



Relação entre os conhecimentos iniciais da  
linguagem escrita e a aprendizagem da leitura no  
final do 1º ano de escolaridade

Daniela Rodrigues Vicente

Orientador de Dissertação:  
Prof. Dra. Margarida Alves Martins

Coordenador de Seminário de Dissertação  
Prof. Dra. Margarida Alves Martins

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:  
Mestre em Psicologia  
Especialidade em Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Dra. Margarida Alves Martins, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Educacional conforme despacho de DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

## Agradecimentos

À Professora Margarida Alves Martins pela compreensão nos momentos difíceis que acompanharam a elaboração deste trabalho, por ter sido o mediador das minhas aprendizagens, pelo estímulo, orientação e disponibilidade com que sempre me acompanhou neste percurso de crescimento.

À minha família, que esteve sempre do meu lado, e em especial à minha Mãe, que sempre me deu força e ânimo para não desistir e para terminar o curso com um sentimento de bem-estar e realização.

À Escola Básica Integrada D.Carlos I, principalmente à Dra. Carmelinda Sanches, que sempre se mostrou interessada no meu trabalho e disponível para me ajudar, e à Professora Paula por me ter recebido de braços abertos na sua sala e por ter alterado as suas rotinas para eu poder realizar o meu trabalho com as crianças.

Aos pais das crianças com quem trabalhei, por terem autorizado a participação delas no meu estudo.

Às crianças com quem tive o enorme prazer de realizar este trabalho... sem elas, nada disto teria sido possível. Obrigada por, muitas vezes, terem deixado de brincar para trabalharem comigo, e obrigada também pelos sorrisos, carinho e alegria com que sempre me receberam.

## Resumo

O objectivo do presente estudo foi o de compreender a relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita aquando da entrada para o primeiro ano de escolaridade e a aprendizagem da leitura no final do ano lectivo.

Neste estudo, participaram 15 crianças com uma média de idades de 6 anos e quatro meses que frequentavam pela primeira vez, o 1º ano de escolaridade.

No início do ano foram medidas as variáveis conhecimento do nome das letras, escrita inventada e consciência fonológica (classificação da sílaba e do fonema inicial) e no final do ano foram medidas novamente as variáveis conhecimento do nome das letra e consciência fonológica (classificação da sílaba e do fonema inicial) para além da prova de leitura oral de palavras.

Foram realizadas correlações entre as várias variáveis e a leitura, tendo os resultados obtidos demonstrado que os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita são bons preditores da aprendizagem da leitura. Verificou-se ainda, que não existem correlações entre a leitura e as variáveis conhecimento do nome das letras e consciência fonológica, quando medidas no final do ano.

Palavras-chave: conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita, aprendizagem, leitura.

## Abstract

The aim of this project was to understand the relationship between initial knowledge about written language when entering the first scholar year and the reading learned at the end of the year.

In this study fifteen children participated with average age of six years and four months who were attending the first grade for the first time.

At the beginning, knowledge of letters names, invented writing and phonological awareness (syllable and initial phoneme classification) were measured and at the end of the year those variables were measured again besides the oral reading of words.

Correlations were made between the variables and the readings, the results obtained demonstrated that the initial knowledge's about written language are good predictors of learning how to read skills. It was also verified that there's no correlation between reading and the knowledge of letter's names, phonological awareness (syllable and initial phoneme classification) when measured at the end of the year.

Key-words: primary knowledge about written language, learning, reading.

## Índice

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Lista de Quadros	VII
Lista de Gráficos	VIII
Lista de Figuras	IX
Lista de Anexos	X
I – Introdução	01
II – Enquadramento teórico/estado da arte	03
III – Problemática	26
IV – Metodologia:	
i) Design	28
ii) Participantes	28
iii) Instrumentos	30
iv) Procedimentos	35
V – Apresentação e Análise dos Resultados	36
VI – Discussão dos Resultados	45
VII – Considerações Finais	47
VIII – Referências Bibliográficas	49
IX – Anexos	54

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Frequências e percentagens dos anos de escolaridade dos pais

Quadro 2 – Frequências e percentagens dos anos de escolaridade das mães

Quadro 3 – Frequências dos percentis obtidos na prova Matrizes Progressivas de Raven – séries coloridas

Quadro 4 – Frequências e percentagens obtidas na prova Classificação com base na Sílabas Inicial no início do ano lectivo

Quadro 5 – Frequências e percentagens obtidas na prova Classificação com base na Sílabas Inicial no final do ano lectivo

Quadro 6 – Frequências e percentagens obtidas na prova de Classificação com base no Fonema Inicial no início do ano lectivo

Quadro 7 – Frequências e percentagens obtidas na prova de Classificação com base no Fonema Inicial no final do ano lectivo

Quadro 8 – Frequências e percentagens obtidas na prova de Leitura Oral de palavras

Quadro 9 – Correlações entre as variáveis Conhecimento do nome das letras, Escrita Inventada, Classificação com base na sílaba inicial, Classificação com base no fonema inicial no início do ano lectivo.

Quadro 10 – Correlações entre as variáveis Escrita Inventada, Conhecimento do nome das letras, Classificação com base na sílaba inicial, Classificação com base no fonema inicial no início do ano e a prova de leitura.

Quadro 11 – Correlações entre as variáveis Conhecimento do nome das letras, Classificação com base na sílaba inicial e Classificação com base no fonema inicial e a prova de leitura.

## Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Classificação da prova Escrita Inventada

Gráfico 2 – Respostas correctas na prova Conhecimento do Nome das Letras no início do ano lectivo

Gráfico 3 – Respostas correctas na prova Conhecimento do Nome das Letras no final do ano lectivo

## Lista de Figuras

Figura 1 – Modelo de Gough

Figura 2 – Ciclos de Processamento de Goodman

Figura 3 – Modelo Interactivo de Rumelhart

## Lista de Anexos

Anexo 1 – Matrizes Progressivas de Raven

Anexo 2 – Lista de Palavras de Verificação

Anexo 3 – Exemplo de Escrita Inventada nível pré-silábica

Anexo 4 – Exemplo de Escrita Inventada nível silábica com início de fonetização

Anexo 5 – Exemplo de Escrita Inventada nível silábica com fonetização

Anexo 6 – Exemplo de Escrita Inventada nível silábico-alfabética

Anexo 7 – Exemplo de Escrita Inventada nível alfabética

Anexo 8 – Conhecimento do Nome das Letras

Anexo 9 – Prova de Classificação com base na Sílabas Inicial

Anexo 10 – Prova de Classificação com base no Fonema Inicial

Anexo 11 – Prova de Leitura Oral Palavras

Anexo 12 – Carta de autorização para os Encarregados de Educação

## I. Introdução

*“A história da aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da entrada para a escola primária.”* (Alves Martins, & Niza, 1998, p.47)

Antes de aprenderem formalmente a ler e a escrever, as crianças têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que advêm das experiências sociais em que participam. Os conhecimentos e representações que as crianças têm acerca da leitura e da escrita antes de as aprenderem formalmente foram designados por Vigotsky (cit. por Alves Martins, & Niza, 1998) como a pré-história da linguagem escrita, que pode variar em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita que são desenvolvidas pelos convivem mais directamente com as crianças.

As práticas de leitura e escrita presentes nos contextos de vida das crianças permitem-lhes apreender todo um conjunto de conhecimentos sobre a linguagem escrita (tais como, a leitura não é possível sem voz, distinção entre imagem e texto, distinção entre número e letra), sobre as diversas utilizações que lhes pode ser dada, sobre a importância de aprender a ler e a escrever.

Muito antes da entrada para a escola, as crianças elaboram hipóteses sobre a linguagem escrita, sendo que na maioria dos casos nesta altura ainda não associam a linguagem escrita à linguagem oral. Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1980, cit. por Alves Martins, & Niza, 1998), entre outros, evidenciam a importância de conhecer as concepções sobre a linguagem escrita que as crianças possuem antes de se iniciar o processo de alfabetização.

A investigação nesta área tem demonstrado que o principal obstáculo a ultrapassar pelas crianças que aprendem a ler é a aquisição do princípio alfabético, isto é, as crianças precisam de compreender que as palavras podem ser analisadas em sequências de fonemas e que é necessário estabelecer correspondência entre letras e sons. Seguindo esta linha de pensamento percebe-se que o conhecimento do nome das letras será um facilitador da descoberta da correspondência entre grafema e fonema.

Considerando que as crianças aquando da entrada no ensino formal, já possuem determinados conhecimentos sobre a linguagem escrita, tentaremos perceber se os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita que as crianças apresentam à entrada para o

primeiro ano de escolaridade estão relacionados e influenciam o desempenho em leitura no final do primeiro ano de escolaridade.

O presente trabalho está dividido em seis partes: Revisão de literatura relevante para este trabalho; Abordagem Empírica na qual se apresentam os objectivos e hipóteses de investigação que se pretende estudar; Metodologia, onde se descreve os sujeitos/amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados; Análise dos Dados, onde é feita a descrição e apresentação dos dados e dos procedimentos estatísticos; Discussão dos resultados que nos permite responder às questões/hipóteses colocadas; Considerações Finais onde se faz a finalização do trabalho, apontando as limitações sentidas e revelando a pertinência deste estudo.

## II. Estado da Arte

A aprendizagem, qualquer que ela seja, passa sempre por três etapas: a fase cognitiva, que se caracteriza pela construção de uma representação global da tarefa e dos seus objectivos; a fase de domínio, que se caracteriza pelo treino e aperfeiçoamento das operações básicas da tarefa; e a fase de automatização, que é o momento em que deixa de haver um controlo consciente das várias operações. A aprendizagem da leitura e da escrita é uma tarefa cognitiva, em que primeiramente a criança tem de adquirir conceitos para posteriormente os transformar em procedimentos automatizados.

### Modelos de aprendizagem da leitura

Segundo Gough (1972, cit. por Alves Martins, 1996) e LaBerge e Samuels (1974, cit. por Alves Martins, 1996) a aprendizagem da leitura é um processo linear desencadeada por processos psicológicos primários e que se desenvolve para processos psicológicos de ordem superior. O modelo defendido por estes autores baseia-se na ideia de que a aprendizagem da leitura se desenvolve numa sucessão de estádios, que têm início em operações perceptivas sobre palavras impressas e que terminam com operações de correspondência grafo-fonológica, isto é, é a correspondência entre os grafemas e os fonemas que permite o acesso ao significado de uma palavra ou de um texto escrito.

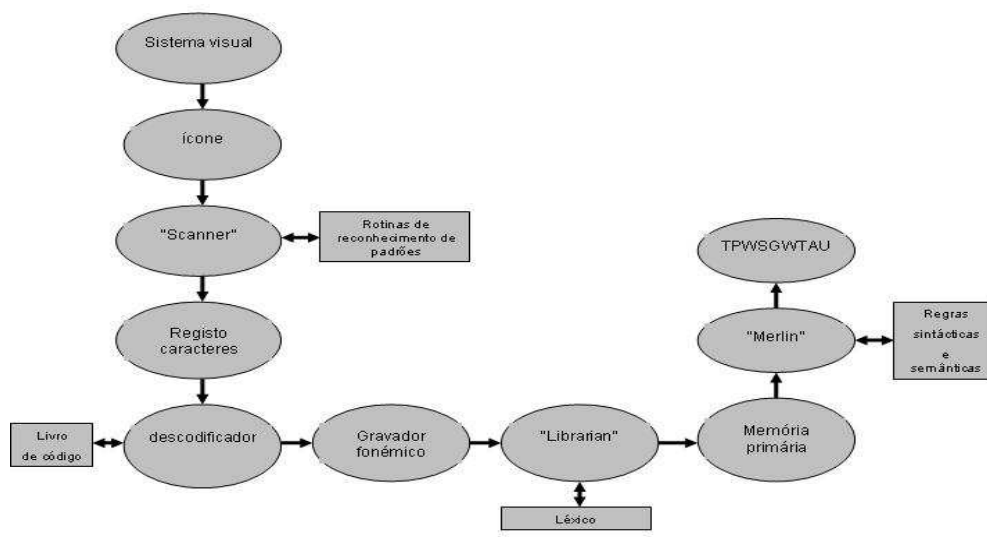


Figura 1 – Modelo de Gough (1972)

Tendo por base esta perspectiva ascendente foram elaborados alguns estudos que evidenciaram que a teoria da mediação fonológica tem implicações na leitura de pseudo palavras homófonas. Os resultados desses estudos demonstram que os sujeitos apresentam mais dificuldade em diferenciar uma pseudo-palavra de uma palavra do que uma não palavra de uma palavra. Estes resultados estão relacionados com o facto das pseudo palavras homófonas apresentarem uma pronúncia semelhante à de uma palavra verdadeira e induzirem mais frequentemente os sujeitos em erro, o que revela que os sujeitos utilizam mecanismos de conversão grafo-fonética para pronunciarem uma palavra homófona (Rubenstein, Lewis & Rubenstein, 1971; cit. por Alves Martins, 1996).

O Modelo de Gough foi criticado por vários autores, tais como Brewer (1972) e Mitchell (1982), que identificaram algumas falhas nesse modelo, como por exemplo o facto de ser um modelo linear e pouco flexível, dado que considera que a única via de acesso ao significado são as correspondências grafo-fonológicas, não existindo espaço para uma adaptação por parte do leitor em função do material que está a ler; e o facto de não permitir explicar as falhas que ocorrem durante a leitura no que diz respeito à influência do contexto no reconhecimento de palavras. (Alves Martins, 1996)

Gough, treze anos mais tarde, publica um “Postscript” (republicado em 2004) no qual afirma que apesar de admitir que o seu modelo está incorrecto face à evidência empírica acumulada posteriormente à sua formulação, ele aponta na direcção correcta já que o reconhecimento de palavras é uma competência central na leitura, e que a leitura fluente depende de competências de descodificação automatizadas. (Alves Martins, 1996)

Mais tarde, surgem os Modelos Descendentes, como por exemplo, o modelo de Goodman (1970) e o modelo de Smith (1971), que consideram que o processo de leitura ocorre exactamente ao contrário do que é defendido pelo Modelo Ascendente.

Os Modelos Descendentes baseiam-se no pressuposto de que a leitura está assente em conhecimentos prévios do leitor, que se baseia em conhecimentos pré adquiridos e que através da utilização de processos mentais superiores prevê o que está escrito confirmando depois através do texto escrito estes pressupostos. A leitura, é como jogo de “adivinhas psicolinguísticas”, no qual o leitor utiliza uma leitura visual para descodificar visual e globalmente os símbolos tendo por base predições léxico-semânticas e sintácticas que posteriormente confirma através dos conhecimentos pré-adquiridos, ou seja, o significado não está no texto propriamente dito, mas depende da construção que o leitor faz durante o

processo de leitura. Goodman (1998) dá mais ênfase ao próprio leitor do que ao texto em si, pois defende que o leitor faz uso de pistas textuais para permitir o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do texto, continuando a lê-lo com o objectivo de verificar a veracidade das hipóteses levantadas anteriormente. Seguindo esta mesma linha de pensamento, Smith (1994, cit. por Alves Martins, 1996) considera a compreensão como a principal base para a obtenção de respostas às perguntas colocadas pelo próprio leitor durante a leitura, e tal como Goodman (1998), centraliza o leitor na importância desse processo, ao sugerir que quanto mais informações não-visuais (conhecimentos prévios) o leitor tiver, menos informações visuais (do próprio texto) ele vai precisar para compreender o texto. Assim, a partir da interacção entre o assumido do texto e o conhecimento prévio, accionado durante a leitura, o leitor consegue compreender o texto lido.

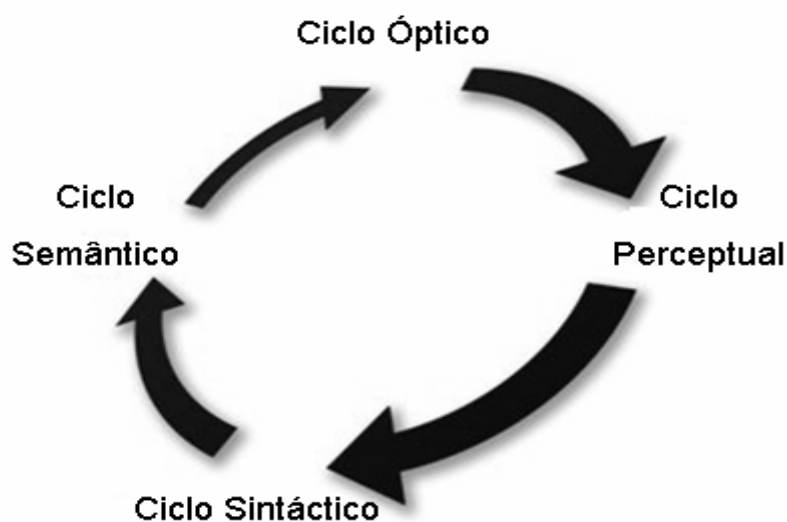


Figura 2 – Ciclos de Processamento de Goodman (1994)

Os modelos agora descritos foram criticados, entre outros, por Mitchell (1982, cit. por Alves Martins, 1996) que questiona como é que o leitor faz as suas predições, como as testa, qual a sua unidade base de comparação, como sabe onde se deve basear, como verifica o êxito das suas predições ou como melhora perante o erro já que não existem termos de comparação. É também colocada em causa a questão de como é que um aluno sem qualquer base poderá

predizer algo, dado que partindo deste princípio, o leitor precisa de ter um termo de comparação para alcançar o sucesso. Stanovich (1980, cit. por Alves Martins, 1996) critica estes modelos pois considera que um leitor experiente perante este método precisa de muito mais tempo para a leitura do que o necessário, pois precisa de mais tempo para efectuar todo o processo de reconhecimento das palavras.

Posteriormente, surgiram os modelos Interactivos defendidos principalmente pelos modelos de Rumelhart (1977) e de Stanovich (1980), que criaram modelos como base nos modelos ascendentes e descendentes, afirmando que os leitores utilizam simultaneamente e em interacção processos de ordem superior e de ordem inferior. (Alves Martins, 1996)

Estes modelos consideram o significado do texto como sendo construído durante a leitura, e não como factor inerente ao próprio texto, assume-se assim que a compreensão resulta da interacção entre o que o leitor já sabe (conhecimento de mundo, armazenado na memória de longo prazo) e o conhecimento que o texto oferece na informação codificada pelo escritor (Rumelhart, 1981, cit. por Alves Martins, 1996).

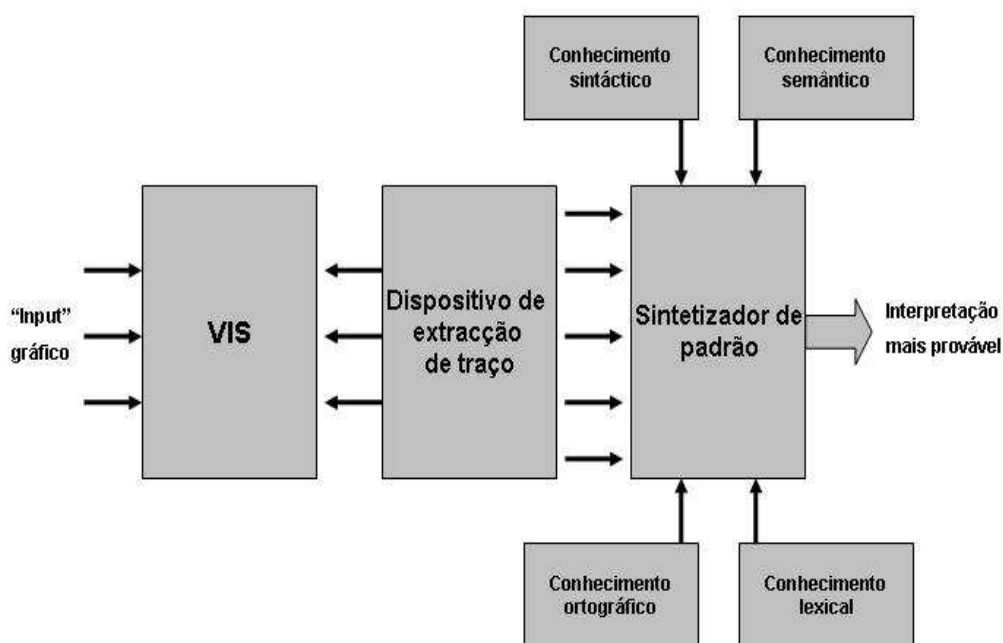


Figura 3 – Modelo Interactivo de Rumelhart (1977)

Estes modelos consideram que as diferenças entre os leitores surgem graças aos conhecimentos pré-adquiridos, permitindo aos leitores uma diferente compreensão do texto que o autor tenta transmitir (Alves Martins, 1996). Para compreender o que está a ler, o leitor, necessita de ter conhecimentos sobre o tema que está a ler e, por outro lado, dominar o código linguístico utilizado para compreender o que foi transmitido; ou seja, de que serve ao leitor até perceber de mecânica se o autor escreveu em Russo e ele fala Romeno?!...

Mitchell (1982, cit. por Alves Martins, 1996), critica também estes modelos, questionando a falta de informação sobre o uso da via fonológica, a falta de informação sobre as estratégias utilizadas para o reconhecimento das palavras, o facto de não ser especificado a importância das bases dos conhecimentos do leitor e de como estas influenciam o leitor e a sua leitura. Uma das principais críticas a este modelo interactivo é que o conceito da permanente acessibilidade da informação proveniente de diversas fontes não é compatível com as limitações de processamento da memória humana.

Com base no Modelo de Rumelhart, Stanovich (1984), usa o conceito de interactividade compensatória para explicar diversos dados empíricos relativos aos efeitos contextuais no reconhecimento de palavras. A interactividade entre os diversos processos e a sua não linearidade permite que, se algum deles não tiver as condições óptimas de funcionamento, possa ser recrutada mais informação compensatória dos outros. (Alves Martins, 1996)

Mais tarde, surgiram os modelos de dupla via, tais como o modelo de Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler (2001, cit. por Alves Martins & Simões, 2008) que consideram que existem duas vias de ligação entre a escrita e a fala: a via lexical e a via não lexical; sendo que a via lexical implica um acesso directo à pronúncia de uma determinada palavra que está armazenada na memória lexical, funcionando como dicionário interno, no qual as palavras conhecidas vão sendo guardadas; por outro lado, a via não lexical implica que o acesso à pronúncia de uma palavra passe pela transformação dos grafemas em fonemas e pela montagem da pronúncia dessa palavra a partir dessa sequência de fonemas. Estes modelos consideram que o reconhecimento directo de palavras implica a passagem de uma sequência de letras impressas para a selecção de um item armazenado na memória lexical.

Por outro lado, surgiram os modelos conexionistas, como por exemplo o modelo de Seidenberg & McClelland (1989, cit. por Alves Martins & Simões, 2008), que negam a existência de tais representações lexicais. Para os autores defensores destes modelos, o

sistema lexical é formado por conjuntos de códigos sub-simbólicos que representam os atributos das palavras. Assim, o processo de reconhecimento de palavras é o processo de activação de conjuntos apropriados destes códigos; sendo que na base destes modelos está o facto de o sistema de reconhecimento de palavras envolver três tipos de representações mentais (ortográfica, fonológica e semântica). Quando se está perante uma palavra, as unidades a todos os níveis activam-se e inibem-se reciprocamente, resultando num padrão de activação através de todas as unidades, que é inicialmente bastante impreciso, tornando-se mais preciso à medida que se encontra de novo a palavra em causa (Lupker, 2005 cit, por Alves Martins & Simões, 2008).

### **Concepções precoces sobre a linguagem escrita e a aprendizagem da leitura**

As crianças têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita, isto é, interrogam-se e colocam hipóteses sobre o mundo escrito, as suas funções, as suas características e as suas relações com o oral, ainda antes de aprenderem formalmente a ler e a escrever (antes da entrada para a escola primária). Estas concepções precoces sobre a linguagem escrita desenvolvem-se através das experiências sociais em que participam (Alves Martins & Niza, 1998).

Vigotsky define estes conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita como a pré-história da linguagem escrita, que variam em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas, sobretudo, pelos educadores de infância.

A forma como as crianças se apropriam das utilizações da linguagem escrita, o modo como apreendem as suas características formais, a forma como concebem as relações entre linguagem escrita e a linguagem oral, dependem da natureza das actividades de leitura e escrita que os educadores de infância promovem (Alves Martins & Niza, 1998).

Segundo Rego (cit. por Alves Martins & Niza, 1998) a alfabetização torna-se num processo que começa muito antes de a criança ser, efectivamente, capaz de ler e de escrever convencionalmente.

As experiências que as crianças viveram a propósito da linguagem escrita, antes do ensino formal têm uma importância decisiva, aquando da entrada na escola, no sentido que estas atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita. Há crianças para quem a aquisição da

linguagem escrita é uma imposição externa, para outras é uma actividade sem sentido dissociada da comunicação e do prazer ou um projecto significativo, para outras é ainda um instrumento potencializador do desenvolvimento.

A descoberta da Funcionalidade da Linguagem Escrita é fundamental no processo de aprendizagem da mesma. Segundo Alves Martins e Niza (1998), o interesse que a criança tem relativamente à linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura/escrita que são desenvolvidas por aqueles que convivem com a criança mais directamente. A criança vai-se apropriando das várias funções que a escrita pode desempenhar e vai percebendo que cada uma delas corresponde a um determinado tipo de texto, que por sua vez corresponde a um determinado suporte com o seu próprio conteúdo e função.

A investigação tem procurado perceber quais as razões que levam as crianças a aprender a ler, mas também se têm ideias formadas sobre o que querem e o que podem fazer quando souberem ler e escrever. À entrada para a escola, a criança já tem definidos os objectivos para a aprendizagem da leitura e da escrita, objectivos estes que dependem das práticas culturais que a criança vivenciou até a esse momento.

Chauveau et al. (1994,1997), através de entrevista, questionaram as crianças sobre: *porquê ler e aprender a ler?*. Com base nas respostas obtidas, consideraram a existência de dois grupos: um grupo em que as crianças davam mais do que uma resposta funcional, revelando gosto pela leitura e a apropriação das suas principais funções: informativa, imaginativa, formativa, etc., e um outro grupo em que as crianças não indicaram objectivos ou práticas de leitura, nem as vantagens que dela poderiam vir a retirar: emocionais, intelectuais, relacionais, simbólicos. Os autores consideraram que as crianças que conseguiram indicar cinco ou mais razões ligadas a práticas culturais, para justificarem a aprendizagem da leitura ou cinco diferentes utilizações da mesma tinham um projecto pessoal de leitor, enquanto que as crianças que não referiram aspectos considerados indicadores da funcionalidade da escrita não tinham um projecto pessoal de leitor.

No decorrer do processo de aprendizagem da leitura, verificou-se que as crianças do primeiro grupo tiveram mais sucesso do que as do segundo grupo, concluindo-se que a existência de um projecto pessoal de leitor dá sentido à actividade cognitiva da criança a respeito deste objecto cultural (Chauveau et al. 1994,1997).

Alves Martins (1996) procurou avaliar a apropriação das utilizações funcionais da leitura ao questionar as crianças sobre o seu projecto de leitor numa situação de entrevista individual semi-directiva. A análise do conteúdo do conjunto de respostas obtidas permitiu a identificação de dois grupos de respostas: as que sugeriam alguma utilização funcional da leitura e as que não o faziam. No primeiro grupo de respostas foram identificadas cinco categorias de utilizações da leitura: leitura de livros (cerca de 58%); leitura de correspondência (34%); leitura de revistas ou jornais (cerca de 30%); leitura de letreiros, rótulos, cartazes (cerca de 24%) e, leitura de legendas (cerca de 19%). Verificou-se que as variáveis funcionais têm menor influência na aprendizagem da leitura do que as variáveis metalinguísticas, no entanto, a autora coloca a hipótese de que os resultados obtidos possam ter sido influenciados por características específicas da amostra estudada, uma vez que todas as crianças, mostraram à partida algum contacto com situações de utilização funcional da escrita, fosse através da família, fosse através dos jardins-de-infância frequentados.

Abraços (1997) investigou também o problema da emergência do projecto de leitor. Neste estudo participaram 22 crianças de 4 e 5 anos de idade, sujeitas a práticas pedagógicas distintas no âmbito da educação de infância: o grupo A era frequentemente estimulado a participar em actividades reais de leitura e escrita, nas suas diferentes modalidades; o grupo B não assistia nem participava neste tipo de actividades. Os resultados obtidos reenviam para as utilizações funcionais, verificando-se que todas as crianças do grupo A eram funcionais, enquanto as no grupo B se verificava uma minoria de respostas funcionais; sugerindo que o contexto educativo pode ajudar a superar eventuais lacunas do meio sócio-cultural da criança, no que se refere ao envolvimento das crianças em situações reais de utilização da linguagem escrita.

Acerca das concepções precoces dos aspectos conceptuais da linguagem escrita, estudos de vários autores (por exemplo: Ferreiro & Teberosky (1980), Alves Martins (1994,1996), Alves Martins e Mendes (1987), entre outros) têm demonstrado que as crianças em idade pré-escolar:

- ainda antes da entrada para a escola, elaboram hipóteses sobre o que a escrita representa, sendo que nem sempre consideram que a linguagem escrita representa a linguagem oral.

- existem três tipos de leitura, que se baseiam nas concepções que as crianças têm sobre a linguagem escrita:

- a Leitura Icónica – o texto e imagem são referenciados da mesma forma;

- a Hipótese do Nome – o texto é a etiqueta da imagem;

- o Tratamento linguístico da Mensagem Escrita – tentativa de correspondência termo a termo, entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras.

- existem três tipos de escrita: escrita pré-silábica – as crianças utilizam letras, pseudo-letras ou algarismos, recorrem a um número fixo de grafemas que trocam de posições, ou que fazem variar de palavra para palavra, não há verbalização, a leitura das palavras é feita globalmente; escrita silábica - as crianças utilizam letras variadas para escreverem cada palavra, uma letra representa uma sílaba, variam as letras no interior de cada palavra e de palavra para palavra, verbalizam antes ou durante a escrita, lêem de forma silábica; escrita com fonetização – as crianças orientam a escrita por critérios linguísticos, escolhem propositadamente as letras para representar os diversos sons do oral, verbalizam normalmente antes da escrita.

A escrita inventada desempenha um papel importante na aprendizagem da linguagem escrita dado que, o confronto com esta realidade desconhecida obriga a criança a colocar hipóteses, a compará-las entre si e a modificá-las.

Treiman (1998) considera que nas crianças em idade pré-escolar a escrita inventada (por exemplo, BT para “bater”) é um meio de promover a consciência fonética e a modelação das concepções infantis da fonética; a este respeito, a qualidade da ortografia é um excelente indicador das suas habilidades fonológicas e um bom preditor de sucesso no seu subsequente processo de alfabetização. O valor da ortografia inventada como um preditor de sucesso na aprendizagem da leitura foi, efectivamente, confirmado por vários estudos (Mann, 1993; Richgels, 1995 cit. por Alves Martins e Silva, 2006).

Stahl e Murray (1994, cit. por Alves Martins e Silva, 2006) sugerem que a familiarização com as letras é uma condição indispensável para o desenvolvimento da consciência fonológica.

## **O conhecimento do nome das letras e a aprendizagem da leitura**

O conhecimento do nome das letras é considerado como um preditor na compreensão da escrita alfabética.

Ehri e Wilce (1985, cit. por Alves Martins, 1996) baseados em estudos com crianças em idade pré-escolar, que conheciam e não conheciam as letras, afirmam que as crianças que conhecem um número considerável de letras conseguem utilizar estratégias alfabéticas. Para Ehri (1997) dominar o princípio alfabético exige vários conhecimentos, salientando o conhecimento do nome das letras e o saber agrupar letras em unidades maiores que simbolizam unidades silábicas como factores importantes. O princípio alfabético segundo Alves Martins e Silva (1999) pode ser definido como a compreensão da natureza das relações entre os sons e as letras existentes no código escrito.

Byrne (1992) realizou uma investigação sobre o conhecimento do nome das letras e a relação com a aquisição do princípio alfabético, com o objectivo de verificar se as crianças conseguem inferir, a partir das pistas fornecidas pelas primeiras palavras do treino. Esta investigação foi realizada com crianças de cinco anos que não conheciam o nome das letras sendo-lhes proposto uma actividade em que se mostrava às crianças duas palavras escritas (FAT e BAT), sendo de seguida verificado que elas reconheciam cada uma delas a partir de um treino. Após o treino, mostrava-se uma outra palavra que apenas a primeira letra era igual (FUN) e era pedido às crianças que dissessem se era “fun” ou “bun”. A conclusão foi de que as crianças que não conhecem as letras não são capazes de extrair de palavras aprendidas no treino uma regra de representação fonémica. Isto mostra que se os fonemas das palavras usadas eram os elementos que permitiriam a distinção entre elas a nível abstracto, as letras eram pistas visíveis. O estudo mostrou que as crianças não tinham consciência disso, apesar de conseguirem distingui-las.

Kim et al. (2010) investigaram os factores que estão na base da aquisição do som da letra em 653 crianças do jardim-de-infância, avaliando a contribuição da consciência fonológica na aquisição do nome das letras e a relação entre a aquisição do som da letra com as características da letra (consoante-vogal, vogal-consoante, letras mudas, vogais). Os resultados demonstram que o conhecimento do nome das letras tem influência na aquisição do som da letra; e que a consciência fonológica tem maior impacto no conhecimento do nome das letras quando as crianças conhecem o nome das letras do que quando não conhecem o nome das letras.

Os estudos de Bradley e Bryant (1991); Cardoso-Martins (1995); Pennigton e Lefty

(2001) demonstraram que o conhecimento do nome das letras está correlacionado com os progressos iniciais na aprendizagem da leitura e da escrita. Ehri (1996, citado por Cardoso-Martins & Batista, 2005) aponta como explicação o facto de normalmente, o nome da letra conter o som que ela tipicamente representa nas palavras, o que leva a concluir que é possível que o conhecimento do nome das letras auxilie a criança a aprender as correspondências grafema-fonema, e dessa forma a ler através da descodificação fonológica.

Cardoso-Martins, Resende e Rodrigues (2002), Treimam e Kessler (2003) apontaram como razão para a ligação entre o conhecimento do nome das letras e a aprendizagem da leitura e da escrita o facto de os nomes das letras serem, frequentemente escutados na pronúncia das palavras. Um exemplo de que é possível que o nome das letras ajude as crianças a compreenderem que as letras representam sons é a palavra bebé, em que o nome da letra (bê) é facilmente detectado na pronúncia da palavra. Cardoso-Martins (2002) verificou que as palavras mais frequentes nos livros infantis, contém pelo menos uma letra cujo nome aparece na forma oral da palavra e na maior parte das vezes essa letra corresponde a uma vogal. Existem palavras em que todas as vogais são escutadas com clareza, como por exemplo, a palavra “bola” em que tanto o nome da vogal “o” como a vogal “a” é claramente escutada na pronúncia da palavra. (Cardoso-Martins & Batista, 2005)

No estudo de Cardoso-Martins e Batista (2005) os autores mostraram que as crianças falantes do português utilizam o conhecimento do nome das letras aquando da correspondência entre a escrita e a fala, pelo menos quando o nome inteiro da letra pode ser detectado na pronúncia da palavra. Estes autores referem que neste estudo ao contrário do que Levin e Cols (2002) observaram nas crianças falantes do hebreu, estas crianças não beneficiaram do conhecimento do nome das letras no caso em que apenas parte do nome da letra, por exemplo, a sílaba final, podia ser detectada na pronúncia da palavra.

Os trabalhos de Mann (1993, cit. por Alves Martins & Silva, 1999) mostram que as crianças pré-escolares recorrem ao conhecimento do nome das letras na produção da escrita, sendo um factor facilitador das suas produções a existência do nome de uma letra na palavra que se lhe pede para ser escrita.

No estudo de Alves Martins e Silva (1999), em que as autoras partiram da hipótese de que o conhecimento do nome das letras interage com a análise que as crianças silábicas fazem dos segmentos orais das palavras, possibilitando-lhes chegar a uma produção escrita em que os sons do oral começam a ser representados por letras convencionais e que o mesmo não acontece com crianças pré-silábicas; obtiveram resultados que demonstraram que as crianças silábicas ao contrário das crianças pré-silábicas beneficiam da apresentação de materiais com

características fonológicas facilitadoras da correspondência entre o oral e o escrito, para irem mais além nas suas produções escritas, conseguindo representar correctamente esses sons. Estas autoras referem que estes estudos mostram que, as crianças, para progredirem nas suas conceptualizações sobre a escrita precisam de simultaneamente mobilizar dois tipos de competências: a capacidade de análise do oral e o conhecimento sobre as características do sistema de escrita.

Compreender que as palavras orais são constituídas por vários componentes sonoros (ainda que a nível silábico) e que cada um desses componentes é traduzido por uma letra que representa as propriedades sonoras desse segmento, leva a que o conhecimento do nome dessa letra seja um factor facilitador para a compreensão dessa relação.

A evolução para a escrita fonética é mediada pelo conhecimento que as crianças adquirem informalmente sobre o nome das letras, que os ajuda a detectar nas letras a pronúncia de algumas palavras.

Alguns autores, incluindo Alves Martins e Silva (2001), Mann (1993), Quintero (1994), e Treiman e Cassar (1997), já mostraram que escrever letras convencionais para representar sons parece estar relacionada com as características fonológicas das palavras em questão. Então, quando as crianças são convidadas a escrever palavras cuja sílaba inicial coincide com o nome de uma letra com a qual estão familiarizados (por exemplo, pêra, a letra p [pe] a mesma, é mobilizada mais vezes do que se nós lhes pedirmos para escrever pano ou parede, em que a sequencia fonética das letras iniciais não correspondem ao nome da letra p. Quando as crianças estão familiarizadas com o nome das letras, é mais fácil detectar as letras neste tipo de pronúncia da palavra. Este, por sua vez, facilita a compreensão da função de notação do som que desempenham as letras no código alfabético. (Alves Martins et. al, 2008)

As propriedades articulatórias dos fonemas das palavras que são pedidos às crianças para escrever também pode influenciar a qualidade da escrita das crianças, na medida em que alguns fonemas são susceptíveis de ser mais facilmente isolados dentro do fluxo do discurso do que outros.

No estudo de Alves Martins et. al (2008) em que o objectivo era analisar os efeitos que as propriedades articulatórias do fonema inicial de uma palavra (oclusivas / fricativas) têm na evolução dos processos envolvidos na fonetização da escrita das crianças, e analisar até que ponto houve generalização na escrita de fonemas que não foram trabalhados, durante os programas, verificou-se que a intervenção através da realização de programas de escrita com

crianças do pré-escolar leva a uma evolução no pensamento da criança sobre as características do código escrito; e que é mais fácil adquirir a fonetização dos fonemas fricativos do que a fonetização dos fonemas oclusivos pois o número de palavras em que os fonemas iniciais foram correctamente fonetizados na situação do pós-teste foi maior no caso das crianças do grupo experimental 1 (programa de escrita que usa o fonema inicial oclusivo [b] e [p]) do que nas crianças do grupo experimental 2 (programa de escrita que usa o fonema inicial fricativo [f] e [v]).

Alves Martins et al. (2008) concluíram que a existência de uma generalização do processo de fonetização em ambos os grupos sugere que este tipo de programa leva as crianças a adquirir a noção de que os fonemas identificam as palavras e que devem ser representados por letras, que contêm o som da mesma, ao mesmo tempo que adquirem a capacidade de identificação fonética (capacidade de perceber quanto estável é a identidade de um fonema independentemente da palavra em questão). No entanto, segundo estes autores, esse entendimento parece ser mediado pelas dificuldades das características da estrutura fonológica das palavras e pelas propriedades articulatórias dos sons. Os programas que funcionam ao nível da escrita e que levam as crianças a pensar sobre as relações entre o discurso escrito e sob as condições linguisticamente mais complexas, neste caso, em termos de generalização dos processos de fonetização parece ser mais eficaz a mobilização de fonemas oclusivos do que a mobilização de fonemas fricativos (mais fáceis de isolar dentro do fluxo acústico).

As características das vogais que acompanham essas consoantes na sílaba poderão ter alguma influência nos procedimentos de fonetização. O elemento nuclear das sílabas são vogais, as quais apresentam maior grau de sonoridade face às consoantes, pelo que as suas propriedades poderão facilitar ou dificultar a abstracção da consoante e a sua notação gráfica (Alves Martins e Silva, 2008).

Na entrada para o 1º ano de escolaridade, existem crianças que ainda não relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral, isto é, utilizam uma qualquer sequência de grafemas diferentes para escrever palavras diferentes; e existem crianças que já relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral, pois procuram, de entre as letras que conhecem, aquela que lhes parece mais adequada para representar o som pretendido.

## **A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura**

A consciência fonológica para Sim-Sim (1995) é o conhecimento que permite reconhecer e analisar conscientemente as unidades de som de uma determinada língua assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons da língua.

Silva (1999) refere como indicadores dessa competência, por exemplo, a capacidade para indicar que a palavra «pato», tem duas sílabas e quatro fonemas, e se retirarmos o fonema inicial dessa palavra vamos obter outra «ato» e ainda se invertermos as sílabas vamos obter a palavra «topa».

A aprendizagem da linguagem escrita parece requerer um conhecimento explícito da língua principalmente, o de perceber que as palavras orais são constituídas por uma sucessão de componentes fonéticos, os quais representam o código alfabético.

Gombert (1990, cit. por Alves Martins, 1996) distingue o que são comportamentos que estão relacionados com a discriminação precoce dos sons que ocorre de forma automática e não consciente durante as actividades de produção e de compreensão da linguagem a que chama de comportamentos epifonológicos e os comportamentos que implicam uma análise explícita das palavras nos seus componentes fonológicos que denomina de comportamentos metafonológicos. Vários autores entre eles Lenel e Cantor (1981), Smith e Tager-Flusberg (1982), citados por Alves Martins (1996), demonstraram que as capacidades epifonológicas são adquiridas antes da entrada no ensino formal. Estes autores investigaram as capacidades das crianças em produzir e identificar rimas, concluindo que a criança desde muito cedo é sensível à estrutura da língua, sem que isso implique por parte da criança a consciência de que está a manipular elementos significativos da cadeia falada.

Diversos autores consideram a existência de três formas de dividir as palavras nos seus sons constituintes: ao nível das sílabas (consciência silábica) ao nível dos sons (consciência fonémica), ao nível das unidades intra-silábicas (consciência intra-silábica) (Gombert, 1990, Goswami et al., 1990, cit. por Alves Martins, 1996).

Rosner e Simon (1971, cit. por Alves Martins, 1996) apresentaram a um grupo de crianças entre os 6 e os 12 anos tarefas de supressão silábica e de supressão fonémica e concluíram que, as tarefas de supressão de uma sílaba ou fonema finais são mais fáceis que as tarefas de supressão da sílaba ou fonema do meio. Estes autores também chegaram à conclusão de que as crianças aos 6 anos tem mais sucesso em tarefas silábicas que em tarefas fonémicas.

Liberman et al. (1972, cit. por Silva, 1996) num estudo com crianças de idade pré-escolar, mostraram que 50% das crianças conseguiam efectuar o batimento de palmas correspondente a cada sílaba mas poucas conseguiam fazer os batimentos por fonema; estes resultados são compreensíveis uma vez que as sílabas correspondem a actos articulatorios, são os segmentos sonoros mais salientes da palavra e por conseguinte os mais fáceis de identificar. Os fonemas exigem mais esforço de análise explícita, uma vez que não existe uma base física que facilite o seu reconhecimento. A natureza abstracta dos fonemas decorre do facto de não poderem ser percebidos isoladamente, na medida em que surgem na corrente acústica co-articulados, sendo a sua percepção influenciada pelo contexto dos sons próximos. Treiman (1992, cit. por Silva, 1996) considera que as palavras podem ser divididas em unidades frequentemente maiores que o fonema e mais pequenas que a sílaba: o ataque e rima. O ataque é a consoante ou as consoantes iniciais da sílaba; a rima é constituída pelos fonemas que se seguem. A autora considera que a capacidade de segmentar as palavras em ataque e rima antecede a capacidade de segmentar as palavras em fonemas. O estudo de Treiman e Zukowski (1992, cit. por Silva, 1996) baseava-se numa tarefa de comparação de pares de palavras, na qual era dito às crianças que os pares de palavras que partilhavam sons deixavam uma boneca contente, quando isso não acontecia a boneca ficava triste; as crianças tinham que avaliar os pares de palavras que deixavam a boneca contente no contexto de três condições: na primeira condição as palavras partilhavam uma sílaba, na segunda partilhavam o conjunto de consoantes de um ataque (como em plank e plea) ou a sequência vogal consoante da rima (como em spit e wit), na última condição as palavras partilhavam uma consoante inicial ou final, que integrava, respectivamente o ataque ou a rima da palavra. Verificou-se que as crianças em idade pré-escolar obtiveram um maior número de respostas correctas na primeira condição mas que 74% também apresentaram resultados muito bons na segunda condição. Estes resultados confirmam a hipótese de que as unidades intra-silábicas constituem um nível de consciência intermédio entre a apreensão da sílaba e do fonema, podendo nalguns casos facilitar a identificação dos fonemas.

Silva (1996) refere que através de estudos correlacionais, longitudinais e de treino abrangendo vários níveis da consciência concluiu-se que a consciência fonológica é um bom preditor do sucesso na aprendizagem da leitura.

Bryant e Bradley (s.d. cit. por Silva, 1996) num estudo com crianças em que a tarefa era identificar a palavra intrusa, num conjunto de quatro palavras monossilábicas, em que três

rimavam ou partilhavam o mesmo ataque e uma não, os resultados encontrados mostram a existência de uma correlação positiva entre a identificação de rimas e as pontuações em testes de leitura e escrita. Também Treiman e Baron (1991, cit. por Silva, 1996) encontraram uma correlação significativamente elevada entre a capacidade de crianças do primeiro ano de escolaridade na análise de sílabas pronunciadas oralmente em unidades menores e a capacidade de leitura de não-palavras.

Mann e Liberman (1984, cit. por Silva, 1996) mostraram que existe uma correlação positiva entre a capacidade de segmentação silábica e os resultados em leitura no primeiro ano de escolaridade.

Liberman (1993, cit. por Silva 1996) analisou a relação entre a consciência fonémica e a aprendizagem da leitura. O autor propôs a um grupo de crianças uma tarefa de contagem de fonemas tendo verificado que as crianças que obtiveram melhores resultados na tarefa de contagem, também obtiveram melhores resultados na aprendizagem da leitura. Na mesma linha de investigação Fox e Rouh (1995, cit. por Silva, 1996) verificaram a existência de uma correlação positiva entre as pontuações das crianças num teste de leitura e escrita e o desempenho em tarefas de supressão de fonemas de palavras apresentadas oralmente.

Silva (1996) refere que estes autores consideram existir uma forte relação entre a capacidade da criança para identificar os componentes sonoros das palavras e o seu progresso em leitura. Para estes autores muitas crianças, aos 4 anos, são capazes de perceber que cão rima com pão mas não com mar. Estas competências de categorização de palavras com base em padrões sonoros, ou seja, a capacidade de fazer juízos fonológicos com base na divisão ataque-rima das sílabas irá ter um papel importante na aprendizagem da leitura dado que as crianças irão usar este tipo de conhecimento na descodificação por analogia, uma vez que as palavras com sons em comum apresentam de um modo geral sequências gráficas semelhantes.

Bryant et al. (1990, cit. por Silva 1996) entendem que a consciência das rimas contribui para o desenvolvimento de uma maior sensibilidade aos fonemas, apontando estas dimensões da consciência fonológica como pré-requisito para a aprendizagem da leitura.

Por outro lado, estes autores, defendem que as crianças só têm consciência da estrutura fonética das palavras como resultado da aprendizagem da leitura. Assim, é através da aprendizagem das correspondências grafo-fonéticas que as crianças têm consciência explícita de que as palavras podem ser divididas nos sons que representam as letras.

Alves Martins (1996) considera que para se poder aprender a ler num sistema de escrita é necessário pensar na fala de uma forma explícita, e de ter consciência que a mesma é

composta por uma sucessão de unidades fonológicas que correspondem ao código escrito. Assim num sistema alfabético como o nosso, a leitura implica uma análise da língua ao nível das unidades representadas no código escrito, ou seja dos fonemas.

De acordo com Alves Martins (1996) existem quatro tipos de estudos que demonstram que a aprendizagem da leitura é fundamental no desenvolvimento da consciência fonológica e em especial no desenvolvimento da consciência fonémica, nos quais se comparam grupos de analfabetos com grupos de adultos alfabetizados tardiamente, com características socioculturais equivalentes.

No estudo de Morais et al. (1979 cit. por Alves Martins, 1996) em que compararam adultos analfabetos com grupos de adultos alfabetizados tardiamente, em tarefas que implicavam a manipulação consciente de unidades fonémicas mostraram que os adultos alfabetizados tardiamente têm resultados superiores aos adultos analfabéticos. Morais, Bertelson, Cary e Alegria (1986, cit. por Alves Martins, 1996) num estudo com dois grupos de adultos portugueses alfabetizados e analfabetos aos quais foi proposto um conjunto de tarefas, em que algumas envolviam a manipulação de fonemas e outras não; verificaram que o grupo de analfabetos teve piores resultados nas provas de supressão de um fonema inicial de uma não-palavra, e na tarefa de supressão de uma sílaba inicial numa não-palavra, sendo de salientar que este grupo apresentou maior desvantagem na prova do fonema do que na da sílaba. Numa tarefa em que os sujeitos tinham que identificar uma sílaba ou um fonema numa série de palavras, os resultados foram idênticos aos anteriormente referidos. Do mesmo modo, numa tarefa em que era pedido para identificarem quais as duas palavras que rimavam num conjunto de cinco, os adultos analfabetos apresentaram piores resultados que o grupo de alfabetizados. Segundo Alves Martins (1996) estes estudos demonstram que os analfabetos tem algumas competências para detectar e manipular unidades fonológicas maiores de que os fonemas, como as sílabas ou as rimas, contudo os seus resultados são inferiores aos dos adultos alfabetizados tardiamente. Assim parece poder concluir-se que a aprendizagem da leitura é determinante no desenvolvimento da consciência fonémica, o que explica que os adultos analfabetos tenham piores resultados que os adultos alfabetizados em provas que impliquem a manipulação deliberada de fonemas.

Alves Martins (1996) apresenta vários estudos longitudinais, tais como, o estudo de Alegria et al. (1979) no qual foi pedido a um grupo de crianças do primeiro ano a execução de uma tarefa de supressão e junção de um fonema no início de uma palavra em três momentos

diferentes; estes autores verificaram que as percentagens de sucesso na tarefa pedida aumentaram do início para o final do ano, o que demonstra que a aprendizagem da leitura é responsável pelo desenvolvimento da consciência fonémica.

Perfetti, Beck, Bell e Hughes (1987, cit. por Martins, 1996) num estudo longitudinal com crianças de 1º ano, no início da escolaridade verificaram que as crianças que no início do ano apresentavam níveis mais elevados de leitura eram as que tinham melhores resultados nas tarefas de síntese fonémica, contagem de fonemas e supressão de fonemas.

O trabalho de Bruce (1964) confirma estes resultados na medida em que o autor apresentou a crianças entre os 5 e os 9 anos tarefas de supressão de fonemas, verificando que o sucesso até aos 7 anos era nulo, mas a partir dos 8 anos os resultados eram significativamente melhores, nesta faixa etária a maioria das crianças já domina o código alfabético.

Ehri e Wilce (1998) e Tunmer e Nesdale (1985) concluíram que o código alfabético influencia a consciência fonémica através de estudos que demonstraram que as imagens ortográficas disponíveis nas crianças que já sabem ler influencia o desempenho em tarefas de contagem de fonemas. Estes estudos sugerem que o contacto com o código alfabético potencia o desenvolvimento da consciência fonémica uma vez que se verifica um aumento da capacidade para representar os segmentos fonémicos à medida que a criança progride no domínio da leitura.

Numa outra linha de investigação, no qual são comparados grupos que aprenderam a ler através de uma escrita alfabética e grupos com leitores de outros tipos de escrita parecem demonstrar que é a aprendizagem da leitura num sistema alfabético de escrita que leva ao desenvolvimento da consciência fonémica e não a aprendizagem da leitura por si só.

Os trabalhos de Read, Zhang, Nie e Ding (1986, cit. por Alves Martins, 1996) em que compararam dois grupos de chineses, um grupo que aprendeu a versão alfabética da escrita chinesa, com outro grupo que aprendeu a versão logográfica tradicional em tarefas de adição e supressão de fonemas em palavras e não-palavras, verificaram que o grupo que utilizava a escrita logográfica apresentou resultados inferiores aos do outro grupo, o que vai de acordo ao referido anteriormente.

Mann (1996, cit. por Alves Martins, 1996) ao comparar crianças americanas de 6 anos de idade iniciadas na aprendizagem de escrita alfabética com crianças Japonesas da mesma faixa etária que estavam a aprender a escrita logográfica chinesa e uma escrita de tipo

silábico, em tarefas de contagem de sílabas e de fonemas e em tarefas de supressão de sílabas ou de fonemas, concluiu que as crianças americanas apresentavam melhores resultados do que as crianças japonesas nas tarefas fonémicas mas que as diferenças em tarefas silábicas eram quase nulas nos dois grupos.

Uma outra linha de investigação que mostra que a aprendizagem da leitura é potenciadora do desenvolvimento da consciência fonémica, decorre de estudos com bons e maus leitores. O estudo de Morais, Cluytens e Alegria (1984, cit. por Alves Martins, 1996) no qual se compara o desempenho em tarefas de supressão fonética e silábica entre um grupo de disléxicos com idades entre os 6 e os 9 anos, com leitores normais, em que eram apresentadas três tarefas nas quais se pedia aos sujeitos para: retirar a nota inicial de uma série de quatro notas tocadas no xilofone, segmentar palavras e pseudo-palavras em sílabas, e segmentar palavras e pseudo-palavras em fonemas. Estes autores concluíram que nas duas primeiras tarefas não havia diferença entre bons e maus leitores, mas na última prova os maus leitores obtinham resultados significativamente inferiores aos bons leitores.

Também os estudos de Pratt e Brady (1988, cit. por Alves Martins, 1996) entre bons e maus leitores demonstraram que os maus leitores apresentam resultados inferiores em tarefas de ordenação de blocos de acordo com sequências de fonemas de itens verbais orais. Contudo em tarefas de ordenação de blocos coloridos de acordo com sons não verbais não apresentam dificuldades.

Bradley et al. (1978), Ellis (1989), Casalis e Lecoq (1992) referem a existência de correlações entre as dificuldades em leitura e a análise fonémica.

A perspectiva de desenvolvimento da linguagem escrita proposta por Alves Martins e Niza (1998) caracteriza-se pelo desenvolvimento do trabalho de sala de aula a partir de experiências das crianças, valorizando as descobertas das crianças fomentando a exploração da linguagem oral e escrita, estimulando tentativas de leitura e escrita, pela diversificação dos materiais, pela planificação do tempo e das actividades permitindo a leitura e escrita individual, em pequeno grupo e em grande grupo, sendo o educador o modelo de leitura e de escrita.

Os resultados de diversos estudos realizados no âmbito da aprendizagem da leitura, entre eles, Chauveau (2001, cit. por Alves Martins & Valente, 2004) têm demonstrado que a aquisição da leitura é um fenómeno de natureza complexa que envolve três dimensões:

cultural, linguística e estratégica. Deste modo, as crianças apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura quando: não compreendem bem as funções e as funcionalidades da leitura (dimensão cultural); não dominam o funcionamento do código escrito (dimensão linguística); não sabem o que precisam de fazer para ler (dimensão estratégica).

Segundo Tunmer (1989, cit. por Alves Martins & Valente, 2004) a aquisição da linguagem escrita num sistema alfabético implica uma mudança ao nível das representações linguísticas, em particular, das representações fonológicas. Sabe-se que as crianças, desde cedo, conseguem discriminar variações nos estímulos sonoros da fala e utilizam as diferenças entre sons para estabelecer a distinção entre palavras, sendo que a maioria das crianças distingue facilmente palavras que diferem num único fonema, tais como “gato” ou “pato”, mas o contraste fonémico que permite distingui-los é feito de forma intuitiva.

Para Mendes & Alves Martins (1986, cit. por Alves Martins & Valente, 2004) até aos seis anos as crianças parecem mais sensíveis ao conteúdo semântico da linguagem do que à sua forma, dando mais importância ao significado da mensagem do que aos aspectos formais do significante. No entanto, com a aprendizagem da linguagem escrita, as crianças passam do uso inconsciente das representações fonológicas para o uso da consciência fonológica – competência considerada essencial para a aquisição da leitura e da escrita.

Vários estudos já realizados, como por exemplo Silva (1996) apontam para que a capacidade de análise silábica surge antes da capacidade de análise fonémica, dado que as sílabas são os segmentos sonoros mais salientes da palavra, o que as torna mais fáceis de analisar, enquanto que a natureza abstracta dos fonemas dificulta o seu reconhecimento.

Alguns estudos já realizados sugerem que a consciência fonológica não é uma competência geral e homogénea dado que existem pelo menos três níveis distintos de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência fonémica e a consciência intra-silábica; verifica-se que a consciência fonológica é causa e consequência da aprendizagem da leitura.

### **Estudos sobre variáveis preditoras do desempenho em leitura**

Têm sido realizados vários estudos no âmbito desta problemática.

A concepção interactiva das relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura é fundamentada por um estudo de Perfetti et al. (1987, cit. por Alves Martins &

Silva, 1999), no qual os autores testaram, ao longo do primeiro ano de escolaridade, a progressão das crianças em relação às tarefas fonológicas e às competências de leitura. O estudo demonstra que se os alunos progredirem numa tarefa de síntese fonémica antes de evoluírem nas suas competências de leitura de palavras vão ser, no entanto, os progressos nesta última capacidade que vão permitir o sucesso em tarefas fonémicas mais difíceis (como a supressão de um fonema numa determinada palavra); por outro lado, os resultados nesta tarefa fonética mais complexa, têm um valor preditivo em relação a posteriores avanços nas capacidades de leitura.

Alves Martins (1996) tentou perceber as relações existentes entre um conjunto de conhecimentos e de representações sobre os objectivos e a natureza da tarefa de ler, no início do ensino formal e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade; nesse estudo verificou-se que apesar das variáveis funcionais terem algum impacto na aprendizagem da leitura são as variáveis metalinguísticas, nomeadamente o conhecimento do nome das letras, as conceptualizações sobre a linguagem escrita e a consciência fonémica que têm um impacto maior, concluindo-se que as conceptualizações sobre a linguagem escrita que as crianças detêm aquando da entrada para o 1º ano de escolaridade têm efeitos significativos na aprendizagem da leitura, mostrando que a compreensão dos objectivos da leitura é importante para o sucesso na sua aprendizagem, e que as conceptualizações infantis prévias ao ensino formal da leitura, são também um bom preditor da aprendizagem da leitura.

McBride-Chang (1998) testou 93 crianças numa diversidade de tarefas relacionadas com a leitura; os resultados obtidos demonstram que a escrita inventada (medida pela prova de Tangel & Blachman, 1992) está associada às tarefas de consciência fonológica, e que é preditiva da escrita padronizada e da descodificação de palavras e de não-palavras.

Com o objectivo de perceber as relações existentes entre o desenvolvimento de diferentes tipos de competências metalinguísticas (consciência fonémica, consciência silábica e conhecimento do nome das letras) e os resultados em leitura, nos dois métodos de ensino (silábico e fonémico) e em diferentes momentos de aprendizagem no 1.º ano de escolaridade Alves Martins e Valente (2004) estudaram 40 crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos e concluíram que as três competências metalinguísticas (consciência silábica, consciência fonémica e conhecimento do nome das letras) se relacionam fortemente com a realização de tarefas de leitura de palavras isoladas, desde os momentos iniciais da aprendizagem e independentemente do método de ensino ser silábico ou fonémico.

Speece et al. (2009) examinaram os padrões de crescimento nas tarefas de leitura e as variáveis (alfabetização familiar, linguagem oral, leitura emergente, inteligência, ortografia, variáveis demográficas) que estão na base desse crescimento em 40 crianças seguidas desde o jardim-de-infância até ao 3º ano de escolaridade, e verificaram que a consciência fonológica, a leitura emergente e a alfabetização familiar influenciam a leitura e a escrita.

No estudo realizado por Alves Martins e Farinha (2006), em que se pretendia verificar se existia relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e a aprendizagem da leitura; verificou-se que existe uma relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e as várias componentes da leitura (reconhecimento de palavras, leitura oral e leitura compreensiva). As variáveis que apresentam uma maior correlação com o reconhecimento de palavras são o conhecimento do nome das letras, a classificação do fonema inicial e a escrita inventada. No que respeita à leitura oral as variáveis que apresentam correlações mais fortes são a classificação do fonema inicial, a leitura de inventada de frases e o conhecimento do nome das letras. Por fim, na leitura compreensiva as correlações mais elevadas foram o conhecimento do nome das letras; a consciência sintáctica e a classificação do fonema inicial. Os resultados obtidos demonstram que no reconhecimento de palavras e na leitura oral os conhecimentos que são mobilizados dizem respeito a compreensão conceptual do princípio alfabético de forma a elaborar correspondência entre grafemas e fonemas estando este facto associado ao processo de descodificação; e que na leitura compreensiva as crianças utilizam pistas sintácticas e semânticas do contexto verbal não se limitando apenas ao processo de descodificação.

Mestre (2009), procurou saber qual a relação existente entre alguns dos conhecimentos iniciais da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura no final do primeiro ano de escolaridade e concluiu que as várias componentes da leitura (Reconhecimento de Palavras, Compreensão de Frases, Compreensão de Histórias, Selecção Ortográfica e Leitura Oral de Pseudo Palavras) estão relacionadas com alguns dos conhecimentos iniciais de linguagem escrita (conhecimento do nome das letras, escrita inventada, consciência fonológica e consciência sintáctica), sendo que a autora aponta como explicações para estes resultados o facto do nome da letra conter o som que ela representa, auxiliando assim a criança a fazer correspondências entre grafemas e fonemas; que a forma como as crianças elaboram hipóteses conceptuais sobre a escrita antes do ensino formal é extremamente importante no desenvolvimento da aprendizagem da leitura; que a consciência fonológica está correlacionada com as componentes de descodificação e compreensão; e que a consciência

sintáctica também está correlacionada com as componentes da leitura, uma vez que as crianças que apresentam melhor consciência sintáctica no início do ano são também aquelas que obtêm melhores resultados em tarefas de compreensão da leitura e descodificação no final do ano pelo facto das crianças, no início da aprendizagem da leitura, se apoiarem no contexto para ler palavras difíceis de descodificar.

Camacho (2010) tentou perceber se os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita (nome das letras, escrita inventada, consciência fonológica, consciência morfo-sintáctica, linguagem técnica e linguagem escrita) se relacionam de diferente forma com as várias componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases) no final do 1º ano de escolaridade. Os resultados obtidos demonstram a existência de correlações positivas e significativas entre o nome das letras e as componentes da leitura, e entre o som das letras e as componentes da leitura; que a escrita inventada é a variável que apresenta correlações mais fortes com as componentes da leitura; que a classificação com base na sílaba inicial está estritamente correlacionada com as componentes da leitura, mas que a classificação com base no fonema inicial apresenta correlações fortes com selecção ortográfica e com a leitura oral de palavras, mas que não está correlacionada com a compreensão de frases, e ainda que a variável supressão da sílaba inicial está relacionada com as três componentes da leitura.

### III. Problemática

A pertinência do presente estudo justifica-se pela existência de poucos trabalhos que reúnam, num mesmo estudo, vários conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e que avaliem o seu impacto na leitura oral de palavras.

O nosso primeiro objectivo é analisar as relações entre alguns conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita no início primeiro ano de escolaridade e os resultados em leitura no final do ano. Considerando as várias pesquisas já efectuadas verifica-se que a aprendizagem da leitura e da escrita está significativamente correlacionada com alguns dos conhecimentos iniciais da linguagem escrita. Assim, colocamos quatro hipóteses.

H1: Existe correlação positiva e significativa entre os resultados obtidos na Escrita Inventada no início do ano lectivo e o resultado obtido na prova de Leitura Oral de palavras no final do ano.

Segundo Alves Martins (1996) as crianças que percebem que a linguagem escrita representa a linguagem oral no início do ano lectivo apresentam melhores desempenhos em leitura no final do ano lectivo (Ferreiro e Teberosky 1999; Alves Martins & Farinha, 2006; Mestre, 2009).

H2: Existe correlação positiva e significativa entre o conhecimento do nome das letras no início do ano lectivo e o resultado obtido na prova de Leitura Oral de palavras no final do ano.

O conhecimento do nome das letras é considerado um excelente preditor do sucesso da aprendizagem da leitura (Treiman et al., 1998; Alves Martins e Silva, 1999; Treiman, 2000; Muter et al., 2003; Cardoso-Martins e Batista, 2005; Alves Martins e Farinha, 2006; Ecalle, et al. 2008; Mestre, 2009; Camacho, 2010).

H3: Existe correlação positiva e significativa entre os resultados obtidos na prova de classificação da sílaba inicial no início do ano lectivo e o resultado obtido na prova de Leitura Oral de palavras no final do ano.

H4: Existe correlação positiva e significativa entre os resultados obtidos na prova de classificação do fonema inicial no início do ano lectivo e o resultado obtido na prova de Leitura Oral de palavras no final do ano.

A consciência fonológica é também um excelente preditor da aprendizagem da leitura,

dado que existe uma relação clara entre a sensibilidade infantil aos componentes sonoros das palavras orais e o sucesso na aprendizagem da leitura, isto é, quanto maior for a capacidade de discriminar os sons das palavras maior será o sucesso na aprendizagem da leitura (Alves Martins & Silva, 1999; Muter et al., 2003; Alves Martins & Valente, 2004; Aram, 2005; Alves Martins & Farinha, 2006; Rego & Bryant, 1993, cit. por Alves Martins & Farinha 2006; Mestre, 2009).

O nosso segundo objectivo é perceber se existem relações entre a aprendizagem da leitura no final do ano lectivo e o conhecimento do nome das letras e a consciência fonológica observado no final do ano. Colocamos três hipóteses:

H8: Existe correlação positiva e significativa entre a leitura oral de palavras no final do ano lectivo e os resultados obtidos no conhecimento do nome das letras no final do ano lectivo.

Para ler é preciso conhecer as letras, e conseqüentemente o seu nome, dado que se assim não for não será possível ler.

H9: Existe correlação positiva e significativa entre a leitura oral de palavras no final do ano lectivo e os resultados obtidos na prova de classificação da sílaba inicial no final do ano lectivo.

H10: Existe correlação positiva e significativa entre a leitura oral de palavras no final do ano lectivo e os resultados obtidos na prova de classificação do fonema inicial no final do ano lectivo.

Para Bertelson, Morais, Alegria e Content (1985), Morais (1991), Morais et al. (1987) citados por Alves Martins (1996) as capacidades de análise fonológica não são uma simples consequência do crescimento cognitivo, requerendo actividades centradas na identificação das unidades segmentais da fala, pelo que consideram que é a aprendizagem da leitura o principal factor de desenvolvimento da consciência fonológica.

#### IV. Metodologia

##### i) Design:

O presente estudo apresenta uma natureza correlacional, pois no início do ano lectivo serão medidas as variáveis que remetem para os conhecimentos iniciais da linguagem escrita (conhecimento do nome das letras, escrita inventada, consciência fonológica) e no final do ano lectivo serão relacionadas com os resultados obtidos na componente da leitura (leitura oral de palavras).

##### ii) Participantes:

Participaram neste estudo 15 crianças (seis do sexo feminino e nove do sexo masculino) do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico. A média de idades aquando do início da aplicação das provas era de 76,1 meses com um desvio padrão de 3,41. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e frequentaram o ensino pré-escolar no ano lectivo anterior. Os alunos que participaram no estudo pertenciam a uma só turma e o método de ensino da professora era o método analítico sintético.

Foi observado o processo de cada aluno, afim de se obter o nível de instrução dos pais.

Apresenta-se no Quadro 1 e 2 as frequências e percentagens dos anos de escolaridade dos pais e das mães, respectivamente.

Quadro 1 – Frequências e Percentagens dos anos de escolaridade dos pais

Anos de escolaridade	Frequências absolutas	Percentagens
]4-9]	8	57,14%
]9-12]	3	21,43%
]12-16]	3	21,43%

Quadro 2 – Frequências e Percentagens dos anos de escolaridade das mães

Anos de escolaridade	Frequências absolutas	Percentagens
]4-9]	8	53,33%
]9-12]	4	26,67%
]12-16]	3	20,00%

Com base no quadro 1 verifica-se que a maioria dos pais apresenta um nível de escolaridade entre o 4º e o 9º ano, sendo que 42,86% se dividem entre o 9º e o 12º ano e o ensino superior. A média apresentada situa-se nos 8,6 com um desvio padrão de 4,10.

Relativamente ao nível de escolaridade das mães podemos observar no quadro 2 que a maioria possui um nível de escolaridade entre o 4º e o 9º ano, sendo que as restantes se dividem entre o 9º e o 12º ano e o ensino superior. Sendo a média apresentada de 9,67 com um desvio padrão de 3,29.

Apresenta-se no Quadro 3 as frequências dos percentis obtidos nas Matrizes Progressivas de Raven – séries coloridas.

Percentil	Frequência
10	5
25	4
50	6

Quadro 3 – Frequências dos percentis da prova Matrizes Progressivas de Raven – séries coloridas.

Com base no quadro 3 verifica-se que a distribuição dos alunos pelos percentis 10, 25 e 50 é homogénea. A média obtida é 29,47 com um desvio padrão de 3,38.

### iii) Instrumentos:

Para a realização desta investigação foram utilizados vários instrumentos.

Primeiramente será apresentado o instrumento utilizado para controlar a amostra: Matrizes Progressivas de Raven com o objectivo de controlar o nível de inteligência das crianças.

Posteriormente serão apresentadas as provas utilizadas: a Lista de palavras utilizada para classificar as crianças quanto à Escrita Inventada, o Conhecimento do Nome das Letras para verificar o número de letras que as crianças conhecem, a Prova de Classificação com base na Sílabas Iniciais e a Prova de Classificação com base no Fonema Inicial com o objectivo de avaliar a identidade fonémica das crianças, a Prova de Leitura Oral de Palavras, a Prova de Selecção Ortográfica e a Prova de Ditado de Palavras.

#### **1. Matrizes Progressivas de Raven (séries coloridas) (anexo 1)**

As Matrizes Progressivas de Raven (Raven, J.C.; Court J.H. e Raven, J.) é uma prova não verbal, que se baseia na Análise Factorial para avaliar o Factor G. Com esta prova pretende-se analisar a aptidão mobilizada no estabelecimento de relações lógicas com material não verbal, através de raciocínios analógicos.

Esta prova é constituída por um livro com três séries – A, Ab e C – com 12 problemas cada. O material é constituído por figuras geométricas coloridas e não figurativas. Cada problema pressupõe que a criança encontre uma lei e escolha, entre as seis opções propostas a que completa a série. Não existe tempo limite para a resolução dos 36 problemas.

Cada item respondido correctamente é cotado com 1 ponto, sendo que os resultados da prova podem variar entre 0 e 36 pontos.

#### **2. Escrita Inventada - Lista de Palavras de verificação (anexo 2)**

A lista, elaborada por Alves Martins (2010) é constituída por 12 palavras e tem como objectivo verificar as conceptualizações das crianças relativas à linguagem escrita. Nalguns casos não foram utilizadas a totalidade das palavras.

As palavras têm dimensões diferentes do ponto de vista linguístico e remetem para referentes de tamanhos diferentes.

Exemplo:

Pato, Patinho, Foca, Formiga.

O conjunto de palavras escritas por cada criança é classificado de acordo com cinco níveis evolutivos consoante o tipo de raciocínio que orientou o processo de escrita: nível 1 – escrita pré-silábica, no qual não existe ainda uma tentativa de relacionar a linguagem oral com a linguagem escrita; a escrita é orientada por critérios grafo-perceptivos, variando a posição das mesmas letras em diferentes palavras; nível 2 – escrita silábica com início de fonetização, no qual se verifica a utilização de várias letras para cada palavra, no entanto ainda não é utilizada pelo menos uma letra por sílaba; nível 3 – escrita silábica com fonetização, no qual já existe associação entre a linguagem oral e a linguagem escrita embora não seja totalmente correcta; a palavra escrita já contempla, no mínimo uma letra por sílaba; nível 4 – escrita silábica alfabética, em que se verifica a escrita de várias letras para representação de cada sílaba oral, existe associação entre grafema/fonema; nível 5 – escrita alfabética, no qual as palavras escritas são passíveis de serem lidas, embora possam ainda apresentar algumas letras erradas.

### **3. Conhecimento do Nome das Letras** (anexo 3)

A prova do Conhecimento do Nome das Letras, foi adaptada por Alves Martins (1996) a partir de uma prova de Samuels (1972). Esta prova pretende avaliar o conhecimento do nome das letras, mediante a apresentação sucessiva e individual de 23 cartões – letras maiúsculas e letras minúsculas, em escrita de imprensa e escrita cursiva.

Após a apresentação de cada cartão é perguntado à criança: “Sabes o que é isto? Sabes como se chama?”

Cada resposta correcta é cotada com um ponto, sendo que os resultados podem variar entre 0 e 23 pontos.

### **4. Provas Fonológicas**

A Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2002), visa avaliar a consciência fonológica das crianças. Esta prova aplica-se a crianças com uma idade mínima de 5 anos e

uma idade máxima de 6 anos e 4 meses.

A Bateria é constituída por seis sub-testes, que no seu conjunto permitem conhecer a consciência fonológica das crianças, ou seja, a capacidade de manipular conscientemente os elementos sonoros das palavras orais – sílabas e fonemas. As diferentes competências fonológicas que constituem este instrumento são: a Classificação com base na Sílabas Inicial, a Classificação com base no Fonema Inicial, a Supressão da Sílabas Inicial, a Supressão do Fonema Inicial, a Análise Silábica e a Análise Fonémica.

Neste trabalho aplicámos as duas provas de classificação: classificação com base na Sílabas Inicial e classificação com base no Fonema Inicial.

**4.1 A Prova de Classificação com base na Sílabas Inicial** (anexo 4) tem como objectivo avaliar a capacidade infantil para detectar sílabas iniciais idênticas, em diferentes palavras, destina-se a crianças de idade pré-escolar e deve ser aplicada individualmente.

A prova é constituída por 14 itens, precedidos por dois itens de treino. São apresentadas quatro palavras às crianças, de forma figurativa, isto é, cada palavra tem um suporte gráfico que a representa. A criança deve seleccionar as duas palavras que começam pela mesma sílabas.

As palavras são todas elas, palavras familiares para as crianças sendo facilmente reconhecidas pelos desenhos.

Metade dos itens são constituídos por palavras dissilábicas e a outra metade por palavras trissilábicas.

Em cada item as palavras-alvo (por exemplo, nariz/navio) e as palavras-contraste (por exemplo, bolo/moinho) têm o mesmo número de sílabas.

A instrução dada é: “Vamos jogar uma espécie de jogo de cartas em que temos de encontrar, entre quatro palavras, duas que começam pelo mesmo bocadinho. Primeiro és capaz de me dizer quais são as palavras que mostram cada um destes desenhos?”

Cada resposta correcta é cotada com um ponto, pelo que o resultado final desta varia entre 0 e 14 pontos.

**4.2 A Prova de Classificação com base no Fonema Inicial** (anexo 5) tem como objectivo avaliar a capacidade infantil para detectar fonemas iniciais idênticos, em palavras diferentes; permite avaliar os conhecimentos das crianças em relação à identidade fonémica, dado que implica que a criança faça uma segmentação parcial dos sons constituintes das sílabas iniciais

das palavras e identifique um determinado fonema-alvo.

A prova é constituída por 14 itens, precedidas por dois itens de treino. São apresentadas quatro palavras às crianças, de forma figurativa, isto é, cada palavra tem um suporte gráfico que o representa. A criança deve seleccionar as duas palavras que começam pelo mesmo fonema.

As palavras são todas elas, palavras familiares para as crianças sendo facilmente reconhecidas pelos desenhos.

Metade dos itens são constituídos por palavras dissilábicas e a outra metade por palavras trissilábicas.

Em cada item as palavras-alvo (por exemplo, chave/chuva) as palavras-contraste (por exemplo, colher/bola) têm o mesmo número de sílabas.

A instrução dada é: “Vamos jogar uma espécie de jogo de cartas em que temos de encontrar, entre quatro palavras, duas que começam pelo mesmo bocadinho pequenino. Primeiro és capaz de me dizer quais são as palavras que mostram cada um destes desenhos?”

Cada resposta correcta é cotada com um ponto, pelo que o resultado final desta varia entre 0 e 14 pontos.

**5. A Prova de Leitura Oral de Palavras** (anexo 6) de Alves Martins e Simões (?) tem como objectivo avaliar a precisão e a rapidez de leitura em voz alta de palavras isoladas em crianças dos dois primeiros anos de escolaridade; é constituída por uma lista de 32 palavras.

É dito à criança: “Lê, em voz alta, as palavras que se seguem, o melhor que tu fores capaz e o mais rapidamente que conseguires.” A prova é de administração individual.

As palavras variam quanto à regularidade, frequência, dimensão e estrutura silábica, tal como é recomendado por (Sim-Sim & Viana, 2007).

As palavras são consideradas como regulares quando a sequência de letras que a compõem está de acordo com as regras de correspondência grafema-fonema / fonema-grafema (ex. noite; unhas); como irregulares quando a sequência de letras que a constituem não está conforma às regras de correspondência grafema-fonema/fonema-grafema; são consideradas palavras irregulares as que contém grafemas com um valor fonético de baixa frequência, quando comparado com os seus outros possíveis valores fonéticos (ex. blusa, exercício) ou o grafema mudo “h” em posição inicial (ex: hortelã). Das 32 palavras, 16 são regulares e 16 são irregulares.

Quanto à dimensão, consideram-se como palavras curtas as que contém até cinco letras e as longas as que contém 6 ou mais letras. O número de letras das diferentes palavras varia entre 4 e 9, havendo 10 palavras curtas e 22 compridas.

Relativamente à estrutura silábica considerou-se palavras com diferentes formatos silábicos, sendo que existem sílabas CV (ex. “la” como em lavrador), sílabas V (ex. “a” como em arroz), sílabas VC (ex. “ir” como em irmão), CVC (ex. “dis” como em disco), sílabas CCV (ex. “cla” como em clarão) e sílabas CCVC (ex. “cris” como em cristal).

É registada a forma como cada palavra é lida, o que permite, para além de avaliar a correcção da leitura, analisar o tipo de erros.

É cronometrado o tempo de realização desta prova o que permite calcular, para cada criança, o número de palavras lidas correctamente por minuto.

Cada resposta correcta é cotada com 1 ponto, podendo os resultados variar de 0 a 32 pontos.

iv) Procedimentos:

Primeiramente contactou-se o Concelho Executivo da Escola Básica do 1º Ciclo o qual nos abriu as portas para a realização do projecto.

Seguidamente falou-se com a professora do 1º ano, tendo-lhe explicado o que se pretendia.

Antes da recolha dos dados, precedeu-se à recolha das autorizações dos encarregados de educação das crianças para participarem no estudo (Carta de Autorização – Anexo 9).

A recolha dos dados foi efectuada em dois momentos: no início e no final do ano lectivo; sendo que, no início do ano se aplicou as Matrizes Progressivas de Raven – séries coloridas, a prova do Conhecimento do Nome das Letras, a Escrita Inventada, a prova de Classificação com base na Sílabas Inicial e a prova de Classificação com base no Fonema Inicial; e que no final do ano lectivo se aplicou a prova do Conhecimento do Nome das Letras, a prova de Classificação com base na Sílabas Inicial, a prova de Classificação com base no Fonema Inicial e a Leitura Oral Palavras.

v) Procedimentos para análise dos resultados:

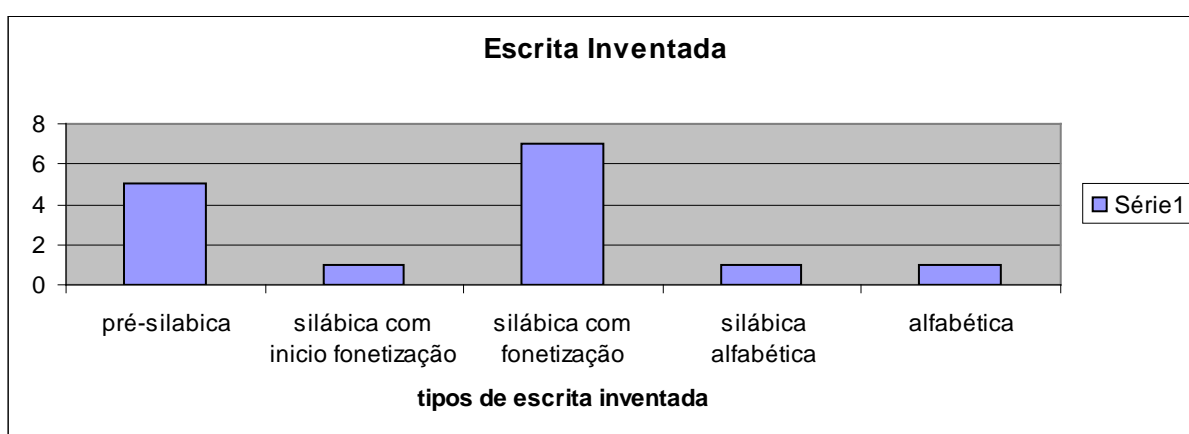
Serão efectuadas correlações entre as diferentes variáveis.

## V – Apresentação e Análise dos Resultados

### Escrita Inventada

Apresenta-se no Gráfico 1 os resultados obtidos na prova de Escrita Inventada.

Gráfico 1 – Classificação da Escrita Inventada



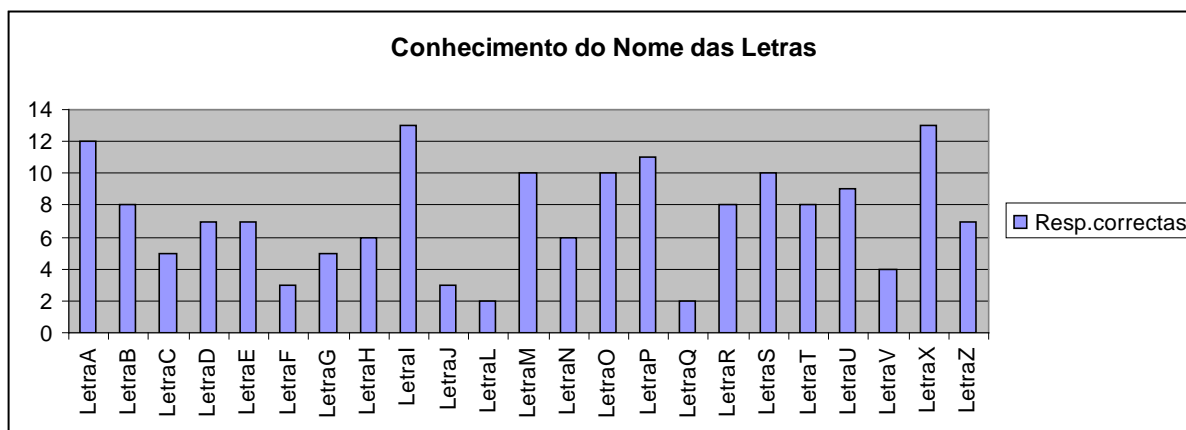
De acordo com o tipo de raciocínio evolutivo que orientou o processo de escrita, classificou-se esta prova em 5 níveis evolutivos.

A análise do gráfico 1 demonstra que a maioria das crianças (7) se encontra no nível “silábico com fonetização”, sendo que 5 crianças se encontram no nível “pré-silábico”. Nos restantes três níveis apenas se regista uma criança em cada.

### Conhecimento do Nome das Letras

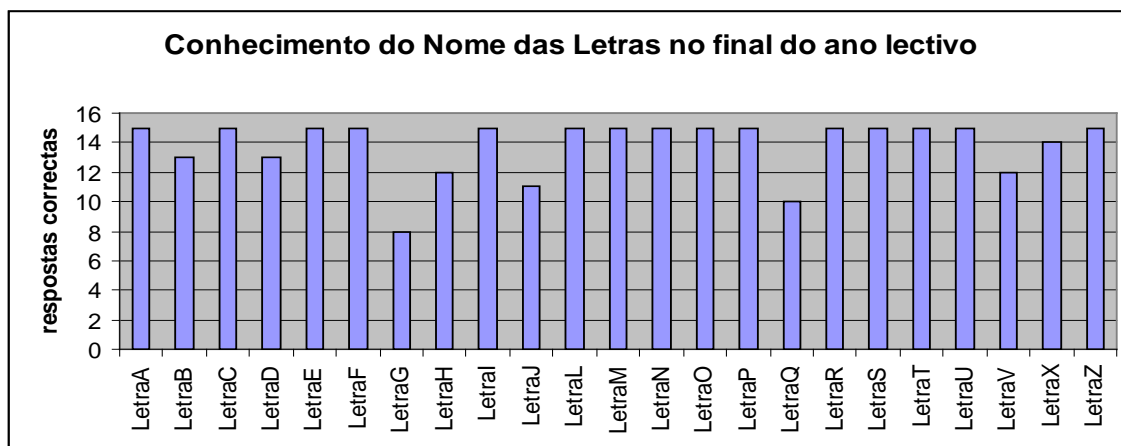
Apresenta-se na no Gráfico 2 e 3 os resultados obtidos na prova do Conhecimento do Nome das Letras no início e no fim do ano lectivo, respectivamente.

Gráfico 2 – Respostas correctas na prova do Conhecimento do Nome das Letras no início do ano lectivo



Tendo em conta os resultados obtidos podemos indicar que as letras que foram mais nomeadas correctamente pelos alunos no início do ano lectivo foram as letras I e X, uma vez que apenas dois alunos não indicaram correctamente o nome das letras. Seguidamente surgem as letras A e P que foram nomeadas correctamente por 12 e 11 alunos respectivamente. Considerando os resultados obtidos podemos indicar que as vogais A, I, O e U são das letras mais correctamente nomeadas pelos alunos. Quanto à identificação das consoantes podemos verificar que a mais identificada pelos alunos é a letra X (13 alunos identificaram-na correctamente) seguida da letra P com 11 alunos a nomearem-na correctamente. As letras com maior número de respostas incorrectas são as consoantes L e Q. A média de respostas correctas apresentadas pelos alunos foi de 11,27 com um desvio-padrão de 6,88.

Gráfico 3 – Respostas correctas na prova do Conhecimento do Nome das Letras no final do ano lectivo



Com base no gráfico 3 podemos verificar que a totalidade dos alunos nomeou correctamente 15 letras (de um total 23 letras). A letra mais incorrectamente nomeada foi a letra G, seguida da letra Q. A média de respostas correctas apresentadas pelos alunos foi de 21,2 com um desvio-padrão de 2,11.

Comparando os resultados obtidos no início e no final do ano lectivo verifica-se que as letras G e Q são as menos reconhecidas pelas crianças, quer no início quer no final do ano lectivo, do mesmo modo que as letras A, I e P são as mais correctamente identificadas nos dois momentos em análise.

### **Prova de Classificação com base na Sílabas Inicial**

Apresenta-se no Quadro 4 e 5 as frequências e percentagens obtidas na prova fonológica de Classificação com base na sílabas inicial no início e no fim do ano lectivo, respectivamente.

Quadro 4 – Frequências e Percentagens obtidas na prova de Classificação com base na sílabas inicial no início do ano lectivo

Pontuação	Frequência	Percentagem
[0-5[	1	6,67%
[5-10[	11	73,33%
[10-15[	3	20%

Os resultados obtidos demonstram que a maioria dos alunos obteve uma pontuação entre 5 e 10 pontos, sendo que apenas três alunos não apresentaram dificuldades em identificar sílabas iniciais idênticas em palavras diferentes (entre 10 e 14 pontos). Apenas um aluno obteve uma pontuação entre os 0 e os 5 pontos. A média de pontuações obtidas nesta prova é de 8,4 com um desvio padrão de 1,72.

Verifica-se uma homogeneidade dos resultados, pelo facto de a maioria dos alunos ter obtido 9 pontos (6alunos), 4 alunos obtiveram 8 pontos e 1 aluno obteve 7 pontos.

Quadro 5 – Frequências e Percentagens obtidas na prova de Classificação com base na sílaba inicial no final do ano lectivo.

Pontuação	Frequência	Percentagem
[0-5[	0	0,00%
[5-10[	1	6,67%
[10-15[	14	93,33%

Analisando o quadro 5, verifica-se que a maioria dos alunos não apresentou dificuldades em identificar as sílabas iniciais idênticas em palavras diferentes, dado que 14 alunos obtiveram uma pontuação entre os 10 e os 14 pontos. Apenas um aluno obteve uma pontuação entre os 5 e os 10 pontos. A média encontrada foi de 12,5 com um desvio padrão de 1,77.

Verifica-se uma homogeneidade das respostas, dado que a maioria dos alunos obteve 14 pontos (6alunos), 2 alunos obtiveram 13 pontos, 4 alunos obtiveram 12 pontos, 1 aluno obteve 11 pontos e 1 aluno obteve 10 pontos.

Comparando os resultados obtidos no início e no final do ano lectivo verifica-se que a maioria das crianças passa de uma pontuação de [5-10[ para uma pontuação de [10-15[.

### **Prova de Classificação com base no Fonema Inicial**

Apresenta-se no Quadro 6 e 7 as frequências e percentagens obtidas na prova fonológica de Classificação com base no fonema inicial no início e no fim do ano lectivo, respectivamente.

Quadro 6 – Frequências e Percentagens obtidas na prova de Classificação com base no fonema inicial no início do ano lectivo

Pontuação	Frequência	Percentagem
[0-5[	1	6,67%
[5-10[	11	73,33%
[10-15[	3	20%

Os resultados obtidos demonstram que a maioria dos alunos obteve uma pontuação entre 5 e 10 pontos, sendo que apenas três alunos não apresentaram dificuldades em identificar sílabas iniciais idênticas em palavras diferentes (entre 10 e 14 pontos). Apenas um aluno obteve uma pontuação entre os 0 e os 5 pontos. A média de pontuações obtidas nesta prova é de 7,5 com um desvio padrão de 1,96.

Verifica-se que 3 alunos obtiveram 9 pontos, 2 alunos obtiveram 7 pontos, 4 alunos obtiveram 4 pontos, sendo que apenas um aluno obteve pontuação 8 e 5.

Quadro 7 - Frequências e Percentagens obtidas na prova de Classificação com base no fonema inicial no início do ano lectivo

Pontuação	Frequência	Percentagem
[0-5[	0	0,00%
[5-10[	1	6,67%
[10-15[	14	93,33%

Analisando o quadro 7, verifica-se que a maioria dos alunos não apresentou dificuldades em identificar os fonemas iniciais idênticos em palavras diferentes, dado que 14 alunos obtiveram uma pontuação entre os 10 e os 14 pontos. Apenas um aluno obteve uma pontuação entre os 5 e os 10 pontos. A média encontrada foi de 11,3 com um desvio padrão de 1,35.

Verifica-se uma homogeneidade das respostas, dado que a maioria dos alunos obteve 11 pontos (5alunos), 3 alunos obtiveram 10 pontos e 12 pontos, 2 alunos obtiveram 13 pontos, 1 aluno obteve 14 pontos.

Comparando os resultados obtidos no início e no final do ano lectivo verifica-se que a maioria das crianças passa de uma pontuação de [5-10[ para uma pontuação de [10-15[.

## Leitura Oral Palavras

Apresenta-se no Quadro 8 as frequências e percentagens obtidas na prova de Leitura.

Quadro 8 – Frequências e percentagens obtidas na prova de Leitura Oral de palavras

palavras	frequência	Percentagem
"arroz"	12	80%
"irmão"	4	26,67%
"oval"	11	73,33%
"unhas"	12	80%
"taxi"	0	0%
"raiz"	4	26,67%
"noite"	5	33,33%
"xailes"	10	66,67%
"vozes"	9	60%
"jovens"	8	53,33%
"quadros"	6	40%
"disco"	13	86,67%
"pombal"	9	60%
"mentiu"	14	93,33%
"blusa"	10	66,67%
"fritar"	9	60%
"clarão"	2	13,33%
"trincha"	7	46,67%
"quebrou"	6	40%
"flauta"	11	73,33%
"plantei"	12	80%
"glutões"	5	33,33%
"águias"	5	33,33%
"hortelã"	8	53,33%
"próximo"	5	33,33%
"zarolho"	4	26,67%
"exerço"	0	0%
"cenoura"	11	73,33%
"girassol"	4	26,67%
"lavrador"	12	80%
"serpentes"	11	73,33%
"cristal"	4	26,67%

Como podemos observar no quadro 8, a palavra correctamente lida por mais crianças é “mentiu”(14) seguida de “disco”(13), “arroz”, “unhas”, “plantei” e “lavrador”(12). As palavras “táxi” e “exerço” não foram lidas correctamente por nenhuma criança, sendo que “clarão”(2), “irmão”, “raiz”, “zarolho”, “girassol” e “cristal”(4) foram as palavras que menos

crianças leram correctamente.

A média encontrada foi de 17,53 com um desvio padrão de 5,77.

Quadro 9 – Correlações entre as variáveis Conhecimento do nome das letras, Escrita Inventada, Classificação com base na sílaba inicial e Classificação com base no fonema inicial no início ano lectivo.

	CNL		Esc.Inv.		PF CSI		PF CFI	
	r	p	r	p	r	p	r	P
CNL	1,00		0,79	0,000	0,30	0,282	0,38	0,160
Esc.Inv.	0,79	0,000	1,00		0,31	0,267	0,40	0,138
PF CSI	0,30	0,282	0,31	0,267	1,00		0,51	0,051
PF CFI	0,38	0,160	0,40	0,138	0,51	0,051	1,00	

C.N.L.: conhecimento do nome das letras

Esc.Inv.: escrita inventada

PF CSI: prova fonológica de classificação com base na sílaba inicial

PF CFI: prova fonológica de classificação com base no fonema inicial

Da análise do quadro 9 verifica-se que a variável Escrita Inventada se relaciona de forma positiva e significativa com a variável Conhecimento do Nome das Letras e de forma não significativa com as variáveis Classificação com base na sílaba inicial e Classificação com base no fonema inicial; que as correlações entre as variáveis Conhecimento do Nome das Letras, Classificação com base na sílaba inicial e Classificação com base no fonema inicial não são significativas; e que as variáveis Classificação com base na sílaba inicial e Classificação com base no fonema inicial não se relacionam significativamente entre si.

Para responder às nossas primeiras quatro hipóteses: Existe correlação positiva e significativa entre os resultados obtidos na Escrita Inventada no início do ano lectivo e o resultado obtido na prova de Leitura Oral de palavras no final do ano (H1); Existe correlação positiva e significativa entre o conhecimento do nome das letras no início do ano lectivo e o resultado obtido na prova de Leitura Oral de palavras no final do ano (H2); Existe correlação positiva e significativa entre os resultados obtidos na prova de classificação da sílaba inicial no início do ano lectivo e o resultado obtido na prova de Leitura Oral de palavras no final do ano (H3); e Existe correlação positiva e significativa entre os resultados obtidos na prova de

classificação do fonema inicial no início do ano lectivo e o resultado obtido na prova de Leitura Oral de palavras no final do ano (H4), apresenta-se o quadro 10.

Quadro 10 – Correlações entre as variáveis Escrita Inventada, Conhecimento do nome das letras, Classificação com base na sílaba inicial, Classificação com base no fonema inicial no início do ano e a prova de leitura

	Esc.Inv.		C.N.L		PF CSI		PF CFI	
	r	p	r	P	r	p	r	p
LOP	0,77	0,001	0,75	0,001	0,16	0,577	0,56	0,028

LOP: leitura oral de palavras

Esc.Inv.: escrita inventada

C.N.L: conhecimento do nome das letras

PF CSI: prova fonológica de classificação com base na sílaba inicial

PF CFI: prova fonológica de classificação com base no fonema inicial

Da análise do quadro 10 verifica-se que a prova Leitura oral de palavras, se relaciona positiva e significativamente com as variáveis Escrita Inventada e Conhecimento do nome das letras, apresentando uma relação positiva mas menos forte com a variável Classificação com base no fonema inicial e uma relação positiva mas não significativa com a variável Classificação com base na sílaba inicial, pelo que se confirmam as nossas seguintes hipóteses: Existe correlação positiva e significativa entre os resultados obtidos na Escrita Inventada no início do ano lectivo e o resultado obtido na prova de Leitura Oral de palavras no final do ano (H1); Existe correlação positiva e significativa entre o conhecimento do nome das letras no início do ano lectivo e o resultado obtido na prova de Leitura Oral de palavras no final do ano (H2); e Existe correlação positiva e significativa entre os resultados obtidos na prova de classificação do fonema inicial no início do ano lectivo e o resultado obtido na prova de Leitura Oral de palavras no final do ano (H4).

Para responder às hipóteses do nosso segundo objectivo: Existe correlação positiva e significativa entre a leitura oral de palavras no final do ano lectivo e os resultados obtidos no conhecimento do nome das letras no final do ano lectivo (H8); Existe correlação positiva e

significativa entre a leitura oral de palavras no final do ano lectivo e os resultados obtidos na prova de classificação da sílaba inicial no final do ano lectivo (H9); e Existe correlação positiva e significativa entre a leitura oral de palavras no final do ano lectivo e os resultados obtidos na prova de classificação do fonema inicial no final do ano lectivo (H10), apresenta-se o quadro 11.

Quadro 11 – Correlações entre as variáveis Conhecimento do nome das letras, Classificação com base na sílaba inicial, Classificação com base no fonema inicial no final do ano e a prova de leitura.

	C.N.L.F		PF CSI F		PF CFI F	
	r	p	R	P	r	p
LOP	0,40	0,145	0,15	0,596	0,30	0,281

LOP: leitura oral de palavras

C.N.L. F: conhecimento do nome das letras no final do ano lectivo

PF CSI F: prova fonológica de classificação com base na sílaba inicial no final do ano lectivo

PF CFI F: prova fonológica de classificação com base no fonema inicial no final do ano lectivo

Da análise do quadro 11 conclui-se que não se verifica nenhuma das três hipóteses.

## VI – Discussão dos Resultados

O presente estudo baseou-se no trabalho desenvolvido por Alves Martins e Farinha (2006), entre outros, e apresenta como objectivo perceber a relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem e a aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade.

Tendo em conta esta premissa foi colocado o primeiro objectivo do estudo: analisar as relações entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita no início do ano lectivo e os resultados em leitura no final do ano lectivo, colocando como hipóteses a existência de correlação positiva e significativa entre os resultados obtidos nas diversas variáveis que remetem para os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita (Nome das letras, Escrita inventada e Consciência fonológica - classificação com base na sílaba inicial e no fonema inicial) e o resultado da prova de leitura.

Começámos a nossa investigação colocando a hipótese que o resultado obtido na prova de Leitura oral de palavras final do ano lectivo será tanto melhor quanto maior for o conhecimento do nome e do som das letras, e o nível de escrita inventada no início do ano.

Os resultados obtidos demonstram que apenas três das hipóteses se confirmam, na medida em que obtivemos correlações positivas e significativas entre a escrita inventada e a leitura (.77), entre o conhecimento do nome das letras e a leitura (.75) e entre a prova de classificação com base no fonema inicial e a leitura(.56). Por outro lado, a hipótese da correlação entre a consciência silábica e a aprendizagem da leitura não se verifica, possivelmente devido ao facto de existir uma homogeneidade dos resultados obtidos nesta prova pelos alunos.

Os resultados encontrados corroboram com os obtidos por Alves Martins e Silva, (1999), Alves Martins e Farinha (2006), Mestre (2009) e Camacho (2010) que afirmam que o conhecimento do nome e do som das letras está relacionado com aprendizagem da leitura, podendo este resultado ser explicado pelo facto do nome da letra conter o som que ela representa, o que vai auxiliar a criança a fazer correspondências entre grafemas e fonemas. Cardoso-Martins e Batista (2005) defendem que as crianças falantes do português utilizam o conhecimento do nome das letras para correlacionar a escrita à fala, ou seja, elaborar correspondências grafo-fonológicas. Treiman (2000), indica que as crianças utilizam o conhecimento do nome das letras e as suas competências fonológicas na aprendizagem do som das letras, ou seja, as crianças procuram as principais ligações entre as letras e os sons que lhes correspondem.

Para Alves Martins (1996), as crianças que no início do ano percebem que a linguagem escrita representa a linguagem oral, ou seja, percebem que as unidades da fala são codificadas na linguagem escrita apresentam melhores resultados em leitura no final do ano, do que aquelas que consideram a escrita à semelhança do desenho. Para estas crianças, a escrita representa o referente e não a linguagem. Ferreiro & Teberosky (1984,1999), afirmam que as hipóteses conceptuais que as crianças elaboram sobre a linguagem escrita antes do ensino formal são um excelente preditor da aprendizagem da leitura.

Para Treiman (1998), Alves Martins e Farinha (2006) e Mestre (2009) as escritas inventadas que as crianças elaboram, constituem uma via para promover a consciência fonológica, assim como são um bom indicador das habilidades fonológicas. As escritas inventadas apresentam um valor preditivo do sucesso infantil na aprendizagem da leitura.

No nosso segundo objectivo colocámos três hipóteses, em que se espera que os resultados obtidos na Leitura oral de palavras sejam tanto melhores quanto melhores forem os resultados obtidos nas provas do conhecimento do nome das letras e nas provas fonológicas no final do ano lectivo. Podemos indicar que nenhuma destas três hipóteses se confirma, visto que os resultados obtidos na prova de leitura não estão correlacionados com nenhum dos conhecimentos sobre a linguagem escrita, quando estes são avaliados no final do ano lectivo. Contudo, verifica-se que o facto de não existirem correlações entre as várias variáveis e a leitura está relacionado com o facto de existir homogeneidade dos resultados, isto é, a maioria das crianças sabem as mesmas letras, assim como obtiveram a mesma pontuação nas provas de classificação da sílaba e do fonema inicial.

No entanto, embora estas nossas três hipóteses não se verifiquem não deixa de ser relevante a influência que a aprendizagem da leitura parece ter no desenvolvimento da consciência fonológica, conforme os estudos de Morais et al. (1979), Alegria et al.(1979), Perfetti, Beck, Bell e Hughes (1987) citados por Alves Martins (1996).

Se compararmos os nossos resultados com os estudos de Martins (1996), Martins e Farinha (2006), Mestre (2009) e Camacho (2010), podemos indicar que a Escrita inventada, o conhecimento do Nome das letras e a Consciência Fonológica, são bons preditores do sucesso da aprendizagem da leitura, isto é, as crianças que chegam à escola com mais conhecimento sobre o nome e o som das letras, com maior sensibilidade aos aspectos fonológicos da linguagem oral, e que percebem que a linguagem escrita representa a linguagem oral, estão mais preparadas para a aprendizagem formal da linguagem oral.

## VI – Considerações Finais

Tendo em conta a importância que a leitura desempenha na vida das crianças tentamos compreender a relação entre os conhecimentos que as crianças têm sobre a tarefa de ler aquando da entrada para o ensino formal e os resultados em leitura no final do primeiro ano de escolaridade.

Os resultados obtidos mostram que o conhecimento do nome das letras, a escrita inventada e a consciência fonémica são bons preditores do sucesso na aprendizagem da leitura.

Para Giangiacomo e Navas, (2008, cit. por Silva e Almeida, 2010) as competências associadas à leitura são muito importantes, uma vez que todas as aprendizagens escolares necessitam da aquisição da leitura, sendo esta um dos requisitos necessários para a aquisição de conhecimentos comuns a todas as disciplinas, pois movimentam um conjunto de processos cognitivos que levam à reflexão sobre o conhecimento prévio e à selecção de estratégias e técnicas mais adequadas para a resolução das diversas actividades.

Os resultados obtidos nesta investigação são semelhantes aos obtidos por Alves Martins (1996), Alves Martins e Farinha (2006), Mestre (2009) e Camacho (2010) apesar de existirem algumas diferenças nas provas aplicadas e nas variáveis estudadas.

Como limitações do estudo temos que apontar o facto de a amostra ser reduzida, de se ter verificado homogeneidade dos resultados obtidos nas provas do conhecimento do nome das letras e consciência fonológica no final do ano, de as tarefas de consciência silábica serem demasiado simples.

Como propostas de investigação sobre esta temática, poderia avaliar-se o mesmo conjunto de conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e a sua relação com diferentes provas de leitura, por outro lado, poderia dar-se continuidade ao estudo por nós iniciado, numa perspectiva longitudinal, com o objectivo de investigar se as crianças que no início do primeiro ciclo têm mais conhecimentos sobre linguagem escrita e que obtiveram melhores resultados em leitura no final do primeiro ano de escolaridade, são também as que revelam, no final do primeiro ciclo, melhores desempenhos em leitura.

No que diz respeito às implicações educacionais dos resultados obtidos neste estudo, podemos referir que as tarefas de escrita inventada e o conhecimento do nome das letras são um excelente preditor da aprendizagem da leitura, pelo que é extremamente importante incentivar as crianças desde cedo a elaborar este tipo de tarefas (escrita inventada e tarefas de identificação de palavras), dado que as crianças que percebem que as unidades da fala são

codificadas na linguagem escrita e que conhecem o nome das letras, apresentam melhores resultados em leitura no final do primeiro ano de escolaridade.

## VIII. Referências bibliográficas:

- Alves Martins, M. & 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. *Análise Psicológica*, 5 (1), 45-65.
- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.
- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita. *Discursos*, 8, 53-70.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA
- Alves Martins, M. (s/d). Literacy practises in kindergartens and conceptualisations about written language among portuguese preschool children.
- Alves Martins, M., & Farinha, C. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. Livro de Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, (pp. 1051-1060). Psiquilíbrios Edições
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 17-31 e pp. 47-95.
- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.
- Alves Martins, M. & Santos, A.I.S. (2005). Avaliação das práticas de leitura e escrita em jardim-de-infância. *Infância e Educação*, 7, 59-69.
- Alves Martins, M. & Silva, C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17, 49-64.
- Alves Martins, M. & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56.

- Alves Martins, M., & Simões, E. (2008). Teste de reconhecimento de palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves Martins, M. & Valente, F. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 193-223
- Alves Martins, M., Silva, C. & Pereira, M.M. (2008). The impact of the articulatory properties of phonemes on the evolution of preschool children's writing. Lisboa: ISPA.
- Aram, D., (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. ). *First Language*, 25 (3) (pp. 259-289.
- Bowman, M. & Treiman, R. (2002). Relating print and speech: The effects of letter names and word position on reading and spelling performance. *Journal of experimental child psychology*, 82, 305-340.
- Camacho, H.M.R. (2010). *Relação entre os conhecimentos iniciais da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA
- Campovilla, A., Campovilla, F. & Soares (2004), Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9, (1), 39-47.
- Cardoso-Martins, C. & Batista, A. (2005). O Conhecimento do Nome das Letras e o Desenvolvimento da Escrita: Evidência de Crianças Falantes do Português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, (3), 330-336.
- Departamento da Educação Básica (Setembro 1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

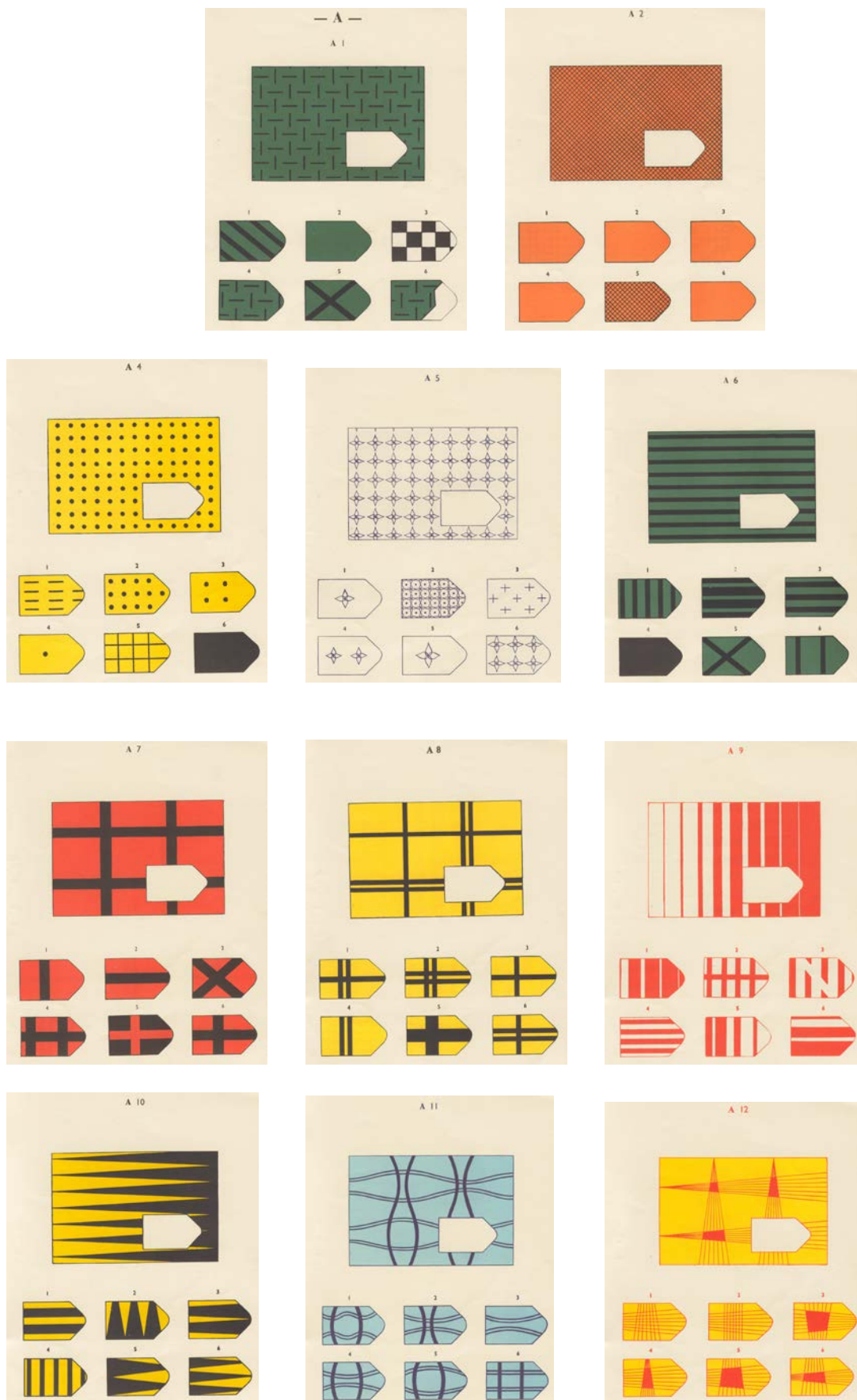
- Departamento da Educação Básica (Novembro 1997). Legislação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ecalle, J., Magnan, A., & Biot-Chevrier C. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Development Psychology*, 5, (3), 303 – 325.
- Fernandes, J.O. (2003). *Construindo a linguagem escrita no jardim-de-infância: estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, K. S. (1970). Behind the Eye: What happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (Eds.), *Reading: Process and program*. Urbana, III: National Council of Teachers of English.
- Goodman, K. (1998). The reading process. In: Carrell, P.L. et al. (Ed.). *Interactive approaches to second language reading*. p. 11-21. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, Y., Foorman, B.R., Petscher, Y. & Zhou, C. (2010) The Contributions of Phonological Awareness and Letter-Name. Knowledge to Letter-Sound Acquisition—A Cross-Classified Multilevel. Model Approach. *Journal of Educational Psychology*, 102:2, 313-326.
- Marques, A.M. (2005). *Contextos de Educação Pré-Escolar promotores de aprendizagens significativas no domínio da linguagem escrita: a evolução dos conhecimentos das crianças de dois grupos socialmente contrastados*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA.
- McBride-Chang, C. (1998). The Development of Invented Spelling. *Early Education & Development*, 9:2, 147-160.

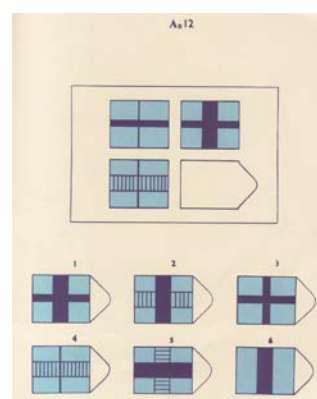
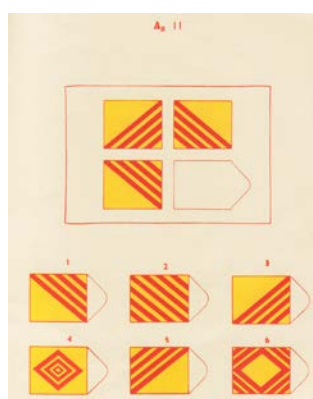
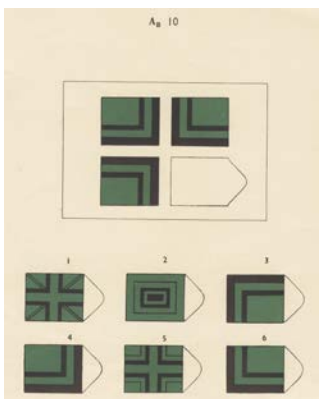
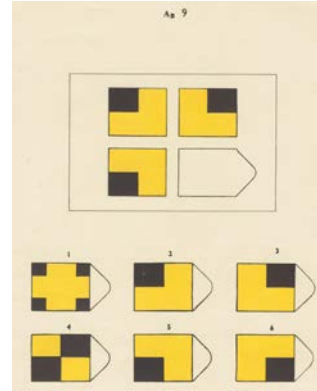
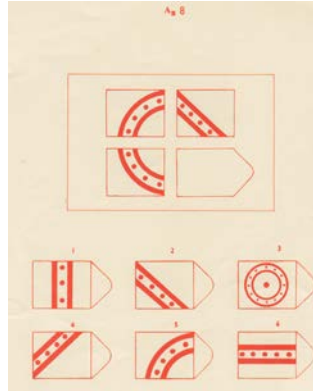
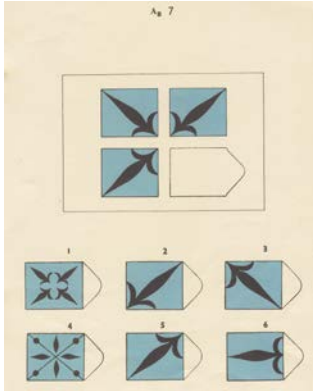
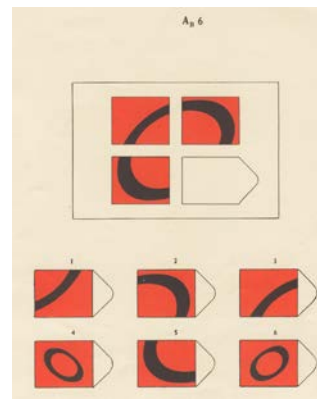
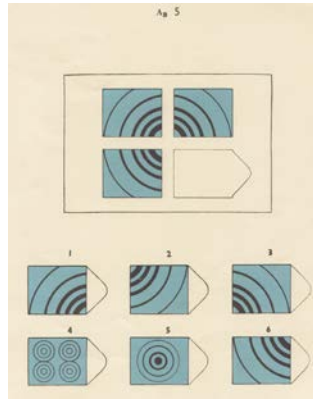
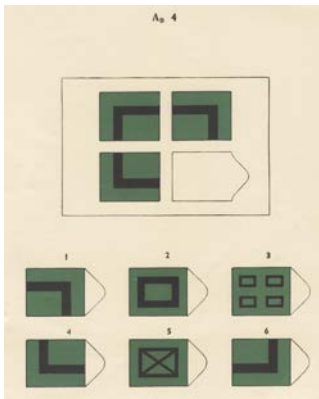
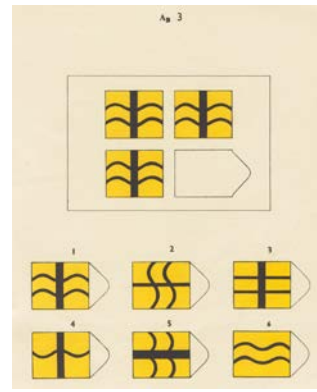
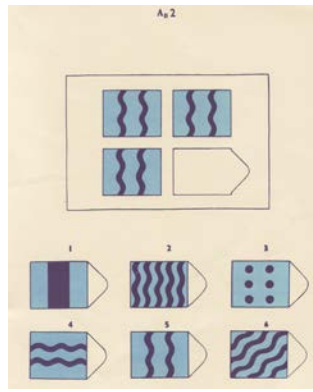
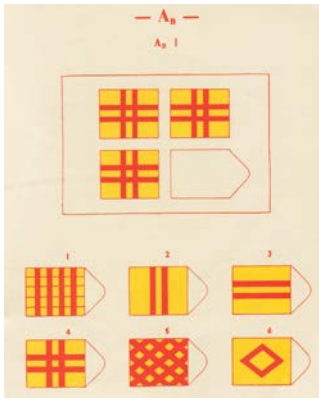
- Mestre, A. (2009). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e a aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling M. & Stevenson J. (2003). *Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study*. York: University of York.
- Rego, L. (1997). The connection between syntactic awareness and reading: Evidence from Portuguese-speaking children taught by a phonic method. *International journal of Behavioral Development*, 20, (2), 349-365.
- Rego, L. & Buarque, L., (1997). Consciência sintáctica, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia Reflexão e Critica*, 10, (2).
- Silva, A.C. (2002). Bateria de Provas Fonológicas. Lisboa: ISPA
- Silva, C. & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23:1, 3-16.
- Silva, A., Alves Martins, M., Almeida L. (2001). A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica. *Psicologia*, 6, (1), 5-24.
- Speece, D.L., Ritchey, K.D., Cooper, D.H., Roth, F.P. & Schatschneider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 312-332.
- Sucena, A. & Castro, S.L. (2005). Estratégias fonológicas e ortográficas na aprendizagem da leitura do português europeu. II Congresso Hispânico-Português.
- Teberosky, A. & Colomer T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Tolchinsky, L. & Teberosky, A. (1998). The Development of word segmentation and writing in two scripts. *Cognitive Development*, 13, 1-24.

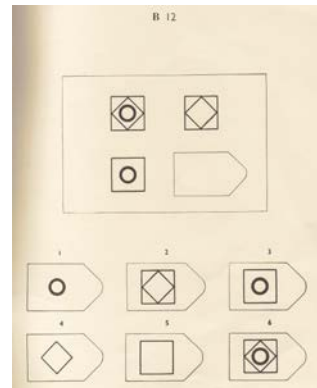
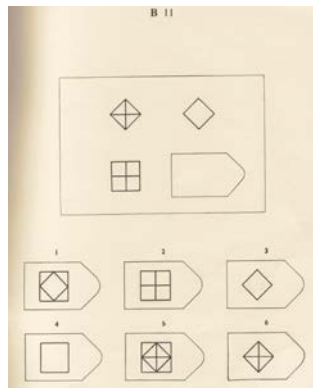
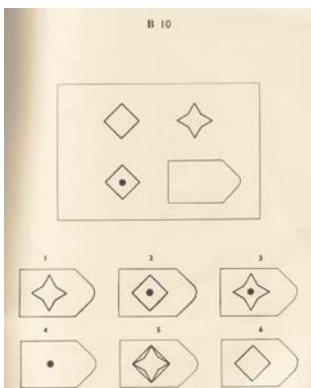
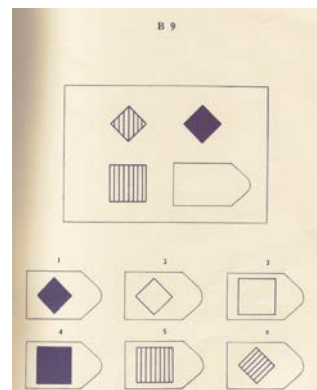
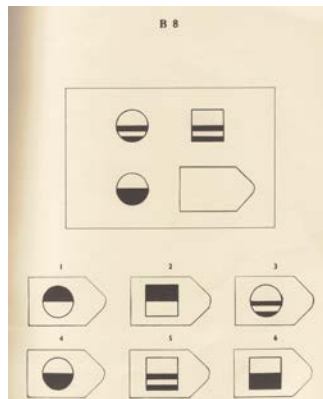
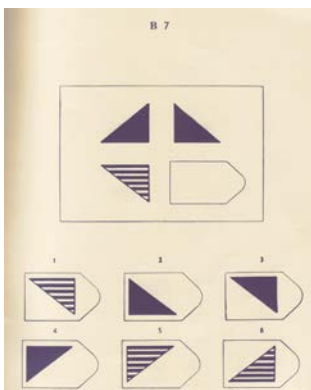
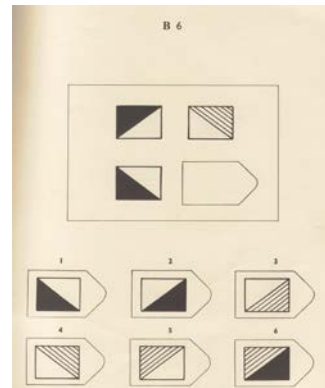
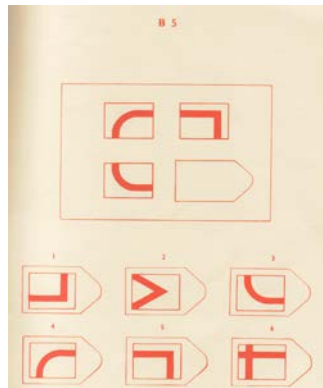
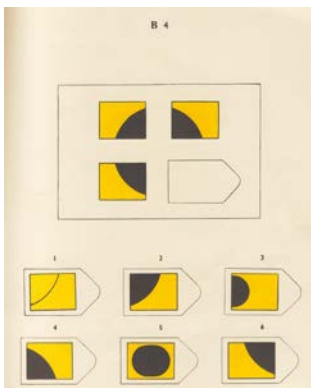
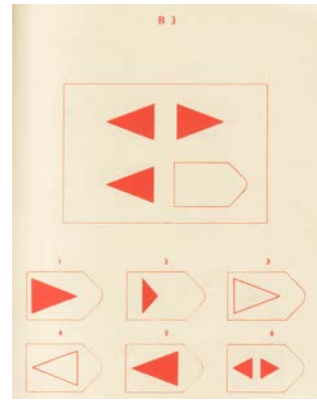
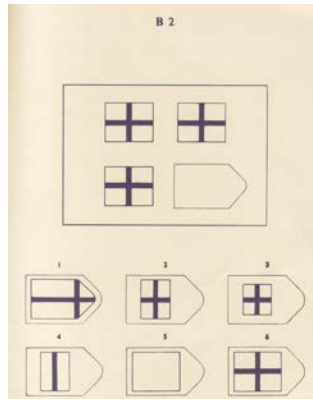
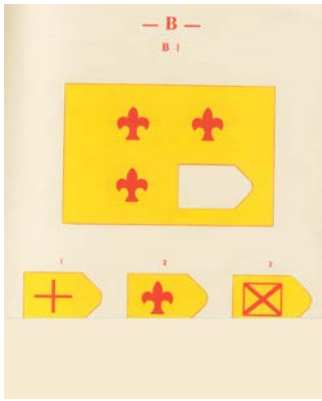
- Treiman, R. (1998). Why spelling?: The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). Mahwah, NJ: Erlbaum. 1998.
- Treiman, R. (2000). The foundations of literacy. *American Psychology Society*, 9, (3), 89-92.
- Treiman, R. & Broderick, V. (1998). Children's Phonological Awareness: Confusions between Phonemes that Differ Only in Voicing. *Journal of experimental child psychology*, 68, 3-21.
- Treiman, R. & Kessler, B. (s/d). Spelling as Statistical Learning: Using Consonantal Context to Spell Vowels.
- Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação do ISPA (2008). Projecto de investigação sobre a aquisição da linguagem escrita – a influência de um programa de intervenção de escrita no desenvolvimento de crianças do pré-escolar.
- Valente, F. & Alves Martins, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 22, 193-212.

# ANEXOS

# Anexo 1 – Matrizes Progressivas de Raven (versão colorida)







## **Anexo 2 – Lista de palavras de verificação**

Pato

Patinho

Foca

Formiga

Tartaruga

Tigela

Boi

Borboleta

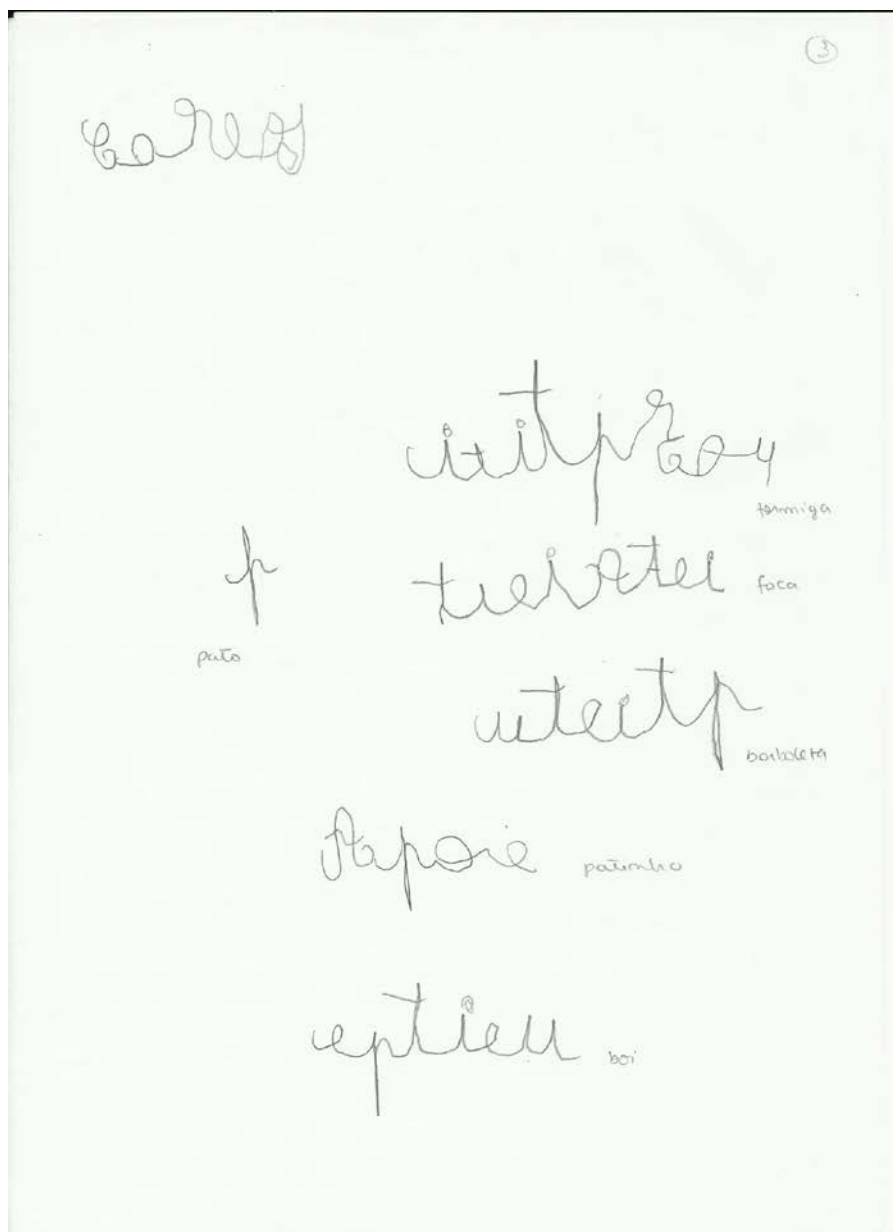
Dinossauro

Dado

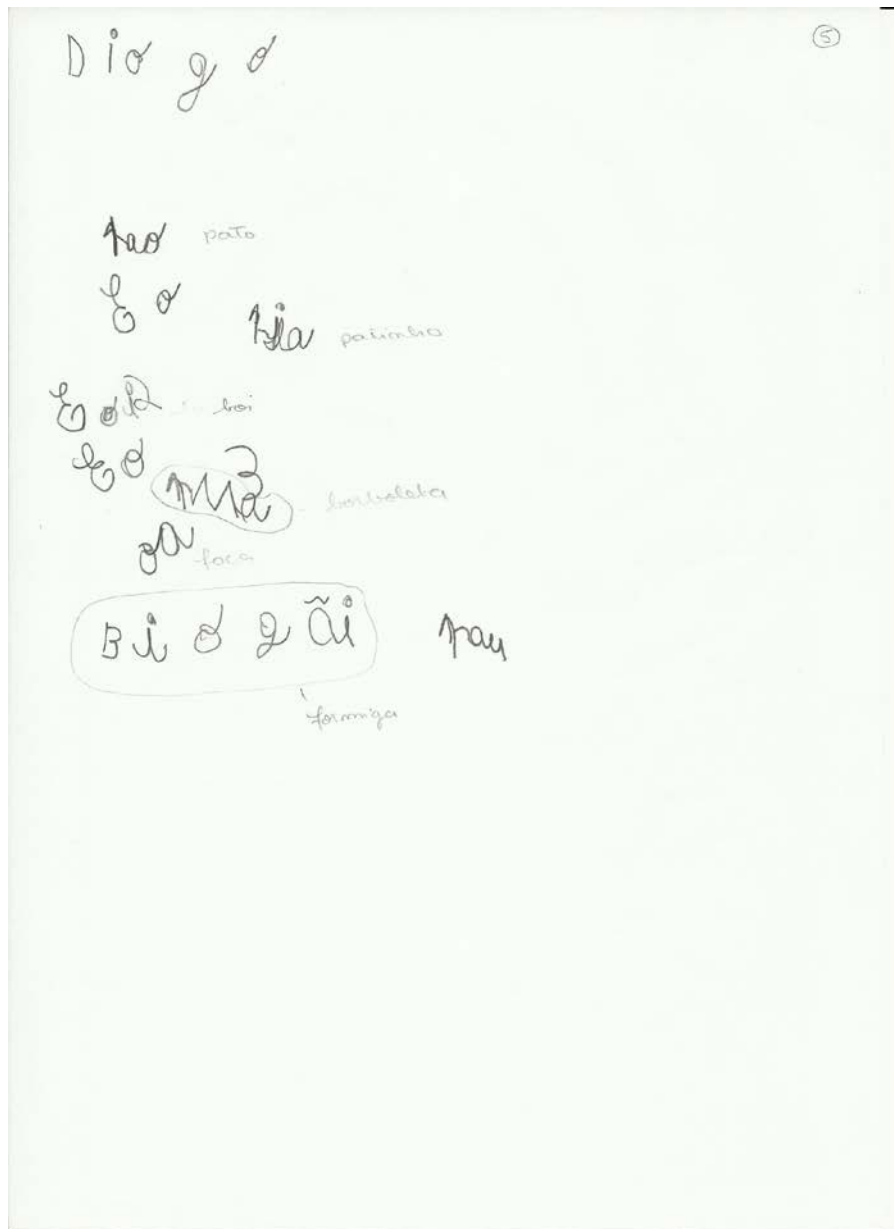
Vaca

Vitelo

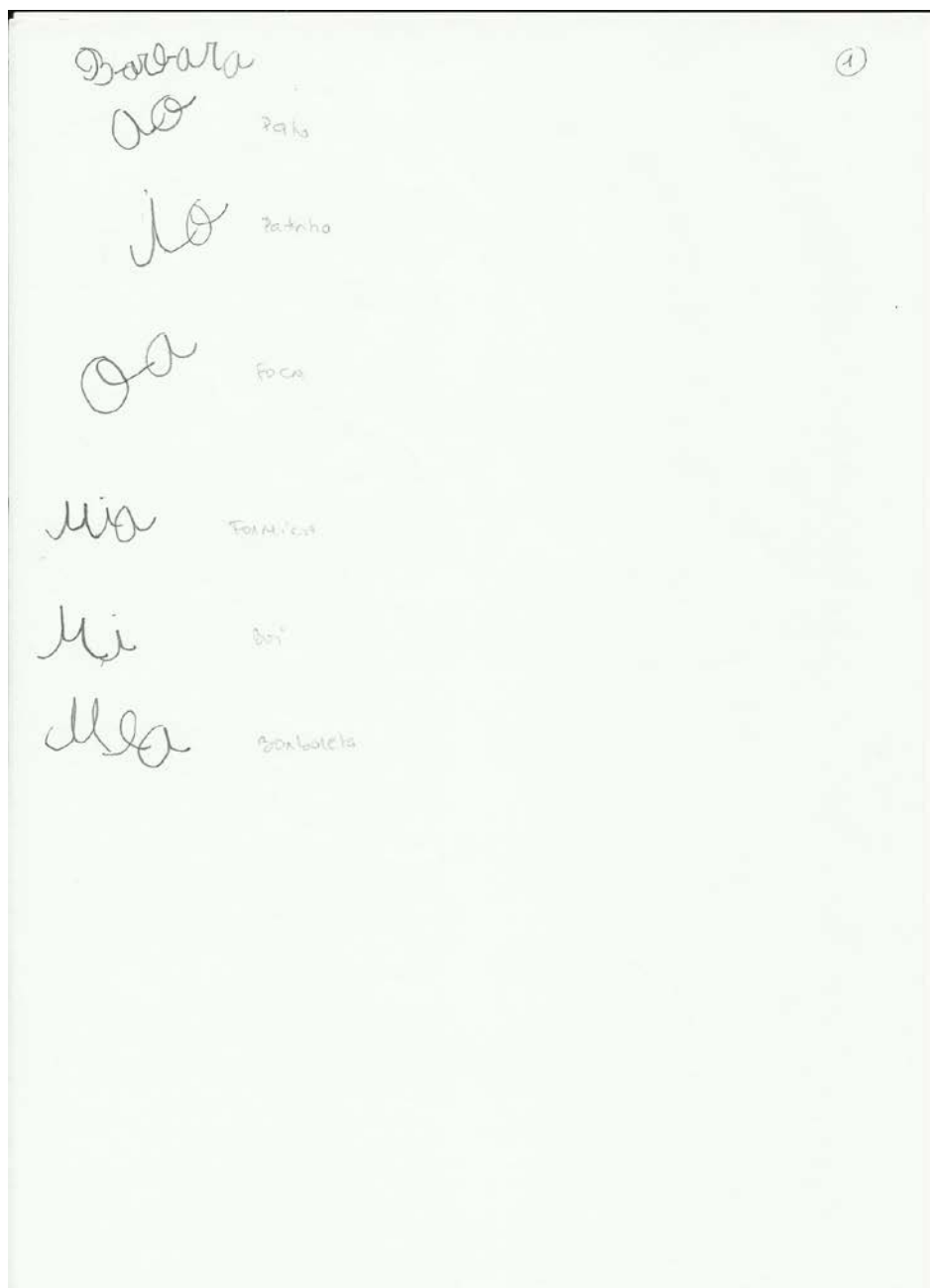
### Anexo 3 – Exemplo de Escrita Inventada – nível pré-silábica



## Anexo 4 – Exemplo de Escrita Inventada – nível silábica com início de fonetização



## Anexo 5 – Exemplo de Escrita Inventada – nível silábica com fonetização



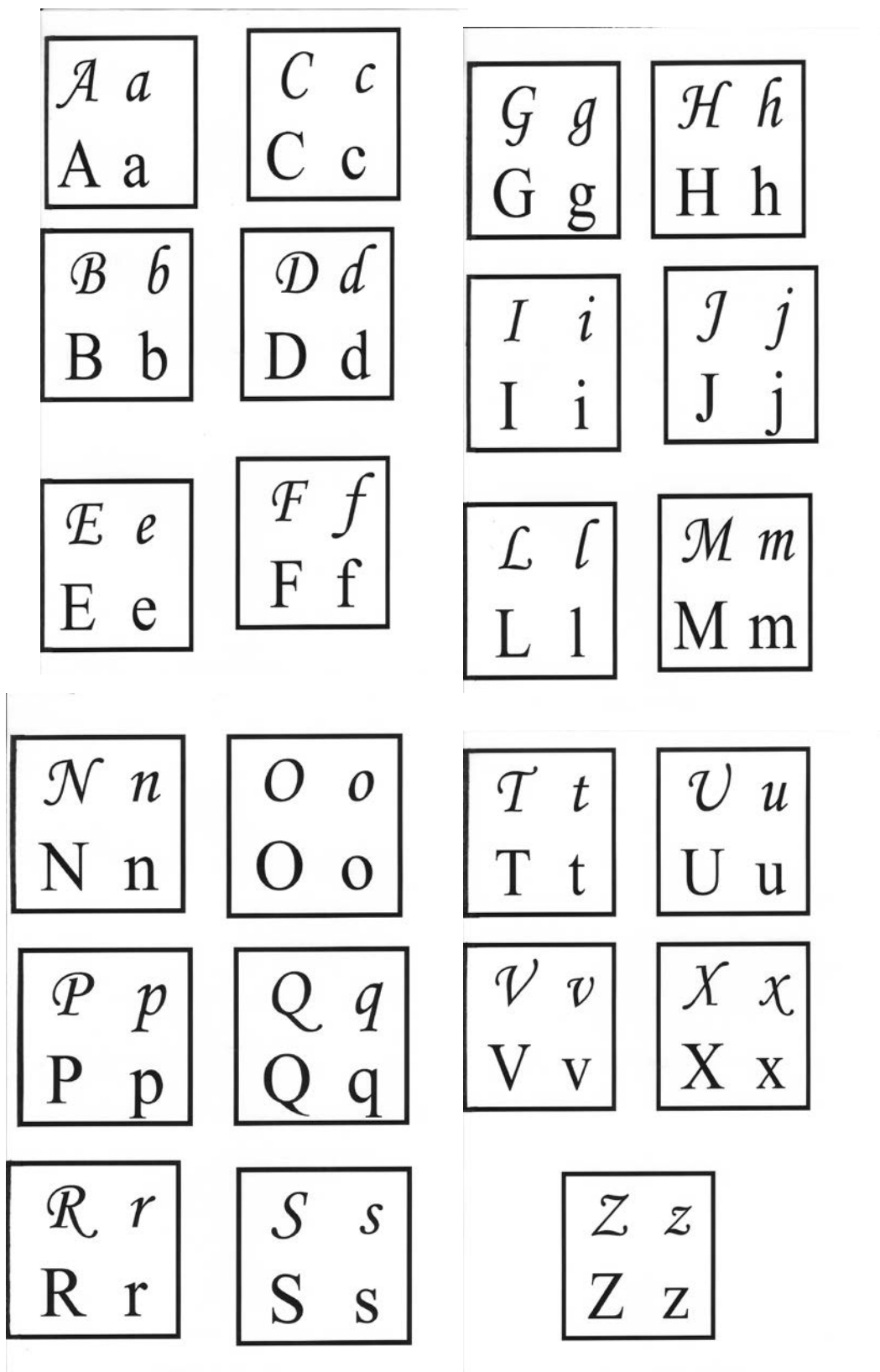
## Anexo 6 – Exemplo de Escrita Inventada – nível silábico-alfabética








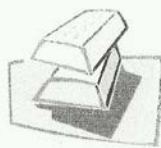


## Anexo 7 – Exemplo de Escrita Inventada – nível alfabética













PEDROMATEUS		(14)
PATO	Pato	
Patileno	Patileno	
Fóca	foca	
Folena	folena	
Boi	Boi	
Bolta	Bolta	
Biana	Biana	
Dinospro	Dinospro	
msa	msa	

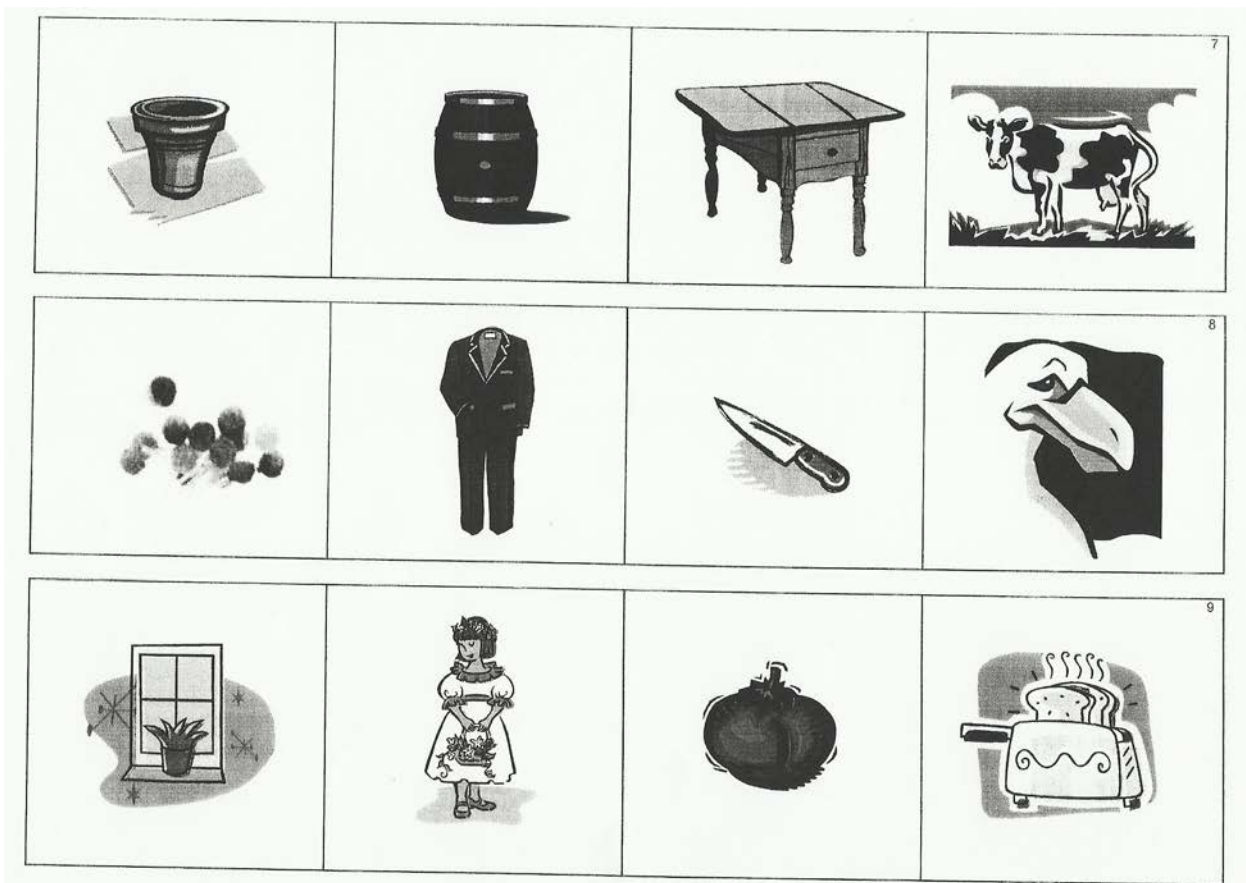
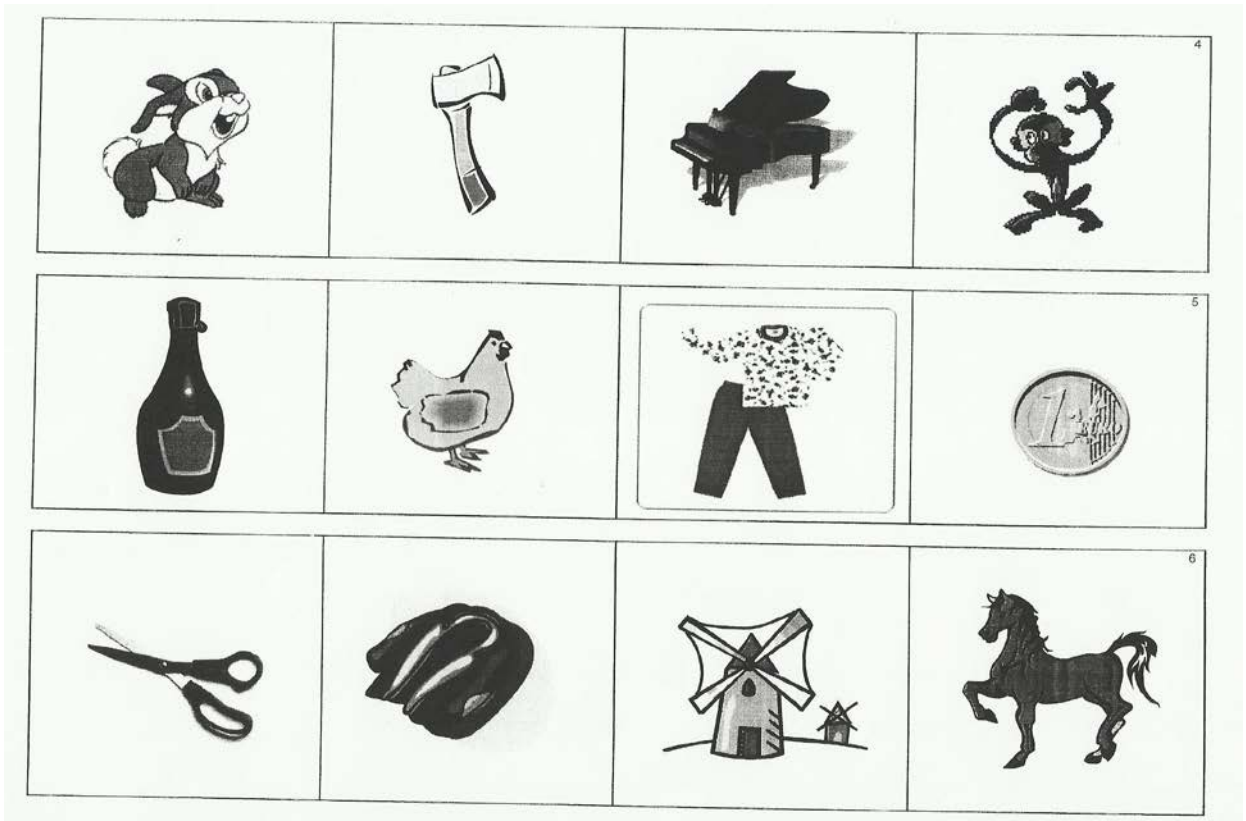
## Anexo 8 - Conhecimento do Nome das Letras

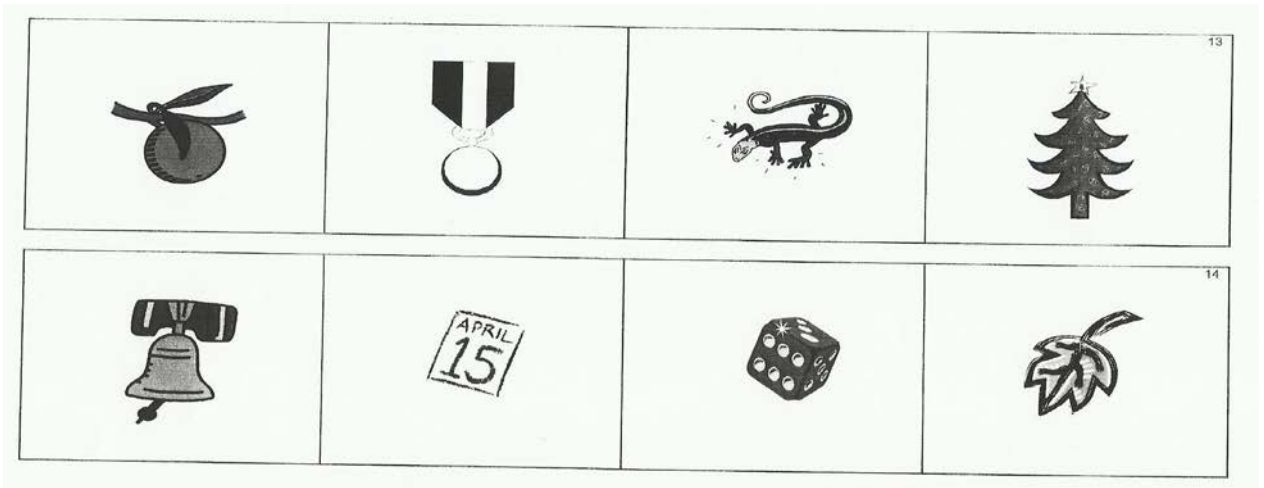
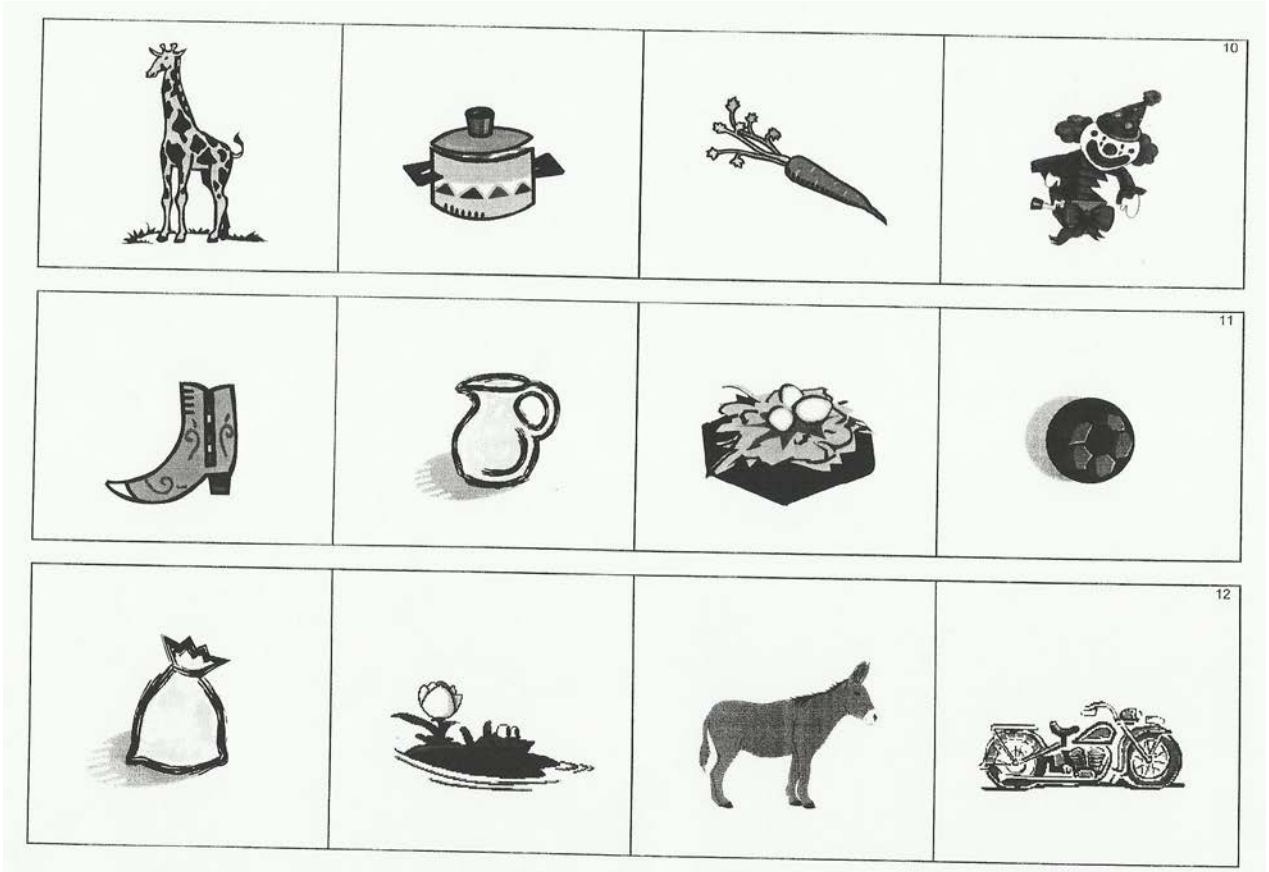


## Anexo 9 – Prova Fonológica – Classificação com base na Sílabla Inicial

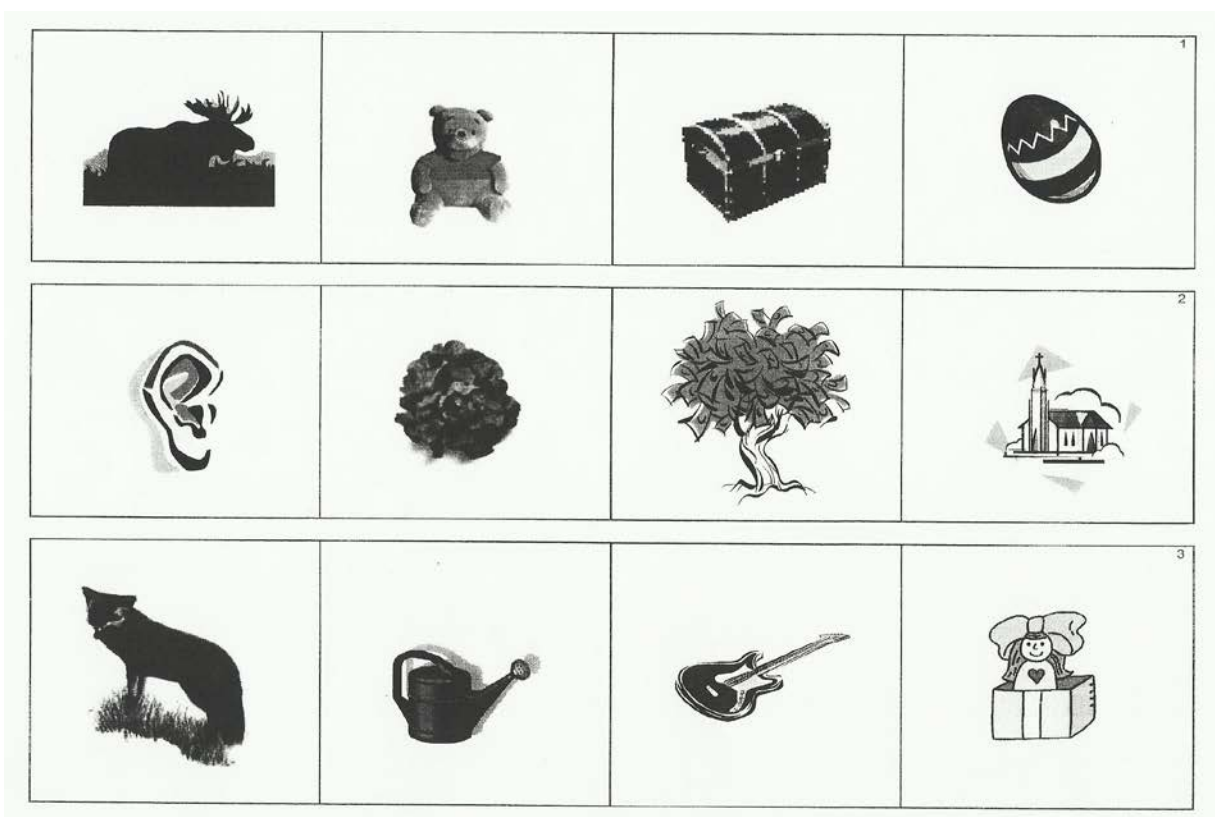
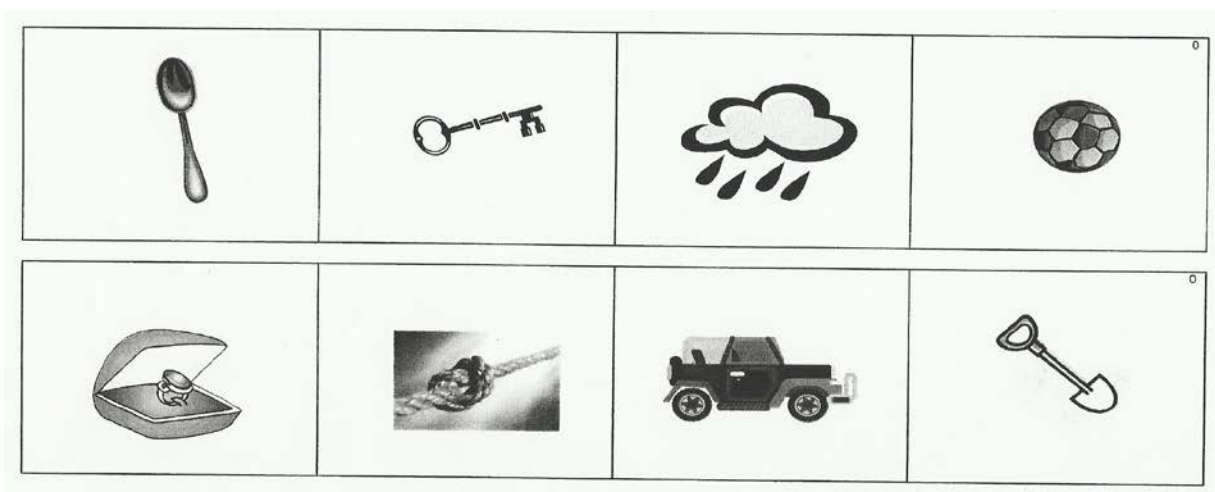
				0
				0

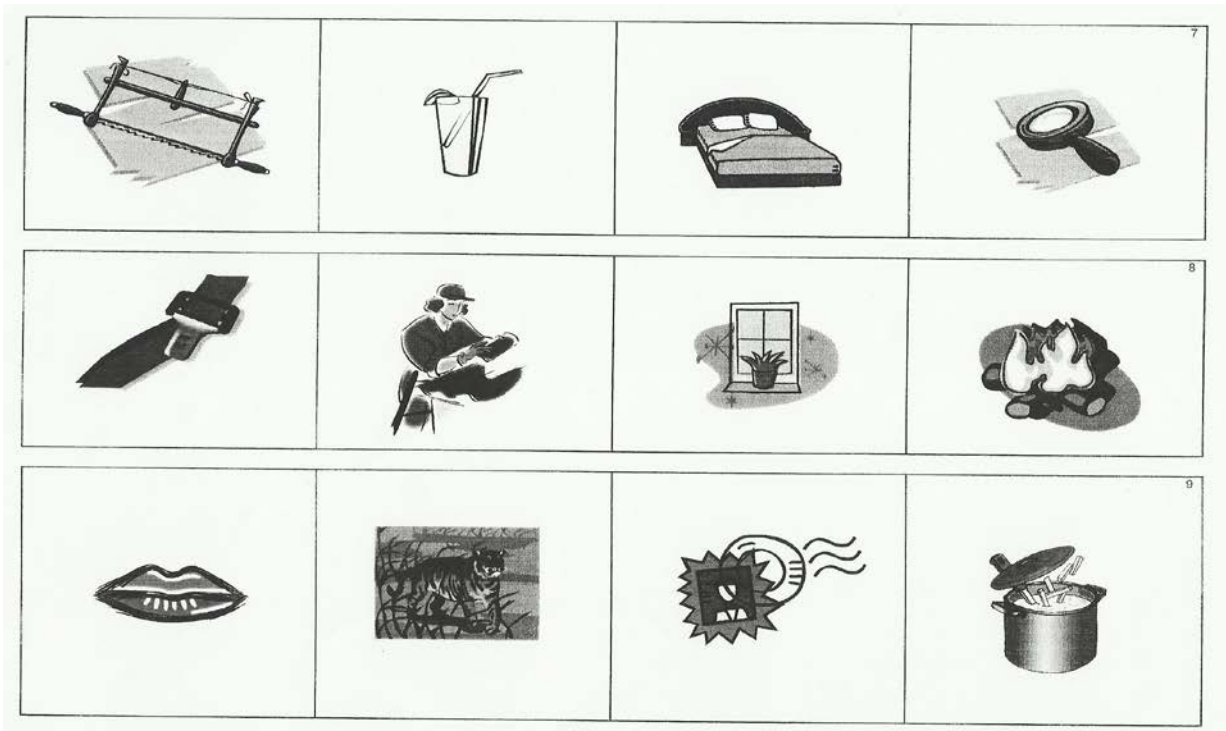
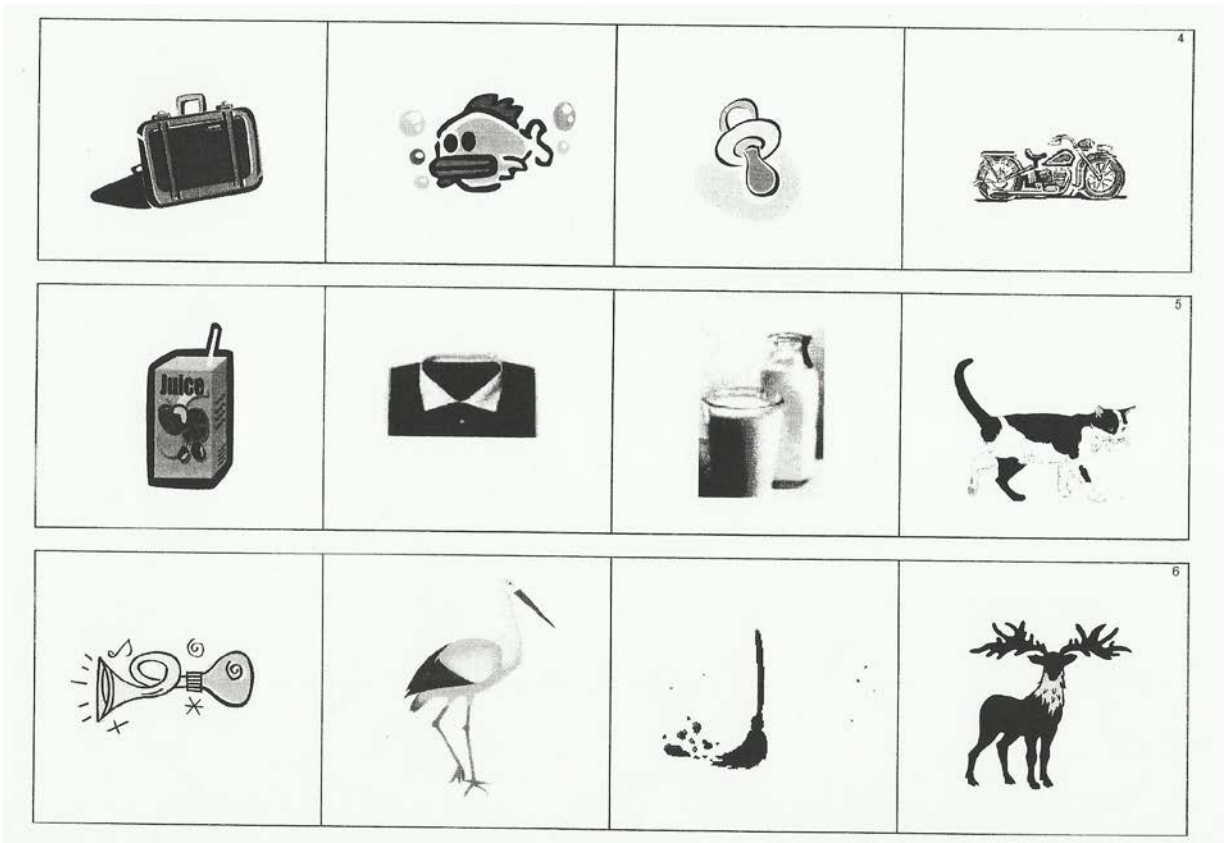
				1
				2
				3

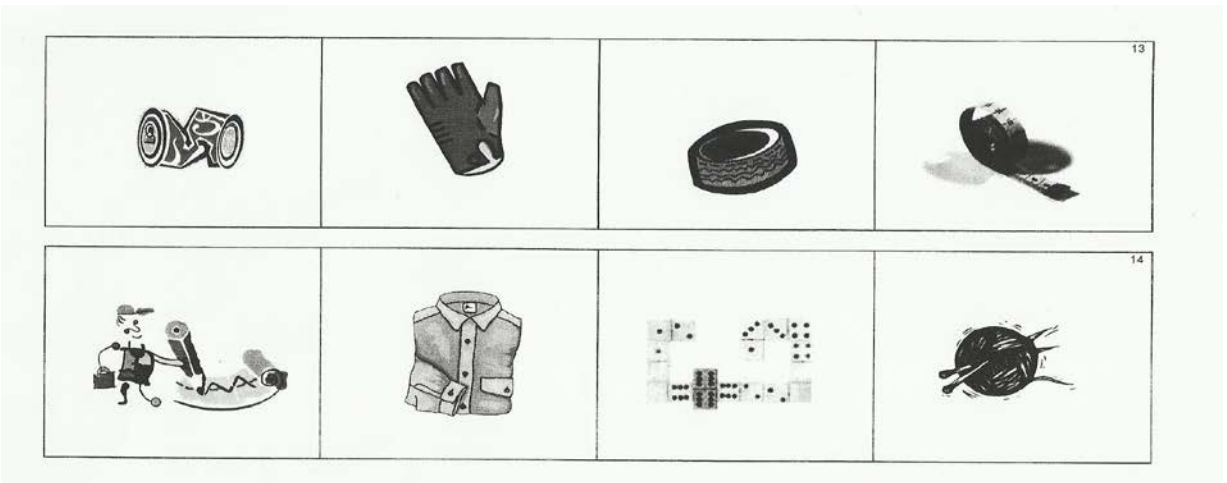
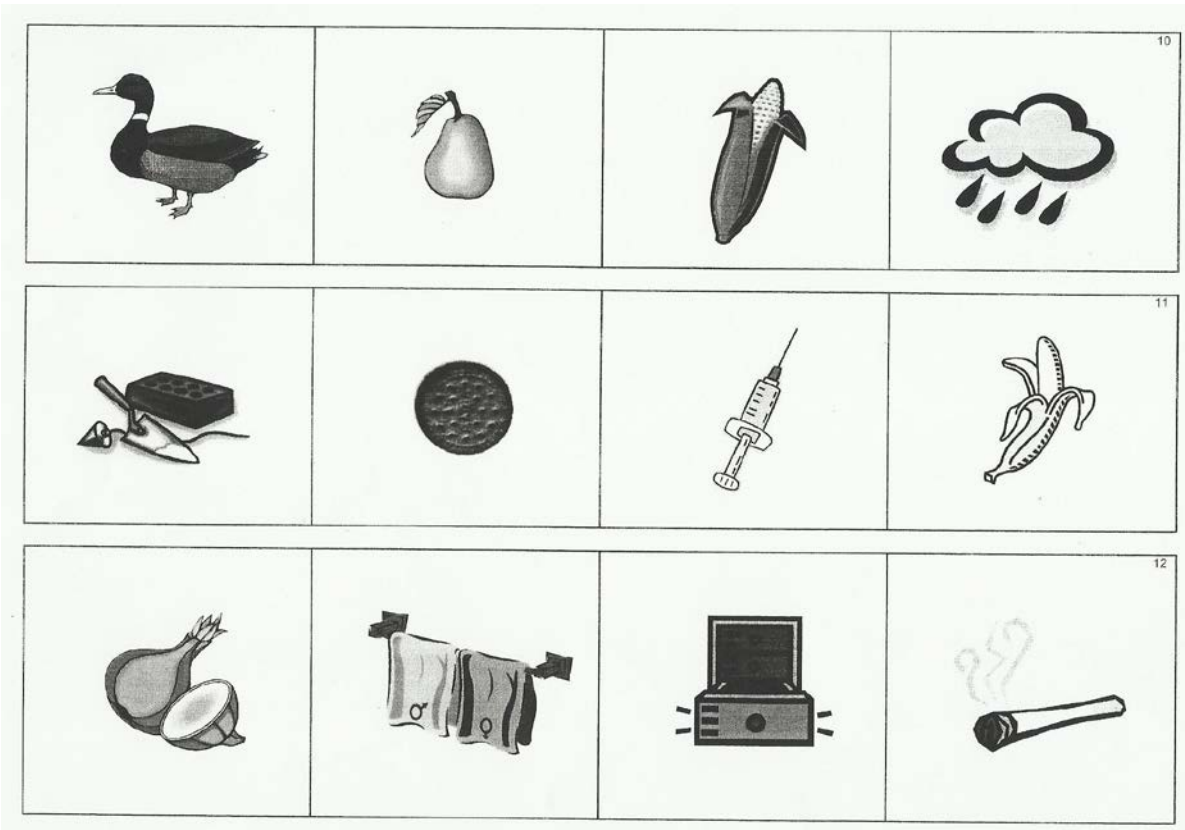




## Anexo 10 – Prova Fonológica – Classificação com base no Fonema Inicial







## Anexo 11 – Prova de Leitura Oral Palavras

Arroz	Clarão
Irmão	Trincha
Oval	Quebrou
Unhas	Flauta
Táxi	Plantei
Raiz	Glutões
Noite	Águias
Xailes	Hortelã
Vozes	Próximo
Jovens	Zarolho
Quadros	Exerço
Disco	Cenoura
Pombal	Girassol
Mentiu	Lavrador
Blusa	Serpentes
Fritar	Cristal

## Anexo 12 – Carta de autorização para os Encarregados de Educação



Sintra, 1 de Outubro de 2009

Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Daniela Vicente, aluna do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, a realizar a Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, estou a desenvolver um estudo sobre a Aprendizagem da Leitura no 1º ano do Ensino Básico. Neste âmbito, venho pela presente solicitar autorização para que o seu educando possa participar neste estudo.

Este estudo consta de 5 sessões individuais, com duração de 10-15 minutos cada, que terão lugar a Escola Básica Integrada com J.I. D.Carlos I no ano lectivo 2009/2010.

Com os melhores cumprimentos,

*Daniela Vicente*

Autorizo \_\_\_\_\_

Não Autorizo \_\_\_\_\_

O/A meu/minha educando(a) \_\_\_\_\_ a participar no estudo sobre a Aprendizagem da Leitura no 1º ano do Ensino Básico a decorrer no ano lectivo de 2009/10 na Escola Básica Integrada com J.I. D.Carlos I.