

1996

DISSERTAÇÃO APRESENTADA NO MESTRADO DE  
PSICOLOGIA EDUCACIONAL

POR  
Maria Paula de Carvalho Rodrigues Perrolas

**LEITURA E ESCRITA NO  
1º ANO DE ESCOLARIDADE**

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Margarida Alves Martins



Centro de Documentação do I.S.P.A.

Telf. 886 31 84

Reg. 9555

---

## - RESUMO

Neste trabalho procurámos investigar as diferenças quantitativas (nível de sucesso) e qualitativas (tipo de erros) entre a leitura e a escrita.

Trabalhamos com uma turma de crianças do 1º ano de escolaridade, que leram e escreveram individualmente (em tempos diferentes) dez palavras de cada estrutura: CV, VCV, Ditongos e CC.

Verificamos que a estrutura das palavras tem influência nos resultados, tanto quantitativamente, como qualitativamente, quer para a leitura como para a escrita.

Observamos que existe uma superioridade no sucesso de leitura comparada com a escrita, mas que a discrepância entre ler e escrever ocorre em ambos os sentidos, já que houve palavras que algumas crianças conseguiram ler e não escrever, apontando para uma independência entre os mecanismos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita.

As crianças não cometeram o mesmo tipo de erros na leitura e na escrita da mesma palavra, demonstrando que as ambiguidades da leitura não coincidem com as da escrita.

---

Observamos diferenças no tipo de erros efectuados pelos leitores/escritores mais e menos eficazes.

---

**- ÍNDICE -**

	<b>Pág.</b>
- INTRODUÇÃO.....	5
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1. MODELOS TEÓRICOS DA AQUISIÇÃO DE LEITURA.....	13
1.1. MODELOS ASCENDENTES, DESCENDENTES E INTERACTIVOS.....	14
1.2. MODELOS TEÓRICOS DA AQUISIÇÃO DA LEITURA EM ESTÁDIOS OU SEQUÊNCIAS.....	23
1.3. MODELOS TEÓRICOS DE DESENVOLVIMENTO MULTIDIMENSIONAL E DIFERENCIAL NA AQUISIÇÃO DA LEITURA.....	33
2. MODELOS TEÓRICOS DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	39
2.1. DA ORALIDADE À ESCRITA.....	40
2.2. A ESCRITA E A NORMA ORTOGRÁFICA.....	46
3. LEITURA E ESCRITA. QUE DIFERENÇAS ?.....	55
II - PROBLEMÁTICA DE ESTUDO.....	70

---

III - ESTUDO EXPERIMENTAL.....	74
1. HIPÓTESES .....	75
2. METODOLOGIA .....	77
2.1. SUJEITOS.....	77
2.2. INSTRUMENTOS.....	78
2.3. PROCEDIMENTO .....	80
2.4. CATEGORIZAÇÃO DOS ERROS DE LEITURA E ESCRITA .....	84
3. RESULTADOS.....	88
3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	88
3.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	151
- CONCLUSÃO.....	160
- BIBLIOGRAFIA - .....	165
ANEXOS .....	172

---

## - INTRODUÇÃO

Sendo a problemática “da aquisição da leitura e da escrita” uma temática muito focada pelos professores do 1º ciclo do ensino básico em relação às dificuldades de aprendizagem escolar, pensamos que o psicólogo educacional pode dar um contributo importante na investigação dos modelos explicativos da natureza e organização dos processos psicológicos implicados no início da aprendizagem da leitura e da escrita.

O aprofundamento do conhecimento dos mecanismos cognitivos envolvidos nos processos de aquisição da competência da leitura e da escrita, possibilita ao psicólogo construir um trabalho conjunto com o professor de modo a responder às necessidades dos alunos, especialmente daqueles cujas estratégias de apropriação da linguagem escrita se mostram inadequadas (leitores menos eficazes e escritores menos eficazes), reformulando e implementando novas estratégias que beneficiem os processos da aquisição da leitura e da escrita com sucesso, onde o sujeito tem um papel activo e central na construção do seu próprio saber.

Aprender a ler e a escrever são tarefas complexas e difíceis que a escola tem a obrigação de saber facilitar à criança. Formar bons leitores e bons escritores são tarefas aliciantes em que a escola e todos os agentes educativos tem de se empenhar, dado a sua importância vital para o acesso a todo o tipo de conhecimento e informação veiculada, a uma velocidade inimaginável, pela escrita na nossa sociedade actual. O

---

domínio do “instrumento escrito” é imprescindível para uma participação consciente e igualitária na maioria das actividades do colectivo humano.

Em 1956, a UNESCO (cit. Sim-Sim, 1989 p.62) definia como pessoa funcionalmente alfabetizada a “que adquiriu um nível de perícia de leitura e escrita que a torne capaz de desempenhar com êxito todas as actividades que, no grupo de pertença, requeiram tal capacidade”. Partindo desta definição funcional, chegou-se ao conceito de Literacia entendido como a “capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram “ ( Sim-Sim, 1989, p.62).

Durante muito tempo considerou-se que a leitura e a escrita eram duas faces da mesma moeda, sendo a escrita o reverso da leitura. Eram consideradas destrezas complementares e inseparáveis, onde se supunha que a aprendizagem de uma implicaria a aprendizagem simultânea da outra.

Estudos recentes vêm demonstrando que a escrita e a leitura são duas actividades diferentes com características específicas próprias, não se podendo considerar que a escrita é um simples decalco da fala ou que ler é semelhante a escrever e que partilham os mesmos processos psicológicos no início da aprendizagem.

É este contexto (leitura e escrita como actividades independentes) que serve de suporte ao presente estudo exploratório. Este estudo pretende investigar as diferenças quantitativas e qualitativas entre leitura e escrita manifestadas por um grupo de 18

---

sujeitos do 1º ano de escolaridade. Foram efectuados dois tempos de observação, onde os sujeitos eram convidados a ler e a escrever 20 palavras. As observações foram registadas em vídeo para posterior análise dos dados.

Os principais objectivos deste trabalho foram os seguintes:

- analisar se existem diferenças no sucesso da leitura consoante a estrutura das palavras (CV..., VCV..., Ditongos, ...CC...);
- analisar se existem diferenças no sucesso de escrita consoante a estrutura das palavras (CV..., VCV..., Ditongos, ...CC...);
- analisar se existem diferenças entre o sucesso de leitura e de escrita das palavras;
- analisar se existem diferenças no tipo de erros efectuados na leitura consoante a estrutura das palavras (CV..., VCV..., Ditongos, ...CC...);
- analisar se existem diferenças no tipo de erros produzidos na escrita consoante a estrutura das palavras (CV..., VCV..., Ditongos, ...CC...);
- analisar se as crianças cometem o mesmo tipo de erros na leitura e na escrita da mesma palavra;

---

- comparar o tipo de erros efectuados pelos leitores/escritores mais eficazes e pelos leitores/escritores menos eficazes.

Tendo em conta os objectivos estabelecidos, optou-se por um conjunto de procedimentos que podem ser resumidos da seguinte forma:

Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico dos estudos efectuados no campo da aprendizagem da leitura e da escrita, procurando-se destacar as principais teorias e modelos existentes, bem como, as polémicas actuais referentes a esta área de investigação. Com base nestes estudos, elaborou-se a problemática de estudo.

Posteriormente, foram formuladas as hipóteses e delineadas as opções metodológicas necessárias à realização do presente estudo.

Assim, foi constituído o grupo de sujeitos a estudar, a recolha de informações acerca do método de ensino utilizado pelo respectivo professor, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, o procedimento efectuado durante as observações, a categorização dos erros de leitura e escrita e os critérios para a classificação de leitores/escritores mais eficazes ou leitores/escritores menos eficazes.

Num terceiro momento, organizou-se os resultados das observações efectuadas ao longo do estudo ilustrando-os com quadros e gráficos, para tornar mais fácil a sua leitura.

---

Em seguida, efectuou-se a análise e discussão dos resultados, procurando enquadrá-los nos estudos anteriormente citados, referentes às teorias e modelos de aquisição da leitura e da escrita.

Por último, apresentaremos as conclusões e algumas implicações psicopedagógicas que decorrem deste estudo.

---

## **I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

Quando a criança inicia a aprendizagem formal da leitura e da escrita, cerca dos seis anos de idade, ela já conviveu com múltiplas marcas gráficas, tentou compreender o seu significado e elaborou sobre elas sistemas de representação.

A criança também já adquiriu inúmeras unidades no seu sistema de reconhecimento auditivo de palavras e no seu sistema de produção fonémica, os quais continuarão a desenvolver-se ao longo da aprendizagem da leitura e da escrita. Estão igualmente bem constituídos os processos gramaticais que presidem à compreensão e à produção de enunciados. Ellis (1989) refere que a criança possui, embora de modo incompleto, a maior parte dos componentes do tratamento da informação que serão utilizados na leitura e na escrita. O que lhes falta são os processos específicos da leitura e da escrita: os processos relativos à identificação das letras, ao reconhecimento visual das palavras, à conversão grafema-fonema, à produção grafémica das palavras, à conversão fonema-grafema, à grafia das letras, etc.

Segundo Ehri (1989), a aprendizagem inicial é uma etapa longa, que depois de dominada, se esquece. O processo de aprender uma tarefa é sempre deliberado e consciente numa primeira fase, depois gradualmente, todos os dados e informações, se vão registando e armazenando na memória a longo prazo, e o seu reconhecimento ou reprodução torna-se uma operação automática.

---

Não é tarefa fácil para a criança aprender as características da linguagem escrita, mas os agentes educativos tendem-no a esquecer, só reflectindo sobre o assunto quando os principiantes encontram dificuldades nesta aprendizagem.

A aprendizagem da linguagem escrita não é um problema recente, extensos trabalhos de investigação já foram realizados, resultando perspectivas diferenciadas sobre esta temática, as quais têm influenciado práticas pedagógicas e métodos de ensino da linguagem escrita.

Mas, apesar da quantidade dos estudos efectuados, ainda subsistem lacunas no conhecimento dos mecanismos psicológicos envolvidos nos processos de aquisição da leitura e da escrita, sendo necessário a continuação do aprofundamento dos conhecimentos nesta área de investigação.

---

## 1. MODELOS TEÓRICOS DA AQUISIÇÃO DE LEITURA

No final dos anos 60, assiste-se ao nascimento da preocupação em identificar como é que o aluno aprende, quais as múltiplas operações e estratégias cognitivas presentes no acto de leitura. Efectuaram-se desde então inúmeras investigações relacionadas com a matéria, no que resulta em vários modelos teóricos explicativos do processo de aquisição da leitura.

Estes modelos foram alvo de algumas críticas, já que nenhum modelo de leitura é suficientemente abrangente para explicar de forma satisfatória, tão complexo processo.

Iremos de seguida descrever de forma sucinta os vários modelos teóricos existentes na aquisição da leitura.

Adams, M. & Starr, B. (1982) distinguem três modelos de tratamento da informação, que se sucederam no tempo: os modelos ascendentes, os modelos descendentes e os modelos interactivos.

---

## **1.1. MODELOS ASCENDENTES, DESCENDENTES E INTERACTIVOS.**

### **A - MODELOS ASCENDENTES OU "BOTTOM-UP MODELS"**

Os modelos ascendentes definem a leitura como a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral, onde os diferentes níveis de processamento da leitura mantêm uma dependência uni direccional, sendo os produtos finais de cada nível de análise pré-requisitos para a execução no nível seguinte da hierarquia, efectuando-se uma análise sequencial de níveis inferiores para níveis superiores.

O acto de ler implicaria operações perceptivas sobre os grafemas, a reunião das sílabas em palavras, a associação das palavras em frases e estas em texto. Para chegar a um dado nível implica a execução de todos os níveis subordinados ou menos complexos.

Estes modelos privilegiam as correspondências grafo-fonéticas ou grafo-fonológicas como via de acesso ao significado, sendo necessário o domínio das competências de descodificação para o processamento do texto de baixo para cima.

Este género de análise hierarquizada forneceu aos professores uma estrutura racional para os programas educativos, começar por baixo com o reconhecimento das letras

---

isoladas e dos sons para chegar às competências de nível superior. Assim, o objectivo do ensino da leitura na sua fase inicial é a descodificação, só posteriormente, quando esta se automatiza é que o leitor pode aceder à compreensão do texto.

Diversas críticas foram apontadas a este modelo ascendente, especialmente pelos defensores da corrente psicolinguística oposta, a do modelo descendente.

## B - MODELO DESCENDENTE OU "TOP-DOWN MODELS"

Em meados dos anos 70 surge o modelo descendente, para o qual a leitura é um processo de construção de significação a partir do texto, com o mínimo de tempo e esforço possível, utilizando selectivamente os índices mais produtivos na elaboração dessa significação (Goodman & Gollash, 1980 cit. Adams & Starr, 1982).

Este modelo baseia-se na ideia de que as antecipações jogam um papel central na leitura e na sua aprendizagem; a leitura seria assim resumida, a duas formulas tornadas celebres, "a leitura é um jogo de adivinha psicolinguística " e "ler é prever" (Goodman, 1987). Um dos mecanismos principais da leitura é a selecção feita pelo leitor, em função dos seus conhecimentos prévios e de expectativas, de um certo número de índices gráficos destinados a confirmar ou a rejeitar as suas hipóteses. Assim, os processos mentais superiores são fundamentais no acto lexical.

---

A leitura é um processo dinâmico muito activo, onde o pensamento e linguagem (operações superiores) estão envolvidos em contínuas transacções, até à obtenção de um sentido a partir do texto impresso. Neste processo o leitor e o texto estão em interacção permanente, sendo as características do leitor tão importantes para a leitura, como as características do texto (Rosenblatt, 1978, cit. Goodman, 1987).

Para Smith & Holmes (1980), o leitor lê "para compreender", tratando unidades significativas mais amplas que a palavra. Se a identificação das palavras precedesse a do sentido, o leitor não poderia compreender o que lia e seria impossível ler cada vez mais rápido, por isso a identificação das palavras é um processo inútil e ineficaz.

As crianças só recorrem à descodificação (já que a descodificação não é forma natural de ler) como último recurso, o qual é utilizado sobretudo pelos maus leitores, enquanto que os bons leitores saltam a palavra que não figura no seu vocabulário visual, ou substituem-a por outra apropriada ao contexto, de modo a aceder à compreensão geral do texto (Smith, 1980, 1986).

Os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar o texto de forma a que seja possível construir significado ou compreendê-lo. Utilizam estratégias de leitura, as quais se desenvolvem e se modificam durante a leitura, permitindo ao leitor auto-controlar constantemente a sua própria leitura de modo a que esta tenha sentido.

Existe somente um processo de leitura; a diferença entre bons e maus leitores reside na forma como cada leitor utiliza este único processo (Goodman, 1987).

---

As implicações pedagógicas na aquisição da leitura, baseadas neste modelo, valorizam os processos de antecipação/predição, através da sensibilização ao contexto linguístico e recorrendo aos conhecimentos semântico-conceituais da criança; conduzindo a sua aprendizagem para a leitura com compreensão de textos significativos.

Pelo que foi exposto, constatamos que ambos os modelos (ascendente e descendente) podem ser criticados pela postura uni direccional que assumem, ou seja, pela sua parcialidade, privilegiando certo tipo de estratégias em detrimento de outras.

Os primeiros porque negligenciam a utilização de processos de ordem superior pelos leitores, mobilizados durante a leitura de um texto. Os segundo porque não reconhecem a importância do recurso a estratégias de nível inferior, paralelamente à utilização de estratégias descendentes, na leitura de um texto.

As pesquisas (Barron, 1978 ; Biemiller, 1977-78 ; Frederiksen, 1978 ; Graesser, Hoffman & Clark, 1980 ; Jorm, 1979 ; Perfetti & Lesgold, 1977 ; Perfetti, Finger & Hogaboam, 1978 ; Rozin & Gleitman, 1977 ; Shankweiler & Liberman, 1972 ; Stanovich, 1980, cit. Adams & Starr, 1982) têm vindo a demonstrar que os bons leitores além de utilizarem estratégias descendentes, utilizam eficazmente as competências de nível inferior (reconhecimento de letras, correspondências grafo-fonéticas ou leitura de palavras isoladas), enquanto que os maus leitores manifestam dificuldades na leitura de palavras isoladas e na identificação de letras isoladas.

---

Adams & Starr (1982) postulam que o que falta ao aprendiz-leitor são as competências de nível inferior necessárias ao reconhecimento das palavras impressas, já que possui à partida um vasto leque de conhecimentos de nível superior. Assim, as crianças que ainda não dominam os processos de identificação das palavras, tentam adivinhar simplesmente o texto, afastando-se frequentemente do seu sentido real; em vez de ler, elas "de-liram" ( Chaveau & Chaveau ,1985, cit. Mendes & Alves Martins, 1986).

Na tentativa de transpor as limitações dos modelos referidos anteriormente surge o modelo interactivo, que propõe ultrapassar a cristalização em redor da existência de um método perfeito para o ensino da leitura e da escrita, porque “ é provável que os professores que ofereçam às crianças uma variedade de métodos para aprender a ler e a escrever sejam os mais bem sucedidos, pois promovem a aprendizagem num maior número de crianças “ (Elkind 1981, cit. Teixeira, 1993, p. 76).

---

## C - MODELO INTERACTIVO

Este modelo de leitura integra os aspectos positivos dos modelos ascendentes e descendentes, e postula que os leitores usam simultaneamente e de forma coordenada estratégias descendentes e ascendentes, durante o processo de leitura.

Um exemplo deste tipo de modelo é o modelo interativo de Rumelhart (1977, cit. Zagar, 1992) que é constituído por três etapas de tratamento.

Na primeira etapa, o leitor extrai os traços distintivos das letras a partir de informações armazenadas em memória visual.

Na segunda etapa, apelada de "sintetizador de formas", o leitor elabora hipóteses baseadas nas informações visuais e nos seus conhecimentos (ortográficos, lexicais, sintáxicos e semânticos).

Por fim a terceira etapa, o "centro de mensagens", é um processador central de capacidade limitada, que tem por função gerir as diferentes hipóteses. A progressão das hipóteses no decurso do tempo provoca a pouco e pouco a sua confrontação, eliminando-se as hipóteses menos prováveis até à emergência de uma única hipótese representada a todos os níveis que dá lugar à identificação do grupo nominal apresentado.

---

A interacção das diferentes fontes de informação ( sendo o fluxo à vez ascendente e descendente) é representada pela interconexão das hipóteses; assim, uma hipótese está ligada às hipóteses vizinhas do mesmo nível e às do nível imediatamente superior e inferior. O funcionamento é assegurado pelo coeficiente multiplicador das conexões que vão enfraquecer ou reforçar a probabilidade de uma hipótese ser verdadeira.

Os modelos interactivos vêem o leitor como um ser activo, participando simultaneamente em processamentos paralelos em muitos níveis.

Ler é descodificar e compreender um texto escrito, sendo o produto de processos elementares (correspondências grafo-fonéticas, descodificação parcial, reconhecimento imediato de sílabas e reconhecimento imediato de palavras) e de processos superiores (cultura geral, inteligência da língua, predições sintáxico-semânticas, recurso ao contexto anterior ou posterior aos elementos a identificar). Assim, a produção de sentido situa-se no cruzamento de mecanismos ascendentes e descendentes, na interacção permanente entre o tratamento grafo-fonético (a descodificação ) e as operações conceptuais e semântico-contextuais (Chaveau, G., 1989), e na capacidade de gerir a sua actividade .

O primeiro grande obstáculo para o aprendiz-leitor reside no carácter heterogéneo da actividade da leitura , para a qual é necessário mobilizar procedimentos muito diversos , mesmo para ler um enunciado simples e curto. Assim, o leitor usa todos os recursos disponíveis para programar o seu processamento da informação, o qual inclui

---

a utilização de estratégias de leitura (amplos esquemas para adquirir, avaliar e utilizar informação de um texto escrito), apropriadas a cada situação de leitura (McGinitie, Maria & Kimmel, 1987).

Uma dificuldade de leitura pode ser vista como o resultado do uso de uma estratégia inadequada na tarefa de leitura.

Segundo Spiro (1979, cit. McGinitie, Maria & Kimmel, 1987), o problema dos maus leitores deve-se à fixação em demasia quer nos processos descendentes, quer nos processos ascendentes. O mau leitor que confia demasiado no processo descendente, elabora desde início a decisão sobre o tema geral do texto e ignora todos os detalhes do texto que não confirmem a sua hipótese. O mau leitor que depende excessivamente dos processos ascendentes fixa-se nos processos de descodificação e têm dificuldade em aceder à compreensão do texto.

Os bons leitores são mais hábeis na utilização simultânea de diversos tipos de informações linguísticas: grafo-fonológicas, sintáxicas e semânticas. Têm comportamentos mais diversificados (maior número de estratégias) e mais flexíveis, adequando as suas estratégias no desenrolar da leitura, o que não ocorre com os maus leitores, ( Sprenger-Charolles & Khomsi, 1989; Fredericksen, 1975, cit. McGinitie, Maria & Kimmel, 1987 ).

Rodrigues, M.P. (1993), assinala que as principais diferenças entre leitores mais eficazes e leitores menos eficazes, são a nível qualitativo. Os leitores mais eficazes

---

desde o início do ano recorrem a um amplo leque de estratégias de leitura e desenvolvem precocemente e com maior eficácia a utilização de estratégias de descodificação, o que lhes permite ter maior autonomia na leitura.

De uma maneira geral, os autores dos modelos interaccionistas defendem que os processos cognitivos subjacentes ao comportamento do leitor fluente são diferentes dos do aprendiz-leitor; este tem que aprender e automatizar as competências de nível inferior para posteriormente compreender e pensar sobre a linguagem escrita. Assim, o modelo interaccionista só o é verdadeiramente para o leitor fluente, sendo no fundamental um modelo de tipo ascendente (embora mais elaborado) ao abordar a fase inicial da aprendizagem da leitura (Mendes & Alves Martins, 1986).

Assim, resta-nos colocar a questão se os modelos de processamento da informação serão os mais adequados para explicar as fases iniciais da aquisição da leitura ou se os modelos teóricos baseados na aquisição da leitura em estádios ou sequências serão mais válidos nessa explicação.

---

## 1.2. MODELOS TEÓRICOS DA AQUISIÇÃO DA LEITURA EM ESTÁDIOS OU SEQUÊNCIAS

Na última década surgem vários modelos desenvolvimentais descritivos da aquisição da leitura, mediante estádios ou fases. Estes modelos postulam a existência de uma sequência natural de etapas, pela qual todas as crianças teriam de passar para aprenderem a ler; baseando-se essa aprendizagem na adopção de estratégias específicas consoante os diferentes estádios.

O modelo mais antigo é proposto por Marsh et al em 1981 (cit. Rieben, L. & Saada-Robert, M. 1989 e Ellis, A. 1989) , o qual define 4 estádios para a aquisição da leitura:

No **Iº Estádio** (*linguistic guessing*), a criança pode aprender a identificar visualmente algumas palavras familiares (vocabulário visual) e através de um jogo de advinha linguística reconhece essas palavras escritas num contexto.

A criança não tem capacidade de ler uma palavra não familiar apresentada isoladamente, fora de um contexto susceptível de ajuda; mas, se a mesma palavra não familiar se apresentar num contexto, a criança poderá propor uma conjectura utilizando o contexto para seleccionar uma palavra plausível, a qual raramente tem alguma semelhança com a palavra escrita. Sendo estas conjecturas apropriadas ao

---

contexto narrativo, Critchley & Critchley (1978) chamam-nas de "substituições narrativas".

No **IIº Estádio** (*discrimination-net guessing*), a criança tenta ler as palavras não-familiares comparando-as, através dos índices ou similaridades visuais, com as palavras conhecidas. A estratégia utilizada é a do acesso visual aproximativo, onde a criança procura uma equiparação entre as características visuais da palavra nova e as especificações memorizadas das unidades de reconhecimento. No início somente utiliza a primeira letra da palavra escrita para efectuar as suas comparações, mas segundo Biemiller (1970, cit. Ellis 1989) rapidamente nota as mesmas letras no meio ou no fim da palavra a ler e da palavra adivinhada.

A criança no **IIIº Estádio** (*sequential decoding*), começa a fazer a sua leitura apoiando-se nas regras de correspondência entre sons e letras (não ainda entre os grafemas e fonemas), fazendo uma descodificação estritamente sequencial (da esquerda para a direita), conseguindo apenas ler as palavras regulares contendo as alternâncias simples entre consoantes e vogais. Por vezes consegue ler palavras irregulares que se apresentam num contexto, onde não é necessário descodificar completamente a palavra para a identificar. Mas como as competências de descodificação do leitor são ainda muito rudimentares, por vezes ao descodificarem as novas palavras produzem não palavras.

Marsh et al (op. cit.) no seu modelo "lógico-matemático" da leitura atribuem a transição do estágio II para o III a dois factores: por um lado, a memorização visual de

---

um elevado número de palavras torna-se problemática, o que leva a criança a procurar estratégias mais eficazes ; por outro lado, ocorre desenvolvimento cognitivo em termos Piagetianos (passagem do estágio pré-operatório ao estágio das operações concretas) o que contribui para a mudança nas estratégias de leitura.

Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1989) criticam esta explicação, referindo que existe uma enorme variabilidade inter e intra-individual nas crianças o que põe em causa a ideia de que, cerca dos 6 anos de idade, uma mudança operatória homogénea e generalizada explique os progressos de leitura e em particular a passagem do estágio II para III no modelo proposto por Marsh et al.

No **IVº Estádio** (*hierarchical decoding*), a criança utiliza regras de correspondência entre sons e letras mais complexas e pode dominar as regras ortográficas mais elaboradas, fundamentadas nas relações de conjunção, disjunção e inclusão. Paralelamente a criança começa a utilizar a analogia como um meio de inferência do sentido das palavras.

Este último estágio, atingido por volta dos 8-10 anos, é semelhante à leitura treinada do adulto. Podemos sem dúvida continuar a melhorar a eficácia dos processos de leitura, mas a natureza de todo o sistema não sofre mais nenhuma mudança significativa.

---

Em 1985, Ehri & Wilce (cit. Glover, J.; Ronning, R. & Bruning, R. 1990) elaboram um novo modelo, no qual afirmam que as crianças passam por três estádios quando estão a aprender a ler.

No primeiro estágio, a **leitura por índices visuais** é a primeira leitura "real". Neste estágio a criança dá uma atenção especial às características da palavra, retirando índices como seja, o tamanho, o aspecto visual da palavra, etc. A leitura para estas crianças é uma espécie de tarefa de emparelhamento-associação entre o aspecto visual da palavra e a ligação com a sua pronúncia e significado. Essas associações são de natureza arbitrária, o que leva a que os leitores através de índices visuais sejam incapazes de ler a maioria do tempo.

Como rapidamente se esgotam as possibilidades de fazer associações a cada palavra nova, sendo impossível memorizar um vasto leque de vocabulário visual, este tipo de estratégias é abandonado pela maioria dos leitores em prol de uma leitura baseada nas informações fonéticas.

Ehri e Wilce (op. cit.) referem que o maior passo para uma leitura completa e eficaz ocorre quando a criança começa a usar índices fonéticos no acto de leitura. Assim, o segundo estágio é a **leitura por índices fonéticos**, onde as palavras são lidas por associações de formação e armazenamento entre a nomeação de letras e alguns dos sons na sua pronúncia. Estas associações como não são arbitrárias, as crianças têm maior facilidade em as reter e tornam a leitura mais eficaz.

---

Barron (1986, cit. Sprenger-Charolles 1992) apoiando-se nos trabalhos de Ehri evoca que o conhecimento das letras joga um papel primordial nas primeiras etapas do desenvolvimento da leitura. As letras funcionam como símbolos para os sons correspondentes em memória e no início as crianças utilizam esse conhecimento do som das letras para determinar, pelo menos parcialmente, a pronúncia de uma dada palavra. São sobretudo as consoantes iniciais e terminais que servem de ponto de apoio a essa operação.

Ehri (1989) confirma a sua hipótese de que o conhecimento do nome das letras e o seu som é um "pré-requisito" eficaz para a utilização dos índices gráficos e êxito no percurso de iniciação da leitura.

Rieben & Saada-Robert (1989) obtêm resultados similares aos de Ehri (op. cit.), afirmando que o conhecimento das letras faz parte integrante do conhecimento do código e é um elemento importante para a estimulação da leitura; por isso, não é surpreendente constatar que a maioria das crianças que utilizam estratégias grafo-fonéticas ou que podem ler pseudo-palavras conhecem a maioria das letras. Estes resultados vão no sentido oposto ao do modelo que considera o conhecimento das letras como um resultado da leitura.

O último estágio proposto por Ehri & Wilce é o da **leitura por descodificação sistemática fonémica**. As crianças que estão neste estágio foram intituladas por Ehri & Wilce (1987a), Gough & Hillinger (1980) e Gough & Juel (1983) de "leitores cipher"; são crianças que aprenderam o alfabeto, podem ouvir os sons separados das

---

palavras, em que a soletração corresponde mais ou menos sistematicamente à pronúncia. Numa linguagem alfabética, isto significa que começam a dominar um complexo sistema de mapa que liga os sons (os fonemas) aos grafemas que compõem cada língua.

O modelo proposto por Gough & Juel (1983, cit. Gough & Juel 1989) é composto apenas por duas fases, equivalentes à primeira e terceira do modelo de Ehri & Wilce (1985).

O modelo concebido por Frith (1985, cit. Sprenger-Charolles, 1992 e Gombert, 1993) sugere a existência de três grandes etapas na instalação da aprendizagem da leitura.

Na fase inicial, a **fase logográfica**, o sujeito utiliza diversos tipos de índices para "ler" uma palavra. Pode apoiar-se em índices fornecidos pelo meio extralinguístico no qual o item a ler está inserido, ou recorrer à presença de traços visuais salientes na palavra, sobretudo certas letras ou configuração de letras. As configurações de letras podem cobrir a palavra inteira que assim é reconhecida "de cor" na sua globalidade.

As diferentes modalidades de tratamento de informação do reconhecimento "imediato" de palavras aprendidas de cor e adivinhadas com base em índices visuais salientes (gráficos ou contextuais) permite a constituição de um primeiro vocabulário global, o qual segundo Morton (1990, cit. Gombert 1993) não é por acesso directo ao léxico interno, mas por utilização de um sistema semântico pictural, que associa

---

secundariamente uma palavra oral à sua imagem reconhecida fora de todo o tratamento linguístico.

Bastien & Bastien-Toniazzo (1993) criticam fortemente os autores que atribuem pouca importância ao período logográfico, referindo que este é essencial para o progresso de aprendizagem da leitura. A criança efectua na palavra operações de tratamento da mesma natureza das que aplica aos objectos físicos. A palavra é uma unidade que é apreendida perceptivamente não pela sua forma global mas por certas características (a ocorrência da presença de letras), que são tratadas como propriedades do objecto.

A identificação da palavra, no período logográfico, passa por três etapas: num primeiro tempo, a criança identifica a palavra baseando-se na presença de algumas letras, de preferência as letras extremas. Em seguida, a palavra só é identificada como tal, se todas as letras estiverem presentes, sem que a ordem seja pertinente para a criança. Num terceiro momento, a palavra é considerada como uma sequência estritamente ordenada de letras; sendo esta propriedade um conhecimento determinante para a aquisição posterior da correspondência grafia/fonia, já que a grafia “ti” só corresponde ao som /ti/ se a letra “t” preceder a letra “i”. Constata-se que algumas crianças começam a aprendizagem da correspondência grafia/fonia sem terem compreendido que a ordem das letras na palavra é precisa, manifestando assim dificuldades na leitura devido à não construção desse conhecimento.

---

Na segunda fase, a **fase alfabética**, a criança utiliza a mediação fonológica como estratégia de leitura. Essa mediação reside na exploração de um conjunto de regras de correspondências entre grafias e fonias, podendo recorrer também a correspondências entre unidades ortográficas mais largas que os grafemas (Patterson & Morton, 1985, cit. Sprenger-Charolles, 1992) e a um sistema de analogias entre as palavras (Glushko & Goswami, 1988, cit. Sprenger-Charolles 1992).

Como a mediação fonológica não permite ler as palavras irregulares, nem aquelas em que a sua pronúncia depende do reconhecimento de uma estrutura morfológica particular, as crianças vão substituindo progressivamente este tipo de leitura por uma **leitura de base ortográfica**, a qual é a última fase deste modelo.

Segundo Morton (1989, cit Sprenger-Charolles, 1992), a entrada na fase ortográfica para as crianças que dominam as modalidades de tratamento alfabético, é uma simples consequência das interações entre a leitura, os conhecimentos linguísticos e processos gerais de abstracção. Nesta fase, o acesso directo à palavra em memória conjuntamente com as significações que lhe estão associadas, efectua-se graças a um sistema semântico verbal.

Uma especificidade do modelo de Frith (op. cit.) é a referência a que a aquisição da leitura e da escrita têm relações de complementaridade. A leitura joga em certos momentos um papel de estimulador da escrita, enquanto que em outros momentos é o inverso que se produz.

---

O modelo de Harris & Coltheart (1986) apresenta semelhanças com o de Marsh et al ( fase 1 e fase 2 ) e com o de Frith (op. cit.) ( sendo as fases 3 e 4 correspondentes às fases 2 e 3 de Frith). Assim, estes autores definem o **primeiro estágio** como sendo essencialmente visual. O **segundo estágio** é uma extensão do primeiro, onde o vocabulário visual que o aprendiz-leitor adquiriu, serve de suporte à identificação de palavras novas. O **terceiro estágio**, é uma etapa alfabética, onde a criança utiliza a mediação fonológica como estratégia de leitura e no **quarto estágio**, desenvolve-se uma leitura de base ortográfica.

Seymour & Elder (1986, cit. Rieben & Saada-Robert 1989 ; Sprenger-Charolles 1992) criticam no modelo de Frith (op. cit.) a ideia de que existe uma homogeneidade de comportamentos no interior de uma população de aprendizes-leitores, onde todos seguem a mesma evolução. Estes autores afirmam que os aprendizes-leitores caracterizam-se por uma forte heterogeneidade inter individual de comportamentos, os quais em parte estão ligados aos métodos de ensino a que estão sujeitos.

À semelhança dos modelos anteriormente citados, Seymour & Elder (op. cit.) definem um primeiro **estágio logográfico**, onde um léxico de uma centena de palavras pode ser discriminado, apoiando-se as crianças sobre diferentes elementos: o comprimento das palavras (curto, médio ou longo), a posição na palavra do índice conhecido (esquerda, centro ou direita) e algumas formas salientes que elas conhecem.

Mas, por oposição aos outros modelos, estes autores postulam que os estágio seguintes (**alfabético e ortográfico**) são duas vias alternativas possíveis para o leitor.

---

A aquisição e domínio do código alfabético vai provocar a ocorrência simultânea dos dois estádios e será o leitor a optar pelo uso de um ou de outro.

Neste modelo, a noção de estádio é considerada de forma menos restritiva. Admite-se a existência de diferentes padrões de desenvolvimento, resultantes da opção das estratégias efectuadas pelo aprendiz-leitor no momento da leitura e que as diferenças individuais determinam essa mesma opção. Começa assim a surgir a perspectiva multidimensional da aquisição da leitura.

Em suma, podemos dizer que os modelos citados (à excepção do Seymour & Elder, 1986), apesar de terem algumas diferenças entre si, defendem a aquisição da leitura como um processo unidimensional, onde existe uma sequência obrigatória de estádios, um caminho único a percorrer por todas as crianças. Postulam também a utilização exclusiva de determinado tipo de estratégias num estádio específico, como se a evolução das estratégias fosse um processo não contínuo, onde ocorrem saltos estanques no conhecimento, entre uma modalidade de tratamento antiga e uma nova.

Estudos recentes têm vindo a pôr em causa esta perspectiva unidimensional da leitura, colocando a hipótese de um modelo de desenvolvimento multidimensional e diferencial para a aquisição da leitura. Nesta perspectiva reconhece-se a existência de uma sequência de fases, a qual corresponde a processos potencialmente disponíveis para o leitor, mas isso não significa que todas as crianças aprendam a ler atravessando as mesmas etapas.

---

### 1.3. MODELOS TEÓRICOS DE DESENVOLVIMENTO MULTIDIMENSIONAL E DIFERENCIAL NA AQUISIÇÃO DA LEITURA

A principal razão da investigação sobre a aquisição da leitura ser tardia e incompleta deveu-se ao facto de que precocemente surgiram métodos mais ou menos formalizados, técnicas mais ou menos aperfeiçoadas, truques pedagógicos, cujos objectivos direccionavam a aprendizagem da leitura. Toda esta metodologia se exprimia num conjunto de receitas que agradava aos professores, pela facilidade de transmissão, mas que excluía o aluno, na sua individualidade, do processo de leitura (Sequeira, 1989).

Há que fazer a distinção entre ensino e aprendizagem, não sendo termos equivalentes. Estudos recentes têm demonstrado que a criança é um ser activo que constrói o seu próprio conhecimento tendo em conta toda a sua experiência cognitiva, cultural e linguística, sendo possível traçar um percurso de aprendizagem singular para cada criança (Ferreiro & Palacio, 1988).

Goigoux (1991) critica a rigidez dos modelos em estádios e postula a aquisição da linguagem escrita em termos de estratégias dominantes num dado momento em que coexistem procedimentos muito diversos.

Os processos de identificação das palavras é lento e fruto de numerosos ensaios e erros, assemelhando-se a estratégias de resolução de problemas. Cada criança

---

transforma inteligentemente as informações e apropria-nas consoante as suas experiências.

Os modelos desenvolvimentais têm de ter em conta a diversidade de trajetórias de aprendizagem conjuntamente com as diferenças interindividuais das crianças. A validade destes modelos deve-se à sua capacidade de integrar um conjunto de observações realizadas em contextos ambientais e escolares contrastados e diversificados.

Barr, em 1974 (cit. Ellis, 1989), realiza um estudo em que compara dois métodos de ensino/aprendizagem (método fonético versus método global), avaliando simultaneamente a sua influência na escolha das estratégias de leitura.

Este autor observa que as crianças que aprendiam pelo método global utilizavam preferencialmente estratégias de reconhecimento visual das palavras, não as decompondo em letras e sons; enquanto que, as crianças que aprendiam pelo método fonético recorriam frequentemente a estratégias de descodificação fonética, pronunciando inicialmente as letras, depois as sílabas, juntando-as de seguida para poderem ler a palavra completa.

Mas, esta tendência inicial na utilização de estratégias de leitura, a qual é influenciada pelo método de ensino, pode ser progressivamente substituída pela tendência natural da criança. Crianças que aprenderam a ler pelo método global, podem eventualmente vir a optar pela utilização de estratégias de descodificação fonética, bem como as

---

crianças que aprenderam pelo método fonético , podem optar pelo uso de estratégias de reconhecimento visual das palavras.

Com base nesta análise, Barr (op. cit.) classifica as crianças em "leitores fonéticos/*phoenicians*" e "leitores visuais/*chinese*", independentemente do método de ensino/aprendizagem a que foram submetidos.

Barr (op. cit.) conclui que o método de ensino exerce uma certa influência no desenvolvimento das estratégias de leitura, mas se essa influência embate com a estratégia natural preferida da criança, a criança opta pela última.

Content & Leybaert (1989, 1990, cit. Sprenger-Charolles, 1992) elaboram um estudo tendo por base a crítica feita por Seymour (1986) ao modelo de Frith, o qual não foca o efeito dos métodos na aquisição da leitura.

Content & Leybaert (op. cit.) no seu estudo transversal , abordam a questão da influência dos métodos, a partir da observação de vários grupos de crianças do 2º, 4º e 6º ano de escolaridade, cerca de metade das quais tinham aprendido a ler segundo um método fonético e as restantes segundo um método global.

A hipótese de pesquisa é que o método fonético favorece as estratégias de leitura por mediação fonológica enquanto que o método global conduz directamente (a partir da leitura logográfica) a uma leitura ortográfica. A testagem da hipótese é efectuada comparando os efeitos de regularidade e de frequência em cada grupo (fonético e

---

global), dos resultados obtidos na prova de leitura de palavras frequentes/raras, regulares/irregulares.

Os resultados obtidos no 2º ano não correspondem aos esperados; os sujeitos do grupo do método global dão mais erros, do que os do grupo do método fonético, nas palavras irregulares e sobretudo nas palavras regulares. Assim, o método global não parece conduzir, no 2º ano, a um desenvolvimento de precoce do léxico ortográfico. Para estes autores, estes dados permitem sustentar, por um lado, a hipótese da discontinuidade entre a fase logográfica e a fase ortográfica e, por outro lado, a existência de uma independência entre a aprendizagem e o desenvolvimento da aquisição da leitura.

Alegria, Morais & D'Alimonte (1988, cit. Rieben & Saada-Robert 1989) mostram que numa classe de aprendizes-leitores sujeitos ao método global de aprendizagem das palavras, encontra-se uma percentagem não negligenciável de crianças que conseguem ler palavras desconhecidas ou pseudo-palavras, utilizando conhecimentos ligados ao código, sem que estes tenham sido sistematicamente ensinados no contexto escolar.

Stuart & Coltheart (1988, cit. Sprenger-Charolles, 1992 ) referem que as crianças que já possuem antes da aprendizagem formal da leitura uma boa capacidade de análise fonológica, podem-na utilizar logo de início no acesso à linguagem escrita, não passando pela fase logográfica na aquisição da leitura. Assim, estes autores põem em causa a sequência obrigatória de passagem por todos os estádios, dando ênfase às características individuais dos sujeitos nos percursos de aprendizagem da leitura.

---

Rieben & Saada-Robert (1989) realizaram um estudo longitudinal, em contexto escolar, com aprendizes-leitores de 5-6 anos, com o objectivo de investigar a evolução e diferenças individuais na aquisição de estratégias de pesquisa de palavras; esperavam observar condutas que permitiriam inferir pelo menos dois grupos de estratégias: as estratégias de localização guiadas pelo contexto e estratégias guiadas pelas representações parciais da palavra pesquisada (apoiadas no conhecimento do código ou nas similaridades visuais).

Fundamentando-se nos modelos em estádios, colocaram a hipótese de que as estratégias guiadas pelo contexto, as quais se aproximam da adivinha linguística, aparecem primeiro do que as estratégias instituídas no conhecimento do código, as quais marcam a entrada na fase alfabética. Contudo, com base nos resultados do seu estudo exploratório, os autores constataam que nem todas as crianças se conformam a esse padrão de desenvolvimento.

Nos resultados deste estudo, verifica-se que os aprendizes-leitores utilizam uma grande diversidade de estratégias em cada tempo de observação, o que reenvia para a não validade da existência de um modelo de estádios baseado no uso exclusivo de um só tipo de estratégias em cada estágio. No que concerne às estratégias baseadas no contexto, estas aparecem simultaneamente com às estratégias apoiadas no código, sendo as últimas nitidamente mais frequentes, apesar do ambiente escolar privilegiar as situações de aprendizagem baseadas na significação.

---

Rodrigues, M.P.(1993) em seu estudo longitudinal com aprendizes-leitores, durante o 1º ano de escolaridade, numa situação de leitura de palavras isoladas, constata uma enorme heterogeneidade na utilização e evolução das estratégias de leitura.

Apesar dos aprendizes-leitores privilegiarem em determinados momentos, o recurso a grupos específicos de estratégias, verifica-se que cada criança, de forma diferenciada, utilizava simultaneamente outros grupos de estratégias. Cada criança seguiu uma trajectória individual na aprendizagem da leitura.

Rieben (1993) refere que as questões das diferenças inter e intra-individuais são variáveis importantes e que não podem ser negligenciadas numa perspectiva de ensino diferenciado.

Estes estudos apontam para a existência de um modelo de aquisição de leitura, no qual os estádios são definidos como passagens mais ou menos dominantes e não como passagens obrigatórias e exclusivas, ou seja, um modelo desenvolvimental e diferencial da aquisição da leitura. Neste quadro de referência é possível descrever uma trajectória diferente de aquisição da leitura para cada criança e não uma trajectória unidimensional, como postulam os modelos em estádios.

---

## 2. MODELOS TEÓRICOS DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Se compararmos a extensão das recentes pesquisas dedicadas ao estudo da leitura com as da escrita, verificamos que o processo de escrever tem sido um pouco negligenciado pelos psicólogos cognitivistas.

Jolibert (1991) refere que “escrever” é uma palavra que contém realidades muito diferentes:

- o grafismo, a conquista da motricidade fina que permite ao gesto responder à intenção (desenhar bem as letras, a caligrafia);
- a cópia;
- a produção de mensagens escritas, apreendidas na sua especificidade;
- a ortografia, ou seja a capacidade de recordar e produzir cadeias de letras aceites como a ortografia correcta de determinada palavra.

Neste capítulo, o que nos interessa é a construção das mensagens escritas e a capacidade que as crianças têm de as escrever ou não, correcta ou incorrectamente. A escrita exige uma atitude metalinguística, de carácter consciente e voluntário, onde existe a necessidade de simular uma situação de comunicação. Na aprendizagem da escrita ocorre a construção de uma nova função linguística, com reestruturação de todo o saber linguístico até aí adquirido. Aprender a escrever envolve o domínio do estilo do idioma escrito formal (Rebelo, 1993).

---

## 2.1. DA ORALIDADE À ESCRITA

A transição da oralidade para a escrita não se faz de modo automático, nem o novo código se adquire facilmente dadas as suas características, pelo que a linguagem escrita, ao contrário da linguagem oral, não é um fenómeno universal.

A fala tem uma estrutura gramatical simples e pode não apresentar limites claros entre as frases, é repetitiva, informal e contém muitas pausas. Mas, a mensagem escrita não corresponde exactamente à fala, dado que a escrita contém uma estrutura gramatical mais complexa, claros limites entre as frases, é explícita, formal e não repetitiva.

A criança para compreender a natureza do sistema escrito alfabético, tem que reflectir sobre as propriedades da linguagem oral representadas na escrita e quais as regras que conduzem a passagem das unidades da linguagem oral aos signos escritos. Terá de adquirir a noção de palavra escrita (unidades gráficas separadas por espaços brancos), sílaba e fonema. Tem que perceber também que as palavras escritas são constituídas por letras espacialmente ordenadas da esquerda para a direita, correspondendo à ordenação temporal das unidades da fala.

Acrescenta-se ainda que é essencial que a criança compreenda que na escrita alfabética as palavras são representadas pela combinação de um número limitado de signos visuais (Alves Martins & Neves, 1994).

---

As crianças muito antes do ensino formal da escrita, elaboram representações sobre as relações entre linguagem oral e escrita, e as características ou restrições do sistema de escrita da sua língua.

Vários estudos (Ferreiro & Teberosky, 1986; Ferreiro, 1988; Ferreiro & Palacio, 1988; Besse, 1990; Alves Martins & Mendes, 1987; Alves Martins, 1994) referem que numa primeira fase a escrita não é ainda uma forma de representação da linguagem, nem tem função comunicativa. A escrita é um traço posto no papel, se as crianças forem interrogados sobre o seu significado, constroem uma intenção a posteriori.

As crianças vão evoluindo e começam a compreender que a escrita codifica uma mensagem, mas ainda não analisam o oral (não há correspondências entre partes gráficas e partes sonoras). As crianças começam a compreender um dos princípios do sistema alfabético, que através de um número limitado de grafias, as quais podem ser combinadas de diversas formas (de modo a evitar a repetição do mesmo padrão gráfico), obtêm-se diferentes totalidades significativas. A este tipo de escrita atribui-se o nome de escrita pré-silábica.

Ocorre um grande salto evolutivo quando a criança começa a ter consciência que a escrita remete para a linguagem oral, que esta se divide em partes e que estas partes são codificáveis. A criança ao realizar as suas produções escritas atribui a cada sílaba uma letra, chamando-se a estas escritas - escritas silábicas.

---

De início, as letras empregues não têm valor sonoro convencional, mas a pouco e pouco, começam a fonetizar a escrita, atribuindo o valor sonoro convencional às letras.

De seguida, a criança realiza análises simultâneas do tipo silábico e do tipo alfabético, ensaiando correspondências grafema/fonema.

Por fim, a criança compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e procede a uma análise sonora dos fonemas da palavra que escreve, entrando no nível alfabético.

Cada criança tem o seu ritmo de apropriação da linguagem escrita; este é influenciado pelos seus contactos com práticas sociais e culturais em torno da leitura e da escrita e pela oportunidade de experimentação activa em situações em que a linguagem escrita tenha sido utilizada (Alves Martins, 1994).

Assim, as crianças quando chegam à escola não se encontram todas ao mesmo nível de representação, e muitas há que ainda não perceberam que existe uma relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral e quais as regras que regulam essa relação, estando estas crianças em desvantagem para iniciar a aprendizagem formal da linguagem escrita.

Ferreiro & Palacio (1988) assinalam a existência de uma forte relação entre os níveis iniciais de conceptualização à entrada na escola e o sucesso escolar, quanto mais elevado são os primeiros, maior é a probabilidade de sucesso escolar.

---

À chegada à escola, as produções escritas das crianças estão longe da escrita normalizada; contudo, os professores não as devem rejeitar e criticar, porque são os primeiros ensaios de correspondências entre grafemas e fonemas.

Os professores devem construir uma perspectiva de processo de ensino que não passe pelo cumprimento da progressão pré-determinada pelos manuais escolares, de aspectos parcelares da língua escrita, mas que efectuem preferencialmente, actividades em que a linguagem escrita cumpra determinadas funções sociais.

O ensino deve ser organizado de modo a que a criança sinta necessidade e prazer em escrever. A escrita deve ter sentido e ser usada com diferentes funções, registar relatos de acontecimentos, exprimir ideias e pensamentos, comunicar com os outros, etc.

A escrita exige a transcrição rigorosa das palavras, o reconhecimento dos grafemas, que correspondem aos sons do oral, e só com muito treino e prática em diversas situações significativas e funcionais, pode progredir o jovem aprendiz da língua.

A criança tem que ir adquirindo a noção de que a palavra resulta de um corte da cadeia falada e esta também se pode segmentar em sílabas e em fonemas.

Alegria & Morais (1979, cit. Rebelo, 1990) estudaram o desenvolvimento da habilidade de segmentação das palavras (segmentação silábica e fonética) em crianças do 1º ano de escolaridade, tendo concluído que as crianças não descobrem

---

espontaneamente a estrutura fonética da fala e que apresentam dificuldades para cumprirem as propostas de segmentação e de fusão de fonemas. Os sujeitos revelaram maior facilidade em separar sílabas de uma palavra, do que em separar os fonemas da mesma palavra.

Os autores afirmaram também que a simples maturação não é condição suficiente para a tomada de consciência da existência de unidades fonéticas na fala. Estes dados foram novamente confirmados no estudo de Morais, Cary, Alegria & Bertelson (1979, cit. Rebelo, 1990) com adultos analfabetos, em que utilizaram a técnica de segmentação-inversão-fusão de sílabas e fonemas e onde observaram que os sujeitos realizavam a operação solicitada nas sílabas, mas não nos fonemas.

Carraher, Bryant & Buarque (1993, cit. Morais & Teberosky, 1994) ao estudarem os efeitos da consciência fonológica sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, encontram evidências de que a habilidade metalinguística de segmentar as palavras orais em unidades menores afecta o desempenho ortográfico, sobretudo nas fases iniciais de escolarização, incidindo basicamente sobre a notação de correspondências regulares grafema-fonema.

A criança posteriormente também tem que perceber que o código escrito é arbitrário quanto à relação do signo gráfico com o signo linguístico, pois a um mesmo som não corresponde sempre a mesma grafia. Também pode haver uma relação complexa entre o fonema e a sua grafia, visto que a uma mesma grafia podem corresponder vários

---

fonemas. A nossa ortografia é muito inacessível para a criança que não pode conceber imediatamente esta miscelânea de irregularidades e de concordâncias.

---

## 2.2. A ESCRITA E A NORMA ORTOGRÁFICA

A escrita ortográfica Portuguesa tem por base normas convencionais fixas e instituídas na comunidade, que o sujeito tem que interiorizar, sabendo quais são e em que contexto são aplicáveis.

Se a ortografia de algumas palavras pode ser explicada pela etimologia (evolução sofrida pelas palavras ao longo da história da escrita), outras estruturas gráficas são por vezes incongruentes e não se chega a encontrar uma razão lógica que leve a seleccionar uma grafia em vez de outra. Talvez por isso, é frequente encontrar adultos escolarizados que não dominam completamente a ortografia (Rebelo, 1990).

Os modelos cognitivos acerca da recuperação da ortografia em memória, postulam um local de armazenagem lexical dedicado à retenção da ortografia de palavras familiares (Ellis, 1982; Margolin; 1984; Morton, 1980 cit. Ellis, 1989). Esse local de armazenagem - léxico de produção de grafemas - exerce um papel na escrita, análogo ao papel que o léxico de produção da fala exerce na oralidade.

Ao escrever, a ortografia de uma palavra familiar é recuperada em resposta a uma dupla especificação do seu significado e forma sonora.

Embora se efectuem erros nos homófonos e sons similares, na maior parte das vezes, os escritores produzem as versões correctas das palavras pretendidas. Se a forma

---

fonológica da palavra alvo fosse tudo o que estivesse disponível para guiar a selecção a partir do léxico de produção dos grafemas, então os escritores jamais seriam capazes de fazer uma selecção confiável entre os homófonos (não é possível distinguir oralmente fora do contexto as palavras homófonas passo/paço, conelho/conselho, coser/cozer, etc.).

Morton (1980, cit. Ellis, 1989) sugeriu que o facto de os homófonos serem escritos geralmente correctamente, pode ser explicado pela existência de um input adicional a partir do sistema semântico, o qual é utilizado para guiar a escolha da palavra.

Sendo a escrita mais lenta do que a fala, existe a necessidade de um local de armazenagem, de curto prazo, capaz de manter a ortografia de uma palavra entre a recuperação e a execução, retendo a última porção de uma palavra, enquanto a porção anterior está sendo escrita. Esta é a função primária do nível do grafema.

Os modelos cognitivos da ortografia e escrita presumem que a ortografia de uma palavra é resgatada do léxico de produção dos grafemas, de forma idêntica, quer a palavra seja escrita em maiúsculas, minúsculas, manuscritas ou dactilografadas.

Para um escritor, não parece existir alternativa para a armazenagem lexical e recuperação da ortografia de palavras não-familiares, assim, o escritor tem de recorrer à sua habilidade para imaginar ortografias plausíveis (ainda que incorrectas). Patterson (1982, cit. Ellis, 1989) chama a este procedimento “ortografia construída”, que

---

envolve a decomposição da palavra não-familiar ou não-palavra em fonemas componentes e a sua conversão em grafemas apropriados.

A aprendizagem da ortografia é um empreendimento longo e árduo para a criança, e “afirmar o carácter reprodutivo da norma ortográfica, enquanto objecto social, não implica supor que a sua aprendizagem seja passiva” (Morais & Teberosky, 1994 p.28).

Ao observarmos a escrita do aprendiz, constatamos que este comete erros de ortografia porque escreve as palavras como as pronuncia, ou porque regulariza a notação de palavras irregulares (Carraher, 1985; Morais, 1986 cit. Morais & Teberosky, 1994), estando assim patente que o conhecimento ortográfico é um processo activo e construtivo.

Estudos realizados durante os primeiros anos de escolaridade (Stanovich & West, 1989; Groff, 1982, 1984 cit. Morais & Teberosky, 1994) revelam a existência de uma interacção, no desenvolvimento do conhecimento ortográfico, entre restrições das palavras escritas (sua frequência de utilização na língua impressa e a regularidade dos seus grafemas) e características do sujeito aprendiz (consciência fonológica, tempo de escolaridade, dialecto oral e exposição activa à língua escrita impressa).

Morais & Teberosky (1994) referem que a ortografia não é uma aprendizagem directa de estímulos, mas envolve um processo de reestruturação das representações internas que o aprendiz elabora acerca dos estímulos e das restrições (regulares ou irregulares)

---

da norma que definem a escrita. A evolução no desempenho ortográfico estaria relacionada com as mudanças nos níveis de explicitação das representações ortográficas dos sujeitos.

Morais & Teberosky (op. cit.) realizam um estudo com crianças brasileiras, com idade média de 9.8 anos, com o objectivo de observar o seu conhecimento ortográfico, analisando o tipo de erros que efectuavam nos seus textos ditados.

Os autores constataam que a maioria dos erros ocorridos no ditado eram provocados por correspondências fonográficas. As crianças manifestavam uma percentagem significativamente superior na substituição de grafemas (70.3% do total de erros de correspondência), sendo mais raros os erros de omissão (19.9%), adição (8.9%) ou deslocamento (0.9%) de grafemas. O facto de preservarem, na maioria das vezes, a homofonia das palavras escritas, demonstra que as crianças adoptavam um processamento do tipo fonológico e que já dominavam as convenções do sistema de escrita do português, apesar de não serem capazes de reproduzir integralmente as restrições da norma ortográfica que estavam aprendendo.

Analisando o efeito do tipo de grafema (vogais, consoantes e dígrafos) no rendimento ortográfico das crianças, observa-se que os erros situam-se mais nas consoantes (54.5%), do que nas vogais (33.4%) ou dígrafos (11.1%).

Esta tendência de substituir e omitir consoantes, foi também registada em outros estudos sobre aprendizagem da ortografia, realizados com crianças espanholas

---

(Morais & Teberosky, 1993 cit. Morais & Teberosky, 1994; Manrique & Signorini, 1994). Em contrapartida, pesquisas desenvolvidas com crianças americanas (Treiman, 1991 cit. Manrique & Signorini, 1994; Treiman, 1993 cit. Morais & Teberosky, 1994) e crianças francesas (Sprenger-Charolles, 1993 cit. Morais & Teberosky, 1994) referem uma maior incidência de erros por omissão de vogais. A omissão das vogais ocorre sobretudo quando os nomes de algumas consoantes incluem o som da vogal, o que leva a que as crianças aprendizes escrevam a palavra omitindo a vogal (Chomsky, 1977 cit. Manrique & Signorini, 1994).

As divergências assinaladas para as diferentes línguas sugerem que especificidades de cada norma ortográfica, no que respeita à regularidade das correspondências fonográficas, devem influenciar o tipo de erros ortográficos predominantemente efectuados nas fases iniciais de escolarização.

O estudo de Morais & Teberosky (op. cit.) revela que as crianças apresentavam maior dificuldade na escrita de palavras com baixa frequência na língua escrita impressa (69.3% dos erros) e na escrita de grafemas irregulares (61% dos erros), confirmando-se para o português, o que já se tinha observado em outros idiomas.

Manrique & Signorini (1994) referem a existência de outra variável importante na escrita das crianças, que é a estrutura silábica das palavras. No espanhol, a estrutura silábica mais frequente é do tipo CV e é aquela onde se registam menos erros; observam-se maior quantidade de erros por omissão, na escrita dos clusters CCV,

---

porque a criança tem dificuldade em analisar sílabas complexas nos seus fonemas componentes.

Treiman (1995) obtem, com crianças do 1º ano de escolaridade, resultados que suportam esta hipótese de que palavras que contêm sílabas complexas provocam mais erros na escrita. Esta autora observa que as crianças tendem a omitir nasais /m/, /n/, /ŋ/, quando estas se encontram antes de outra consoante, fenómeno descoberto por Read (1975, cit. Treiman, 1995) em crianças do pré-escolar quando iniciam as suas escritas. Mas, este fenómeno não se confina a nasais podendo também ocorrer nas líquidas /r/ e /l/.

Estes erros acontecem porque os aprendizes tendem a elaborar representações a um nível fonético. Ao serem confrontados com a ortografia convencional da palavra, esta provoca a reanálise das suas representações; começam então a prestar atenção a aspectos da forma falada que anteriormente ignoravam.

As representações das palavras estruturadas em termos de fonemas, podem ser similares nas crianças e nos adultos; contudo, os adultos letrados aprenderam a ultrapassar essas representações em algumas situações, devido ao domínio das convenções ortográficas, ou seja, as pessoas letradas são condicionadas na sua percepção auditiva pelo conhecimento que têm da escrita, enquanto que as pessoas não letradas percebem auditivamente como se diz.

---

Habitualmente, os professores atribuem um grande peso à aprendizagem da ortografia; ocupam grande parte do tempo a realizarem ditados, correcção dos erros ou a efectuarem exercícios “tão bem estruturados” para darem resultados, mas que deixam as crianças totalmente indiferentes, no que resulta uma perda de tempo.

O problema da ortografia inquieta muitos professores mas é a criança que fica mais inquieta ao ouvir sempre as mesmas frases: ”Não dê tantos erros ! Isto está cheio de erros de ortografia!, etc... e ver os seus textos todos sublinhados e riscados, na marcação de erros. Para ela, a ortografia deve ter o aspecto de um monstro inacessível.

Não nos devemos esquecer que sempre que um professor efectua a avaliação de um trabalho de um aluno e faz notações provoca situações de autoavaliação que contribuem para a construção da imagem do aluno e tem repercussões no seu comportamento posterior; assim, a referência e a designação do erro (infracção à norma) conduz à culpabilização e as práticas educativas utilizadas na sua correcção por vezes mais parecem sanções (“escrever *n* vezes a palavra mal ortografada”) impostas pelo professor.

Os professores observam as produções escritas dos alunos, mas as suas teorias pedagógicas sobre a escrita não lhes permitem analisar os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem; tem dificuldade em compreender o sujeito aprendiz no seu processo de apropriação do sistema da língua escrita e não percebem que os erros não têm todos a mesma origem, pelo que não deveriam ser todos corrigidos da mesma forma; deveria optar-se por uma abordagem diferenciada dos erros de escrita.

---

Pensamos que em vez de censurar ou proibir as expressões de dúvida dos alunos, devemos estimulá-las, ajudando o aluno a explicitar conscientemente os seus conhecimentos sobre as restrições da norma ortográfica.

Provocar a dúvida quanto à grafia correcta a ser utilizada, através de um jogo interactivo de perguntas colocadas ao aluno que implique uma estratégia de reflexão sobre as alternativas possíveis até que o aluno conheça qual a que corresponde à norma e a automatizem é, segundo Morais & Teberosky (1994), uma estratégia eficaz de ensino/aprendizagem da ortografia.

A evidência de que a frequência de utilização das palavras na escrita impressa interage com o rendimento ortográfico, leva a que seja necessário um convívio intenso com os materiais escritos que produzem a norma, facultando à criança a possibilidade de “fotografar” as figuras das palavras num contexto significativo.

Por outro lado é importante provocar na sala de aula situações de escrita em díades em que as crianças possam explorar a escrita e as suas representações sobre a escrita, criando uma atitude interrogativa para compreenderem como funciona a língua, descobrindo as regras e construindo a pouco e pouco uma sistematização do escrito. O professor deve estar atento às descobertas das crianças e ajudar a prolongá-las, de modo a que estas se apropriem das características da escrita que ainda não conhecem (Jolibert, 1991).

---

A escrita não pode ser uma actividade penosa para a criança; pelo contrário, esta deve sentir prazer nos seus textos, na comunicação das suas mensagens e no relato de acontecimentos. O professor deve valorizar a escrita espontânea da criança e não atribuir demasiada importância à ortografia em detrimento das funções da escrita

---

### 3. LEITURA E ESCRITA. QUE DIFERENÇAS ?

Tradicionalmente, não se efectua a distinção entre a aprendizagem da leitura e aprendizagem da escrita; assim, não há qualquer diferença entre o ensino da leitura e da escrita; o que é válido para um, é válido para o outro, já que são actividades explicitamente conectadas. Os professores pretendem inculcar as duas aprendizagens quase simultaneamente.

No passado remoto, os professores somente ensinavam a escrever assumindo que os seus alunos adquiriam automaticamente a capacidade de ler (Frith, 1980). Alguns autores (Chomsky, 1971; cit. Cuetos, 1989) defendiam esta posição ao postular que a experiência prévia na escrita facilita a leitura.

Actualmente, segue-se uma concepção similar, só que em sentido oposto, já que os professores dedicam a maior parte do tempo à leitura, convencidos de que as crianças automaticamente aprendem a ortografia correcta das palavras.

Em França, o Ministère de L'Éducation Nationale (1992) refere que a actividade da leitura é indispensável ao domínio da escrita e à ortografia, já que fornece em situação, as representações das normas escritas. É a partir da leitura assídua dos textos e da sua análise atenta, que as crianças constroem uma ideia mais precisa da forma das palavras, do papel que podem jogar as letras, os espaços em branco e a pontuação na organização da escrita. Por outro lado, é escrevendo regularmente que as crianças

---

sentem a necessidade de criar as formas gráficas que ainda não estão memorizadas; assim, a actividade linguística que daí resulta, faz da escrita um meio de desenvolvimento do conhecimento gráfico. Entre os exercícios de escrita onde a restituição das formas gráficas implica que se possa encontrar em memória as representações do material gráfico capitalizado e os exercícios de leitura onde essas mesmas representações devem ser reconhecidas num texto, criam-se relações de complementaridade que permitem uma aprendizagem óptima da escrita.

Ferreiro (1988) recusa a distinção entre actividades de leitura e actividades de escrita, dizendo que o mais importante é a relação entre o sujeito (a criança) e o objecto de conhecimento (a linguagem escrita). A criança tenta apropriar-se de um objecto complexo, de natureza social, ela tenta interpretar as marcas gráficas (lê-las) e por outro lado tenta produzir (e não apenas copiar) as marcas pertencentes ao sistema, ou seja, escrever.

Mas, se realmente existe uma relação tão estreita entre leitura e escrita e se ambas as competências são aprendidas do mesmo modo, esperaríamos que a criança fosse capaz de ler e escrever exactamente as mesmas palavras, e naturalmente, não ser capaz de ler e escrever as mesmas palavras. Mas tal facto não é verdadeiro, nem mesmo para os adultos. É do conhecimento geral que as crianças são frequentemente incapazes de escrever correctamente as palavras que lêem sem hesitação (Boder, 1973, cit. Bryant & Bradley, 1980) e isto é obvio também nos adultos.

---

Existem muitos casos de bons leitores que cometem inúmeros erros de ortografia. Frith (1980) relata um caso extremo de um sujeito com um nível de leitura excelente e que apresentava grandes dificuldades na escrita. Também existem casos contrários de sujeitos que sendo capazes de escrever sem erros ortográficos, são maus leitores (Cuetos, 1989).

A patologia da linguagem descreve casos de pacientes que perderam totalmente a capacidade de ler e que conseguem perfeitamente escrever, até ao extremo de não serem capazes de ler o que acabaram de escrever (Coltheart, 1984; Patterson & Kay, 1982, cit. Cuetos, 1989). Outros, pelo contrário, podem ler mas são incapazes de escrever (Ellis, 1984, cit. Cuetos, 1989).

Estes dados parecem indicar que a leitura e a escrita são na realidade actividades independentes que, apesar da sua complementaridade, são governadas por mecanismos mentais diferentes. Mas, trata-se de mecanismos totalmente diferentes ou existe algum mecanismo comum a ambas as actividades? Para responder a esta questão é necessário primeiro recapitular que estratégias estão envolvidas na sua aprendizagem.

Os investigadores descrevem, em termos gerais, duas vias diferentes que a criança tem de usar quando aprende a ler e a escrever a escrita alfabética (Bryant & Bradley, 1980). Uma é que a criança tem de ser capaz de adoptar uma **via fonológica**, ou seja, a criança tem de reconhecer que as palavras e sílabas podem ser partidas em unidades fonéticas que correspondem de várias maneiras às letras alfabéticas individuais. A

---

outra, é a **via visual**, ou seja, a criança tem de reconhecer visualmente bocados ou a forma global da palavra escrita.

Na **leitura**, a maioria dos psicólogos distingue as duas vias distintas para chegar desde a representação gráfica das palavras até ao seu significado (Bradshaw, 1975; Coltheart, 1978; Forster & Chamber, 1973; Frederiksen & Kroll, 1976; Marshall, 1976; cit. Cuetos, 1989). Das capacidades necessárias para aprender a ler, a mais importante a adquirir é o reconhecimento preciso, rápido e automático das palavras (Ehri, 1978, 1980a, 1980b; LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985; Stanovich, 1980; cit. Ehri, 1989).

Na via visual ou via léxica, a codificação gráfica da palavra activa directamente a sua representação léxica, ou seja, o leitor conecta directamente a forma da palavra visualizada com o seu significado.

Na via fonológica ou indirecta, primeiro há uma análise das características da informação visual, o que leva a uma lista de características das letras. Depois faz-se a associação das letras aos respectivos sons e assim se chega à palavra.

Mas, a utilização das correspondências letras/sons na identificação mediada de palavras não é tão simples como parece, visto não existir uma relação unívoca entre a grafia e o fonema, registando-se um conjunto de regras e excepções que tornam este modelo complexo. Assim, no caso do **Português** (Prudêncio, Rebelo, Atalaia, Costa, Marques, Namorado & Martins, 1978) existem muitas letras que representam mais do

---

que um som (Ex.: a grafia *c* pode representar três fonemas, [k] como em casa, [s] como em alface e [Ø] em acto); também existem muitos sons que são representados por mais do que uma letra (Ex.: ao fonema [k] corresponde a grafia *c* como em comboio e as grafias *qu* como em quilo); existem sons que não são representados por letras únicas ( Ex.: o fonema [λ] é representado pelas grafias *lh* ); existem ainda grafias que não se lêem (Ex.: o *c* em acto, o *u* em guerra, etc.). Portanto, existem três problemas fundamentais com as correspondências letra-som: o número total de regras e excepções, o tempo que se leva a aplicá-las na prática e a sua não confiabilidade geral.

A fonética é bastante complicada, e para que as crianças a dominem, terão de saber dezenas de regras, as quais não se adequaram a centenas de palavras que encontraram na fase inicial da aprendizagem da leitura. O conhecimento das regras fonéticas apenas fornece um indício para um som de uma determinada configuração, ou seja, a fonética apenas pode proporcionar aproximações.

Existem dados empíricos que relatam o funcionamento destas duas vias, quer em sujeitos normais (Henderson, 1982; McCusker, Hillinger & Bias, 1981; cit. Cuetos, 1989), quer em sujeitos com lesão cerebral. Regista-se um tipo de pacientes, denominados disléxicos fonológicos que são incapazes de ler séries de letras pronunciadas sem significado (pseudopalavras), mas, lêem sem dificuldades a maioria das palavras familiares (Beauvois & Dérouesné, 1979; Shallice & Warrington, 1980; cit. Cuetos, 1989). Outro tipo de pacientes denominados disléxicos superficiais são capazes de ler qualquer palavra (inclusive as pseudopalavras) desde que sejam

---

aplicados as regras grafema-fonema, mostrando-se incapazes de ler as palavras de pronúnciação irregular (Marshall & Newcomb, 1973; Shallice & Warrington, 1980; cit. Cuetos, 1989). Supõe-se que os disléxicos fonológicos têm alterada a via indirecta, enquanto que, nos disléxicos superficiais é a via visual que não funciona adequadamente (Cuetos & Valle Arroyo, 1988; cit. Cuetos, 1989).

Da mesma forma, existe na **escrita** duas vias de acesso à ortografia da palavra. A via léxica ou directa, na qual o sujeito recupera a representação ortográfica directamente do léxico mental; e a via indirecta que produz a ortografia por aplicação das regras de transformação de fonemas em grafemas (Bub & Kertesz, 1982; Ellis, 1982; Morton, 1980; Nolan & Caramazza, 1983; Shallice, 1981; cit. Cuetos, 1989). A via directa não serve para escrever palavras desconhecidas, nem para séries de letras sem significado; somente pode ser utilizada quando existe uma representação no léxico. Para empregar a via fonológica, não é necessário ter visualizado a palavra, mas se a palavra tem uma ortografia arbitrária, pode conduzir o sujeito a erros ortográficos (Ex.: escrever oje em vez de hoje, sinema em vez de cinema, etc.).

O modelo dual da escrita parece também ser apoiado pelos dados provenientes da neuropsicologia. Existem pacientes com disgrafias fonológicas que são incapazes de escrever pseudopalavras e que conservam a capacidade de escrever palavras com significado (Roeltgen, Sevush & Heilman, 1983; Shallice, 1981; cit. Cuetos, 1989) e existem pacientes disgráficos superficiais que escrevem correctamente as palavras regulares e pseudopalavras e cometem erros nas palavras irregulares (Beauvois &

---

Derouesné, 1981; Hatfield & Patterson, 1983; Roeltgen & Heilman, 1984; cit. Cuetos, 1989).

Tendo como ponto de referência os modelos duais de utilização para a leitura e para a escrita, é conveniente desdobrar a pergunta “se existem mecanismos totalmente diferentes para a leitura e escrita ou se existe algum mecanismo comum a ambas as actividades” nas seguintes questões: A leitura e a escrita são mediatizadas pelos mesmos processos na via directa? E na via indirecta?

Na via directa, apesar de alguns autores (Allport, 1982; Allport & Funell, 1981; cit. Ellis, 1989) postularem a existência de apenas um léxico ortográfico que seria consultado tanto na leitura como na escrita, a maioria dos autores (Morton, 1980; Morton & Paterson, 1980; cit. Cuetos, 1989) formula a existência de dois sistemas separados. O facto de haver disléxicos profundos que produzem erros semânticos quando escrevem, mas que os detectam no momento em que os lêem (Bub & Kertesz, 1982; cit. Cuetos, 1989) , parece indicar que os sujeitos utilizam sistemas léxicos distintos quando lêem e quando escrevem.

Na via indirecta, também não parece que sejam os mesmos mecanismos que operam na tradução do código de letras em significações e no sentido inverso, visto que os erros que as crianças cometem ao aplicar as regras de transformação grafema-fonema não coincidem com os que efectuam ao aplicar as regras de fonema-grafema (Bryant & Bradley, 1980; Frith, 1980).

---

Os trabalhos de Goigoux (1992) ilustram importantes “décalages” temporais entre as competências de leitura e escrita para a mesma criança, postulando que os processos de reconhecimento de uma palavra na leitura são totalmente diferentes dos processos de produção na escrita.

Cuetos (1989) e Goigoux (1992) colocam a hipótese de existirem quatro vias paralelas (fonológica vs. directa, leitura vs. escrita) mas independentes.

As investigações de Bryant & Bradley (1980) vieram mostrar a existência de diferenças entre a aprendizagem da leitura e da escrita; estes autores afirmam que no princípio da aprendizagem (e que pode persistir em alunos atrasados), ler e escrever são actividades surpreendentemente separadas e que as crianças utilizam diferentes estratégias para essas duas “skills”.

Bryant & Bradley (op. cit.) chegaram a estas conclusões através de uma abordagem inovadora ao observarem a correlação entre ler e escrever intra-sujeitos e não examinando a intredependência entre ler e escrever para o global da amostra, sendo esta a metodologia utilizada na maioria dos estudos (Griffith, 1987; cit. Gough, Juel & Griffith, 1992) que revelam uma correlação quase perfeita entre ler e escrever.

Em vários estudos, Bryant & Bradley (op. cit.) pediram a crianças principiantes para lerem e escreverem o mesmo conjunto de 18 palavras (em ocasiões diferentes); posteriormente cruzaram e classificaram as palavras de acordo com o facto de terem sido lidas e escritas correctamente ou incorrectamente.

---

Como se pode esperar, verificaram que, apesar de as crianças usualmente lerem e escreverem (ou falharem na leitura e na escrita) as mesmas palavras, há palavras que conseguem ler mas não conseguem escrever correctamente. Obtiveram no entanto um resultado surpreendente: as crianças principiantes conseguem por vezes escrever palavras que não conseguem ler. Assim, se a discrepância entre ler e escrever ocorre nos dois sentidos, é muito provável que as crianças aprendem a ler e a escrever de maneiras diferentes.

Poder-se-ia, contudo, colocar a hipótese de que a inconsistência observada por Bryant & Bradley (1980), não reflectia a independência entre a leitura e a escrita mas sim uma inconsistência interna no princípio da aprendizagem da leitura e da escrita; no entanto, estes autores rejeitaram esta interpretação porque ao solicitarem aos seus sujeitos para rerelem e reescreverem as palavras que tinham escrito correctamente e lido mal, as crianças reescreveram bem e leram incorrectamente de novo.

Estes dados confirmam a ideia base dos autores de que as crianças tentam frequentemente ler e escrever as mesmas palavras de diferentes modos. O seu trabalho sugere que no início a criança utiliza pelo menos duas estratégias, fonológica e visual, tendendo a especializar-se e usar uma estratégia preferencialmente na escrita e outra na leitura. Na leitura, a criança utiliza principalmente estratégias visuais e provavelmente pistas contextuais, enquanto que, na escrita utiliza principalmente estratégias fonológicas.

---

Ellis (1989) refere que as crianças parecem adoptar a ortografia fonética muito antes e mais naturalmente do que adoptam a leitura fonética. Read (1971; cit. Ellis, 1989) e Chomsky (1970; cit. Ellis, 1989) mostraram nos seus estudos que as crianças desenvolvem uma estratégia de ortografia foneticamente mediatizada mais cedo, e mais espontaneamente, do que desenvolvem uma estratégia de leitura foneticamente mediatizada. Exemplos de escrita infantil pré-escolar mostram que as crianças criam o seu próprio sistema de ortografia e que escrevem as palavras como as pronunciam. A ortografia destas crianças pode revelar-nos bem os seus sistemas de representação dos sons, da segmentação e da categorização.

Bryant & Bradley (1980) sugerem que à medida que o tempo passa essa especialização (escrita-estratégias fonológicas e leitura-estratégias visuais) declina, e a sua hipótese é que diminui em ambos os sentidos. As crianças começam a ler foneticamente e também utilizam a sua memória de padrões visuais ortográficos para as ajudar na escrita de palavras.

A mudança para a utilização de estratégias fonológicas na leitura e na escrita é visível no facto de as crianças mais velhas lerem todas as palavras que conseguem escrever, bem como, de serem capazes de ler palavras que não conseguem escrever. Isto pode ser devido às crianças continuarem a utilizar o reconhecimento visual, que lhe permite ler as palavras que não conseguem escrever, e recorrerem às estratégias fonológicas quando o reconhecimento falha.

---

Estes autores colocam a hipótese de a escrita ser mais difícil do que a leitura porque na produção, por vezes, o sujeito pensa em duas ou mais formas aparentemente válidas de escrever uma palavra e não sabe qual escolher, no entanto a palavra só está correctamente escrita quando estão todas as letras pela ordem sequencial certa. Ellis (1989) refere que, por vezes, as pessoas quando tem duvida na ortografia de uma palavra escrevem diversas versões para verem qual dessas lhes parece a boa ortografia.

Goigoux (1994) regista também nas suas pesquisas feitas em contextos didácticos diferenciados, com alunos aprendizes, uma importante diferença entre a leitura e a escrita, em benefício da leitura. Estes resultados são radicalmente opostos aos encontrados por Sprenger Charolles (1992; cit. Goigoux, 1994), que menciona que as modalidades de tratamento são postas em jogo ao mesmo tempo na leitura e na escrita (simultaneidade do desenvolvimento na leitura e na escrita).

Gough, Juel & Griffith (1992) fizeram uma réplica da experiência de Bradley & Bryant (1980). Pediram a 20 sujeitos que frequentavam uma escola primária de Oxford, para lerem e escreverem as mesmas 28 palavras duas vezes, em 4 sessões separadas por uma semana de distância; 20 palavras tinham uma estrutura regular, nas quais Bradley & Bryant (op. cit.) registaram a ocorrência da discrepância entre ler e escrever, em ambos os sentidos.

Ao registarem as palavras numa tabela de contigência, Gough, Juel & Griffith (1992) observaram quase o mesmo padrão relatado por Bradley & Bryant (op. cit.), os 20

---

aprendizes leram e escreveram a maioria das palavras correctamente e não leram ou escreveram outras. No conjunto, as suas leituras e escritas foram constantes em quase 3/4 das palavras, quase 20% das palavras foram lidas mas escritas incorrectamente, e 1 em 10 foram lidas incorrectamente mas escritas correctamente.

Ao confrontarem os dados da primeira leitura e escrita com os da segunda, Gough, Juel & Griffith (op. cit.), não constataram os mesmos resultados que Bradley & Bryant (op. cit.), ou seja, não verificaram que as palavras lidas incorrectamente e bem escritas na primeira vez, fossem outra vez mal lidas e escritas correctamente; o que observaram foi uma inconsistência interna na leitura e na escrita; as crianças lêem e escrevem diferentemente em diferentes ocasiões, mas este facto, segundo eles, não deve ser tomado como evidência de que as crianças lêem e escrevem utilizando mecanismos diferentes.

Gough, Juel & Griffith (op. cit.) concordam com Bradley & Bryant (op. cit.) que a inconsistência entre a leitura e a escrita merece ser estudada e admitem alguns aspectos da sua interpretação dos factos. Bryant & Bradley (1979; cit. Gough, Juel & Griffith, 1992) realizaram uma experiência com as palavras que tinham sido correctamente escritas mas lidas incorrectamente; estas palavras foram apresentadas aos sujeitos numa lista de sílabas sem sentido, onde as crianças tinham que recorrer a estratégias fonológicas para as lerem, e o que se verificou é que muitas das palavras foram assim lidas correctamente. Concluíram que isso se deveu a um aumento do processo fonológico e Gough, Juel & Griffith (op. cit.) referem que resulta de um aumento de confiança no cipher.

---

Gough, Juel & Griffith (op. cit.) concordam com Bryant & Bradley (1980) de que a escrita não pode ser uma simples imagem em espelho da leitura, porque as ambiguidades da escrita não coincidem com as ambiguidades da leitura, a poligrafia não é o mesmo que a polifonia. Por outro lado, a escrita requer um uso explícito da fonologia que a leitura não necessita, como os resultados de Kimura & Bryant (1983; cit. Gough, Juel & Griffith, 1992) parecem demonstrar.

Gough, Juel & Griffith (op. cit. ) pensam que é errado concluir que as crianças “read by eye and spell by ear”(p.47). Estes autores acreditam que existe uma relação entre a leitura e a escrita, porque ambas são construídas com base na mesma fundação que é o **cipher**. Na literacia, ao conhecimento do cipher temos que juntar o conhecimento lexical específico, que ajuda o cipher a completar com êxito ambas as actividades de leitura e escrita.

Cuetos (1989) refere que todos os estudos realizados acerca da divergência entre leitura e escrita, foram feitos na língua inglesa e que o inglês é um idioma extremamente opaco quanto à relação grafemas-fonemas. O mesmo segmento fonológico pode ser representado por várias formas grafêmicas distintas. Existe também um grande número de palavras irregulares, as quais não se ajustam a nenhum tipo de regra. Assim, não existe praticamente simetria na transformação grafema-fonema e fonema-grafema (Barron, 1980; Henderson & Chard, 1980; cit. Cuetos, 1989). Observando estas características não é muito estranho que a leitura e escrita não utilizem os mesmos mecanismos. Henderson & Chard (1980; Cuetos, 1989)

---

postulam que a divergência entre os processos de leitura e escrita resultam da assimetria existente na correspondência grafema-fonema no inglês.

Cuetos (op. cit.) fez um estudo com o desenho experimental similar ao de Bryant & Bradley (1980) para o idioma castelhano, que é um idioma transparente, onde não existem palavras irregulares e existe uma correspondência quase absoluta entre grafemas e fonemas. Esta transparência do castelhano, permite a possibilidade de ler sem dificuldade palavras nunca vistas antes e escrever de forma gramaticalmente correcta palavras desconhecidas. Visto que, se trata de um sistema praticamente simétrico que permite a tradução em ambos os sentidos, supõe-se que os sujeitos que aprendem as regras numa direcção, as aprendem automaticamente na outra direcção, ou seja, se lêem bem uma palavra podem-na escrever e viceversa. Apesar de obviamente isto só suceder com as palavras nas quais se utiliza a via indirecta- fonológica.

Cuetos (op. cit.) tenta confirmar a hipótese de que os sujeitos aprendizes (pré-primária, 1º ano, 2º ano e 3º ano) leitores e escritores utilizam as mesmas regras para transformar os grafemas em fonemas que para transformar os fonemas em grafemas, utilizando no seu estudo somente pseudopalavras (serie de letras pronunciáveis que não têm representação léxica) com o objectivo de explorar unicamente a via fonológica.

Os resultados, tanto qualitativos como quantitativos, indicam que também para o idioma castelhano, não existe uma concordância entre as respostas dadas nas tarefas

---

de ler e de escrever; algumas crianças falham na escrita da série de letras que haviam lido correctamente e viceversa. Esta desconexão entre leitura e escrita não se produz somente nos fonemas-grafemas de correspondência não unívoca mas também naqueles em que existe uma perfeita simetria.

A divergência manifestada nos resultados é mais saliente nos primeiros níveis de ensino, como indica o maior número de palavras enquadradas nas categorias lidas e não escritas, e escritas e não lidas. À medida que se ascende nos níveis de ensino o grau de concordância é maior, não porque intervenham os mesmos processos mentais, mas porque os sujeitos vão adquirindo uma maior aprendizagem de ambos os sistemas.

As investigações relatadas dirreccionam-se para a existência de diferenças, na fase inicial de aquisição, da leitura e da escrita, apontando para uma independência nos processos cognitivos envolvidos nestas duas actividades.

Apesar da diversidade de estudos experimentais que já foram elaborados sobre esta temática, ainda subsistem vários aspectos pouco claros, quanto ao modo como as crianças aprendem a ler e a escrever. Assim, é necessário dar continuidade aos trabalhos de investigação nesta área, contribuindo com novos dados e informações relevantes para a psicopedagogia.

---

## II - PROBLEMÁTICA DE ESTUDO

---

Tendo presente a polémica existente entre os defensores de que a leitura e a escrita são actividades complementares e os defensores de que a leitura e escrita são processos independentes, parece-nos importante por razões teóricas e práticas (implicações psicopedagógicas) realizar um estudo exploratório em contexto escolar, numa turma de aprendizes leitores/escritores do 1º ano de escolaridade, com o objectivo de analisar as diferenças existentes entre leitura e escrita de palavras isoladas.

Tendo por suporte a sequência das estruturas das palavras existentes nos livros de leitura (manuais escolares) do 1º ano de escolaridade e de que a estrutura CV é a mais frequente (65%) na língua Portuguesa, propomos uma hierarquia crescente de grau de dificuldade para as estruturas das palavras CVCV..., VCV..., Ditongos e ...CC... ; assim, levantamos as seguintes questões:

1 - Será que existem diferenças no sucesso da leitura consoante a estrutura das palavras (CV..., VCV..., Ditongos, ...CC...)?

2 - Será que existem diferenças no sucesso de escrita consoante a estrutura das palavras (CV..., VCV..., Ditongos, ...CC...)?

Baseado nos estudos de Bradley e Bryant (1980) que afirmam que no início da aprendizagem formal da linguagem escrita, a leitura e a escrita são dois processos independentes, já que a discrepância entre ler e escrever ocorre nos dois sentidos, ou

---

seja, existem crianças que conseguem ler palavras que não conseguem escrever e outras que conseguem escrever palavras que não conseguem ler. Referenciando também os trabalhos experimentais de Goigoux (1994) feitos em contextos didácticos diferenciados, com alunos aprendizes, onde observa uma importante décalage entre a leitura e a escrita, em benefício da leitura, colocamos as seguintes questões:

3 - Será que existem diferenças entre o sucesso da leitura e da escrita de palavras ?

Bryant & Bradley (1980) e Frith (1980) mencionam que os erros que as crianças cometem ao aplicar as regras de transformação fonema-grafema não coincidem com os que efectuam ao aplicar as regras de grafema-fonema e Gough, Juel & Griffith (1992) referem que as ambiguidades da escrita não coincidem com as ambiguidades da leitura, não sendo a poligrafia o mesmo que a polifonia. Face a estes factos, pretendemos investigar as seguintes questões :

4 - Será que existem diferenças no tipo de erros efectuados na leitura consoante a estrutura das palavras (CV..., VCV..., Ditongos, ...CC...);

5 - Será que existem diferenças no tipo de erros produzidos na escrita consoante a estrutura das palavras (CV..., VCV..., Ditongos, ...CC...);

---

6 - Será que as crianças cometem o mesmo tipo de erros na leitura e escrita da mesma palavra ?

7 - Será que o tipo de erros efectuados pelos leitores/escritores mais eficazes são idênticos aos efectuados pelos leitores/escritores menos eficazes ?

---

### **III - ESTUDO EXPERIMENTAL**

---

## 1. HIPÓTESES

As hipóteses que formulamos relativamente às questões levantadas na problemática de estudo, nascem, não sem contradições, das pesquisas teóricas referenciadas no enquadramento teórico.

**H1** - Existem diferenças significativas no sucesso da leitura de palavras consoante a sua estrutura (CV..., VCV..., Ditongos, ...CC...).

**H2** - Existem diferenças significativas no sucesso de escrita de palavras consoante a sua estrutura (CV..., VCV..., Ditongos, ...CC...).

**H3** - Existem diferenças significativas entre o sucesso da leitura e da escrita de palavras, em benefício da leitura.

**H4** - Existem diferenças significativas no tipo de erros efectuados na leitura consoante a estrutura das palavras (CV..., VCV..., Ditongos, ...CC...).

**H5** - Existem diferenças significativas no tipo de erros produzidos na escrita consoante a estrutura das palavras (CV..., VCV..., Ditongos, ...CC...).

---

**H6** - As crianças não cometem o mesmo tipo de erros na leitura e escrita da mesma palavra.

**H7**- O tipo de erros efectuados pelos leitores/escritores mais eficazes não são idênticos aos efectuados pelos leitores/escritores menos eficazes.

---

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1. SUJEITOS**

A amostra deste estudo é constituída por uma turma de 18 alunos (9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino) do 1º ano de escolaridade, da escola do 1º ciclo de Arruda dos Vinhos.

A idade dos sujeitos situa-se entre 6-7 anos e são oriundos de um meio socio-económico heterogeneo.

#### **2.1.1. MÉTODO DE ENSINO DO PROFESSOR**

O processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita dos sujeitos é feito através do método analítico-sintético.

O livro adoptado pela escola é “ linguagem 1º ano” dos autores Silveira, I. ; Branco, P. & Coelho, A. (1991). Lisboa: Constância Editores, SA. As situações de leitura e escrita não se restringem às apresentadas no livro escolar, mas surgem também em actividades programadas na sala, tais como: dramatizações de histórias infantis,

---

mensagens, elaboração de pequenos livros com imagem e palavra correspondente, relatos de passeios e visitas de estudo, etc.

A dinâmica de sala de aula é muito interactiva.

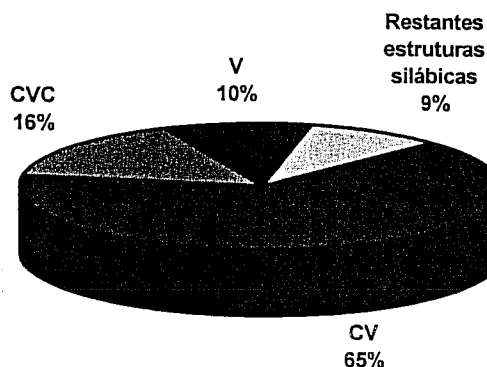
## 2.2. INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram os seguintes:

- 2 conjuntos equivalentes de 20 palavras (sendo 5 palavras com estrutura consoante/vogal/consoante/vogal ... , 5 palavras com estrutura vogal/consoante/vogal ... , 5 palavras com ditongos e 5 palavras com estrutura consoante/consoante - 2 consoantes gráficas), (Anexo I).

Justificamos a escolha destas quatro diferentes estruturas de palavras devido a que:

: observando a distribuição de ocorrências das estruturas silábicas na língua Portuguesa (Fig.1) verificamos que a estrutura mais frequente é a CV com 65%;



**Fig. 1** - Percentagens das estruturas silábicas mais frequentes na língua Portuguesa.

(Prudêncio, Rebelo, Atalaia, Costa, Marques, Namorado & Martins, 1978, p.102)

observámos também que a sequência na condução do processo de ensino/aprendizagem nas escolas portuguesas é a seguinte: primeiro as vogais, seguidas dos ditongos, sendo a última estrutura a ser ensinada a CC, que só aparece no final dos livros escolares (Costa, 1989).

Na construção dos conjuntos das palavras utilizaram-se palavras dissílabas e trissílabas e teve-se em atenção a classificação das consoantes (segundo Cunha, C. & Cintra, L. 1985), quanto ao modo de articulação, para que existisse % semelhante de consoantes oclusivas e constrictivas (fricativas, laterais e vibrantes) e quanto ao papel das cordas vocais, consoantes surdas e sonoras.

Cada palavra é apresentada num cartão de 3 cm X 6 cm, escritos em letra de imprensa bem legível.

---

- Folhas A5 e lápis para o registo da escrita do ditado das palavras.

- Camera de vídeo.

- Teste de leitura e escrita, contendo 20 palavras com estrutura idêntica à apresentada na recolha dos dados, (Anexo II).

### **2.3. PROCEDIMENTO**

1. Após ter sido concedida a autorização por parte da Directora da escola e da D.R.E.L. para a realização deste estudo, em Março o experimentador tomou contacto com as crianças na respectiva escola, através de conversas informais.

Este contacto contribuiu para a diminuição de certas inibições e receios das crianças, o que possibilitou a familiarização e o estabelecimento de um clima favorável ao desenrolar do estudo experimental.

Paralelamente efectuou-se o contacto com a professora, o qual permitiu saber o método de leitura que estava a utilizar e o plano anual curricular.

---

O contacto com a professora e com o grupo de sujeitos, manteve-se durante dois meses com o objectivo de registar o nível de conhecimentos transmitidos curricularmente até à data de cada observação.

2. A amostra foi dividida em 2 grupos (A = 9 crianças e B = 9 crianças). Através de uma tabela de números aleatórios dividiu-se os rapazes em dois sub-grupos, utilizando-se o mesmo critério para as raparigas. O objectivo foi ficar com igual número de elementos do sexo masculino e feminino em cada um dos grupos, controlando-se as variáveis sexo e método de leitura utilizado pela professora.

Ao grupo A foi passado primeiro a leitura das palavras e posteriormente a escrita, enquanto que ao grupo B foi dado primeiro a escrita das palavras e posteriormente a leitura, controlando-se o efeito de ordem na passagem seguinte.

A ordem das palavras foi a mesma, tanto na leitura das palavras como na escrita das mesmas. Entre a passagem da leitura/escrita das palavras ou escrita/leitura das palavras distou dois dias.

A turma foi submetida a dois tempos de observação, com intervalos de quinze dias:

T1 - Fim de Abril ; T2 - Meio de Maio

3. O conjunto de palavras apresentado à criança foi elaborado pelo experimentador.

---

As palavras utilizadas eram desconhecidas da criança no ensino formal da leitura e da escrita, no entanto eram compostas por sílabas conhecidas. Ex: Conheciam as palavras “gato” e “loto”, utilizou-se “galo”.

As palavras usadas são todas de alta frequência na língua Portuguesa, retiradas maioritariamente do Português Fundamental (I.N.I.C., 1984) e de algumas lengas-lengas (palavras conhecidas do discurso oral da criança, mas não na forma gráfica).

As palavras foram escritas em letra de imprensa, já que havia sido feito o acesso à palavra impressa e a sua equiparação ao manuscrito.

4. O conjunto das palavras foi passado em pré-teste a 10 crianças, escolhidas aleatoriamente, de outra turma do 1º ano da mesma escola, cuja professora utilizava o mesmo método de ensino e o mesmo livro de leitura.

O objectivo do pré-teste era observar se o conjunto das palavras era discriminativo. Quando se detectou alguma palavra de dificuldade adicional não prevista ou outras que todos liam e escreviam correctamente, estas foram substituídas por outras que o experimentador tinha de reserva, até se constituir o conjunto final das 20 palavras.

5. O conjunto das 20 palavras foi passado individualmente pelo experimentador a cada criança da amostra, numa sala designada pela directora da escola.

---

Na leitura, a instrução dada às crianças foi a seguinte: “Tenta ler as palavras que eu te vou mostrar”.

Na escrita, a instrução dada às crianças foi a seguinte: “Tenta escrever as palavras que eu te vou dizer”. O experimentador repetia a palavra duas vezes com uns segundos de intervalo. Se o sujeito dava mais do que uma resposta, só se tinha em conta a última e esta era classificada como certa ou errada.

Em cada observação efectou-se a gravação em vídeo da sessão de leitura/escrita das palavras.

6. Após cada tempo de passagem procedeu-se à análise de conteúdo das gravações, efectuando-se dois tipos de análise: quantitativa (número de palavras correctas e de erros) e qualitativa (tipo de erros).

7. Em Junho, foi efectuado o teste de leitura e escrita com o objectivo de se discriminar os alunos que eram leitores/escritores mais e menos eficazes, para se formarem sub-grupos de análise e comparação de resultados.

8. Os dados das observações foram submetidos a um tratamento estatístico (Análise de Variância e  $\chi^2$ ) e a uma análise estatística descritiva (tratamento percentual).

A apresentação dos resultados foi feita através de quadros e gráficos ilustrativos, que sintetizam os dados obtidos ao longo do estudo.

---

## **2.4. CATEGORIZAÇÃO DOS ERROS DE LEITURA E ESCRITA**

Os estudos efectuados por Arroyo, F. (1989) sobre erros de leitura e escrita e os de Rebelo, D. (1993) acerca do tipo de erros da escrita serviram como ponto de partida para a categorização dos erros observados. Contudo, no decorrer das observações registámos outras categorias de erros, formando-se assim um quadro mais completo.

Como não havia uma equivalência total nas categorias dos erros de leitura e dos erros de escrita, optámos por fazer duas classificações separadas: uma para os erros de leitura e outra para os erros de escrita. Ao realizar a análise qualitativa dos erros efectuámos sempre que possível a ponte entre os erros de leitura e de escrita.

### **2.4.1. CATEGORIZAÇÃO DOS ERROS DE LEITURA**

#### **A. PALAVRAS FONETICAMENTE CORRECTAS COM SUBSTITUIÇÃO POR OUTRO FONEMA CORRESPONDENTE AO GRAFEMA**

Ex: agora ----> agura

---

## B. ERROS QUE TÊM COMO FUNÇÃO REGULARIZAR A PALAVRA

**B1. Adição:** é acrescentada à palavra um fonema (vogal).

Ex: fruta ----> feruta

**B2. Omissão:** é suprimido um fonema, aquando da descodificação fonológica na leitura da palavra.

Ex: calma ----> cama

**B3. Troca de posição ou de inversão:** ocorre a inversão de duas letras na leitura da palavra.

Ex: cadeira ----> caderia

**B4. Divisão do ditongo:** na leitura faz-se a separação do ditongo, não conseguindo realizar a síntese final dos elementos da palavra.

Ex: cadeira ----> ca/de/i/ra

## C. ERROS EM QUE A CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA/FONEMA É ALTERADA

**C2. Outras substituições:** confusão quanto à representação gráfica do fonema, trocando-o por outro fonema.

Ex: galo ----> gato

---

**C4. Descodificação parcial da palavra:** só é descodificada o início da palavra

Ex: marido ----> ma

## **D. RECUSA A LEITURA DA PALAVRA**

### **2.4.2. CATEGORIZAÇÃO DOS ERROS DE ESCRITA**

#### **A. PALAVRAS FONETICAMENTE CORRECTAS COM SUBSTITUIÇÃO PELA GRAFIA HOMÓFONA**

Ex: cinema ----> sinema

#### **B. ERROS QUE TÊM COMO FUNÇÃO REGULARIZAR A PALAVRA**

**B1. Adição:** é acrescentada à palavra um grafema (vogal).

Ex: fruta ----> feruta

**B2. Omissão de grafema:** é suprimido um grafema na escrita da palavra.

Ex: calma ----> cama

---

**B3. Troca de posição ou de inversão:** ocorre a inversão de duas letras na escrita da palavra.

Ex: fruta ----> furta

## **C. ERROS EM QUE A CORRESPONDÊNCIA FONEMA/GRAFEMA É ALTERADA**

**C1. Foneticamente incorrecta com substituição pela grafia correspondente a um fonema próximo**

Ex: semana ----> samana

**C2. Outras substituições:** confusão quanto à representação gráfica do fonema, trocando-a por outra grafia.

Ex: adega -----> adera

### **C3. Omissão**

**C3.1. Omissão do som  $\partial$ :** palavras foneticamente correctas com omissão do som  $\partial$  porque este está contido no nome da letra antecedente

Ex: azedo ----> azdo

**C3.2. Omissão de grafemas:** é suprimido um ou mais grafemas na escrita da palavra.

Ex: vento ----> vto

---

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, são apresentados todos os resultados obtidos nas observações efectuadas ao longo do estudo.

Os dados da grelha de registo (Anexo III) resultante da análise das gravações de vídeo, foram transformados em quadros numéricos, onde constam as frequências e os respectivos totais percentuais. Por sua vez, estes quadros foram transformados em gráficos ilustrativos, para maior facilidade de apresentação dos dados.

Como os resultados deste estudo são extensos, há a necessidade de os apresentar em sub-capítulos.

Assim, existirá um primeiro sub-capítulo referente aos totais globais da amostra, onde são apresentados em primeiro lugar os resultados de leitura, seguidos dos de escrita e depois a comparação entre ambos.

O segundo sub-capítulo, tratará os resultados da categorização dos erros, fazendo-se uma análise palavra a palavra, primeiramente os de leitura, seguidos dos de escrita e posteriormente a comparação entre ambos.

---

No terceiro sub-capítulo, apresentar-se-á os resultados relativos aos sub-grupos dos leitores/escritores mais e menos eficazes.

---

### 3.1.1. TOTAIS GLOBAIS DA AMOSTRA

#### A - LEITURA DAS PALAVRAS

Os dados recolhidos da grelha de registo (Anexo III) foram transformados num quadro numérico onde constam as frequências e percentagens de sucesso na leitura, de acordo com as diferentes estruturas de palavras apresentadas.

**QUADRO 1**  
**FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE LEITURA**  
**ESTRUTURA DAS PALAVRAS**

Palavras	CVCV...	VCV...	Ditongos	...CC...	Total
Correcto	166 23.1%	162 22.5%	144 20.0%	91 12.6%	563 78.2%
Total	180 25.0%	180 25.0%	180 25.0%	180 25.0%	720 100.0%

N = 18

Palavras = 40

---

Os resultados foram submetidos ao tratamento estatístico Análise de Variância (general manova) efectuando-se inicialmente o teste multivariado, o qual permitiu verificar que existia de um modo geral diferenças significativas nos resultados da correcção de leitura, nas quatro diferentes estruturas de palavras para  $p < 0.01$  (Anexo IV). O teste multivariado ao ser um teste geral, não discriminou em que tipo de palavras ocorre as diferenças significativas pelo que os valores foram de seguida analisados pelo teste LSD (Anexo IV).

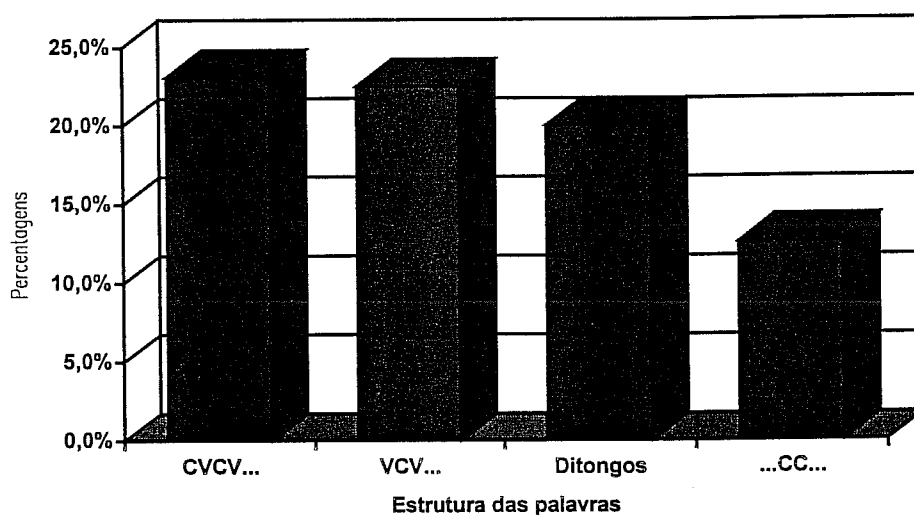
Ao compararmos os resultados interpares das 4 estruturas de palavras verificamos que:

- entre CV (23.1%) e VCV (22.5%) não se registou diferenças significativas;
- entre CV (23.1%) e Ditongos (20.0%) existia diferenças significativas para  $p < 0.05$ ;
- entre CV (23.1%) e CC (12.6%) existia diferenças significativas para  $p < 0.01$ ;
- entre VCV (22.5%) e Ditongos (20.0%) não se registou diferenças significativas;
- entre VCV (22.5%) e CC (12.6%) existia diferenças significativas para  $p < 0.01$ ;
- entre Ditongos (20.0%) e CC (12.6%) existia diferenças significativas para  $p < 0.01$ .

Os dados acima referenciados postulam que a correcção da leitura depende da estrutura das palavras, sendo mais evidente nas palavras com estrutura CC, já que os seus valores (12.6%) diferem significativamente de todas as outras estruturas.

Não se registou contudo diferenças significativas entre as estruturas CV e VCV, e entre as estruturas VCV e Ditongos, onde os valores de sucesso de leitura são próximos, não se manifestando hierarquia de dificuldade.

No global dos resultados, ilustrado pelo gráfico 1, registou-se um total de 78.2% de leitura correcta versus 21.8% de erros de leitura.



**Gráfico 1** - Percentagens de sucesso de leitura nas diferentes estruturas de palavras.

Podemos observar que a estrutura CV foi aquela em que se obteve maior sucesso de leitura, com valores próximos ao da estrutura VCV e que a estrutura CC foi manifestamente a estrutura mais difícil de ser lida.

---

## B - ESCRITA DAS PALAVRAS

Os dados recolhidos da grelha de registo (Anexo III) foram transformados num quadro numérico onde constam as frequências e percentagens de correcção na escrita, de acordo com as diferentes estruturas de palavras apresentadas.

**QUADRO 2**  
**FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE ESCRITA**  
**ESTRUTURA DAS PALAVRAS**

Palavras	CVCV...	VCV...	Ditongos	...CC...	Total
Correcto	156 21.7%	134 18.6%	82 11.4%	70 9.7%	442 61.4%
Total	180 25.0%	180 25.0%	180 25.0%	180 25.0%	720 100.0%

N = 18

Palavras = 40

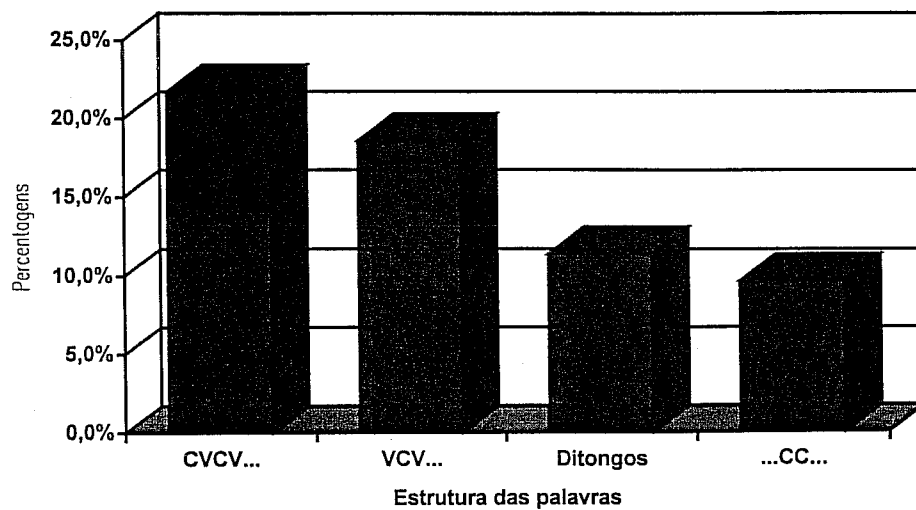
---

Os resultados da produção escrita foram submetidos ao tratamento estatístico Análise de Variância (general manova) efectuando-se inicialmente o teste multivariado, o qual permitiu verificar que existia de um modo geral diferenças significativas nos resultados da correcção de escrita, nas quatro diferentes estruturas de palavras para  $p < 0.01$  (Anexo V). O teste multivariado ao ser um teste geral, não discriminou em que tipo de palavras ocorre as diferenças significativas pelo que os valores foram posteriormente analisados pelo teste LSD (Anexo IV).

Ao compararmos os resultados interpares das 4 estruturas de palavras analisadas, verificamos que:

- entre CV (21.7%) e VCV (18.6%) existia diferenças significativas para  $p < 0.05$ ;
- entre CV (21.7%) e Ditongos (11.4%) existia diferenças significativas para  $p < 0.01$ ;
- entre CV (21.7%) e CC (9.7%) existia diferenças significativas para  $p < 0.01$ ;
- entre VCV (18.6%) e Ditongos (11.4%) registou-se diferenças significativas para  $p < 0.01$ ;
- entre VCV (18.6%) e CC (9.7%) registou-se diferenças significativas para  $p < 0.01$ ;
- entre Ditongos (11.4%) e CC (9.7%) não se registou diferenças significativas.

Os resultados acima expostos demonstram que o sucesso da escrita depende da estrutura das palavras, à excepção da comparação dos resultados das palavras com estrutura Ditongos com as palavras de estrutura CC, ambas registando os valores mais inferiores de sucesso de escrita, como ilustra o Gráfico 2.



**Gráfico 2** - Percentagens de sucesso de escrita nas diferentes estruturas de palavras.

No global dos resultados registou-se um total de 61.4% de escrita correcta versus 38.6% de erros de escrita.

---

## C - LEITURA DE PALAVRAS VERSUS ESCRITA DE PALAVRAS

Neste sub-capítulo apresentar-se-ão os resultados comparativos do sucesso de leitura e de escrita das diferentes estruturas de palavras apresentadas.

Os resultados globais estão condensados no Quadro 3 e foram submetidos ao teste estatístico Análise de Variância (general manova), a qual permite observar se existe efeito de tipo significativo na interacção da variável 1 - estrutura das palavras (CV, VCV, Ditongos e CC) com a variável 2 - leitura/escrita .

### QUADRO 3

#### FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE LEITURA VERSUS ESCRITA

#### ESTRUTURA DAS PALAVRAS

Palavras	Leitura	Escrita
	Sucesso	Sucesso
CVCV...	166 23.1%	156 21.7%
VCV...	162 22.5%	134 18.6%
Ditongos	144 20.0%	82 11.4%
...CC...	91 12.6%	70 9.7%
<b>Total</b>	563 78.2%	442 61.4%

N=18 / Palavras = 40

---

Efectuado o tratamento estatístico (Anexo VI), observou-se a existência de uma interacção significativa,  $F(3,51) = 10.60$  para  $p < 0.01$ , entre as duas variáveis (1x2), ou seja, foi diferente a relação de sucesso entre a leitura e a escrita, consoante as diferentes estruturas de palavras.

Ao estabelecer como efeito principal o tipo de palavra, verificamos que este obteve efeito significativo,  $F(3,51) = 33.51$  para  $p < 0.01$ , o que significa que existiu diferenças nos resultados globais consoante a estrutura das palavras.

Ao estabelecer como efeito principal a leitura/escrita, registamos um efeito significativo,  $F(1,17) = 72.92$  para  $p < 0.01$ , provocando diferenças nos resultados conforme se tratasse da leitura ou da escrita de palavras.

Assim, podemos afirmar que ambas as variáveis produziram efeito activo na interacção 1x2.

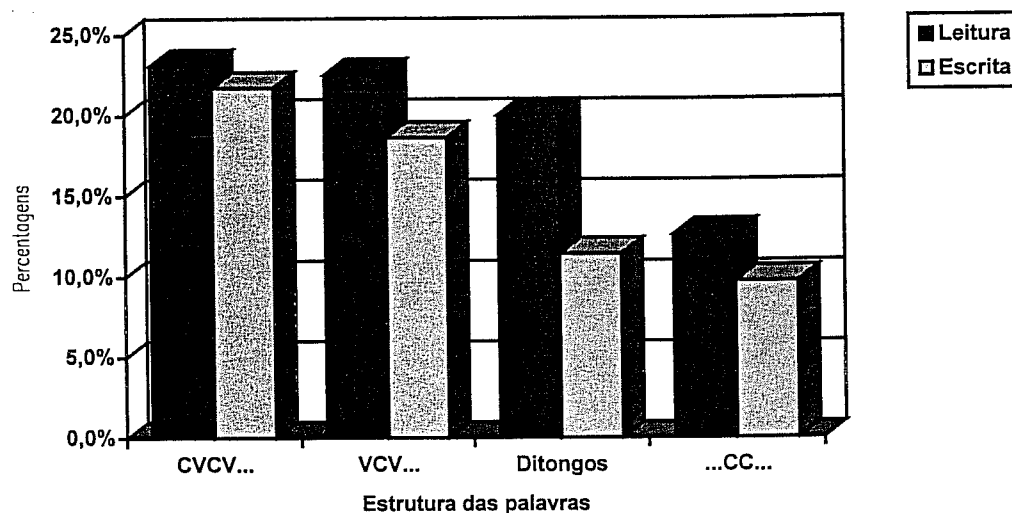
Ao analisarmos o sucesso de leitura vs. escrita por estrutura de palavra, observamos que não existia diferenças significativas entre ambas para as palavras com estrutura CV, com  $F(1,17) = 2.74$  para  $p = 0.12$ .

No que respeita a estrutura VCV, registou-se diferenças significativas entre a leitura e a escrita deste tipo de palavras, com  $F(1,17) = 51.3$  para  $p < 0.01$ .

Ao nível da estrutura Ditongos, observou-se diferenças significativas entre a leitura e a escrita, com  $F(1,17) = 60.1$  para  $p < 0.01$ .

No que concerne a estrutura CC, existiram diferenças significativas entre a leitura e a escrita, com  $F(1, 17) = 5.7$  para  $p < 0.05$ .

Observando-se os totais percentuais entre leitura e escrita, verificou-se a existência de uma superioridade de 16.8% de sucesso de leitura, isto é, ocorreu um maior número de erros (denotando maior dificuldade) na escrita das palavras do que na leitura das mesmas.



**Gráfico 3** - Comparação das percentagens de sucesso na leitura e na escrita das diferentes estruturas de palavras.

---

A superioridade do sucesso de leitura comparada com a escrita (Gráfico 3), manifestou-se em todas as estruturas das palavras (ainda que não seja significativa para a estrutura CV), registando-se a maior diferença entre ambas ao nível da estrutura Ditongos, onde na leitura o sucesso registou 20% e na escrita 11.4%, ou seja, uma diferença de 8.6%.

Como observamos na globalidade dos resultados ocorre discrepância entre ler e escrever, em benefício do sucesso de leitura (16.8%), o que significa que havia certamente palavras que as crianças liam e não escreviam.

De seguida, fomos analisar (Anexo III) se a discrepância ocorria em ambos os sentidos, ou seja, se também havia palavras escritas e não lidas, fenómeno registado por Bryant & Bradley (1980), o qual revelava que a escrita e a leitura eram actividades surpreendentemente independentes e que as crianças utilizavam diferentes estratégias nessas duas “skills”.

#### CONJUNTO DAS PALAVRAS

Lidas / Escritas	408 - 56.7%
Não lidas / Não escritas	123 - 17.1%
Lidas / Não Escritas	155 - 21.5%
Não lidas / Escritas	34 - 4.7%
Total	720 - 100%

---

Como se observa a diferença entre as palavras lidas/não escritas (21.5%) e as palavras não lidas/escritas (4.7%) resulta os 16.8 % em benefício do sucesso de leitura.

Apesar de ser um valor pequeno 4.7%, não pode ser negligenciado, porque equivale a 34 palavras que foram escritas correctamente e não lidas, demonstrando a desconexão entre ler e escrever. As 34 palavras foram as seguintes:

- 10 palavras de estrutura CVCV... (4 gola, 4 marido, 1 galo, 1 maroto);
- 9 palavras de estrutura VCV... (1 ajuda, 8 agora);
- 5 palavras de estrutura Ditongos (1 carapau, 1 melão, 3 moita );
- 10 palavras de estrutura ...CC... (3 calma, 2 fruta, 1 verde, 3 salsa, 1 dente)

Estas palavras irão ser objecto de análise no sub-capítulo seguinte.

---

### 3.1.2. CATEGORIZAÇÃO DOS ERROS DE LEITURA E ESCRITA

Após a quantificação dos erros, sentimos a necessidade de realizar uma análise mais fina, de ordem qualitativa, já que os erros observados não são todos da mesma natureza. A análise qualitativa permite detectar quais os principais obstáculos aos aprendizes da linguagem escrita e as peculiaridades do nosso sistema linguístico.

Efectuaremos uma análise exaustiva palavra a palavra, referenciando o tipo de erros encontrados na leitura e na escrita, já que as categorias dos erros de leitura não são totalmente coincidentes com as da escrita (categorização anteriormente descrita no ponto 2.5.).

Outro facto a salientar é que na análise quantitativa a unidade de erro foi a palavra, se era lida ou escrita correctamente, enquanto que na análise qualitativa verificaremos que há palavras que contêm mais do que um tipo de erro.

---

## PALAVRAS DE ESTRUTURA CV...

### 1 - gola

Registaram-se 4 erros de *leitura* do tipo C2, ou seja, ocorreu substituição de letras, lendo 2 crianças “golo” e 2 “gota”. Estas crianças ao leram globalmente a palavra gola, fizeram leituras visuais aproximadas e substituíram-na por outras palavras que pertenciam ao seu leque de vocabulário visual.

Não se registaram erros na *escrita* desta palavra.

Comparando a *leitura* com a *escrita*, vemos que a primeira obteve erros porque os aprendizes fizeram uma leitura global da palavra, não tendo utilizado o processo de descodificação fonológica que serviu de suporte à escrita.

### 2 - panela

Obteve-se 1 erro de *leitura* do tipo C4, ou seja, a criança descodificou parcialmente a palavra, apenas leu “pa”.

Observa-se 2 erros de *escrita*. Um dos erros é do tipo C3.2., manifestando uma dupla omissão na palavra ao escrever silabicamente “pela”. O outro erro é do tipo C2, onde a criança escreve “pamela”, trocando assim o n por m .

---

Comparando a *leitura* com a *escrita*, vemos que o mesmo sujeito (S5) na leitura apenas descodificou o início da palavra, enquanto que na escrita consegue atribuir uma letra a cada uma das duas primeiras sílabas com o valor convencional e escrever correctamente a última sílaba . O outro erro de escrita que se regista é uma confusão entre as letras m e n .

### 3 - bebida

Não se registam erros de *leitura*.

Na *escrita* registam-se 5 erros. Dois dos erros são do tipo C3.2., omitindo uma letra, escrevendo “beida”; os outros três são do tipo C1, substituindo o /e/ por /a/, resultando “babida”.

Comparando a *leitura* com a *escrita*, verificamos que apenas na escrita se cometeu erros. Na leitura desta palavra houve crianças que realizaram vários ensaios até que a palavra lhes soasse bem, tendo significado.

### 4 - semana

Na *leitura* registou-se apenas um erro, do tipo C4, a criança apenas descodificou o início da palavra “se”.

---

Na *escrita*, registaram-se 8 erros. Um erro é do tipo C3.2., tendo a criança feito uma dupla omissão na palavra ao escrever “sana”. Dois erros são do tipo C1, havendo a substituição do /e/ por /a/, resultando “samana”. Ocorrem 5 erros do tipo A, onde foneticamente a palavra está correcta, havendo substituição pela grafia homófona, escrevendo “cemana”.

Comparando a *leitura* com a *escrita*, verificamos mais uma vez que o sujeito que descodificou parcialmente na leitura, na escrita consegue atribuir uma letra a cada uma das duas primeiras sílabas com o valor convencional e escrever correctamente a última sílaba . Na escrita ocorrem mais 7 erros do que na leitura, mas estes não alteram a estrutura da palavra.

#### 5 - marido

Regista-se na *leitura* 5 erros. Um erro é do tipo C4, onde só se descodifica o início da palavra “mα”. Observam-se 4 erros do tipo B1, estando a palavra foneticamente correcta com substituição pelo outro fonema correspondente ao grafema, resultando a leitura “ mαrīdo”, numa palavra sem significado.

Na *escrita* observam-se 3 erros. Dois dos erros estão na mesma palavra, com omissão de uma letra (C3.2.) e substituição de outra pela grafia homófona (A), escrevendo “mardu”. O outro erro ocorrido é também do tipo C3.2. .

---

Comparando a *leitura* com a *escrita*, vemos que nesta palavra a leitura foi mais difícil do que a escrita, porque os alunos ainda não dominam totalmente a correspondência grafia-fonema. Assim, houve alunos que conseguiram escrever palavras que não conseguiram ler.

#### 6 - galo

Registou-se um erro de *leitura* do tipo C2, onde a criança leu “gato”.

Ocorreu um erro de *escrita* do tipo A, existindo troca pela grafia homófona, no que resultou “galu”.

Tanto o erro de *leitura* como o da *escrita* não alteram a estrutura da palavra.

#### 7 - canela

Não se registam erros, nem de *leitura*, nem de *escrita*.

#### 8 - dedada

Não se registam erros, nem de *leitura*, nem de *escrita*.

---

## 9 - cinema

Não se registaram erros de *leitura*. Por vezes as crianças iniciavam a leitura lendo “kinema”, mas logo se auto-corrigiam para cinema.

Na *escrita* registam-se 5 erros do tipo A, ou seja, as crianças trocam o /c/ por /s/.

Comparando *leitura* e *escrita*, vimos que na leitura as crianças serviram-se do oral para analisar se o que liam era plausível ou não, auto-corrigindo-se; na escrita observa-se uma certa confusão quanto ao domínio da correspondência som-grafia, devido ao fonema [s] poder ser representado pelas letras s e c.

## 10 - maroto

Registam-se 2 erros de *leitura* do tipo A, com substituição dupla por outro fonema correspondente ao grafema, lendo “mařotu”.

Ocorre apenas 1 erro na *escrita* desta palavra, do tipo A, onde há a substituição pela grafia homófona, escrevendo “marotu”.

Comparando *leitura* e *escrita*, vemos que em ambas os erros não provocam alteração na estrutura da palavra.

---

O Quadro 4 sintetiza os resultados das palavras com estrutura CV...

---

## QUADRO 4

### FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DAS CATEGORIAS DE ERRO PALAVRAS DE ESTRUTURA CV...

LEITURA      T = 14	ESCRITA      T = 25
A = 6	A = 13
C = 8	C = 12
C2 = 5	C1 = 5
C4 = 3	C2 = 1
	C3.2. = 6

**Leitura:**      A - Foneticamente correcta com substituição pelo outro fonema correspondente ao grafema;  
  
                  C - Erros em que a correspondência grafema/fonema é alterada: C2 - Outras substituições de fonemas, C4 - Descodificação parcial da palavra.

**Escrita:**      A - Foneticamente correctas com substituição pela grafia homófona.  
  
                  C - Erros em que a correspondência fonema/grafema é alterada: C1 - Foneticamente incorrectas com substituição pela grafia correspondente a um fonema próximo, C2 - Outras substituições de grafemas, C3.2. - Omissão de grafemas.

Analisando o Quadro 4, verificamos a existência da categoria de erro do tipo A (substituição por fonema ou grafema possíveis), sendo mais evidente na escrita (13 ocorrências) do que na leitura (6 ocorrências).

---

Os aprendizes da linguagem escrita efectuaram erros que alteraram a correspondência fonema-grafema (categoria C); enquanto que na leitura fizeram apenas descodificações parciais do início da palavra (C4 = 3), na escrita tentaram produzir a palavra alvo apoiando-se no valor convencional das letras, mas omitiram algumas letras (C3.2. = 6) devido à atribuição de uma grafia a uma sílaba.

Na leitura realizaram-se substituições de fonemas (C2 = 5), devido as crianças efectuarem leituras visuais aproximadas das palavras com base no seu vocabulário visual. Na escrita registou-se cinco ocorrências da categoria C1, manifestando a dificuldade das crianças em representar correctamente a grafia correspondente aos fonemas em questão, assim, representaram o fonema com outra grafia que acham plausível, correspondendo a um fonema próximo.

As crianças nunca recusaram a leitura deste tipo de palavras.

Constatamos que a maioria dos erros ocorridos na leitura e na escrita mantêm a estrutura CV ... da palavra.

---

PALAVRAS DE ESTRUTURA VCV ...

11 - adega

Não se efectuou erros na *leitura* desta palavra.

Regista-se um erro na *escrita* de categoria C2 (substituição de uma letra por outra), a criança escreve “adera”.

12 - ela

Não se registou erros na *leitura* e na *escrita* desta palavra.

13 - usado

Registaram-se 4 erros de *leitura*. Um dos erros é do tipo C4, a criança só descodifica o início da palavra; em outro ocorre a inversão dos fonemas (B3) lendo a criança “suado”, uma palavra com significado; os outros dois erros são do tipo A, estando foneticamente correctas com substituição pelo outro fonema correspondente ao grafema, /u/ por /o/, lendo “osado”.

Na *escrita* registaram-se 15 erros. Em uma palavra regista-se dois tipos de erros, a criança omite uma letra (C3.2.) e substitui outra pela grafia homófona (A), resultando

---

“uzdo”. Os restantes 13 erros são todos substituições pela grafia homófona (A), estando a palavra foneticamente correcta “uzado/ozado/osado”, denotando-se pouco domínio no código escrito ao nível da arbitrariedade da não univocidade na relação som-grafia.

Nos erros de *leitura* e de *escrita* desta palavra, está presente as dificuldades causadas pela complexidade das relações de fonema-grafia e grafia-fonema.

#### 14 - idade

Registou-se um erro de *leitura*, tendo a criança feito a descodificação do início da palavra (C4) .

Ao nível da *escrita* houve 3 erros de substituição de uma letra por outra correspondente a um fonema próximo (C1), tendo as crianças escrito “idada”.

#### 15 - ajuda

Na *leitura* ocorreu um erro tendo a criança feito a descodificação do início da palavra (C4).

Na *escrita* registaram-se 6 erros de substituição pela grafia homófona (A), troca de /u/ por /o/.

---

## 16 - agora

Registou-se 8 erros de *leitura* do tipo A (substituição pelo outro fonema correspondente à grafia), assim as crianças fazem duplas substituições nesta palavra, do /o/ pelo/u/ e do /r/ pelo /r̄/, lendo “αguṛα”.

Não se registam erros de *escrita*.

Comparando a *leitura* com a *escrita*, vimos que a leitura foi mais difícil porque na escrita as crianças apoiaram-se na oralidade, silabando a palavra e escrevendo correctamente as grafias correspondentes aos fonemas. Assim, houve crianças que escreveram palavras que não conseguiram ler.

## 17 - ele

Não se registou erros de *leitura* e de *escrita* desta palavra.

## 18 - idoso

Registaram-se 4 erros de *leitura*, dois são descodificações parciais (C4) e dois substituições pelo outro fonema correspondente à grafia (A).

---

Na *escrita* registaram-se 15 erros do tipo A, substituições pela grafia homófona, estando as palavras foneticamente correctas.

19 - atado

Não se registou erros na *leitura* desta palavra.

Ocorreu 2 erros na *escrita* desta palavra, substituindo as crianças /o/ por /u/, ou seja, pela grafia homófona (A).

20 - azedo

Não se registou erros de *leitura*

Ocorreu 5 erros na *escrita* desta palavra, mas estando em todos a palavra foneticamente correcta. Um erro é substituição pela grafia homófona (A), /z/ por /s/, nos outros 4 erros a criança escreve “azdo”, porque a criança vai silabando e escrevendo, a/z/do, como a letra z contém o som  $\partial$  (C3.1.), esta não escreve o e. As crianças não tem interiorizado também que em português as consoantes zd, nunca estão juntas.



---

Analisando o Quadro 5, verificamos que quer na leitura quer na escrita as categorias com valores absolutos mais elevados referem-se às substituições pelo outro fonema correspondente ao grafema (A) e pela grafia homófona (A), ocorrendo um maior número de vezes na escrita (38) do que na leitura (12), testemunhando-se assim por parte dos aprendizes da linguagem escrita uma enorme dificuldade em apreender a arbitrariedade do código escrito em relação aos sons que pretende representar. Este tipo de erros não alteram a estrutura da palavra.

Observou-se apenas na leitura uma tentativa de regularizar a palavra para estrutura CV.

Ao nível da categoria C (erros em que a correspondência fonema-grafema é alterada) verificamos que na leitura os aprendizes realizaram descodificações parciais do início das palavras, enquanto que na escrita aproximaram-se mais da palavra alvo, fazendo omissões e substituições de grafias.

---

## PALAVRAS COM ESTRUTURA DE DITONGOS

### 21 - carapau

Assinala-se na *leitura* 4 palavras mal lidas, cada uma contendo dois tipos de erros, no que resulta um total de 8 erros. Assim, as crianças trocam o /r/ por /r̄/ (A) e dividem o ditongo em duas vogais (B4) lendo silabicamente ca/r̄a/pa/u, não conseguindo fazer a síntese final dos vários elementos descodificados.

Na *escrita* regista-se 7 erros de substituição pela grafia homófona (A) escrevendo-se “carapao”.

Enquanto que os erros da *escrita* não alteram a estrutura da palavra, os erros de *leitura* afectam-a, as crianças não conseguem ler duas vogais juntas e resilabificam a palavra para separar as vogais.

### 22 - melão

Verifica-se dois erros de *leitura*, tendo uma criança recusado a leitura (D) e outra descodificado-a parcialmente (C4).

Na *escrita* registam-se 9 erros . Um dos erros é caracterizado pela omissão do *o* (C3.1.) que está contido na letra m, a palavra está foneticamente correcta, já que a

---

criança escreveu “mlão”. Em 5 palavras foi substituído (C1) o /e/ por /a/, resultando “malão”. Nestes seis erros o ditongo em si está correctamente escrito. Em outro erro a criança omitiu o /o/ (C3.2.) e duas crianças substituem (A) o /o/ por /u/ e retiram a nasalidade do ditongo, escrevendo “melau”.

Comparando a *leitura* com a *escrita*, verificamos que na leitura há duas crianças que não atingem a palavra alvo, enquanto na escrita elas tentam-o fazer apoiando-se no valor convencional das letras.

### 23 - noite

Registam-se 4 erros de *leitura*, dois são descodificações parciais (C4) do início da palavra “no” e dois são devidos há separação do ditongo (B4) em duas vogais com a resilibificação da palavra “no/i/te”, não atingindo o significado da palavra.

Assinalam-se 12 erros na *escrita* desta palavra, 7 são devido a omissão (B2) da grafia /i/; 2 erros são provocados pela substituição (C1) da grafia /e/ por /a/ . Dois dos erros provocados também pela substituição de uma grafia por outra (C1) são interessantes de analisar , tendo uma criança escrito “noute” e outra “neite”, ou seja, ocorre a troca de letras mas está presente ditongos que existem na língua portuguesa, denotando algum conflito cognitivo. Num dos erros ocorre a omissão completa do ditongo (C3.2.), tendo a criança escrito “nte”.

---

## 24 - couve

Registam-se 4 erros de *leitura*, 3 resultantes da divisão do ditongo (B4) em duas vogais e não se fazer a síntese da palavra, lendo silabicamente “ko/u/ve”, o outro erro é a descodificação parcial (C4) de “ko”.

Ocorreram 15 erros na *escrita* desta palavra, 13 erros são devidos a substituições pela grafia homófona, já que o fonema [o] pode ser constituído por um único símbolo gráfico /o/ ou por dois símbolos gráficos /ou/, assim as crianças escrevem “cove”; os outros dois erros resultam da substituição (C1) da grafia /u/ por /i/ escrevendo “coive”, sendo de realçar que “oi” é um ditongo existente na língua portuguesa.

Nesta palavra enquanto na *leitura* não se tem presente a estrutura ditongo, ao quebrá-lo em duas vogais, na *escrita* a maioria das crianças comete erros pela grafia homófona porque ainda não possuem a representação lexical ortográfica desta palavra.

## 25 - cadeira

Na *leitura* houve 9 palavras que foram lidas incorrectamente. Cinco das palavras possuem dois tipos de erros: separação do ditongo em duas vogais (B4) e substituição (A) do fonema /r/ por /ĩ/, fazendo-se a leitura silabada “ka/de/i/řa”, não se tendo acesso ao significado. Ocorreram 2 inversões (B3), lendo-se “kaderia” e duas descodificações (C4) da primeira sílaba da palavra.

---

Regista-se 15 erros na *escrita* desta palavra. Quatro erros são consequência da substituição (C1) da grafia /e/ por /a/, escrevendo “cadaira”, sendo este erro um reflexo da oralidade, de como pronunciamos as palavras. Em cinco palavras são omitidas (B2) as duas vogais do ditongo e substituí pela grafia /a/, no que resulta a escrita “cadara”. Em outras 6 palavras omite-se (B2) a grafia /i/, e existe uma palavra com dupla omissão (C3.2.) não se escrevendo o ditongo.

Ao nível das palavras com estrutura ditongos, a palavra cadeira foi a que registou maior dificuldade na leitura e na escrita.

## 26 - colorau

Registaram-se 3 descodificações parciais (C4) na *leitura* da palavra.

Assinalam-se 10 erros na *escrita* com substituições pela grafia homófona (A), do /o/ pelo /u/ e do /u/ pelo /o/, escrevendo-se “colorao, culurau, culorau, culurao”.

Observa-se que na *escrita* as crianças tentaram escrever a palavra alvo, enquanto na leitura houve três crianças que não conseguiram *ler* a palavra.

## 27 - verão

Não se registam erros de *leitura*.

---

Ocorrem dois erros na *escrita* desta palavra. Numa palavra substituiu-se o /e/ por um /a/ (C1), em outra omite-se o  $\partial$  (C3.1.) escrevendo-se “vrão”, palavra foneticamente correcta, os erros destas palavras não abrangem o ditongo.

#### 28 - moita

Ocorrem 7 erros de *leitura*. Houve uma descodificação parcial (C4) “mo” e uma recusa de leitura (D). Os outros cinco erros são consequência de que no processo de descodificação fonológica substituiu-se o /o/ por /u/ (A), resultando a palavra “muita”, palavra com significado.

Na *escrita* registou-se 8 erros. Seis erros são devidos à omissão (B2) do /i/, outro ocorre a substituição (A) do /o/ pela grafia homófona /u/ e outro é devido à substituição (C1) do /i/ por /u/.

#### 29 - touca

Ocorreu apenas uma descodificação parcial (C4) da *leitura* desta palavra, “to”.

Assinalaram-se 13 erros na *escrita* desta palavra, 12 são resultado da substituição pela homófona (A), escrevendo “toca” e um da substituição (C1) do /u/ por /n/.

---

### 30 - madeira

Registaram-se 2 erros na *leitura* desta palavra, um é a descodificação parcial (C4) da palavra, “ma” e outro resulta da inversão (B3), lendo-se “maderia”.

Na *escrita* registam-se 8 erros, todos provocando alteração na estrutura da palavra (B2) porque não estão presentes as duas vogais, tentando-se regularizar a palavra; em 4 erros omite-se a grafia /i/ , num omite-se a grafia /e/, 3 escrevem “madara”, com omissão das duas letras correctas do ditongo e substituindo por a grafia /a/.

Notamos que do conjunto dos ditongos estudados (au, ão, oi, ou, ei) o ditongo[ej] foi aquele que apresentou mais dificuldade aos aprendizes da linguagem escrita.

O Quadro 6 sintetiza os resultados referentes às palavras com estrutura Ditongos.

QUADRO 6

FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DAS CATEGORIAS DE ERRO  
PALAVRAS COM A ESTRUTURA DITONGOS

LEITURA T = 45	ESCRITA T = 99
A = 14	A = 45
B = 17  B3 = 3 B4 = 14	B = 32  B2 = 32
C = 12   C4 = 12	C = 22  C1 = 18 C3.1. = 2 C3.2. = 2
D = 2	

**Leitura:** A - Foneticamente correcta com substituição pelo outro fonema correspondente ao grafema.  
B - Erros que têm como função regularizar a palavra: B3 - Troca ou inversão, B4 - Divisão do ditongo.  
C - Erros em que a correspondência grafema/fonema é alterada: C4 - Descodificação parcial da palavra.  
D - Recusa a leitura

**Escrita:** A - Foneticamente correctas com substituição pela grafia homófona.  
B - Erros que têm como função regularizar a palavra. B2 - Omissão  
C - Erros em que a correspondência fonema/grafema é alterada: C1- Foneticamente incorrectas com substituição pela grafia correspondente a um fonema próximo, C3.1. - Omissão do som  $\partial$ , C3.2. - Omissão de grafemas.

---

Analisando o Quadro 6, verificamos que existe mais erros na escrita do que na leitura das palavras com ditongos.

Ao nível da substituição por fonemas ou grafemas foneticamente possíveis (A) observa-se que esta ocorre mais vezes na escrita do que na leitura.

Na categoria de erros (B) que têm como função regularizar a palavra, observamos que na leitura as crianças fazem sobretudo a divisão do ditongo, para resylabar a palavra, enquanto que na escrita omitem grafias para obter palavras de estrutura CV.

Analisando a categoria de erros em que a correspondência fonema-grafema é alterada, constatamos que na leitura fazem-se apenas descodificações parciais do início da palavra (C4), enquanto que na escrita efectuam-se sobretudo substituições de grafias correspondentes a um fonema próximo (C1).

Houve duas crianças que recusaram a leitura das palavras com estrutura ditongos.

---

## PALAVRAS DE ESTRUTURA ...CC...

### 31 - calma

Registam-se 13 erros na *leitura* desta palavra. Cinco erros são descodificações parciais (C4) do início da palavra, lendo “ka”. Ocorrem 7 erros de adição (B1) de uma vogal, lendo 5 “kalema” e 2 “Kalama”, palavras sem significado. Um erro é consequência da omissão (B2) do /l/, onde a criança faz uma leitura visual aproximada e lê “cama”.

Na *escrita* verificaram-se 12 erros, 11 omissões (B2) da grafia /l/ e uma adição (B1) da grafia /e/, resultando “calema”.

Nesta palavra observamos que as crianças tentam adicionar fonemas/grafemas para que a palavra tenha a estrutura mais frequente CVCVCV.

### 32 - vento

Assinalam-se 12 erros de leitura desta palavra . Cinco erros são descodificações iniciais (C4) da palavra “ve”, uma recusa a leitura (D), 2 adições (B1) de uma vogal lendo “venetu” e 4 são omissões (B2) da nasalidade /n/ lendo “vetu”.

Na escrita registam-se 15 erros, 10 (B2) são omissões da grafia /n/, 4 omissões (C3.2.) duplas das grafias /en/ e uma substituição pela grafia homófona (A), já que o fonema

---

[ẽ] pode ser escrito com /en/ ou /em/, não tendo a criança ainda interiorizado a regra de que só antes do /p/ e do /b/ se coloca /m/, assim escreveu “vemto”.

### 33 - fruta

Assinalaram-se 17 erros de *leitura*, em sete as crianças recusaram a leitura (D) e em cinco palavras ocorreu simultaneamente a adição (B1) e a substituição pelo outro fonema correspondente ao grafema (A), lendo “feřuta”.

Registaram-se 16 erros na *escrita* desta palavra. Quatro erros são devidos a adições (B1) escrevendo a criança “feruta”, em 2 ocorre a inversão (B3) escrevendo “furta”, 8 são omissões (B2) “futa” e 2 são substituições pela grafia homófona (A) escrevendo “frota”.

### 34 - verde

Registaram-se 10 erros de *leitura*. Houve 3 crianças que recusaram (D) a leitura desta palavra, 4 fizeram descodificações parciais (C4) e 3 fizeram adições (B1) lendo “verede”.

Ocorreram 11 erros de *escrita*. Cinco erros são devido à omissão (B2) da grafia /r/, 2 são inversões (B3) escrevendo “vrede”, estes erros são tentativas de regularizar as palavras. Ocorreram 4 erros com dupla omissão (C3.2.) das grafias /er/.

---

### 35 - urso

Ocorreram 5 erros de *leitura*, 2 foram devidos a recusas (D) e 3 são inversões (B3) tendo a criança lido “ruso”, ficando com estrutura CVCV.

Assinalam-se 10 erros na *escrita* desta palavra. Quatro erros são devido a omissões (B2) da grafia /r/, um erro é devido à adição (B1) escrevendo “ureso” e cinco são substituições pela grafia homófona (A) “ursu/orso/urco”.

### 36 - salsa

Registam-se 9 erros de *leitura*. Oito erros são descodificações parciais (C4) da palavra “sa” e o outro é devido a adição (B1), lendo “salesa”.

Assinalam-se 11 erros na *escrita*, 4 são omissões (B2) do /l/, em duas palavras ocorre simultaneamente a omissão do /l/ e há substituição pela grafia homófona (A) escrevendo “caça”, 3 erros são substituições pela grafia homófona (A) “salca/calca”.

### 37 - dente

Verificam-se 9 erros na *leitura* desta palavra. Realizam-se 6 descodificações parciais (C4) da palavra “de”, 2 recusas (D) e uma adição (B1) lendo “denete”, ficando com estrutura CV ...

---

Registam-se 11 erros na *escrita*, todos devido a omissão (B2) da grafia /n/ e numa palavra ocorre a dupla omissão (C3.2) do /en/.

### 38 - truta

Registam-se 10 erros de *leitura*, 6 são devido a recusas (D) e duas palavras tem simultaneamente adições (B1) e substituições pelo outro fonema correspondente ao grafema (A) lendo “teruta”.

Ocorreram 12 erros na *escrita* desta palavra. Em duas palavras houve adições (B1), escrevendo “teruta”, resultando uma palavra com estrutura CV...; em cinco palavras omitiram-se (B2) o /r/ ficando “tuta”; assinalaram-se duas inversões (B3) “turta” e três substituições pela grafia homófona (A), “trota”.

### 39 - perna

Verificaram-se 5 erros de *leitura*, 4 são devidos a descodificações parciais (C4) e um da adição (B1), lendo “perana”.

Registam-se 8 erros na *escrita* desta palavra. Em 4 palavras houve a adição (B1) de uma vogal , escrevendo “perana/perena” e nas outras 3 ocorreram omissões (B2) da grafia /r/ , ocorreu uma dupla omissão (C3.2.) das grafias /er/.

---

40 - erva

Assinalaram-se 6 erros na *leitura* desta palavra. Uma das crianças recusou a leitura (D), duas fizeram inversões (B3) resultando “reva”, palavra sem significado mas com estrutura CVCV, três crianças apenas descodificaram (C4) o “e”.

Na *escrita* cometeram-se 6 erros, omitindo-se (B2) a grafia /r/.

O Quadro 7 sintetiza os resultados das categorias de erro referentes à estrutura ...CC..

**QUADRO 7**

**FRÉQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DAS CATEGORIAS DE ERRO**

**PALAVRAS COM A ESTRUTURA ...CC...**

LEITURA      T = 96	ESCRITA      T= 114
A = 7	A = 16
B = 32 B1 = 22 B2 = 5 B3 = 5	B = 86 B1 = 14 B2 = 68 B3 = 4
C = 36  C4 = 36	C = 12 C3.1. = 2 C3.2. = 10
D = 21	

**Leitura:**

- A - Foneticamente correcta com substituição pelo outro fonema correspondente ao grafema.
- B - Erros que têm como função regularizar a palavra: B1 - Adição, B2 - Omissão, B3 - Troca ou inversão.
- C - Erros em que a correspondência grafema/fonema é alterada: C4 - Descodificação parcial da palavra.
- D - Recusa a leitura.

**Escrita:**

- A - Foneticamente correctas com substituição pela grafia homófona.
- B - Erros que têm como função regularizar a palavra: B1 - Adição, B2 - Omissão, B3 - Troca ou inversão.
- C - Erros em que a correspondência fonema/grafema é alterada: C3.1. - Omissão do som  $\partial$ , C3.2. - Omissão de grafemas.

---

Analisando o Quadro 7, observamos que no global dos erros, tanto na escrita como na leitura, registam-se poucas substituições fonéticas (A), ocorrendo em maior número de vezes na escrita, porque esta é mais difícil.

Ao nível da categoria B, registamos uma superioridade de erros na escrita (86) comparados com os de leitura (32). Verificamos que as crianças realizam mais adições (22) na leitura do que na escrita (14), tentando modificar a estrutura da palavra para que esta fique CV....

Na escrita, regista-se uma elevada taxa de omissão de uma grafia (consoante), tentando aqui também tornar a palavra CVCV. Estes dados sugerem que a adição na leitura e a omissão na escrita têm ambas a mesma função, modificar a estrutura da palavra para que esta fique CVCV.

Na leitura as crianças realizaram uma elevada taxa de descodificações parciais (C4) ou recusaram (D) mesmo a leitura deste tipo de palavras, enquanto que na escrita elas fazem tentativas de escrever a palavra alvo, omitindo grafias.

O Quadro 8 sintetiza os erros efectuados na leitura e na escrita nas quatro estruturas de palavras.

QUADRO 8

COMPARAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ERROS  
NAS DIFERENTES ESTRUTURAS

Estrutura	CV...		VCV...		Ditongos		...CC...	
	L	E	L	E	L	E	L	E
A	6	13	12	38	14	45	7	16
B	0	0	1	0	17	32	32	86
B1	0	0	0	0	0	0	22	14
B2	0	0	0	0	0	32	5	68
B3	0	0	1	0	3	0	5	4
B4	0	0	0	0	14	0	0	0
C	8	12	5	9	12	22	36	12
C1	0	5	0	3	0	18	0	0
C2	5	1	0	1	0	0	0	0
C3.1	0	0	0	4	0	2	0	2
C3.2	0	6	0	1	0	2	0	10
C4	3	0	5	0	12	0	36	0
D	0	0	0	0	2	0	21	0

**Leitura:** A - Foneticamente correcta com substituição pelo outro fonema correspondente ao grafema.

B - Erros que têm como função regularizar a palavra: B1 - Adição, B2 - Omissão, B3 - Troca ou inversão, B4 - Divisão do ditongo.

C - Erros em que a correspondência grafema/fonema é alterada: C2 - Outras substituições de fonemas, C4 - Decodificação parcial da palavra.

D - Recusa a leitura.

---

**Escrita:**        **A** - Foneticamente correctas com substituição pela grafia homófona.

**B** - Erros que têm como função regularizar a palavra: **B1**- Adição, **B2** -Omissão, **B3** - Troca ou inversão.

**C** - Erros em que a correspondência fonema/grafema é alterada: **C1** - foneticamente incorrectas com substituição pela grafia correspondente a um fonema próximo, **C2** - Outras substituições de grafemas, **C3.1.** - Omissão do som  $\partial$ , **C3.2.** - Omissão de grafemas.

Analizando primeiramente os resultados dos erros ( categorias A, B, C e D) de **leitura** nas quatro estruturas de palavras, verificamos estatisticamente (Anexo VII) a existência de diferenças significativas com  $\chi^2 = 54$ ,  $gl = 9$  , para  $p = .000$  , ou seja, as frequências das categorias de erros dependem da estrutura das palavras apresentadas.

Nas palavras com **estrutura CV** observa-se uma distribuição quase equiparada de erros pelas categorias A (substituição pelo outro fonema correspondente ao grafema) e C (correspondência grafema/fonema é alterada), não se registando as categorias B e D.

Nas palavras de **estrutura VCV** verifica-se mais erros do tipo A do que do tipo C, regista-se apenas um erro do tipo B e não se efectuaram recusas de leitura.

Nas palavras de **estrutura Ditongos** aparece com os valores mais elevados a categoria de erros B (tentativa de regularizar a palavra), seguida da categoria A e da C. Regista-se duas recusas de leitura.

---

Nas palavras de **estrutura ...CC...** os valores mais elevados são na categoria de erro C, devido a descodificações parciais da palavra; de seguida regista-se a categoria B com função de regularizar a palavra para estrutura CV; as crianças recusaram (D) vinte e uma vezes a leitura deste tipo de palavras; regista-se poucas ocorrências da categoria de erro B (substituições pelo outro fonema correspondente ao grafema).

Em suma, podemos inferir que à medida que as palavras apresentam uma estrutura mais difícil (diferente da estrutura mais frequente CV) os aprendizes da linguagem escrita tendem a fazer descodificações parciais das palavras ou recusam a sua leitura; tentando por outro lado regularizar a estrutura da palavra para CV.

Analisando os erros (categorias A, B e C) efectuados na **escrita**, nas quatro diferentes estruturas de palavras, verificamos estatisticamente (Anexo VII) a existência de diferenças significativas com  $\chi^2 = 120$ , gl = 6 , para  $p = .000$ , ou seja, as frequências das categorias de erro variam conforme a estrutura de palavras apresentadas.

Nas palavras de **estrutura CV** observa-se uma distribuição quase equiparada de erros pelas categorias A (substituição pelo outro fonema correspondente ao grafema) e C (correspondência grafema/fonema é alterada), não se registando as outras categorias.

Nas palavras de **estrutura VCV** verifica-se um maior índice de erros do tipo A (38) do que do tipo C (9), ou seja, o que predomina são os erros devido a substituições pela grafia homófona.

---

Nas palavras com **estrutura Ditongos** a categoria que regista a ocorrência mais elevada é a A (substituição pela grafia homófona); seguida de B, que tem como função regularizar a estrutura da palavra para CV, por último regista-se a categoria C (em que a correspondência fonema/grafema é alterada).

Nas palavras com **estrutura ...CC...** verificamos que a categoria B é aquela que predomina com uma ocorrência de 86 vezes, que tem como função regularizar a estrutura da palavra para CV, feita sobretudo pela omissão de uma grafia. A categoria A regista uma frequência de 16 e a categoria C uma frequência de 12.

Em suma, podemos dizer que os valores da categoria A (substituição pela grafia homófona) vão crescendo de CV até Ditongos e depois decrescem em CC.

Os erros inseridos na categoria B só ocorrem nas palavras com estrutura Ditongos e em CC, registando-se na última um valor altíssimo.

A categoria C obtêm os valores mais elevados nas palavras com Ditongos, seguidos de valores idênticos em CV e CC e os valores mais baixos em VCV.

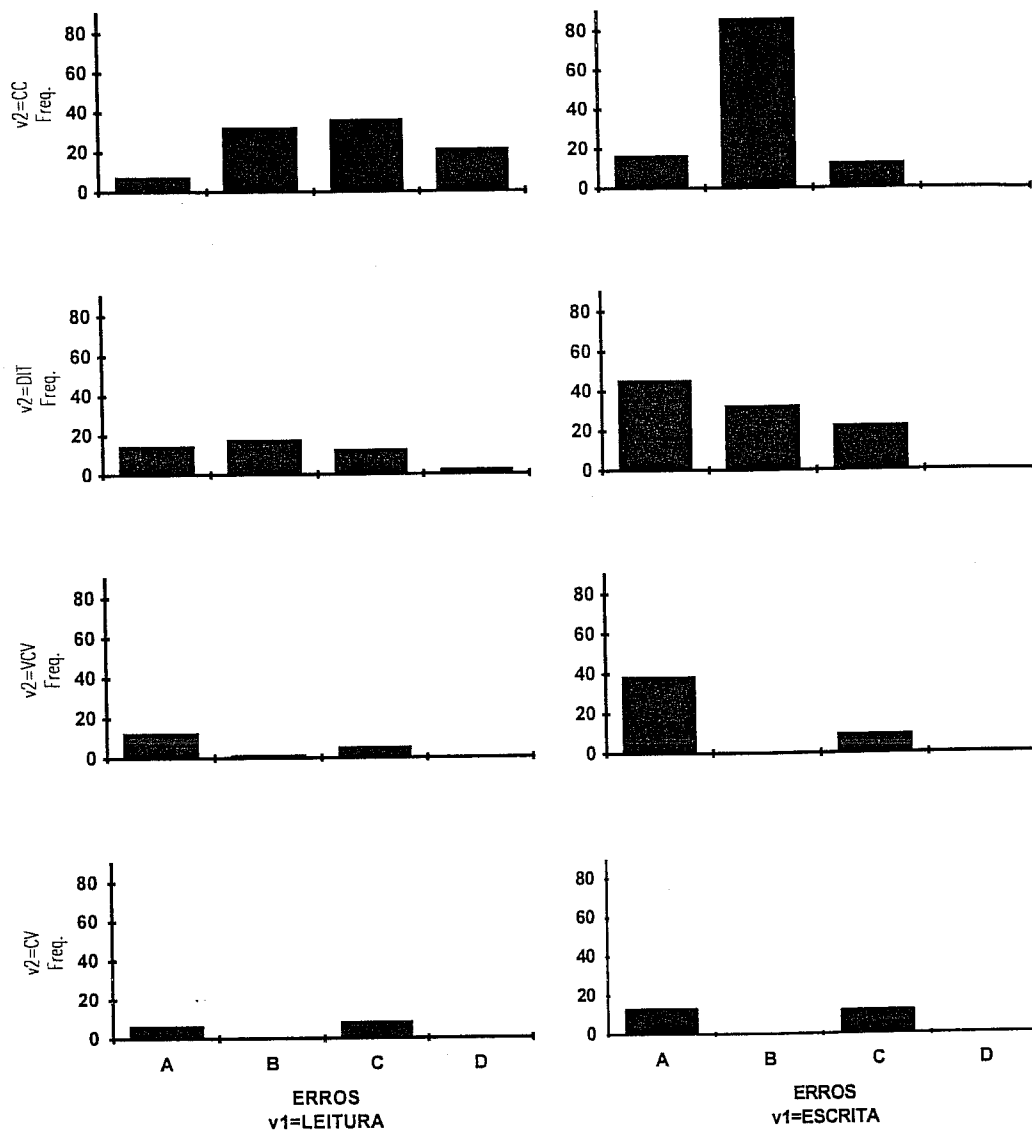
Não se registou recusas na escrita das palavras.

---

Ao fazermos a **comparação** (Quadro 8) qualitativa do tipo de erros cometidos na **leitura e na escrita**, observamos diversas diferenças.

Em primeiro lugar, houve três sub-categorias de erros que não se manifestaram na escrita: divisão do ditongo (B4), descodificação parcial da palavra (C4) e recusas (D). Também houve duas sub-categorias que não ocorreram na leitura: C1 e C3.1. .

Ao longo deste sub-capítulo fomos demonstrando as diferenças no tipo de erros efectuados na leitura e na escrita, que estão ilustrados no Gráfico 4, que vamos de seguida sintetizar.



**Gráfico 4** - Comparação do tipo de erros efectuados na leitura e na escrita, nas diferentes estruturas de palavras.

---

No Gráfico 4 constatamos que na estrutura CV não se observam diferenças entre a leitura e a escrita, já que aparecem as mesmas duas categorias de erros (A e C) com valores semelhantes.

Na estrutura VCV, a escrita apresenta um maior número de ocorrências de erros da categoria A (palavras foneticamente correctas com substituição pela grafia homófona) do que a leitura.

Na estrutura Ditongos, enquanto que na leitura os erros estão distribuídos equiparadamente pelas categorias A, B e C e registam-se menos erros do tipo D, na escrita sobressai a categoria A (substituições pela grafia homófona) com os valores mais elevados.

A estrutura CC é aquela que apresenta diferenças mais notórias entre o tipo de erros cometidos na leitura e na escrita, assim, na leitura regista-se aproximadamente os mesmos valores para as categorias B, C e D, enquanto que na escrita se destaca a categoria B (que têm como função regularizar a estrutura das palavras) com os valores mais elevados.

---

## - PALAVRAS ESCRITAS E NÃO LIDAS

Como referenciamos no sub-capítulo antecedente registaram-se 34 palavras não lidas e correctamente escritas (4.7%), as quais merecem uma análise detalhada visto serem estas que evidenciam que a discrepância entre ler e escrever ocorre nos dois sentidos, e não somente em benefício do êxito de leitura, como usualmente se menciona.

Registaram-se 10 palavras não lidas e escritas de estrutura CVCV... (4 gola, 4 marido, 1 galo, 1 maroto).

Os erros de leitura das palavras gola (S02, S06, S07, S15) e galo (S05) são devidos a leituras globais da palavra, com efectuação de leituras visuais aproximadas, substituindo a palavra por outra pertencente ao seu leque de vocabulário visual. Enquanto na leitura os aprendizes recorreram a via visual para aceder ao significado da palavra, cometendo erros, na escrita utilizaram o processo de descodificação fonológica, conseguindo escrever correctamente as palavras.

Os erros de leitura das palavras marido (S07, S11, S14, S16) e maroto (S04) são provocados pela dupla substituição do /r/ pelo /ĩ/ e do /α/ pelo /a/ (substituição pelo outro fonema correspondente ao grafema), resultando a leitura de palavras sem significado. Na escrita, os aprendizes vão escrevendo silabicamente e com o suporte da oralidade, conseguem fazer a notação correcta das palavras.

---

Observam-se 9 palavras não lidas e correctamente escritas de estrutura VCV... (1 ajuda, 8 agora).

Na leitura da palavra ajuda o sujeito S05 só descodifica o início da palavra, enquanto na escrita com o suporte da oralidade, realizando silabicamente um auto-ditado, consegue escrever correctamente a palavra.

Os erros de leitura da palavra agora (S04, S05, S10, S11, S14, S15, S17, S18) deve-se às duplas substituições do /o/ pelo /u/ e do /r/ pelo /r̄/, resultando uma palavra sem significado. Na escrita, as crianças conseguem escrever correctamente as grafias correspondentes aos fonemas.

Assinalam-se 5 palavras não lidas mas escritas de estrutura Ditongos (1 carapau, 1 melão, 3 moita ).

Ao ler a palavra carapau o sujeito S08 substitui o /r/ por /r̄/ e divide o ditongo au, não conseguindo fazer a síntese final dos elementos descodificados, na escrita com o suporte da oralidade escreve a palavra.

Na leitura da palavra melão o sujeito S09 descodificou só a primeira sílaba da palavra e na escrita conseguiu escrever a palavra.

Os erros de leitura da palavra moita (S03, S07, S18) são provocados pela substituição do fonema /o/ por /u/ aquando da descodificação fonológica da palavra, resultando

---

uma palavra com significado “muita”. Na escrita como têm o modelo oral que foi ditado, conseguem atribuir os grafemas correspondentes aos fonemas.

Existem 10 palavras de estrutura ...CC... que não foram lidas mas foram escritas (3 calma, 2 fruta, 1 verde, 3 salsa, 1 dente).

Os erros de leitura da palavra calma (S05, S10, S16) dois são devidos a descodificações parciais “ca” e o sujeito S10 lê “calema”. Na escrita o sujeito S05 divide a palavra em três sílabas ao escrever ca/l/ma, estando a escrita correcta ainda que não tenha realizado a separação silábica correcta; os outros dois sujeitos com o apoio da oralidade dividem e escrevem correctamente a palavra.

Na palavra salsa, os erros de leitura cometidos, dois (S07, S17) são descodificações parciais de “sa” e um ocorre a leitura de “salesa” (S10), na escrita escrevem com auto-ditado correctamente.

Os erros cometidos na leitura da palavra fruta (S10 e S14) e na palavra verde (S07) são tentativas de regularização da palavra lendo “feruta” e “verede”, na escrita ao ter o modelo ditado oralmente conseguem escrever correctamente a palavra.

O sujeito S10 recusou a leitura da palavra dente e escreveu-a correctamente.

---

Analisando a totalidade das palavras não lidas mas correctamente escritas por sujeitos, verificamos que o S10 e o S07 foram os aprendizes que revelaram mais palavras correctamente escritas e lidas incorrectamente, 5 palavras cada um.

Mas, esta discrepância entre ler e escrever podia não ser o resultado da desconexão entre a leitura e a escrita, como processos cognitivos independentes (Bradley e Bryant, 1980) mas ser o resultado da inconsistência interna no início da aprendizagem da leitura e da escrita, em que as crianças lêem e escrevem diferentemente em diferentes ocasiões (Gough, Juel & Griffith, 1992), não significando que elas utilizem mecanismos diferentes na leitura e na escrita. Assim, decidimos passar de novo (após uma semana) aos sujeitos em questão as mesmas palavras lidas incorrectamente e bem escritas. Verificamos de novo o mesmo padrão de palavras lidas incorrectamente e escritas correctamente para todos os sujeitos à excepção do sujeito S09 que consegue ler correctamente a palavra melão. Os nossos dados vão no sentido dos estudos de Bradley & Bryant (1980), apontando para que as crianças principiantes lêem e escrevem as mesmas palavras de diferentes modos.

---

### **3.1.3. TOTAIS DOS LEITORES/ESCRITORES MAIS E MENOS EFICAZES**

Os resultados (Anexo VIII) do teste de leitura e escrita (Anexo II) realizado em Junho, serviu de critério para discriminar os alunos que são os leitores/escritores mais e menos eficazes, formando-se 3 sub-grupos de três crianças para análise e comparação de resultados.

A - Leitores/escritores mais eficazes

B - Leitores/escritores médios.

C - Leitores/escritores menos eficazes

#### **A - LEITORES/ESCRITORES MAIS EFICAZES**

Os leitores/escritores mais eficazes são os sujeitos S02, S06 e S16.

A nível da *leitura*, cada um dos sujeitos só comete um erro. Dois erros são na palavra gola, tendo lido “gota”(S06) e “golo”(S02), porque os sujeitos baseiam-se na leitura visual e substituem a palavra alvo por outra conhecida do seu vocabulário visual não utilizando um processo de descodificação. Na palavra calma o S16 só descodifica o início da palavra “ca”.

---

Na *escrita* manifesta-se um total de 20 erros (S02 = 4, S06 = 09, S16 = 7).

Três dos erros ocorrem na palavra *semana*, de estrutura CV..., com substituição pela grafia homófona, escrevendo “*cemana*”.

Nas palavras VCV... registam-se 5 erros, 3 erros na palavra *idoso* por “*idozo*”, 1 em *ajuda* por “*ajoda*”, 1 em *usado* por “*ozado*”, todos estes erros são substituições por grafias homófonas (categoria A - tipologia de erros).

Nas palavras com estrutura Ditongos assinalam-se 4 erros que são substituições por grafias homófonas, 2 na palavra *colorau* por “*colurau*”, 1 na palavra *couve* por “*cove*” e 1 na palavra *touca* por “*toca*”.

Nas palavras com estrutura ...CC... verificam-se 8 erros na escrita. Cinco dos erros efectuados são tentativas de regularização da palavra, 2 são na palavra *calma*, tendo as crianças escrito “*cama*” omitindo o /l/; 3 erros na palavra *fruta*, tendo duas crianças invertido a segunda e terceira letra, escrevendo “*furta*”, e uma adicionado uma vogal para regularizar a palavra para estrutura CV... escrevendo “*feruta*”. Ocorre um erro na palavra *vento* escrevendo “*vemto*”(substituição de homófonas), não tendo a criança interiorizado a regra que somente antes do p e b se escreve com m, ocorre 2 erros na palavra *salsa* devido a substituições pelas grafias homófonas, escrevendo “*salça/çalça*”.

---

Da totalidade dos erros da escrita (20 erros) 15 são substituições pela grafia homófona, demonstrando uma certa confusão quanto ao domínio da correspondência som-grafia, devido a alguns fonemas poderem ser representados por várias letras; este tipo de erros são os mais usuais nas crianças ao longo da escolaridade, bem como em alguns adultos. Apenas nas palavras de estrutura ...CC..., as mais difíceis, os bons leitores/escritores elaboram tentativas de regularização destas palavras para estrutura CV.

Ao nível dos leitores/escritores mais eficazes observa-se que cometem mais erros na escrita do que na leitura.

## **B - LEITORES/ESCRITORES MÉDIOS**

Os médios leitores/escritores são os sujeitos S07, S08 e S10.

Na *leitura* obtêm-se um total de 34 erros ( S07 = 13, S08 = 12, S10 = 9).

Nas palavras de estrutura CV... registam-se 2 erros, 1 na palavra gola, tendo lido “gota”, fazendo uma leitura visual aproximada, com substituição de fonemas (C2); 1 erro na palavra marido, estando a palavra foneticamente correcta com substituição pelo outro fonema correspondente ao grafema (A), resultando a leitura “marido”, uma palavra sem significado.

---

Nas palavras de estrutura VCV... assinalam-se 2 erros, um dos erros resulta da inversão das duas primeiras letras da palavra usado como tentativa de regularização da palavra, resultando a leitura “suado”; o outro erro regista-se na palavra agora, tendo o aprendiz feito duplas substituições pelos outros fonemas correspondentes aos grafemas, do /o/ pelo /u/ e do /r/ pelo /r̄/, resultando uma palavra sem significado.

Nas palavras com Ditongos registam-se 9 erros, 7 ( 3 cadeira, 2 carapau, 1 noite, 1 couve) são divisões do ditongo (Ex: “co/u/ve”) como tentativa de regularizar a palavra, não se tendo acesso ao significado; 2 são substituições pelo outro fonema correspondente ao grafema aquando da descodificação fonológica da palavra, assim lêem “muita” em vez de moita.

Nas palavras com estrutura ... CC... registam-se 21 erros, 14 são tentativas de regularização da palavra para uma estrutura CV..., 11 adicionando uma vogal (Ex: “feruta”); 1 ocorre a inversão resultando também uma estrutura CV... “ruso” em vez de urso; 2 são omissões de fonema (Ex: “vetu”), resultando uma palavra sem significado mas de estrutura CV...; 4 são descodificações parciais da palavra e regista-se 3 recusas.

Na *escrita* regista-se um total de 45 erros (S07 = 15, S08 = 20, S10 = 9)

Ocorrem 2 erros nas palavras de estrutura CV..., com substituição da grafia /e/ por /a/ (C1) nas palavras semana e bebida.

---

Nas palavras de estrutura VCV... assinalam-se 6 erros, 4 são substituições pelas grafias homófonas; 1 é a substituição da letra /g/ por /r/ (C2) na palavra adega e na palavra azedo omite-se o /e/.

Nas palavras contendo Ditongos assinalam-se 17 erros, 9 são omissões de uma grafia ficando as palavras com estrutura CV... (Ex: “note” em vez de noite); 3 são substituições pela grafia homófona (Ex: “carapao” em vez de carapau); 5 são substituições de grafias correspondente a um fonema próximo (Ex: “noute” em substituição de noite).

Nas palavras de estrutura ...CC... observam-se 20 erros, 14 são omissões de uma consoante para regularizar a estrutura da palavra para CV... (Ex: “vede” na escrita de verde); 3 são adições de uma vogal para tornar a estrutura CV... (Ex: “perena” em vez de perna); 1 é na palavra verde para “vrede” com omissão do *ð* e adição do /e/ e 1 é a substituição pela grafia homófona, “ursu”.

Nos leitores/escritores médios os factos mais interessantes de assinalar ao nível do tipo de erros efectuados na leitura, é a divisão das duas vogais na leitura de palavras com ditongos e a tentativa de regularização das palavras de estrutura CC para palavras de estrutura CV, utilizando sobretudo a adição de uma vogal.

---

No que concerne a escrita, observamos que os aprendizes omitem uma vogal nos ditongos e uma consoante nas palavras CC, como estratégia dominante para obter palavras com estrutura CV...

### **C - LEITORES/ESCRITORES MENOS EFICAZES**

Os leitores/escritores menos eficazes são os sujeitos S04, S05 e S17.

Na leitura registam-se 64 erros (S04 = 19, S05 = 29, S17 = 16).

Nas palavras de estrutura CV... assinalam-se 6 erros. Dois dos erros são substituições pelo outro fonema correspondente à grafia, um resulta da substituição da palavra alvo por outra, galo por “gato” e 3 são descodificações parciais do início da palavra.

Nas palavras de estrutura VCV... verificam-se 9 erros. Cinco erros são substituições pelo outro fonema correspondente ao grafema e 4 erros são descodificações do início da palavra (lendo apenas a primeira letra).

Nas palavras de estrutura com Ditongos verificam-se 20 erros. Dez erros são descodificações parciais da primeira sílaba da palavra; existe uma recusa de leitura; 6

---

erros são divisões do ditongo e num ocorre a substituição do fonema pelo outro correspondente ao grafema.

Nas palavras de estrutura ... CC... registam-se 29 erros. Quinze dos erros são descodificações parciais do início da palavra e 7 são recusas; ocorrem 4 adições como tentativa de regularizar as palavras para estrutura CV... e 3 inversões que resultam palavras CV, urso para “ruso”.

Ao nível da *escrita* registam-se 85 erros (S04 = 28, S05 = 31, S17 = 26).

Nas palavras de estrutura CV... assinalam-se 14 erros. Três erros são substituições pela grafia homófona; em 6 palavras trissilábicas ocorre a omissão de uma grafia (Ex: “beida” em vez de bebida); ocorre 2 substituições pela grafia correspondente a um fonema próximo e 1 outra substituição da grafia /n/ por /m/ na palavra panela.

Nas palavras de estrutura VCV... observam-se 13 erros, 10 são substituições pelas palavras homófonas e ocorrem 3 omissões (C3.1.) da grafia /e/ na palavra azedo.

Nas palavras com estrutura Ditongos verificam-se 31 erros. Doze erros são substituições pelas grafias homófonas; 7 são omissões de uma vogal, ficando as palavras com estrutura CV; 8 são substituições (C1) da grafia /e/ por /a/. Ocorre 2 omissões (C3.2) completas do ditongo (“nte” para noite) e 2 omissões (C3.1) da grafia /e/ (“vrão), estas omissões alteram profundamente a estrutura da palavra.

---

Nas palavras de estrutura ...CC... registam-se 27 erros. Um erro é provocado pela substituição pela grafia homófona, escrevendo-se “trotá” em vez de truta; em 18 palavras ocorre a omissão de uma consoante (Ex: salsa é escrita como “sasa”) e ocorre 2 adições de uma vogal (Ex: a palavra fruta é escrita como “feruta”) para alterar as palavras para estrutura CV. Em 6 palavras omite-se duas grafias (Ex: verde é escrito como “vde”) o que provoca alteração na estrutura da palavra.

No que concerne à leitura dos leitores/escritores menos eficazes observamos que realizam descodificações parciais em todas as estruturas das palavras sendo mais notório nos ditongos e nas palavras com estrutura ...CC..., tendo também por vezes recusado a leitura destas últimas. Ao nível da escrita, observa-se que estes aprendizes omitem grafias em todas as estruturas das palavras, com maior incidência nos ditongos e em palavras de estrutura ...CC... .

Comparando os três sub-grupos de alunos, observamos que os **leitores/escritores mais eficazes** cometem um reduzido número de erros de leitura e na sua escrita predominam os erros de substituição pela grafia homófona, os quais não alteram a estrutura da palavra, denotando alguma confusão na correspondência som-grafia, devido a que na língua Portuguesa alguns fonemas podem ser representados por várias letras.

Na leitura dos **leitores/escritores médios** observamos dois tipos de erros interessantes de assinalar na tentativa de regularizar as palavras, utilizando os aprendizes a divisão

---

das duas vogais na leitura de palavras com ditongos e usando predominantemente a adição de uma vogal para modificar as palavras de estrutura CC para palavras de estrutura CV.

No que concerne a escrita, observamos que os aprendizes omitem uma vogal nos ditongos e uma consoante nas palavras CC, como estratégia dominante para obter palavras com estrutura CV...

No que concerne ao sub-grupo dos **leitores/escritores menos eficazes** verificamos que as principais diferenças em relação ao grupo anterior residem ao nível da leitura, onde estes realizam descodificações parciais em todas as estruturas das palavras sendo mais notório nos ditongos e nas palavras com estrutura ...CC..., tendo também por vezes recusado a leitura destas últimas.

Ao nível da escrita, observa-se que estes aprendizes omitem grafias em todas as estruturas das palavras, não tendo nas estruturas CV... e VCV a função de regularizar as palavras. Também se regista 2 omissões completas dos ditongos e 6 omissões de uma vogal e uma consoante nas palavras de estrutura ...CC... .

---

### 3.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos neste estudo são extensos e susceptíveis de várias interpretações. Contudo, tendo presente os objectivos previamente estabelecidos, sobressaem alguns aspectos importantes na análise dos resultados.

Em primeiro lugar, no global dos resultados, registou-se diferenças significativas no sucesso de leitura para as diferentes estruturas de palavras. Ao compararmos de seguida os resultados interpares das 4 estruturas de palavras verificamos que não existia contudo diferenças significativas entre as estruturas CV / VCV e entre as estruturas VCV / Ditongos, onde os valores de sucesso de leitura são próximos, não se manifestando hierarquia de dificuldade.

Entre as estruturas CV / Ditongos existia diferenças significativas para  $p < 0.05$  e nas restantes comparações interpares registou-se diferenças significativas para  $p < 0.01$ . Deste modo os dados referenciados postulam que a correcção da leitura depende da estrutura das palavras, sendo mais evidente nas palavras com estrutura CC, já que os seus valores inferiores diferem significativamente de todas as outras estruturas, apresentando-se como a estrutura mais difícil de ser lida. Assim, a nossa hipótese, **H1**, de que existe diferenças significativas no sucesso da leitura consoante a estrutura das palavras é confirmada.

---

Ao nível da escrita, no global dos resultados, verifica-se que ocorrem diferenças significativas no sucesso da escrita dependendo da estrutura das palavras.

Ao compararmos os resultados interpares das 4 estruturas de palavras analisadas, verificamos que entre CV / VCV existia diferenças significativas para  $p < 0.05$ , logo as palavras com estrutura CV são mais fáceis de ser escritas do que as palavras com estrutura VCV; também se registaram diferenças significativas para  $p < 0.01$  entre CV / Ditongos e CV / CC.

Ao analisar os resultados de sucesso de escrita entre as palavras de estruturas VCV / Ditongos observou-se diferenças significativas para  $p < 0.01$ , sendo as palavras de estrutura Ditongos mais difíceis de ser escritas; verificou-se também diferenças significativas para  $p < 0.01$  entre VCV / Ditongos.

Entre Ditongos e CC não se registaram diferenças significativas, sendo ambas as estruturas difíceis para os aprendizes.

Face ao exposto observa-se uma hierarquia de dificuldade crescente na escrita para as estruturas CV, VCV e Ditongos, entre Ditongos e CC não se manifesta diferenças no sucesso de escrita. Assim, aceita-se **H2** de que existe diferenças significativas no sucesso de escrita dependendo da estrutura das palavras.

---

Os resultados anteriormente referenciados demonstram que é na estrutura CV onde se efectuam menos erros, tanto na leitura como na escrita, indo de encontro aos estudos efectuados por Bastien (1994 ) para a leitura e aos de Manrique & Signorini (1994) para a escrita.

A superioridade do sucesso de leitura comparada com a escrita , manifestou-se em todas as estruturas das palavras (ainda que não seja significativa para a estrutura CV), registando-se a maior diferença entre ambas ao nível da estrutura Ditongos; validando a **H3** deste trabalho, dado que existem diferenças significativas no sucesso entre a leitura e a escrita, em benefício da leitura.

Na leitura, as crianças serviram-se frequentemente do contexto imediato para analisar se o que liam era plausível ou não, auto-corrigindo-se quando achavam necessário; na escrita as crianças não têm este suporte o que a torna um processo mais difícil para os aprendizes.

Analisando a tipologia de erros ( categorias A, B, C e D) efectuados na leitura das quatro estruturas de palavras, verificamos a existência de diferenças significativas nas frequências das categorias de erros consoante a estrutura das palavras apresentadas.

Nas palavras com estrutura CV observa-se uma distribuição igualitária dos erros pelas categorias A (substituição pelo outro fonema correspondente ao grafema) e C (correspondência grafema/fonema é alterada), não se registando as categorias B e D.

---

Nas palavras de estrutura VCV ocorrem mais erros do tipo A do que do tipo C, regista-se apenas um erro do tipo B e não se efectuaram recusas de leitura.

Nas palavras de estrutura Ditongos a categoria de erros B (tentativa de regularizar a palavra) atinge os valores mais elevados, seguida da categoria A e da C. Regista-se duas recusas de leitura.

Nas palavras de estrutura ...CC... os valores mais elevados são na categoria de erro C, devido a descodificações parciais da palavra; de seguida regista-se a categoria B, com função de regularizar a palavra para estrutura CV; as crianças apresentam uma taxa considerável de recusas (D) da leitura deste tipo de palavras; regista-se poucas ocorrências da categoria de erro B (substituições pelo outro fonema correspondente ao grafema).

Em síntese, podemos inferir que à medida que as palavras apresentam uma estrutura mais difícil (diferente da estrutura mais frequente CV) os aprendizes da linguagem escrita tendem a efectuar descodificações parciais das palavras ou recusam a sua leitura; tentando por outro lado regularizar a estrutura da palavra para CV.

Como podemos constatar a estrutura das palavras influencia o tipo de erros cometidos na leitura, aceitando-se deste modo a H4.

---

Analisando os erros (categorias A, B e C) efectuados na escrita, nas quatro diferentes estruturas de palavras, verificamos que as frequências das categorias de erro variam significativamente conforme a estrutura das palavras apresentada.

Nas palavras de estrutura CV observa-se uma distribuição quase equiparada dos erros pelas categorias A (substituição pelo outro fonema correspondente ao grafema) e C (correspondência grafema/fonema é alterada), não se registando as outras categorias.

Nas palavras de estrutura VCV verifica-se um maior índice de erros do tipo A do que do tipo C, predominando assim os erros por substituições pela grafia homófona.

Nas palavras com estrutura Ditongos a categoria que regista a ocorrência mais elevada é a A (substituição pela grafia homófona); seguida de B, que tem como função regularizar a estrutura da palavra para CV, por último regista-se a categoria C (em que a correspondência fonema/grafema é alterada).

Nas palavras com estrutura ...CC... a categoria B predomina com valores elevados, tentando-se regularizar a estrutura da palavra para CV, feita sobretudo pela omissão de uma grafia. A categoria A e C registaram valores mais inferiores.

Em síntese, observamos que os valores da categoria A (substituição pela grafia homófona) vão crescendo de CV até Ditongos e depois decrescem em CC.

---

Os erros que tem como função regularizar a palavra (categoria B) só ocorrem nas palavras com estrutura Ditongos e em CC, registando-se na última um valor muito elevado.

A categoria C obtêm os valores mais elevados nas palavras com Ditongos, seguidos de valores idênticos em CV e CC e os valores mais baixos em VCV.

Não se registou recusas (categoria D) na escrita das palavras, apoiando-se as crianças no valor sonoro convencional das letras para se aproximar da palavra alvo.

Pelo que foi exposto, observamos que o tipo de erros efectuados na escrita depende da estrutura da palavra, confirmando-se a **H5** deste estudo.

Na comparação qualitativa entre o tipo de erros efectuados na leitura e na escrita, constatamos algumas diferenças entre si.

Houve sub-categorias de erros que não se manifestaram na escrita e outras sub-categorias que não ocorreram na leitura, indo de encontro aos estudos de Bryant & Bradley (1980) e aos de Frith (1980) que referem que os erros que as crianças cometem ao aplicar as regras de transformação grafema-fonema não coincidem com os que efectuam ao aplicar as regras de fonema-grafema.

Ao nível das estruturas das palavras, verificamos que na estrutura CV não se observam diferenças na tipologia de erros entre a leitura e a escrita, surgindo as mesmas duas categorias de erros (A e C) com valores similares.

---

Na estrutura VCV, a escrita apresenta um maior número de ocorrências de erros da categoria A (palavras foneticamente correctas com substituição pela grafia homófona) do que a leitura, demonstrando a dificuldade que os aprendizes tem em dominar a arbitrariedade do código escrito em relação aos fonemas que pretende representar.

Observa-se em algumas escritas da palavra “azedo” a omissão da letra /e/, porque o seu som está contido na consoante anterior. Este tipo de omissões foi também observado por Chomsky (1977, cit. Manrique & Signorini, 1994) em aprendizes.

Na estrutura Ditongos, enquanto que na leitura os erros apresentam-se distribuídos igualmente pelas categorias A, B e C, sendo reduzidos os erros do tipo D; na escrita sobressai a categoria A (substituições pela grafia homófona) com os valores mais elevados.

Do conjunto dos ditongos estudados (au, ão, oi, ou, ei), o ditongo [ej] foi o que apresentou maior dificuldade aos aprendizes da linguagem escrita.

A estrutura CC apresenta as diferenças mais salientes entre o tipo de erros cometidos na leitura e na escrita, assim, na leitura regista-se aproximadamente os mesmos valores para as categorias B (erros que têm como função regularizar a palavra), C (erros em que a correspondência grafema/fonema é alterada) e D (recusas de leitura), enquanto que na escrita se destaca a categoria B (que têm como função regularizar a estrutura das palavras) com os valores mais elevados.

---

Nota-se que a estrutura ...CC... é a mais difícil das quatro estruturas apresentadas, porque as crianças têm dificuldade em analisar sílabas complexas nos seus fonemas/grafemas correspondentes (Manrique & Signorini, 1994). Os erros efectuados alteram mais a estrutura da palavra, por vezes tentando modificá-la para uma estrutura CVCV, adicionando fonemas na leitura e omitindo sobretudo grafemas na escrita. Este fenómeno de tentativa de regularização das palavras irregulares foi observado por Carraher (1985, cit. Morais & Teberosky, 1994) e Morais (1986, cit. Morais & Teberosky, 1994) na escrita do aprendiz, demonstrando que o conhecimento ortográfico é um processo activo e construtivo.

Face ao exposto, aceitamos a **H6** do nosso trabalho, visto as crianças não cometerem o mesmo tipo de erros na leitura e na escrita das mesmas palavras. Estes dados vão no sentido dos estudos de Gough, Juel & Griffith (1992) que referem que as ambiguidades da escrita não coincidem com as ambiguidades da leitura.

Após a comparação do tipo de erros efectuados pelos três sub-grupos de alunos, leitores/escritores mais, médios e menos eficazes; verificamos algumas diferenças entre si.

Os leitores/escritores mais eficazes registam apenas um erro de leitura cada um e os erros cometidos na sua escrita são predominantemente devidos a substituições pela grafia homófona, ainda não dominando completamente a correspondência som-grafia.

---

Os leitores/escritores médios efectuam a divisão das duas vogais na leitura de palavras com ditongos e adicionam uma vogal às palavras de estrutura CC, tentando desta forma regularizar as palavras. No que concerne a escrita, observamos que os aprendizes omitem uma vogal nos ditongos e uma consoante nas palavras CC, como estratégia dominante para obter palavras com estrutura CV... (a que tem maior frequência na língua Portuguesa, 65%).

No que respeita ao sub-grupo dos leitores/escritores menos eficazes constatamos que as principais diferenças em relação ao grupo anterior situam-se ao nível da leitura, onde efectuam descodificações parciais em todas as estruturas das palavras sendo mais evidente nos ditongos e nas palavras com estrutura ...CC....., tendo por vezes recusado também a leitura destas últimas. Ao nível da escrita, observa-se que estes aprendizes omitem grafias em todas as estruturas das palavras, não tendo nas estruturas CV... e VCV a função de regularizar as palavras.

Pelo que acabamos de referenciar, registou-se diferenças nos padrões de erro efectuados na leitura e na escrita pelos três sub-grupos de aprendizes, pelo que aceitamos a nossa **H7**.

---

## - CONCLUSÃO

Este estudo teve um carácter exploratório e pretendemos descrever finamente todas as diferenças quantitativas e qualitativas encontradas na leitura das diferentes estruturas de palavras, na escrita das diferentes estruturas de palavras e principalmente a comparação entre ambas. Temos a sensação que por vezes tornamo-nos repetitivos, mas descrever e classificar são as primeiras etapas de uma demarche científica.

A discussão do conjunto dos resultados deste estudo, permite tirar várias conclusões, não se podendo contudo fazer generalizações das mesmas, face ao número reduzido de sujeitos (especialmente no que se refere aos sub-grupos dos leitores/escritores mais e menos eficazes).

A primeira conclusão deste estudo, referente ao primeiro objectivo proposto, é a evidência, de um modo geral, de uma hierarquia crescente no grau de dificuldade no sucesso de leitura para as estruturas CV, VCV, Ditongos e CC, tendo-se contudo notado que não havia diferenças significativas para os pares de estrutura CV/VCV e VCV/Ditongos.

Ao nível da escrita encontramos uma hierarquia de dificuldade crescente para as estruturas CV, VCV e Ditongos. Entre Ditongos e CC não se manifestou diferenças no sucesso de escrita.

---

Logo na hierarquização do grau de dificuldade das estruturas, não encontramos o mesmo padrão para a leitura e para a escrita, o que leva-nos a questionar se a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre simultaneamente como os professores pressupõem.

Observamos no nosso estudo “décalages” entre a leitura e a escrita, em benefício da leitura, sendo as crianças capazes de ler palavras que não conseguem fazer a sua notação correcta.. Mas, o factor mais importante a salientar é que algumas crianças conseguiram escrever correctamente palavras que não conseguiram ler, dirreccionando-se estes resultados para os modelos teóricos que consideram a leitura e a escrita como actividades cognitivas independentes.

Estes dados têm implicações de interesse pedagógico, porque se a leitura e a escrita são governadas por mecanismos cognitivos distintos, implica que possivelmente requeiram aprendizagens específicas e que a aprendizagem de uma das actividades não implica necessariamente a aprendizagem da outra.

Observámos que as crianças principiantes lêem e escrevem as mesmas palavras de diferentes modos, não sendo equivalente o tipo de erros efectuados na leitura e na escrita, tendo cada uma características próprias.

---

A análise dos erros evidencia algumas das peculiaridades do nosso sistema linguístico e é importante averiguar a natureza dos erros, porque a sua correcção exige diferentes modos de tratamento, de acordo com a sua especificidade.

Com plena participação activa dos alunos, num trabalho de reflexão e de consciencialização, será possível ir vencendo as dificuldades e melhorar o seu conhecimento e uso do código escrito, permitindo-lhes uma aprendizagem progressiva da leitura e da escrita.

Os erros efectuados na leitura e na escrita como tentativa de regularização das palavras para estrutura CV (estrutura mais frequente na língua Portuguesa), demonstram bem como o conhecimento ortográfico é um processo activo e construtivo. Mas será que encontraríamos este tipo de erros em crianças sujeitas ao método global de ensino/aprendizagem? Pensamos que sim, mas a resposta a esta questão poderá vir a constituir matéria para outro estudo de investigação.

Na comparação entre leitores/escritores mais, médios e menos eficazes verificamos a existência de algumas diferenças evolutivas no tipo de erros.

Os leitores/escritores mais eficazes leram sem hesitação as palavras dadas e os erros cometidos na escrita são predominantemente devido a substituições pela grafia homófona, sendo este tipo de erros o “menos grave” e também o mais comum nos adultos.

---

Os leitores/escritores médios são os que efectuam sobretudo tentativas de regularização das palavras.

Os leitores/escritores menos eficazes recusam a leitura de palavras com estrutura CC e fazem descodificações parciais das outras estruturas de palavras. Na escrita assiste-se a omissão de grafias em todas as estruturas, atribuindo por vezes uma grafia a uma sílaba. Este tipo de erros são “mais graves”.

Pensamos que outra investigação interessante de efectuar era a análise comparativa evolutiva dos erros de leitura e escrita ao longo do 1º ano de escolaridade e no início do 2º ano, para ver se a evolução do tipo de erros era similar à descrita nos sub-grupos acima mencionados.

Estes dados podem ser um marco válido para a intervenção pedagógica dos professores. A existência de diferenças individuais na aquisição da leitura e da escrita, em crianças sujeitas ao mesmo método de ensino/aprendizagem, reforça a necessidade de processos de ensino diferenciados de modo a responder às necessidades dos alunos, devendo estar o professor atento às descobertas das crianças e ajudar a prolongá-las de modo construtivo, para que estas se apropriem das características da linguagem escrita que ainda não conhecem.

Pensamos ser indispensável no currículo da formação inicial dos professores do ensino básico e na sua formação contínua, a abordagem cognitivista à leitura e à

---

escrita e aos processos que as diferenciam, porque a partilha da informação teórica pode contribuir positivamente para a mudança das práticas pedagógicas.

Embora modesto, pensamos que este trabalho contribuiu para o levantamento de algumas das diferenças quantitativas e qualitativas, entre a leitura e a escrita. Estamos conscientes da necessidade de aprofundar esta temática e parece-nos que novas linhas de investigação ficam em aberto.

---

## - BIBLIOGRAFIA -

Adams, M. & Starr, B. (1982). Les modeles de lecture. Bulletin de Psychologie, 356: 695-704.

Alves Martins, M. & Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. Análise Psicológica, 4 (V) : 499-508.

Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. Discursos, 8: 53-70.

Arroyo, F. (1989). Errores en lectura y escritura. Un modelo dual. Cognitiva, 2 (1): 35-63.

Bastien, C. & Bastien-Toniazzo, M. (1993). L'importance de la période dite "logographique" aux débuts de la lecture. In Jaffré, J.; Sprenger-Charolles, L. & Fayol, M. (Eds.). Lecture-Ecriture:Acquisition. Actes du colloque de la Villette. Paris: Nathan.

Bastien, C. (1994). Apointamentos retirados do Mestrado Educacional. Lisboa

---

Besse, J. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. Revue Française de Pédagogie, 90: 17-22.

Bryant, P. & Bradley, L. (1980). Why children sometimes write words which they do not read. In Frith, U. (Eds.). Cognitive processes in spelling. London: Academic press, inc.

Chaveau, G. (1989). Des difficultés d'apprendre à lire: perspective psycholinguistique. In Handicaps et inadaptations, Cahiers du CTNERHI, 47-48.

Costa, M. (1989). Aprender a Ler e a Escrever, Algumas Implicações. Revista Internacional de Língua Portuguesa, 2 : 74 - 79.

Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. Infancia y Aprendizaje, 45: 71-84.

Cunha, C. & Cintra, L. (1985). Gramática do Português Contemporâneo. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Ehri, L. (1989). Apprendre à lire et à écrire les mots. In Rieben, L. & Perfetti, C. (Eds.). L'Apprenti Lecteur. Paris: Delachaux et Niestlé.

Ellis, A. (1989). Lecture, Ecriture et Dyslexie. Paris: Delachaux et Niestlé.

---

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). Psicogénese da lingua escrita. Porto Alegre: Edit. Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In Sinclair, H. La production de notations chez le jeune enfant. Paris: PUF.

Ferreiro, E. & Palacio, M. (1988). Lire-ecrire a l'ecole comment s'y apprennent-ils?. Lyon: Centre regional de documentation pedagogique.

Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. In Frith, U.(Eds.). Cognitive processes in spelling. London: Academic press, inc.

Goigoux, R. (1991). La recherche 5-8 ans. Les actes de lecture, n° 36 : 18 - 27.

Goigoux, R. (1992). Compétences de lecture: quelques aspects des débats en psychologie cognitive. Repères, 5 : 63 - 86.

Goigoux, R. (1994). Six (bonnes) raisons et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement initial de la lecture. Paris: Entretiens Nathan.

Gombert, J. (1993). L'apprentissage de la lecture: apports de la psychologie cognitive. In Chaveau, G. ; Rémond M. & Rogovas-Chaveau, E. . L'enfant apprenti lecteur. ISBN L'Harmattan.

---

Goodman, K. (1987). O processo de leitura: considerações a respeito das linguas e do desenvolvimento. In Ferreiro, E. & Palacio, M. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Edit. Artes Médicas.

Goodman, K. (1980). Universaux psycholinguistiques et processus de lecture. In Smith, F. Comment les enfants apprennent à lire. Paris: Retz.

Gough, P. & Juel, C. (1989). Les premières étapes de la reconnaissance des mots. In Rieben, L. & Perfetti, C. L'Apprenti Lecteur. Paris: Delachaux et Niestlé.

Gough, P.; Juel, C. & Griffith, P. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. In Gough, P.; Ehri, L.; Treiman, R. (Eds.) Reading Acquisition. Lawrence E.A.

Holmes, D. & Smith, S. (1980). L'indépendance de l'identification des lettres, des mots et du sens. In Smith, S.. Comment les enfants apprennent à lire. Paris: Editions Retz.

I.N.I.C. (1984). Português Fundamental. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Jolibert, J. (1991). Formar crianças leitoras. Rio Tinto: Edições Asa.

---

Manrique, A. & Signorini, A.(1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. British Journal of Educational Psychology, 64: 429-439.

McGinitie, W.; Maria, K. & Kimmel, S. (1987). O papel das estratégias cognitivas não acomodativas em certas dificuldades e compreensão da leitura. In Ferreiro, E. & Palacio, M. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Edit. Artes Médicas.

Mendes, A. & Alves Martins, M. (1986). Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura. Análise Psicológica, 1 (V): 25-43.

Ministère de L'Éducation Nationale et de la Culture. (1992). La maîtrise de la langue à l'école. Paris: Savoir Lire.

Neves, M. & Alves Martins, M. (1994). Descobrimo a linguagem escrita. Lisboa: Escolar Editora.

Prudêncio, C.; Rebelo, D.; Atalaia, L.; Costa, C.; Marques, C.; Namorado, L. & Martins, M. (1978). Linguagem oral e ortografia. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Morais, A. & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. Discursos, 8: 15-51.

---

Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1991). Evolution et différences individuelles dans les stratégies de recherche de mots chez les débutants lecteurs. Document Interne 6. Geneve: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Rieben, L. (1993). Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales. In Jaffré, J.; Sprenger-Charolles, L. & Fayol, M. (Eds.). Lecture-Ecriture: Acquisition. Actes du colloque de la Villette. Paris: Nathan.

Rebelo, D. (1990). Cap. III. Aprender a ler e a escrever na escola. In Rebelo, D.(Eds.). Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rebelo, D. (1993). Análise do erro ao nível oral e escrito. In Sequeira, F. (Eds.). Linguagem e Desenvolvimento. Braga: Universidade do Minho.

Rodrigues, M.P. (1993). Evolução das estratégias de leitura no 1º ano de escolaridade. Monografia de fim de curso. Lisboa: I.S.P.A.

Sequeira, F. (1989). Psicolinguística e leitura. In Sequeira, F. (Eds.). O ensino e aprendizagem do português - Teorias e práticas. Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (1989). Literacia e Alfabetização: dois conceitos não coincidentes. Revista Internacional de Língua Portuguesa, 2: 62-66.

---

Smith, F. (1980). Le décodage: la grande supercherie. In Smith. Comment les enfants apprennent à lire. Paris: Retz.

Smith, F. (1986). Devenir Lecteur. Paris: Armand Colin / Bourrellier.

Sprenger-Charolles, L. & Khomsi, A. (1986). Les stratégies d'identification de mots dans un context-image: comparasion entre "bons" et "mauvais" lecteurs. In Rieben, L. & Perfetti, C. . L'Apprenti Lecteur. Paris: Delachaux et Niestlé.

Sprenger-Charolles, L. (1992). L'evolution des mécanismes d'identification des mots. In Fayol, M. ; Gombert, J. ; Lecoq, P. ; Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. Psychologie cognitive de la lecture. Paris: P.U.F.

Teixeira, M. (1993). Competências cognitivas e linguísticas na aprendizagem da leitura. In Sequeira, F.(Eds.). Linguagem e Desenvolvimento. Braga: Universidade do Minho.

Treiman, R.; Zukowski, A. & Richomond-Welty,E. (1995). What happened to the "n" of sink? Children`s spelling of final consonant clusters. Cognition, 55: 1-38.

Zagar, D. (1992). L'approche cognitive de la lecture: de l'accès au lexique au calcul syntaxique. In Fayol, M. ; Gombert, J. ; Lecoq, P. ; Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. Psychologie cognitive de la lecture. Paris: P.U.F.

---

**ANEXOS**

---

**ANEXO I**

---

## PALAVRAS UTILIZADAS

	CV...	VCV...	DITONGO	...CC...
T1	gola	adega	carapau	calma
	panela	ela	melão	vento
	bebida	usado	noite	fruta
	semana	idade	couve	verde
	marido	ajuda	cadeira	urso
T2	galo	agora	colorau	salsa
	canela	ele	verão	dente
	dedada	idoso	moita	truta
	cinema	atado	touca	perna
	maroto	azedo	madeira	erva

---

**ANEXO II**

---

## TESTE DE LEITURA E ESCRITA

golo

amiga

pica-pau

salto

cadela

ano

sabão

pente

cabide

adubo

coisa

grupo

minuto

aluno

roupa

carne

moreno

acaso

padeira

arma

---

**ANEXO III**



PALAVRAS		SUJEITO 01		SUJEITO 02	
		LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA
01	gola	√	√	golo	√
02	panela	√	√	√	√
03	bebida	√	√	√	√
04	semana	√	√	√	samana
05	marido	√	√	√	√
06	galo	√	√	√	√
07	canela	√	√	√	√
08	dedada	√	√	√	√
09	cinema	√	√	√	√
10	maroto	√	√	√	√
11	adega	√	√	√	√
12	ela	√	√	√	√
13	usado	√	uzado	√	√
14	idade	√	√	√	√
15	ajuda	√	√	√	√
16	agora	√	√	√	√
17	ele	√	√	√	√
18	idoso	√	√	√	idozo
19	atado	√	√	√	√
20	azedo	√	√	√	√
21	carapau	√	√	√	√
22	melão	√	√	√	√
23	noite	√	√	√	√
24	couve	√	cove	√	√
25	cadeira	√	cadaira	√	√
26	colorau	√	colorao	√	√
27	verão	√	√	√	√
28	moita	√	√	√	√
29	touca	√	√	√	√
30	madeira	√	√	√	√
31	calma	√	√	√	cama
32	vento	√	√	√	√
33	fruta	√	frota	√	furta
34	verde	√	√	√	√
35	urso	√	ursu	√	√
36	salsa	√	√	√	√
37	dente	√	√	√	√
38	truta	√	teruta	√	√
39	perna	√	√	√	√
40	erva	√	√	√	√

PALAVRAS	SUJEITO 03		SUJEITO 04	
	LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA
01	gola	√	√	√
02	panela	√	√	√
03	bebida	√	√	beida
04	semana	√	√	√
05	marido	√	√	mardu
06	galo	√	√	galu
07	canela	√	√	√
08	dedada	√	√	√
09	cinema	√	√	sinema
10	maroto	√	√	marotu
11	adega	√	√	√
12	ela	√	√	√
13	usado	osado	uzado	√
14	idade	√	idada	√
15	ajuda	√	√	√
16	agora	√	√	αguřα
17	ele	√	√	√
18	idoso	√	idozo	idɔzɔ
19	atado	√	√	atadu
20	azedo	√	√	azdo
21	carapau	√	carapao	√
22	melão	√	melau	√
23	noite	√	noita	no/i/te
24	couve	√	cove	co/u/ve
25	cadeira	√	cadera	ca/de/i/řα
26	colorau	√	√	cu -
27	verão	√	√	√
28	moita	muita	√	muita
29	touca	√	toca	√
30	madeira	√	√	maderia
31	calma	√	√	calemα
32	vento	√	veto	vetu
33	fruta	√	frota	feřuta
34	verde	√	√	ve -
35	urso	√	√	ruso
36	salsa	√	√	sa -
37	dente	√	√	de -
38	truta	√	√	recusa
39	perna	√	√	perenα
40	erva	√	√	reva

PALAVRAS	SUJEITO 05		SUJEITO 06	
	LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA
01	gola	√	gola	√
02	panela	pα -	pela	√
03	bebida	√	beida	√
04	semana	se -	sana	cemana
05	marido	mα -	maido	√
06	galo	gato	√	√
07	canela	√	√	√
08	dedada	√	√	√
09	cinema	√	sinema	√
10	maroto	marotu	marotu	√
11	adega	√	√	√
12	ela	√	√	√
13	usado	u -	uzdo	ozado
14	idade	i -	idada	√
15	ajuda	a -	√	ajoda
16	agora	αguřαα	√	√
17	ele	√	√	√
18	idoso	ido -	idozo	idozo
19	atado	√	atadu	√
20	azedo	√	azdo	√
21	carapau	cα/řα/pα/u	carapao	√
22	melão	recusa	mlão	√
23	noite	no -	note	√
24	couve	co -	cove	√
25	cadeira	cα	cadara	√
26	colorau	culo -	culurao	culurau
27	verão	√	vrão	√
28	moita	mo -	mota	√
29	touca	to -	toca	√
30	madeira	ma -	madara	√
31	calma	cα -	√	cama
32	vento	ve -	veto	vemto
33	fruta	recusa	fota	furta
34	verde	recusa	vde	√
35	urso	ruso	uso	√
36	salsa	sa -	sasa	salça
37	dente	de -	dete	√
38	truta	recusa	tuta	√
39	perna	pe -	pna	√
40	erva	reva	eva	√

PALAVRAS		SUJEITO 07		SUJEITO 08	
		LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA
01	gola	gota	√	√	√
02	panela	√	√	√	√
03	bebida	√	√	√	√
04	semana	√	√	√	samana
05	marido	mañido	√	√	√
06	galo	√	√	√	√
07	canela	√	√	√	√
08	dedada	√	√	√	√
09	cinema	√	√	√	√
10	maroto	√	√	√	√
11	adega	√	√	√	adera
12	ela	√	√	√	√
13	usado	suado	ozado	√	√
14	idade	√	√	√	√
15	ajuda	√	ajoda	√	√
16	agora	√	√	√	√
17	ele	√	√	√	√
18	idoso	√	√	√	idozo
19	atado	√	√	√	√
20	azedo	√	azdo	√	√
21	carapau	ca/ra/pa/u	carapao	ca/ra/pa/u	√
22	melão	√	melã	√	malão
23	noite	√	noute	no/i/te	note
24	couve	√	√	co/u/ve	cove
25	cadeira	ca/de/i/ra	cadaira	ca/de/i/ra	cadera
26	colorau	√	culorau	√	colorao
27	verão	√	√	√	√
28	moita	muita	√	muita	mota
29	touca	√	toca	√	toca
30	madeira	√	√	√	√
31	calma	cala <del>ma</del>	cama	cala <del>ma</del>	cama
32	vento	vetu	veto	ve -	veto
33	fruta	fe <del>ru</del> ta	fota	recusa	fota
34	verde	verede	√	verede	vede
35	urso	√	√	√	uso
36	salsa	sa -	√	sa -	caça
37	dente	denete	dete	√	dete
38	truta	teruta	teruta	recusa	tuta
39	perna	√	perena	√	perena
40	erva	√	√	e -	eva

PALAVRAS	SUJEITO 09		SUJEITO 10		
	LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA	
01	gola	√	√	√	
02	panela	√	√	√	
03	bebida	√	√	babida	
04	semana	√	cemana	√	
05	marido	√	√	√	
06	galo	√	√	√	
07	canela	√	√	√	
08	dedada	√	√	√	
09	cinema	√	√	√	
10	maroto	√	√	√	
11	adega	√	√	√	
12	ela	√	√	√	
13	usado	osado	osado	√	ozado
14	idade	√	√	√	√
15	ajuda	√	ajoda	√	√
16	agora	√	√	αguřα	√
17	ele	√	√	√	√
18	idoso	√	idozo	√	√
19	atado	√	√	√	√
20	azedo	√	√	√	√
21	carapau	√	carapao	√	√
22	melão	me -	√	√	malão
23	noite	√	note	√	note
24	couve	√	cove	√	cove
25	cadeira	ca -	cadara	ca/de/i/ra	cadaira
26	colorau	√	√	√	√
27	verão	√	√	√	√
28	moita	√	mouta	√	√
29	touca	√	toca	√	√
30	madeira	√	√	√	√
31	calma	cαmα	cama	cαlemα	√
32	vento	vetu	vto	ve -	veto
33	fruta	recusa	fota	fērūtα	√
34	verde	recusa	vrede	verede	vrede
35	urso	recusa	ureso	ruso	ursu
36	salsa	√	√	salesa	√
37	dente	√	dete	recusa	√
38	truta	√	trota	√	√
39	perna	√	√	√	√
40	erva	√	√	√	√

PALAVRAS	SUJEITO 11		SUJEITO 12	
	LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA
01	gola	√	√	√
02	panela	√	√	√
03	bebida	√	√	√
04	semana	√	√	√
05	marido	mañido	√	√
06	galo	√	√	√
07	canela	√	√	√
08	dedada	√	√	√
09	cinema	√	sinema	√
10	maroto	√	√	√
11	adega	√	√	√
12	ela	√	√	√
13	usado	√	ozado	uzado
14	idade	√	√	idada
15	ajuda	√	ajoda	√
16	agora	αguñα	√	√
17	ele	√	√	√
18	idoso	ido -	idozo	idozo
19	atado	√	√	√
20	azedo	√	√	√
21	carapau	√	carapao	carapao
22	melão	√	√	√
23	noite	√	note	√
24	couve	√	cove	coive
25	cadeira	√	cadera	cadera
26	colorau	√	colorao	√
27	verão	√	√	√
28	moita	recusa	mota	√
29	touca	√	√	toca
30	madeira	√	madera	madira
31	calma	cα -	cama	cαlema
32	vento	venetu	veto	ve -
33	fruta	recusa	fota	recusa
34	verde	√	vede	vede
35	urso	√	orso	√
36	salsa	sa -	sasa	√
37	dente	recusa	dete	√
38	truta	recusa	trota	teruta
39	perna	√	pena	√
40	erva	√	√	√

PALAVRAS		SUJEITO 13		SUJEITO 14	
		LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA
01	gola	√	√	√	√
02	panela	√	√	√	√
03	bebida	√	√	√	√
04	semana	√	√	√	√
05	marido	√	√	mãrido	√
06	galo	√	√	√	√
07	canela	√	√	√	√
08	dedada	√	√	√	√
09	cinema	√	√	√	√
10	maroto	√	√	√	√
11	adega	√	√	√	√
12	ela	√	√	√	√
13	usado	√	uzado	√	ozado
14	idade	√	√	√	√
15	ajuda	√	√	√	ajoda
16	agora	√	√	aguã	√
17	ele	√	√	√	√
18	idoso	√	idozo	√	idozo
19	atado	√	√	√	√
20	azedo	√	√	√	√
21	carapau	√	√	√	√
22	melão	√	melau	√	√
23	noite	√	√	√	neite
24	couve	√	cove	√	cove
25	cadeira	√	cadara	√	√
26	colorau	√	√	√	√
27	verão	√	√	√	√
28	moita	√	mota	√	√
29	touca	√	toca	√	tonca
30	madeira	√	madera	√	madera
31	calma	√	√	calemã	cama
32	vento	√	veto	venetu	veto
33	fruta	√	feruta	feřuta	√
34	verde	√	√	ve -	vde
35	urso	√	ursu	√	√
36	salsa	√	√	√	√
37	dente	de -	dete	√	√
38	truta	√	√	√	turta
39	perna	√	√	√	√
40	erva	√	√	√	√

PALAVRAS		SUJEITO 15		SUJEITO 16	
		LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA
01	gola	golo	√	√	√
02	panela	√	√	√	√
03	bebida	√	√	√	√
04	semana	√	√	√	cemana
05	marido	mořido	√	√	√
06	galo	√	√	√	√
07	canela	√	√	√	√
08	dedada	√	√	√	√
09	cinema	√	sinema	√	√
10	maroto	√	√	√	√
11	adega	√	√	√	√
12	ela	√	√	√	√
13	usado	√	√	√	√
14	idade	√	√	√	√
15	ajuda	√	√	√	√
16	agora	αguřα	√	√	√
17	ele	√√	√	√	√
18	idoso	√	idozo	√	idozo
19	atado	√	√	√	√
20	azedo	√	√	√	√
21	carapau	√	√	√	√
22	melão	√	malão	√	√
23	noite	√	note	√	√
24	couve	√	cove	√	cove
25	cadeira	caderia	cadera	√	√
26	colorau	√	colorao	√	colurau
27	verão	√	√	√	√
28	moita	√	mota	√	√
29	touca	√	toca	√	toca
30	madeira	√	madera	√	√
31	calma	cα -	cama	cα -	√
32	vento	ve -	veto	√	√
33	fruta	recusa	fota	√	feruta
34	verde	recusa	vede	√	√
35	urso	recusa	uso	√	√
36	salsa	sa -	sasa	√	calca
37	dente	de -	dete	√	√
38	truta	recusa	tuta	√	√
39	perna	pe -	pena	√	√
40	erva	e -	eva	√	√

PALAVRAS	SUJEITO 17		SUJEITO 18	
	LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA
01	gola	√	√	√
02	panela	√	pamela	√
03	bebida	√	babida	babida
04	semana	√	samana	cemana
05	marido	√	√	√
06	galo	√	√	√
07	canela	√	√	√
08	dedada	√	√	√
09	cinema	√	sinema	√
10	maroto	√	√	√
11	adega	√	√	√
12	ela	√	√	√
13	usado	√	ozado	ozado
14	idade	√	√	√
15	ajuda	√	ajoda	√
16	agora	αguĩα	√	αguĩα
17	ele	√	√	√
18	idoso	idozo	idozu	idozo
19	atado	√	√	√
20	azedo	√	azdo	asedo
21	carapau	cα/rā/pa/u	carapao	√
22	melão	√	malão	√
23	noite	no -	note	noita
24	couve	co/u/ve	cove	coive
25	cadeira	caderia	cadara	cα/de/i/rα
26	colorau	cu -	culurao	√
27	verão	√	varão	√
28	moita	√	muita	√
29	touca	√	toca	toca
30	madeira	√	√	madara
31	calma	cαloma	cama	cα -
32	vento	ve -	vto	vetu
33	fruta	recusa	fota	fēřuta
34	verde	ve -	vde	ve -
35	urso	√	√	√
36	salsa	sa -	√	sa -
37	dente	de -	dte	de -
38	truta	recusa	trota	√
39	perna	pe -	perana	pe -
40	erva	e -	eva	recusa

---

**ANEXO IV**

## ESTATÍSTICA DO QUADRO 1

TIPO DE PALAVRA, SUCESSO DE LEITURA

### MÉDIAS

General Manova	MEANS
TIP_PAL	Depend. Var. 1
1	9.222222
2	9.000000
3	8.000000
4	5.055555

### TESTE UNIVARIADO

General Manova	MAIN EFFECT : TIP_PAL 1-TIP_PAL				
Univar. Test	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-level
Effect	198.5972	3	66.19907	21.08083	.000000
Error	160.1528	51	3.14025		

### TESTE MULTIVARIADO

General Manova	MAIN EFFECT : TIP_PAL 1-TIP_PAL	
Test	Value	p-level
Wilks' Lambda	.372461	
Rao R Form 2 (3,15)	8.424208	.001611
Pillai-Bartlett Trace	.627539	
V (3,15)	8.424208	.001611

COMPARAÇÕES

General Manova		LSD TEST; variable Var. 1			
		Probabilities for Post-Hoc Tests			
		MAIN EFFECT : TIP_PAL			
TIP_PAL		{1}	{2}	{3}	{4}
		9.222222	9.000000	8.000000	5.055555
1	{1}		.708324	.043619	.000000
2	{2}	.708324		.096570	.000000
3	{3}	.043619	.096570		.000008
4	{4}	.000000	.000000	.000008	

---

**ANEXO V**

## ESTATÍSTICA DO QUADRO 2

TIPO DE PALAVRA, SUCESSO DE ESCRITA

### MÉDIAS

General Manova	MEANS
TIP_PAL	Depend. Var. 1
1	8.666667
2	7.444445
3	4.555555
4	3.888889

### TESTE UNIVARIADO

General Manova	MAIN EFFECT : TIP_PAL				
	1-TIP_PAL				
Univar. Test	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-level
Effect	281.9445	3	93.98148	36.99614	.000000
Error	129.5556	51	2.54031		

### TESTE MULTIVARIADO

General Manova	MAIN EFFECT : TIP_PAL	
	1-TIP_PAL	
Test	Value	p-level
Wilks' Lambda	.17768	
Rao R Form 2 (3,15)	23.13976	.000007
Pillai-Bartlett Trace	.82232	
V (3,15)	23.13976	.000007

COMPARAÇÕES

General Manova		LSD TEST; variable Var. 1 Probabilities for Post-Hoc Tests MAIN EFFECT : TIP_PAL			
		{1}	{2}	{3}	{4}
TIP_PAL		8.666667	7.444445	4.555555	3.888889
1	{1}		.025542	.000000	.000000
2	{2}	.025542		.000002	.000000
3	{3}	.000000	.000002		.215258
4	{4}	.000000	.000000	.215258	

---

**ANEXO VI**

## ESTATÍSTICA DO QUADRO 3

### 1. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

General Manova	Means								
	L_CV	E_CV	L_VCV	E_VCV	L_DIT	E_DIT	L_CC	E_CC	Valid N
Means	9.222222	8.666667	9.000000	7.444445	8.000000	4.555555	5.055555	3.888889	18

General Manova	Standard Deviations								
	L_CV	E_CV	L_VCV	E_VCV	L_DIT	E_DIT	L_CC	E_CC	Valid N
S.D.	1.262843	1.680336	1.236694	1.199128	2.612189	2.639568	3.811318	3.122761	18

### 2. ANÁLISE DE VARIÂNCIA

TABELA GERAL

General Manova	Summary of all effects; design : 1-TIP_PAL, 2-LEI_ESC					
	Effect	df Effect	MS Effect	df Error	MS Error	F
1	3	146.2106	51	4.362609	33.51450	.000000
2	1	101.6736	17	1.394199	72.92616	.000000
12	3	13.9699	51	1.317947	10.59975	.000016

2.1. EFEITO PRINCIPAL TIPO DE PALAVRA

MÉDIAS

General Manova		MEANS
TIP_PAL	LEI_ESC	Depend. Var. 1
1	----	8.944445
2	----	8.222222
3	----	6.277778
4	----	4.472222

TESTE UNIVARIADO

General Manova	MAIN EFFECT : TIP_PAL				
	1-TIP_PAL, 2-LEI_ESC				
Univar. Test	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-level
Effect	438.6320	3	146.2106	33.51450	.000000
Error	222.4931	51	4.3626		

TESTE MULTIVARIADO

General Manova	MAIN EFFECT : TIP_PAL	
	1-TIP_PAL, 2-LEI_ESC	
Test	Value	p-level
Wilks' Lambda	.21631	
Rao R Form 2 (3,15)	18.11506	.000030
Pillai-Bartlett Trace	.78369	
V (3,15)	18.11506	.000030

2.2. EFEITO PRINCIPAL LEITURA / ESCRITA

MÉDIAS

General Manova		MEANS
TIP_PAL	LEI_ESC	Depend. Var. 1
----	1	7.819445
----	2	6.138889

TESTE UNIVARIADO

General Manova	MAIN EFFECT : LEI_ESC 1-TIP_PAL, 2-LEI_ESC				
Univar. Test	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-level
Effect	101.6736	1	101.6736	72.92616	.000000
Error	23.7014	17	1.3942		

### 2.3. EFEITO DE INTERACÇÃO

#### MÉDIAS

General Manova		MEANS
TIP_PAL	LEI_ESC	Depend. Var. 1
1	1	9.222222
1	2	8.666667
2	1	9.000000
2	2	7.444445
3	1	8.000000
3	2	4.555555
4	1	5.055555
4	2	3.888889

#### TESTE UNIVARIADO

General Manova	INTERACTION : 1 x 2 1-TIP_PAL, 2-LEI_ESC				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-level
Univar. Test					
Effect	41.90972	3	13.96991	10.59975	.000016
Error	67.21528	51	1.31795		

#### TESTE MULTIVARIADO

General Manova	INTERACTION : 1 x 2 1-TIP_PAL, 2-LEI_ESC		
	Test	Value	p-level
Wilks' Lambda	.398401		
Rao R Form 2 (3,15)	7.550157		.002624
Pillai-Bartlett Trace	.601599		
V (3,15)	7.550157		.002624

3. COMPARAÇÃO LEITURA / ESCRITA, POR TIPO DE PALAVRA

CV

General Manova	Planned Comparison 1-TIP_PAL, 2-LEI_ESC				
Univar. Test	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-level
Effect	2.77778	1	2.77778	2.741935	.116087
Error	17.22222	17	1.013072		

VCV

General Manova	Planned Comparison 1-TIP_PAL, 2-LEI_ESC				
Univar. Test	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-level
Effect	21.77778	1	21.77778	51.26154	.000002
Error	7.22222	17	.42484		

DIT

General Manova	Planned Comparison 1-TIP_PAL, 2-LEI_ESC				
Univar. Test	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-level
Effect	106.7778	1	106.7778	60.06250	.000001
Error	30.2222	17	1.7778		

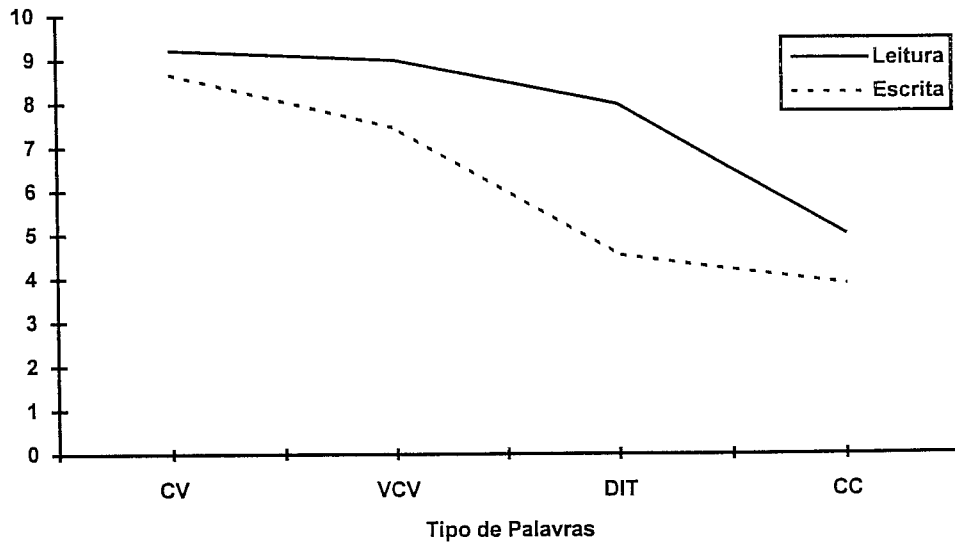
---

CC

General Manova	Planned Comparison 1-TIP_PAL, 2-LEI_ESC				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-level
Effect	12.25000	1	12.25000	5.744828	.028307
Error	36.25000	17	2.13235		

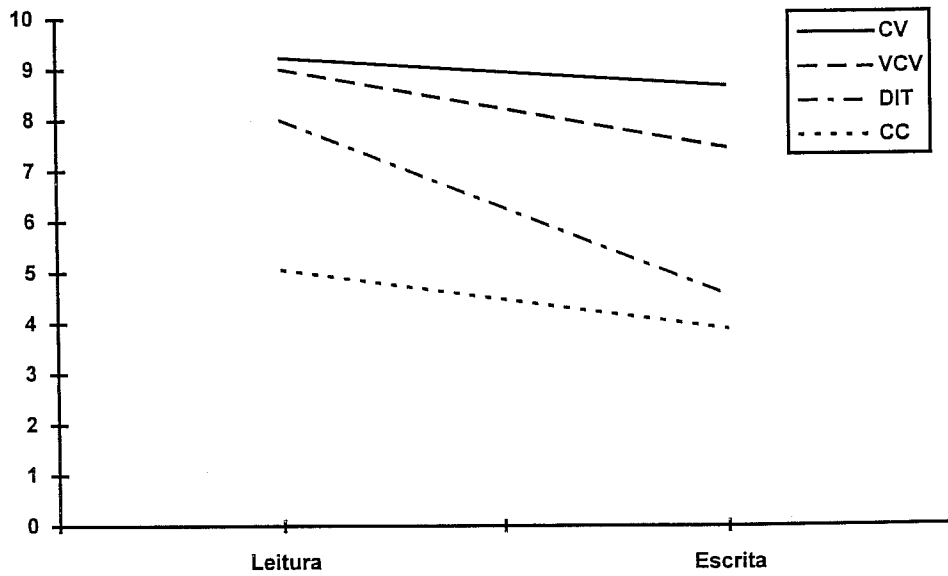
2 - way interaction

$F(3,51) = 10.60; p < .0000$



2 - way interaction

$F(3,51) = 10.60; p < .0000$



---

**ANEXO VII**

LEITURA

tables	Crosstabulation (count)				
	For : L1_E2 = LEIT				
	ERROS				
ESTRUTURA	A	B	C	D	Total
CV	6	0	8	0	14
VCV	12	1	5	0	18
DIT	14	17	12	2	45
CC	7	32	36	21	96
Total	39	50	61	23	173

chi2 = 54.; df = 9; p = .000; Nij < 10

tables	Crosstabulation (% column)				
	For : L1_E2 = LEIT				
	ERROS				
ESTRUTURA	A	B	C	D	Total
CV	15.	0	13.	0	8.1
VCV	31.	2	8.2	0	10.
DIT	36.	34	20.	8.7	26.
CC	18.	64	59.	91.	55.
Total	23.	29.	35.	13.	173

tables	Crosstabulation (% row)				
	For : L1_E2 = LEIT				
	ERROS				
ESTRUTURA	A	B	C	D	Total
CV	43.	0	57.	0	8.1
VCV	67.	5.6	28.	0	10.
DIT	31.	38.	27.	4.4	26.
CC	7.3	33.	38.	22.	55.
Total	23.	29.	35.	13.	173

ESCRITA

tables	Crosstabulation (count)				
	For : L1_E2 = LEIT				
	ERROS				
ESTRUTURA	A	B	C	D	Total
CV	13	0	12	0	25
VCV	38	0	9	0	47
DIT	45	32	22	0	99
CC	16	86	12	0	144
Total	112	118	55	0	285

chi2 = 120.; df = 6; p = .000; Nij < 10

tables	Crosstabulation (% column)				
	For : L1_E2 = LEIT				
	ERROS				
ESTRUTURA	A	B	C	D	Total
CV	12.	0	22.	0	8.8
VCV	34.	0	16.	0	16.
DIT	40.	27.	40	0	35.
CC	14.	73.	22.	0	40
Total	39.	41.	19.	0	285

tables	Crosstabulation (% row)				
	For : L1_E2 = LEIT				
	ERROS				
ESTRUTURA	A	B	C	D	Total
CV	52	0	48	0	8.8
VCV	81.	0	19.	0	16.
DIT	45.	32.	22.	0	35.
CC	14.	75.	11.	0	40
Total	39.	41.	19.	0	285

---

**ANEXO VIII**

## TESTE DE LEITURA E ESCRITA

### FREQUÊNCIA E PERCENTAGEM DE SUCESSO

Sujeitos	Leitura	Escrita	
S01	20 - 100%	15 - 75%	
S02	20 - 100%	16 - 80%	+
S03	20 - 100%	15 - 75%	
S04	13 - 65%	6 - 30%	-
S05	10 - 50%	5 - 25%	-
S06	20 - 100%	16 - 80%	+
S07	18 - 90%	11 - 55%	M
S08	15 - 75%	12 - 60%	M
S09	20 - 100%	8 - 40%	
S10	16 - 80%	13 - 65%	M
S11	19 - 95%	4 - 20%	
S12	19 - 95%	15 - 75%	
S13	20 - 100%	15 - 75%	
S14	19 - 95%	16 - 80%	
S15	16 - 80%	8 - 40%	
S16	20 - 100%	17 - 85%	+
S17	11 - 55%	6 - 30%	-
S18	19 - 95%	11 - 55%	

**Legenda :** (+) Leitores / Escritores mais eficazes; (M) Leitores / Escritores médios; (-) Leitores / Escritores menos eficazes.

X Leitura = 87.5%

X Escrita = 58.0%