

**Originalmente publicado em:** MACHADO, C.; ALMEIDA, L.; GONÇALVES, M. e RAMALHO, V. (Org.) (Outubro de 2006). *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilibrios Edições. ISBN: 978-972-98052-7-1.

# Relação entre os Conhecimentos Iniciais sobre Linguagem Escrita e os Resultados em Leitura no Final do 1.º Ano de Escolaridade

Margarida Alves Martins\*  
Susana Farinha\*

## Introdução

Muitas pesquisas efectuadas no âmbito da aquisição da literacia apontam para a existência de fortes correlações entre determinados conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e a aprendizagem da leitura. O conhecimento do nome das letras na entrada do ensino formal tem sido considerado como um poderoso e fiável preditor do sucesso na aprendizagem da leitura do sistema de escrita alfabético no final do 1.º ano de escolaridade (Alves Martins, 1996; Alves Martins e Silva, 1999; Cardoso-Martins e Batista, 2005; Foulín, 2005). Algumas capacidades metalinguísticas estão francamente relacionadas com a aprendizagem da leitura, como é o caso da consciência fonológica (Alves Martins, 1996; Alves Martins e Silva, 1999; Goikoetxea, 2005; Hulme *et al.*, 2002; Rego e Bryant, 1993; Silva, 2003) e o da consciência sintáctica, que possibilita um raciocínio consciente sobre os aspectos sintácticos da linguagem oral e escrita e a correcta utilização das regras gramaticais (Barrera e Maluf, 2003; Guimarães, 2003; Leal e Roazzi, 1999; Rego e Bryant, 1993; Tunmer, Nesdale e Wright, 1987). Também o conhecimento da linguagem técnica de leitura e de escrita está associado ao êxito na aprendizagem da leitura, como o demonstram Fijalkow (1993) e Viana e Almeida (1999). Tanto a escrita inventada como a leitura inventada têm um importante papel na aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que o confronto com esta realidade desconhecida obriga a criança a colocar hipóteses, a compará-las entre si e a modificá-las. Tal tem início antes do ensino formal e vai evoluindo gradualmente até à conquista de uma escrita e de uma leitura partilhadas pela mesma sociedade e sua cultura (Alves Martins, 1996; Alves Martins e Quintas Mendes, 1986, 1987; Ferreiro e Teberosky, 1979; Defior e Serrano, 2005). Um outro factor apontado como preditor do sucesso da aprendizagem na leitura refere-se à elaboração de um projecto pessoal de leitor, que se traduz na apropriação e mobilização das diferentes funcionalidades da leitura pela criança (Alves Martins, 1996; Alves Martins e Niza, 1998; Chauveau e Rogovas-Chauveau, 1997).

\* Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa

A maioria destes trabalhos apenas contempla a relação entre uma, ou duas, destas variáveis (por norma, o conhecimento do nome das letras e a consciência fonológica) com os resultados obtidos numa prova de leitura, no final do ano; prova essa que, na maioria das vezes, incide sobre uma e, muito raramente, duas componentes da leitura (Sim-Sim e Santos, 2006). As dimensões avaliadas nas provas de leitura contemplam, usualmente, a descodificação, abdicando da avaliação do processo de compreensão.

Neste contexto, este trabalho teve como objectivo compreender a relação entre os conhecimentos sobre linguagem escrita na entrada do ensino formal e os resultados alcançados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade.

Partimos da hipótese geral de que, no final do 1.º ano de escolaridade, o sucesso na aprendizagem da leitura será tanto maior quanto melhores forem os conhecimentos da linguagem escrita apresentados no início do ano.

Formulámos igualmente a seguinte questão de investigação: Será que os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita determinam diferentes relações com as várias componentes da leitura (reconhecimento de palavras, leitura oral e leitura compreensiva) no final do 1.º ano de escolaridade?

## **Metodologia**

### **Participantes**

Neste estudo participaram 30 crianças (15 do sexo feminino e 15 do sexo masculino) que frequentavam, pela primeira vez, o 1.º ano de escolaridade. Durante o ano lectivo anterior, as crianças haviam frequentado o ensino pré-escolar na mesma instituição particular. A idade média das crianças, quando foi iniciada a primeira fase da recolha de dados, era de 6 anos e 2 meses e o desvio-padrão de 3 meses. As crianças são de meio sócioeconómico médio-alto. De forma a controlar os efeitos das variáveis inteligência e memória de trabalho nos resultados em leitura, no final do 1.º ano, foram administrados o teste das Matrizes Progressivas de Raven e a prova da Memória de Dígitos, no início do ano lectivo.

### **Desenho do estudo**

Trata-se de um estudo de natureza correlacional em que, no início do 1.º ano de escolaridade, foram medidos os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e relacionados com os resultados alcançados em leitura no final do ano lectivo.

### **Instrumentos**

#### **► Avaliação do conhecimento do nome das letras**

De forma a avaliar o conhecimento do nome das letras, foram apresentados a cada criança 23 cartões com letras maiúsculas e letras minúsculas, em escrita de imprensa e

cursiva, e foi-lhes pedido que nomeassem cada uma das letras (Alves Martins, 1996). Cada resposta correcta foi cotada com 1 ponto, variando os resultados entre 0 e 23 pontos.

#### ► Avaliação do nível de escrita

Para avaliar o nível de escrita das crianças, foi realizada uma entrevista de tipo piagetiano com cada criança, na qual foi pedido que, após a escrita do seu nome, a criança escrevesse como soubesse 15 palavras e, após a escrita de cada palavra, que lesse o que tinha escrito. Eram registadas as verbalizações que frequentemente acompanham a escrita. Esta prova visa averiguar quais as hipóteses conceptuais dominantes que regulam a escrita das crianças (Alves Martins, 1996). As palavras continham entre 3 e 10 letras, sendo palavras em que uma das sílabas coincidia com o nome de uma letra, por exemplo *ler/mel* («lê» e «éle»), *redelberre* («rê» e «erre»), *mesalleme* («mê» e «éme»); pediu-se igualmente o singular e o plural de algumas palavras, por exemplo *zebra* e *zebras*.

Tendo como base os trabalhos realizados por Ferreiro e Teberosky (1979) e por Alves Martins (1996), as respostas das crianças foram classificadas em 5 níveis evolutivos, de acordo com o tipo de raciocínio que orientou o processo de escrita. Apesar de as autoras fazerem referência a um primeiro nível, designado por escrita pré-silábica, no qual não é ainda visível um esforço para tentar relacionar a linguagem oral com a linguagem escrita, sendo a escrita orientada por critérios grafo-perceptivos, esse nível não foi considerado neste trabalho, dado que não surgiram protocolos a ele referentes.

No nível 1 foi classificada a escrita silábica, em que a correspondência entre a linguagem oral e a escrita assenta nas unidades silábicas. Nestas produções, as crianças procedem muitas vezes, antes de escrever, a uma segmentação silábica do enunciado oral e depois representam cada sílaba por uma letra aleatória.

No nível 2 foi contemplada a escrita silábica com início de fonetização: foram consideradas nesta categoria escritas em que as crianças realizam uma análise fónica do enunciado, de forma a seleccionar uma letra do seu repertório que represente adequadamente o som identificado.

No nível 3 foi considerada a escrita com fonetização: neste tipo de escrita, as crianças representam com uma letra adequada um dos fonemas de cada sílaba.

No nível 4 foi classificada a escrita silábico-alfabética: neste tipo de escrita, apesar de nem todos os fonemas serem representados correctamente, as crianças representam mais do que um por sílaba.

No nível 5 foi classificada a escrita alfabética: todos os fonemas são representados na escrita, ainda que possam surgir alguns erros ortográficos.

Os resultados obtidos por cada criança foram classificados numa escala de 1 a 5 pontos, consoante o nível conceptual em que cada uma se encontrava.

#### ► Leitura inventada

Esta prova foi elaborada por Alves Martins e Quintas Mendes (1986) a partir dos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1979). O objectivo deste instrumento visa conhecer o modo como as crianças em idade pré-escolar concebem as relações entre texto e imagem. A cada criança foi apresentado um conjunto de 10 cartões com um texto e uma imagem. As imagens utilizadas remetem para objectos, pessoas e animais familiares

à criança. Foram propostos dois tipos de situações de leitura, uma de leitura de palavras e uma de leitura de frases. Cada um dos 10 cartões foi apresentado sucessivamente a cada criança, em situação individual, e foram colocadas as seguintes questões: «Há alguma coisa para ler?»; «Onde?»; «O que achas que está escrito?» e «Onde é que leste isso?»

Com base nos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1979), as respostas das crianças foram classificadas numa escala de 1 a 8 pontos, em função do tipo de conhecimento sobre linguagem escrita que possuíam, quer ao nível da leitura de palavras quer de frases.

No primeiro nível – *Leitura Icónica* – apesar de já existir uma distinção entre texto e imagem, as crianças referem-se ao texto do mesmo modo que se referem à imagem. Este nível divide-se em três: *Leitura Icónica Egocêntrica* – a criança realiza uma leitura do desenho a partir de uma perspectiva egocêntrica, assumindo ela o discurso ou o diálogo das figuras representadas. Na leitura de palavras destaca-se como exemplo um cartão em que está desenhado um rapaz e um gato e em que está escrito «rapaz», e uma criança leu: «*Gosto muito de gatos*». *Leitura Icónica Descritiva*: a criança realiza uma leitura baseada na ilustração, fazendo uma descrição daquilo que vê no desenho. Na leitura de palavras destaca-se como exemplo um cartão em que está desenhado um avião e em que está escrito «avião», e a criança leu: «*Os aviões andam muito alto*». *Leitura Icónica Sem Artigo*: como no nível anterior, a criança atribui uma etiqueta ao desenho, mas logo de seguida completa-a com uma descrição do que vê no desenho, como por exemplo no cartão em que está desenhado um rapaz e um gato e está escrito «rapaz», e uma criança leu: «*Ruca e o gato*».

O segundo nível corresponde à *Hipótese do Nome*, e nele se verifica uma demarcação entre o que é texto e o que é imagem. Porém, o texto é considerado como um rótulo ou legenda da imagem. A escrita refere-se ao nome do objecto representado, sem o artigo. Na leitura de palavras distingue-se, como exemplo deste nível de leitura, a resposta ao cartão onde aparecem desenhados dois meninos de mão dada e está escrito «os meninos passeiam» e uma criança leu: «*Amigos*».

O *Tratamento Linguístico* corresponde ao terceiro nível, no qual se verifica uma procura de correspondência termo a termo entre os fragmentos gráficos e as segmentações sonoras. Este nível inclui dois subníveis: quantitativo e qualitativo. *Tratamento Linguístico Quantitativo*: a leitura realizada é centrada nas características quantitativas do texto, como o comprimento, o número de palavras ou de linhas. Na leitura de palavras não existe qualquer resposta desta natureza. Já na leitura de frases destaca-se, como exemplo, a resposta dada ao cartão onde está desenhada uma família (mãe e dois filhos) de frente para uma televisão, e está escrito «A família gosta de ver filmes e noticiários», e uma criança leu: «*A mãe, o Ruca, a Anita vêem televisão*». *Tratamento Linguístico Qualitativo*: a leitura realizada é centrada nos aspectos qualitativos do texto, como a identificação de letras, sílabas, palavras. Na leitura de palavras destacam-se, como exemplo, as respostas dadas num cartão em que aparece desenhado um rapaz e está escrito «menino», e a criança leu: «*Maria*», em virtude de ambas as palavras começarem pela mesma letra.

O quarto e último nível, designado *Leitura Correcta*, divide-se em dois mais específicos: com e sem erros. *Leitura Correcta com Erros*: Leitura correcta, mas com algumas tentativas e erros associados a alguma hesitação e esforço. Apresenta-se como exemplo a resposta dada por uma criança perante um cartão onde está desenhada uma

família (mãe e dois filhos) de frente para uma televisão e está escrito «A família gosta de ver filmes e noticiários»: «A... fa... mí... lia... A família ... go... gos... ta... gosta de ve... ver... filmes. É só.». *Leitura Correcta*: Leitura correcta, rápida e sem erros ou hesitações. Apresenta-se como exemplo a resposta dada por uma criança perante um cartão onde está desenhado um rapaz em cima de uma bicicleta e está escrito «O menino anda de bicicleta»: «O menino anda de bicicleta» (lê sem hesitar e sem paragens).

#### ► **Teste de linguagem técnica da leitura/escrita**

Este teste visa a avaliação do conhecimento sobre um conjunto técnico de termos cujo domínio é fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita (Alves Martins et al., 1995).

Este teste é composto por 23 itens e por 2 itens ilustrativos. A prova é aplicada individualmente. Para cada item, é dada uma instrução centrada no termo técnico em análise e pedido à criança que escolha, entre as opções disponíveis, o item correspondente. Os itens avaliam o conhecimento de termos como «número», «letra», «palavra», «frase» «primeira(s) ou última(s) palavra(s) de uma frase», «letras maiúsculas e minúsculas» «título de uma história» «linha», «direccionalidade de leitura/escrita», «história escrita». Cada resposta correcta foi cotada com 1 ponto, sendo que os resultados poderiam oscilar entre os 0 e 23 pontos.

#### ► **Apropriação das utilizações funcionais da leitura**

A fim de avaliar a apropriação das utilizações funcionais da leitura, foi realizada uma entrevista individual semidirectiva com cada criança, a partir de um guião elaborado por Alves Martins (1996), com as seguintes questões: «Para que é que tu queres aprender a ler?»; «Para que serve saber ler?»; «O que é que se pode fazer quando se sabe ler?»; «O que é que tu poderás fazer quando souberes ler?» e «Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?»

As respostas obtidas nas entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo, com o intuito de identificar as utilizações funcionais que as crianças atribuem à leitura. Em função do tipo de respostas dadas pelas 30 crianças, foram criadas 7 categorias gerais, que englobam outras categorias mais específicas. A categoria *Informativa* inclui a leitura de revistas e de jornais (e.g. «ler coisas dos jornais»). A categoria *Poética* compreende a leitura de livros (e.g. «ler livros do Harry Potter») e a leitura de histórias (e.g. «ler histórias de princesas»). A categoria geral denominada *Comunicativa* engloba a leitura de cartas, de postais e de e-mails (e.g. «enviar postais e cartas quando os amigos estiverem doentes»; «ler e-mails do computador»), de mensagens (e.g. «ler e mandar mensagens no telemóvel»), de recados (e.g. «escrever coisas para os pais») e a leitura das legendas de televisão (e.g. «ver filmes de outra língua com legendas»). A categoria *Prescritiva* inclui a leitura das instruções de jogos (e.g. «ler para ver como se joga para poder brincar com os jogos») e de ementas dos restaurantes (e.g. «ler nos restaurantes as ementas»). *Aprofundar conhecimentos* é uma categoria que abrange conhecimentos de várias naturezas que implicam a leitura, como a utilização do computador (e.g. «ler no computador»), a prática de línguas estrangeiras (e.g. «aprender a ler inglês, francês e espanhol»), o aumento de conhecimentos sobre diversas temáticas (e.g. «ler enciclopédia para aprender coisas») e ler/escrever no contexto de sala de aula (e.g. «ler os trabalhos de casa e saber o que

fazer»). A função *Enumerativa* refere-se à leitura dos nomes de objectos, de pessoas, de animais, de coisas (e.g. «ler para saber todos os nomes das coisas») e de listas de compras (e.g. «ajudar a mãe na lista de compras»). A última categoria geral, designada por *Social*, inclui respostas que remetem para a partilha de vivências de leitura (e.g. «ler histórias para contar aos outros»), a autonomia (e.g. «quando souber ler não preciso de perguntar o que diz, porque já sei ler»), a comparação com os adultos (e.g. «ler bem, como os pais») e os projectos futuros (e.g. «para ir para a faculdade e ser polícia»).

A cada resposta de carácter funcional foi atribuído 1 ponto. Todas as razões invocadas para aprender a ler que não remetiam para respostas de natureza funcional, como, por exemplo, «ser bom aluno», não foram consideradas na contabilização final das respostas, sendo incluídas na categoria de *Respostas institucionais*.

#### ► Bateria de provas de consciência fonológica

Esta bateria, constituída por 6 subtestes, foi elaborada por Silva (2002) e visa a avaliação da consciência fonológica das crianças em fim do ensino pré-escolar e em início do 1.º ano. As provas usadas neste trabalho foram a classificação da sílaba inicial, a classificação do fonema inicial e a supressão da sílaba inicial.

Nas provas de classificação – sílaba inicial e fonema inicial –, o objectivo é a categorização das palavras segundo um critério silábico ou fonémico. Em ambas as provas, era pedido à criança que seleccionasse as duas palavras que começam pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema. Cada prova é composta por 16 itens. Nos dois subtestes de classificação, metade das palavras são dissilábicas e as restantes são trissilábicas.

A prova de supressão da sílaba inicial permite avaliar a capacidade de manipular as unidades silábicas. Num primeiro momento, é pedido à criança que segmente cada palavra em sílabas e, num segundo momento, que diga o que fica de cada palavra quando lhe é retirada a sílaba inicial. Esta prova é constituída por 32 itens, 16 dissílabos e 16 trissílabos.

Para as três provas, cada resposta correcta foi cotada com 1 ponto, pelo que a cotação total varia entre 0 e 64 pontos.

#### ► Consciência sintáctica

Para avaliar a consciência sintáctica, usámos o subteste de reflexão morfosintáctica elaborado por Sim-Sim (1997). O objectivo deste teste é julgar a gramaticalidade de uma frase, justificando a sua correcção, se for caso disso. Esta prova adaptada é constituída por 12 itens, entre os quais se encontram 2 frases com função de controlo, portanto sem incorrecções, e mais 3 exemplos ilustrativos. Após cada frase, é perguntado se a frase apresentada está correcta ou incorrecta. Se estiver «incorrecta», é perguntado onde. Quando o erro é correctamente assinalado, pergunta-se como é que a frase ficaria correcta. Para os itens de controlo, é cotado 1 ponto por cada resposta correcta. Para outros itens, é atribuído 1 ponto pela avaliação reflexiva e um 1 ponto pela correcção. A cotação máxima desta prova é, assim, de 24 pontos.

#### ► Prova de leitura

Esta prova, construída por nós, avalia três componentes da leitura: o reconhecimento de palavras; a leitura oral e a leitura compreensiva. É uma prova de administração individual.



O *reconhecimento de palavras*, adaptado a partir da prova de «Reconhecimento de Palavras» de Sim-Sim e Ramalho (1993), é constituído por 33 itens. Em cada item são apresentados 4 desenhos que remetem para palavras familiares. Existe uma única palavra escrita (palavra-alvo) que reenvia para um dos 4 desenhos, palavra essa que se pede que seja associada com o respectivo desenho.

No Nível I, todos os desenhos remetem para palavras dissilábicas com estrutura CVCV. Um dos desenhos remete para a palavra-alvo, outro remete para uma palavra cuja sílaba inicial é igual à da palavra-alvo e os restantes para palavras cujo fonema inicial é igual ao da palavra-alvo (ex.: palavra-alvo *bola*; bota; bico; burro). No Nível II, os desenhos remetem para palavras tri ou tetrassilábicas com estrutura CV. Um dos desenhos remete para a palavra-alvo; noutros dois, a sílaba inicial é igual à da palavra-alvo; no último, o fonema inicial é igual ao da palavra-alvo (ex.: palavra-alvo *boneca*; bolacha; borracha; banana). No Nível III, os desenhos remetem para palavras bi, tri e tetrassilábicas com estruturas variáveis, por exemplo, CCVCV; CVCCV; CCVCVV. Um dos desenhos remete para a palavra-alvo e todos os outros remetem para palavras cujo fonema inicial é igual ao da palavra-alvo (ex.: palavra-alvo *braço*; barco; brasa; barba). Cada resposta correcta era cotada com 1 ponto, podendo os resultados variar de 0 a 33 pontos.

Na *leitura oral*, é apresentada uma lista com 12 palavras. Na base da elaboração desta lista está o critério da não repetição de sílabas nas diferentes palavras, assim como o de misturar palavras de leitura fácil com estrutura CVCV (ex.: *fumo*) com palavras de leitura mais difícil (ex.: *dragão*). Esta subprova teve como finalidade avaliar o número de palavras lidas correctamente e o tipo de erros cometidos durante a tarefa de leitura. Cada resposta correcta era cotada com 1 ponto, variando a cotação entre 0 e 12 pontos.

A *leitura compreensiva* contempla três níveis de crescente dificuldade. No nível I, são apresentadas 4 imagens que representam acções e 4 frases de estrutura simples (Sujeito + Verbo conjugado no Presente do Indicativo + Complemento Directo), dispostas aleatoriamente. No nível II, também são apresentadas 4 imagens que representam acções e 4 frases de estrutura mais complexa que as anteriores, também apresentadas por ordem aleatória. Estas proposições apresentavam a particularidade de começarem todas pelo mesmo sujeito («Os meninos...»), e por as imagens representarem sempre duas personagens. Em ambos os níveis o objectivo é ler silenciosamente as frases, observar as imagens e fazer a correspondência entre cada frase e a sua imagem. No nível III, são apresentadas 4 frases e uma única imagem. Das 4 frases, apenas uma pode ser correctamente associada à imagem. São necessárias a leitura e a compreensão integral das frases para que se possa perceber aquela que corresponde à imagem, uma vez que todas as frases contêm os mesmos elementos-chave que aparecem na imagem. Cada resposta correcta era cotada com 1 ponto, sendo que a cotação podia variar dos 0 aos 10 pontos. Os resultados totais da prova de leitura poderiam variar entre 0 e 55 pontos.

#### ► Matrizes progressivas de Raven

A fim de determinar o nível intelectual de cada criança, foram aplicadas individualmente as Matrizes Progressivas de Raven (1956), de acordo com os procedimentos estandardizados.

### ► Memória de dígitos

De forma a controlar o efeito da memória de trabalho na aprendizagem da leitura, foi administrado um dos subtestes da WISC-III, segundo as normas de aplicação.

## Resultados

Com o objectivo de compreender a relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados alcançados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade, foi efectuada uma Análise de Correlação Parcial entre as diversas variáveis representativas dos conhecimentos de linguagem escrita e a leitura, tendo sido controladas as variáveis inteligência e memória de trabalho. Os resultados são apresentados no Quadro 1.

	Leitura	
	r	p
Nome das Letras	0,67	0,00
Linguagem Técnica de Leitura/ Escrita	0,14	0,47
Escrita Inventada	0,46	0,01
Leitura Inventada de Palavras	0,44	0,02
Leitura Inventada de Frases	0,48	0,01
Funcionalidade da Leitura	0,26	0,19
Classificação da Sílabas Inicial	0,44	0,02
Supressão da Sílabas Inicial	0,41	0,03
Classificação do Fonema Inicial	0,59	0,00
Consciência Sintáctica	0,42	0,03

Quadro 1: Correlações parciais entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura.

Observando o Quadro 1, verifica-se que a variável que estabelece a mais forte correlação com a leitura é o conhecimento do nome das letras, seguindo-se a variável classificação do fonema inicial. Logo depois, surgem as variáveis leitura inventada de frases, escrita inventada, leitura inventada de palavras, classificação da sílabas inicial, consciência sintáctica e supressão da sílabas inicial, com valores significativos. Só a linguagem técnica da leitura/escrita não apresenta correlações significativas com a leitura.

No Quadro 2 são apresentadas as correlações entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita, o reconhecimento de palavras, a leitura oral e a leitura compreensiva.

Como se pode observar a partir do Quadro 2, a variável que apresenta a correlação mais forte com o reconhecimento de palavras é o conhecimento do nome das letras, seguida da classificação do fonema inicial e da escrita inventada.

A classificação do fonema inicial é a variável que apresenta correlações mais fortes com a leitura oral, sendo seguida pela leitura inventada de frases e pelo conhecimento do nome das letras. O conhecimento do nome das letras é a variável que estabelece a correlação mais forte com a leitura compreensiva, seguida pela consciência sintáctica e a classificação do fonema inicial.



	Reconhecimento De Palavras		Leitura Oral		Leitura Compreensiva	
	r	p	r	p	r	p
Nome das Letras	0,66	0,00	0,55	0,00	0,46	0,01
Linguagem Técnica de Leitura/ Escrita	0,06	0,78	0,12	0,54	0,21	0,28
Escrita Inventada	0,46	0,02	0,30	0,13	0,39	0,04
Leitura Inventada de Palavras	0,39	0,04	0,47	0,01	0,26	0,18
Leitura Inventada de Frases	0,42	0,033	0,59	0,00	0,23	0,25
Funcionalidade da Leitura	0,18	0,37	0,09	0,64	0,37	0,05
Classificação da Sílabas Inicial	0,39	0,04	0,45	0,02	0,28	0,15
Supressão da Sílabas Inicial	0,40	0,03	0,31	0,10	0,30	0,12
Classificação do Fonema Inicial	0,49	0,01	0,61	0,00	0,41	0,03
Consciência Sintáctica	0,27	0,16	0,41	0,03	0,43	0,02

Quadro 2: Correlações parciais entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e o reconhecimento de palavras, a leitura oral e a leitura compreensiva.

## Discussão dos resultados

Os resultados obtidos confirmam parcialmente a hipótese inicialmente formulada, já que todas as variáveis relativas aos conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita apresentaram correlações estatisticamente significativas com a leitura no final do 1.º ano de escolaridade, à exceção da linguagem técnica de leitura/escrita. Estes resultados são concordantes com os obtidos por Alves Martins (1996), Chauveau e Rogovas-Chauveau (2001), Barrera e Maluf (2003).

A variável que se assume como a mais importante é o conhecimento do nome das letras. Os resultados das investigações realizadas por Mann (1989), Alves Martins e Silva (1999), Foulin (2005) e Cardoso-Martins e Batista (2005) evidenciaram que, na tarefa de leitura, as letras funcionam como instrumentos mediadores que permitem estabelecer uma correspondência entre os grafemas e os fonemas. A segunda variável mais relevante é a classificação do fonema inicial, que remete para a consciência fonémica. Autores como Goswami e Bryant (1990), Alves Martins e Silva (1999), Hulme *et al.* (2002) e Goikoetxea (2005), entre outros, confirmam que a consciência fonológica de pequenas unidades, como os fonemas, constitui um importante preditor do sucesso na aprendizagem da leitura em crianças de 5 ou 6 anos que iniciam a escolaridade formal. As variáveis que se seguem são, por ordem de importância, a leitura inventada de frases, a escrita inventada e a leitura inventada de palavras. Estas variáveis remetem para o modo como as crianças compreendem as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1979), Alves Martins e Quintas Mendes (1986) e Defior e Serrano (2005) demonstram que a criança evolui, tanto na leitura como na escrita, no confronto com uma realidade que a obriga a colocar hipóteses, a compará-las e modificá-las.

Os resultados obtidos permitem ainda dar uma resposta à questão de investigação: será que os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita estabelecem relações diferenciadas com as componentes da leitura – reconhecimento de palavras, leitura oral e leitura compreensiva – no final do 1.º ano de escolaridade?

A resposta a esta questão parece ser afirmativa. O conhecimento do nome das letras e a classificação do fonema inicial são variáveis que apresentam fortes correlações com o reconhecimento de palavras, com a leitura oral e com a leitura compreensiva. No entanto, a sua importância é variável, consoante as subprovas de leitura consideradas. O nome das letras apresenta correlações mais fortes com o reconhecimento de palavras, seguindo-se a leitura oral e por fim a leitura compreensiva. Por sua vez, a classificação do fonema inicial tem correlações mais fortes com a leitura oral, seguindo-se o reconhecimento de palavras e, por fim, a leitura compreensiva.

Quer para o reconhecimento de palavras, quer para a leitura oral, são importantes o conhecimento das letras e a consciência fonémica, assumindo o primeiro, provavelmente, uma maior importância para o reconhecimento de palavras. De facto, as crianças podem basear-se, pelo menos em parte, nos nomes das letras que conhecem, para tentar descodificar as palavras e associá-las às respectivas imagens; Já a consciência fonémica parece assumir uma maior importância para a leitura oral, pois nesta as crianças têm de conhecer não só as letras, mas os seus equivalentes sonoros, para descodificar correctamente as palavras, o que pressupõe uma elevada capacidade de reflexão sobre os fonemas. O conhecimento das letras e a consciência fonémica concorrem, assim, para os processos de descodificação de palavras isoladas.

Para a compreensão leitora, são necessárias não só a descodificação das palavras, mas também a compreensão das relações que, no interior de um enunciado, estas estabelecem entre si, o que explica a importância que a consciência sintáctica assume na leitura compreensiva. Este último resultado vai no sentido de diversas investigações, que demonstraram que as medidas sintáctico-semânticas são fortes preditores da compreensão leitora (Barrera e Maluf, 2003; Guimarães, 2003; Leal e Roazzi, 1999).

Finalmente, a importância da escrita inventada e da leitura inventada de frases para o reconhecimento de palavras e para a leitura oral pode ser explicada pelo facto de estas duas provas remeterem para a compreensão do princípio alfabético: o entendimento de que a linguagem escrita constitui um código de símbolos visuais – as letras – que representam unidades mínimas de som – os fonemas – na linguagem oral (Silva, 2004). Esta compreensão é condição necessária, apesar de não suficiente, para que os processos de descodificação sejam adquiridos.

Diremos, em conclusão, que os conhecimentos que as crianças possuem sobre a linguagem escrita à entrada para a escolaridade obrigatória parecem jogar um papel importante na aquisição da leitura, e que estes conhecimentos estabelecem relações diferenciadas com as várias dimensões da leitura: reconhecimento de palavras, leitura oral e compreensão.

Gostaríamos de salientar algumas limitações deste trabalho, que se prendem com o facto de as crianças que participaram neste estudo serem todas de estatuto socio-económico médio-alto, de o trabalho ter sido realizado numa única turma e de a prova de leitura utilizada não ter sido ainda validada para a população portuguesa, o que faremos em trabalhos futuros.

## Referências Bibliográficas

- ▶ ALVES MARTINS, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- ▶ ALVES MARTINS, M.; MATA, L.; MONTEIRO, V. e PEIXOTO, P. (1995). Teste da linguagem técnica da leitura/escrita. In ALMEIDA, L.S.; SIMÕES, M.R. e GONÇALVES, M.M. (Org), *Provas Psicológicas em Portugal*, pp. 55-63. Braga: APPORT.
- ▶ ALVES MARTINS, M. e NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ▶ ALVES MARTINS, M. e QUINTAS MENDES, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. In *Análise Psicológica*, 5 (1), pp. 45-65.
- ▶ ALVES MARTINS, M. e QUINTAS MENDES, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. In *Análise Psicológica*, 5 (4), pp. 499-508.
- ▶ ALVES MARTINS, M. e SILVA, C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. In *Análise Psicológica*, 1 (XVII), pp. 49-63.
- ▶ BARRERA, S. e MALUF, M. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), pp. 491-502.
- ▶ CARDOSO-MARTINS, C. e BATISTA, A. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do Português. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), pp. 330-336.
- ▶ CHAUVEAU, G. e ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1997). *Comment l'Enfant Devient Lecteur*. Paris: Editions Retz.
- ▶ CHAUVEAU, G. e ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (2001). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In G. Chauveau (Org), *Comprendre l'Enfant Apprenti Lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, pp. 32-43. Paris: Editions Retz.
- ▶ DEFIOR, S. e SERRANO, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical. In *Reading and Writing*, 18, pp. 81-98.
- ▶ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- ▶ FIJALKOW, J. (1993). *Entrer dans l'Écrit*. Paris: Magnard.
- ▶ FOULIN, J. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? In *Reading & Writing*, 18, pp. 129-155.
- ▶ GOIKOETXEA, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish speaking children. In *Reading & Writing*, 18, pp. 51-79.

- ▶ GOSWAMI, U. e BRYANT, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- ▶ GUIMARÃES, S. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalinguísticas. In *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 19 (1), pp. 33-45.
- ▶ HULME, C.; HATCHER, P.; NATION, K.; BROWN, A.; ADAMS, J. e STUART, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, pp. 2-28.
- ▶ LEAL, T. e ROAZZI, A. (1999). Uso de pistas linguísticas na leitura: Análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão do texto. In *Revista Portuguesa de Educação*, 12, (2), pp. 77-104.
- ▶ RAVEN, J.C. (1956). *Guide to Using the Coloured Progressive Matrices, Sets A, Ab, B*. Londres: H.K. Lewis.
- ▶ REGO, L. e BRYANT, P. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8 (3), pp. 235-246.
- ▶ SILVA, A. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.
- ▶ SILVA, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. In *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 187-191.
- ▶ SILVA, A.C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- ▶ SIM-SIM, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ▶ SIM-SIM, I. e RAMALHO, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ▶ SIM-SIM, I. e SANTOS, M. (2006). O ensino inicial da leitura. In SIM-SIM, I.; RAMOS, C.; SILVA, E.; MICAEL, M.; SANTOS, M. e RODRIGUES, P. (Org), *Ler e Ensinar a Ler*, pp. 139-170. Edições ASA.
- ▶ TUNMER, W.; NESDALE, A. e WRIGHT, A. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. In *British Journal of Developmental Psychology*, 5, pp. 25-34.
- ▶ VIANA, F. e ALMEIDA, L. (1999). As concepções precoces sobre a linguagem escrita e o posterior desempenho em leitura. In *Avaliação Psicológica: Formas e contextos*, VI, pp. 338-346. Braga: APPORT.