



Instituto Universitário

RELAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS INICIAS DA
LINGUAGEM ESCRITA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA
NO FINAL DO 1º ANO DE ESCOLARIDADE

Hugo Miguel Rato Camacho

Nº19315

Orientador de Dissertação:

Professora Doutora Margarida Alves Martins

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Margarida Alves Martins

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Margarida Alves Martins apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

—

1 No caso Mestrado Integrado em Psicologia (Especialidade em (Psicologia Clínica) (Educacional), (Psicologia Social e das Organizações), conforme despacho da DGES nº 19673 / 2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006. No caso dos seguintes mestrados de 2º ciclo: (Psicologia legal), (Psicologia da Saúde) (Psicologia Comunitária) (Psicobiologia), conforme despacho da DGES nº 6037/ 2007 publicado em Diário da Republica 2ª série de 23 de Março, 2007.

Agradecimentos

Desejo expressar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram de forma directa e indirecta para a realização desta dissertação.

À minha orientadora a Professora Doutora Margarida Alves Martins pelas suas orientações e disponibilidade para discutir, analisar e reler todo o material construído.

À minha namorada “Rosinha” pela paciência que teve durante este tempo todo e por todo o apoio que me deu nos momentos mais difíceis, confortando-me com as suas palavras de amor e companheirismo.

Aos meus pais e ao meu irmão pela formação e pelo apoio incondicional que me deram, nunca deixando de acreditar em mim.

Aos alunos, pais, professores e ao conselho executivo pela disponibilidade, pois sem eles a realização deste trabalho não era possível.

A todos, muito obrigado.

Resumo

O objectivo desta investigação foi verificar se existe uma relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita à entrada do ensino formal e os resultados alcançados nas várias componentes da leitura no final do 1º ano de escolaridade. Os participantes do estudo foram 19 crianças que frequentaram pela primeira vez o 1º ano de escolaridade. Este estudo inclui dois momentos de avaliação: no início do ano lectivo foram aplicados seis instrumentos para avaliar os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita (Conhecimento do Nome e Som das Letras, Escrita Inventada, Teste de Linguagem Técnica e Linguagem Escrita, Subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica e a Bateria de Provas de Consciência Fonológica) e no final do ano lectivo foi aplicada a prova de leitura que avalia três componentes da leitura (Leitura oral, Selecção ortográfica e Leitura compreensiva). Observou-se neste estudo que o Conhecimento do Nome e Som das Letras, a Escrita Inventada, a Consciência Sintáctica e a Consciência fonológica determinam diferentes relações com as componentes da leitura.

Palavras-Chave: Conhecimento das letras; Escrita Inventada; Consciência Sintáctica; Consciência fonológica; Competências de leitura.

Abstract

The purpose of the present investigation is to determine whether there is a link between the initial knowledge about written language at the entry into formal education and achievements in the various components of reading at the end of 1st grade. Study participants were 19 children who attended for the first time a school year. This study includes two time points: at the beginning of the school year, six instruments were applied to assess the initial knowledge about written language (Letter name and latter sound knowledge; Invented Writing; Language Test Technique and Written Language; Morpho-Syntactic Subtest; Battery of Tests of Phonological Awareness) and the end of the school year was applied to the reading test that assesses three components of reading (Oral Reading; Spelling Words Selection; Reading Comprehension). We observed in this study that the Letter name and latter sound knowledge, Writing Invented, Syntactic Awareness and Phonological Awareness determine different relationships with the literacy components.

Key-words: Letter knowledge; Invented Writing; Syntactic Awareness; Phonemic Awareness; Literacy Skills.

Índice	
INTRODUÇÃO.....	1
REVISÃO DE LITERATURA.....	3
Modelos da aprendizagem da leitura.....	3
<i>Modelos Ascendentes:.....</i>	<i>3</i>
<i>Modelos Descendentes.....</i>	<i>4</i>
<i>Modelos Interactivos.....</i>	<i>6</i>
Teorias da aprendizagem da leitura.....	7
<i>Perspectiva cognitivista da aprendizagem da leitura.....</i>	<i>7</i>
<i>Perspectiva psicodinâmica da aprendizagem da leitura.....</i>	<i>8</i>
<i>Perspectiva Psicogenética da aprendizagem da leitura.....</i>	<i>10</i>
Conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura.....	10
<i>Relação entre a aprendizagem da leitura e o conhecimento do nome e do som das letras.....</i>	<i>13</i>
<i>Relação entre a aprendizagem da leitura e a Consciência fonológica.....</i>	<i>14</i>
<i>Relação entre a aprendizagem da leitura e a Consciência sintáctica.....</i>	<i>18</i>
PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES.....	19
METODOLOGIA.....	22
Tipo de estudo.....	22
Participantes.....	22
Variáveis.....	23
INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	24
Conhecimento do Nome e Som das Letras.....	24
Escrita Inventada.....	24
Teste de Linguagem Técnica e Linguagem Escrita.....	25
Subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica.....	25
Bateria de Provas de Consciência Fonológica.....	26
Prova de Leitura.....	27
<i>Prova de leitura oral de palavras.....</i>	<i>27</i>
<i>Prova de selecção ortográfica.....</i>	<i>28</i>

<i>Prova de compreensão de frases</i>	28
Matrizes Progressivas de Raven	29
ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	31
Conhecimento do Nome e Som das Letras	31
Escrita Inventada	33
Teste de Linguagem Técnica e Linguagem Escrita	38
Subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica	38
Prova de Consciência Fonológica	39
<i>Classificação com base na sílaba inicial</i>	39
<i>Classificação com base no fonema inicial</i>	40
<i>Supressão da sílaba inicial</i>	41
Matrizes Progressivas de Raven	41
Prova de leitura	42
<i>Prova de leitura oral de palavras</i>	42
<i>Prova de seleção ortográfica</i>	44
<i>Compreensão de frases</i>	47
Relações entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e resultados na prova de leitura	47
<i>Correlações entre as variáveis relativas aos conhecimentos iniciais sobre linguagem escrit</i>	48
<i>Correlações entre as variáveis de leitura</i>	50
<i>Correlações entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e as variáveis da leitura</i>	52
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60

Índice de Tabelas

Tabela 1. Frequência dos anos de escolaridade dos pais.....	24
Tabela 2. Frequência dos anos de escolaridade das Mães.....	25
Tabela 3. Distribuição das respostas nos níveis de conceptualização da linguagem escrita.....	35
Tabela 4. Distribuição de respostas no teste de linguagem técnica e linguagem escrita.....	38
Tabela 5. Distribuição de respostas na prova de consciência Morfo-Sintáctica.....	39
Tabela 6. Distribuição de respostas na prova Classificação com base na sílaba inicial.....	40
Tabela 7. Distribuição de respostas na prova Classificação com base no fonema Inicial.....	40
Tabela 8. Distribuição de respostas na prova Supressão da sílaba inicial.....	41
Tabela 9. Resultados na Prova das Matrizes de Raven.....	42
Tabela 10. Distribuição de frequência de respostas na prova de leitura oral de palavras.....	42
Tabela 11. Distribuição de respostas na prova de Selecção Ortográfica.....	44
Tabela 12. Resultados na Prova da Compreensão de Frases.....	47
Tabela 13. Correlações entre variáveis (Nome das letras, Som das letra Classificação sílaba inicial, Classificação fonema inicial, Supressão sílaba inicial e Morfo-síntaxe.....	48
Tabela 14. Correlações entre as componentes da leitura.....	50
Tabela 15. Correlações das variáveis que representam os conhecimentos iniciais de linguagem escrita com as variáveis da leitura.....	52

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Respostas correctas na prova Conhecimento do Nome das letras.....	31
Gráfico 2. Respostas correctas na prova Conhecimento do Som das letras.....	32
Gráfico 3. N° de crianças que responderam acertadamente em cada palavra.....	43
Gráfico 4. Distribuição de frequência de respostas correctas em cada item.....	45
Gráfico 5. Distribuição de frequência de respostas em cada item.....	46

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo de Gough (1972).....	3
Figura 2. Ciclos de Processamento de Goodman (1994).....	5
Figura 3. Modelo Interactivo de Rumelhart (1977).....	6
Figura 4. Exemplo de escrita pré-silábica.....	34
Figura 5. Exemplo de escrita com início de fonetização.....	35
Figura 6. Exemplo de escrita com fonetização.....	36
Figura 7. Exemplo de escrita alfabética.....	37

INTRODUÇÃO

“Sabe-se hoje que as crianças, antes da entrada para a escola, possuem já todo um conjunto de conhecimentos e de representações sobre a tarefa de ler, o que implica terem pensado sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e sobre a relação entre ambas.” (Alves Martins, 1996, p.20)

Durante muitos anos, o acto de ler era entendido como uma operação essencialmente perceptiva, isto é, acreditava-se que a leitura se apoiava na análise auditiva e visual e que um dos elementos fundamentais desta aprendizagem seria o desenvolvimento sensório motor. Mialaret (1974, cit. por Alves Martins, 1996) considerava que para a aquisição da leitura eram necessários pré-requisitos, como por exemplo, a organização perceptivo-motora, desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a estruturação espacial e temporal e o nível de desenvolvimento intelectual. Estas concepções deram origem a práticas de diagnóstico e de reeducação centradas na estimulação, avaliação e treino das aptidões consideradas como base destas aprendizagens.

Com a evolução do estudo da aprendizagem da leitura surgiram alguns modelos explicativos da forma como as crianças adquirem esta aprendizagem. Os primeiros modelos propostos foram os modelos ascendentes que consideram que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar letras) até à aquisição dos processos cognitivos superiores (produção de sentido). Os segundos modelos que surgiram foram os modelos descendentes que, ao contrário dos anteriores, consideram que os processos mentais superiores são determinados pelo acto de ler, baseando-se na ideia de que ler consiste em construir uma significação a partir de um texto, utilizando o menor número de índices possíveis e, nos índices mais produtivos para construir a significação. Por último, surgiram os modelos interactivos que ultrapassaram a visão dicotómica dos processos implicados no acto de ler, uma vez que postulam que leitor utiliza simultaneamente e em interacção, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, ou seja, estratégias ascendentes e descendentes (Alves Martins, 1996).

Ferreiro e Teberosky (1986) foram pioneiras no estudo das representações infantis relativamente à linguagem escrita, nos seus estudos têm enfatizado o papel activo da criança na apreensão das características do código alfabético. As autoras defendem que as crianças não ficam à espera de entrar no ensino formal para começarem a reflectir sobre problemas conceptuais extremamente complexos, uma vez a criança cresce num meio onde existe escrita e nada a impede de poder pensar sobre esta.

Segundo Teberosky e Colomer (2001/2003) a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas actuam de uma forma interdependente desde muito cedo,

podendo-se considerar que a alfabetização inicial não é um processo abstracto, mas sim um processo que ocorre em determinados contextos sociais e culturais.

O meio sócio-cultural onde a criança vive afecta a forma como adquire a linguagem escrita. Segundo Alves Martins (1996) quando as crianças vivem num ambiente onde a leitura e a escrita são valorizadas, existe um maior contacto com estas actividades. Na entrada para o ensino formal, estas crianças apresentam uma quantidade significativa de conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita, como também no final do 1º ano apresentam maiores capacidades de leitura.

A compreensão do processo de aprendizagem da leitura e escrita não deve ser reduzida à dimensão de um objecto de estudo científico, mas deve ser igualmente encarada no âmbito da investigação académica como uma responsabilidade social (Alves Martins & Silva, 1999). Um dos principais problemas que se coloca no estudo da literacia é perceber porque é que para algumas crianças é tão fácil aprender a ler, independentemente do método de ensino utilizado, enquanto para outras, o domínio da leitura parece constituir um obstáculo intransponível, mesmo quando são submetidas a vários tipos de estratégias pedagógicas. As diferenças inter-individuais encontradas na aprendizagem da leitura parecem estar relacionadas com as oportunidades que as crianças tiveram ao longo da sua vida de aceder a conhecimentos e conceitos relativos à linguagem escrita, à linguagem oral e relativos ao modo como a linguagem escrita transcreve a linguagem oral (Silva, 2004).

Tendo em consideração que as crianças quando entram para o ensino formal já possuem um conjunto de conhecimentos sobre a linguagem escrita, tentaremos perceber se os conhecimentos iniciais sobre a linguagem que as crianças apresentam à entrada do ensino formal estão relacionados com os desempenhos em leitura no final do primeiro ano de escolaridade.

A presente investigação está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo é apresentada a revisão da literatura mais relevante para a problemática em estudo. No segundo capítulo é apresentada a problemática e as hipóteses. No terceiro capítulo é apresentado o tipo de estudo e descrita a metodologia utilizada. O quinto quarto capítulo é dedicado à análise dos resultados. No quinto capítulo discute-se os resultados encontrados, tendo em conta os estudos realizados anteriormente no âmbito desta investigação. As considerações finais são apresentadas a no sexto capítulo, sendo aqui que apresentamos algumas propostas para investigações futuras e algumas implicações educacionais dos resultados obtidos.

Modelos da aprendizagem da leitura

Modelos Ascendentes

Segundo Gough (1972, cit. por Alves Martins, 1996) e LaBerge e Samuels (1974, cit. por Alves Martins, 1996) a aprendizagem da leitura é um processo linear que se inicia com processos psicológicos primários e se desenvolve para processos psicológicos de ordem superior. O modelo apresentado pelos autores baseava-se na ideia de que a aprendizagem da leitura se desenvolvia numa sucessão de estádios, que se iniciavam em operações perceptivas sobre palavras impressas e que terminavam com operações de correspondência grafo-fonológica, ou seja, é através da correspondência entre os grafemas e os fonemas que se pode ter acesso ao significado de uma palavra ou texto escrito.

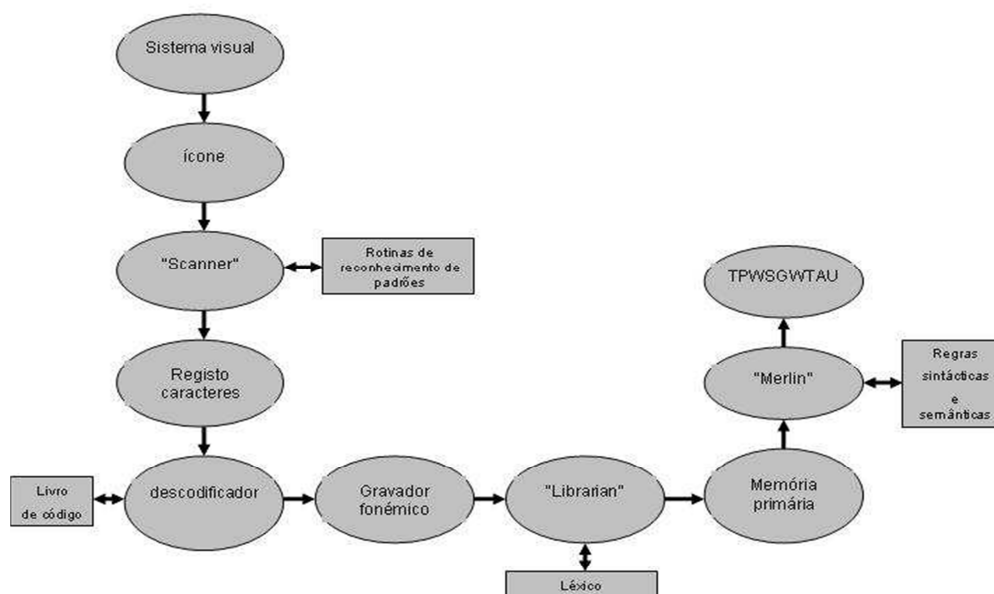


Figura 1 – Modelo de Gough (1972)

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

O Modelo de Gough foi criticado por vários autores, entre eles Brewer (1972) e Mitchell (1982), que identificaram algumas falhas, como por exemplo o facto deste ser um modelo linear e pouco flexível, uma vez que este considera que a única via de acesso ao significado são as correspondências grafo-fonológicas, não podendo existir uma adaptação por parte do leitor em função do material que está a ler. Este modelo Também não permite explicar as falhas que ocorrem durante a leitura, no que se refere à influência do contexto no reconhecimento de palavras.

O próprio autor, treze anos mais tarde, publica um “Postscript” (republicado em 2004) em que afirma que apesar de admitir que o seu modelo está incorrecto face a evidência empírica acumulada posteriormente a sua formulação, ele aponta na direcção correcta já que o reconhecimento de palavras é uma competência central na leitura e a leitura fluente depende de competências de descodificação automatizadas.

Modelos Descendentes

Depois surgem os Modelos Descendentes, como o modelo de Goodman (1970 e o modelo de Smith (1971), que consideravam o processo de leitura como completamente contrário ao Modelo Ascendente.

Estes modelos baseiam-se no pressuposto de que a leitura era baseada em conhecimentos prévios do leitor, este baseava-se em conhecimentos pré adquiridos e através de processos mentais superiores iria utilizar para prever o que estava escrito confirmando depois através do texto escrito estes pressupostos. A leitura será assim como que um jogo de “adivinhas psicolinguísticas”; o leitor utilizaria uma leitura visual onde iria descodificar visual e globalmente os símbolos baseadas em predições léxico-semânticas e sintácticas que depois confirmaria através de conhecimentos pré-adquiridos, ou seja, o significado não está no texto propriamente dito, mas

depende do leitor construí-lo durante a leitura. Goodman (1998), continua a dar mais ênfase ao próprio leitor do que ao texto, quando coloca que o mesmo faz uso de pistas textuais para permitir o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do texto, e o continua a ler com o objectivo de verificar a veracidade das hipóteses levantadas. Seguindo essa mesma linha de pensamento Smith (1994), considera a compreensão como a obtenção de respostas às perguntas colocadas pelo próprio leitor durante a leitura e, como Goodman (1998), centraliza o leitor na importância desse processo, ao sugerir que quanto mais informações não-visuais (conhecimentos prévios) o leitor tiver, menos informações visuais (do próprio texto) ele vai precisar para compreender o texto. Deste modo, a partir da interacção entre o assumido do texto e o conhecimento prévio, accionado durante a leitura, o leitor consegue compreender o texto lido.

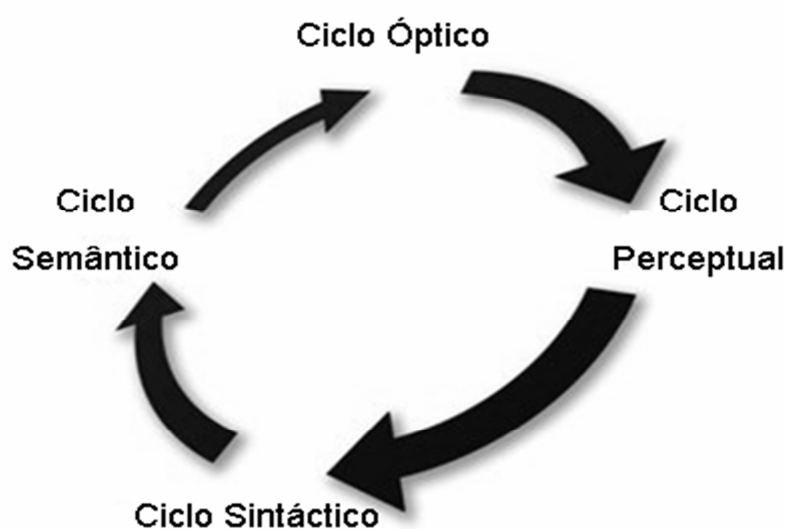


Figura 2 – Ciclos de Processamento de Goodman (1994)

Estes modelos foram criticados, entre outros, por Mitchell (1982) questionando como é que o leitor faria as suas predições, como as testaria, qual a sua unidade base de comparação, como é que ele saberia onde se basear, verificar o êxito das suas predições ou como melhorar perante o erro já que não existiriam termos de comparação. Colocam também em causa como é que um aluno sem qualquer base poderia predizer algo pois partindo deste principio o leitor tem de ter um termo de comparação para alcançar o sucesso. Stanovich (1980) vem também criticar que um leitor experiente perante este método teria de levar muito mais tempo para a leitura do que realmente acontecia pois teria a necessidade dum maior tempo para efectuar todo o processo de reconhecimento das palavras.

Modelos Interactivos

Surgem então os modelos Interactivos defendidos principalmente pelos modelos de Rumelhart (1977), e de Stanovich (1980), que vão criar modelos que vão utilizar como base os modelos ascendentes e descendentes, afirmando que os leitores vão simultaneamente e em interacção utilizar processos de ordem superior e inferior.

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

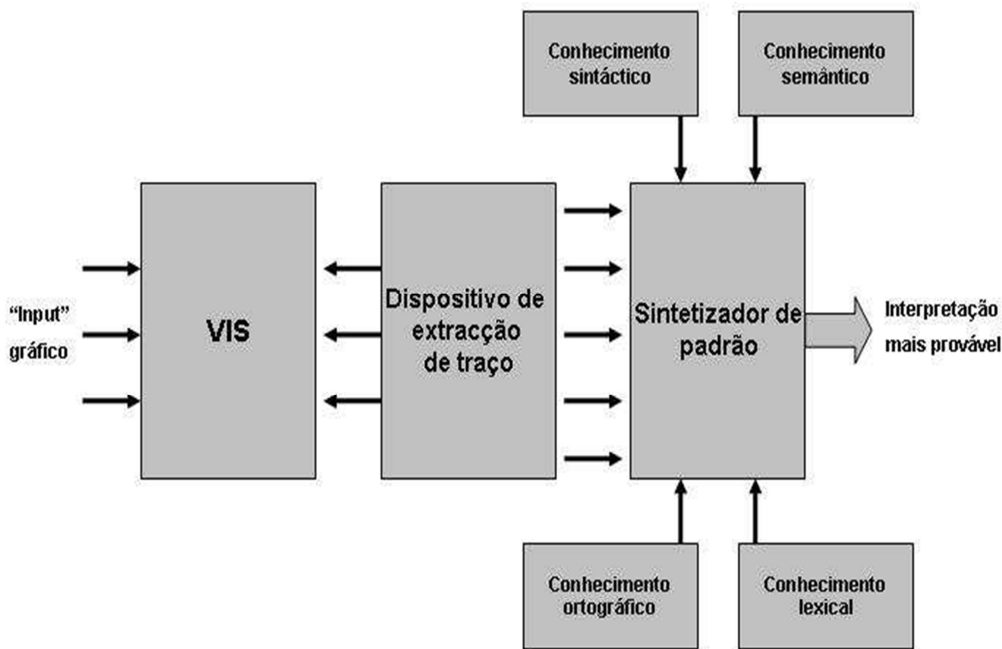


Figura 3 – Modelo Interactivo de Rumelhart (1977)

Estes modelos vão considerar que as diferenças entre os leitores vão surgir devido aos conhecimentos pré-adquiridos, permitindo aos leitores uma diferente compreensão do texto que autor tenta transmitir (Alves Martins, 1996). Para compreender o que está a ler o leitor necessita ter conhecimentos sobre o tema que está a ler e, por outro lado, dominar o código linguístico

utilizado para compreender o que foi transmitido. De que serve ao leitor até perceber de mecânica se o autor escreveu em Russo e ele fala Romeno?!...

Mitchell (1982), surge novamente criticando estes modelos, questionando a falta de informação sobre o uso da via fonológica, de falta de informação sobre as estratégias utilizadas para o reconhecimento das palavras, de não ser especificado a importância das bases dos conhecimentos do leitor e como estas iriam influenciar o leitor e a sua leitura. Uma das principais críticas a este modelo interactivo e que o conceito da permanente acessibilidade da informação proveniente de diversas fontes não é compatível com as limitações de processamento da memória humana. De facto, há evidências empírica das limitações temporais do armazém icónico e do espectro da memória.

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

Teorias da aprendizagem da leitura

Perspectiva cognitivista da aprendizagem da leitura

Downing e Leong (1982) formulam a teoria da clareza cognitiva sobre a aprendizagem da leitura (constituída por 3 fases: cognitiva, de domínio e de automatização) que diz que, para aprender a ler, as crianças necessitam de aprender os conceitos formais e funcionais do sistema de leitura e escrita pelo qual se rege o sistema de escrita da sua língua.

A aquisição da literacia com base nesse modelo corresponde a três fases: cognitiva, de domínio e de automatização. A primeira fase consiste na apropriação das funções e dos aspectos técnicos de actividade de leitura para as crianças, com isso, os aprendizes terão de assimilar os objectivos comunicativos da escrita e descobrir a relação que há entre a linguagem oral e escrita.

Muitas crianças chegam à escola com o que se pode chamar de “confusão cognitiva”, ou seja, num estado de não compreensão e diferenciação tanto das propriedades formais da escrita como dos objectivos da leitura. Mais tarde as crianças começam a ver de forma mais clara os conceitos funcionais e as características alfabéticas da linguagem escrita. As crianças somente alcançarão à segunda fase quando obtiverem uma representação definida da tarefa de ler.

A fase de domínio consiste no exercício das operações básicas da tarefa de ler até se conseguir um nível automatizado. Quando as crianças atingem um nível fluente de leitura pode-se dizer que já chegaram a terceira fase ou automatização.

Resumindo, inicialmente as crianças encontram-se numa fase de relativa “confusão cognitiva” (Alves Martins, 1996) que se vai clarificando com o crescimento e evolução escolar. As dificuldades na leitura estarão então associadas a dificuldades em alcançar a clareza cognitiva, associadas a dificuldades de compreensão dos aspectos funcionais da leitura ou ao sistema escrito. Logo a aprendizagem da leitura é uma tarefa cognitiva em que a criança terá primeiro de aprender as bases antes de conseguir transformá-las em conceitos definidos e respostas automatizadas.

Perspectiva psicodinâmica da aprendizagem da leitura

Segundo Alves Martins (1996) a perspectiva psicodinâmica da aprendizagem da leitura:

“ (...) não apresenta um modelo consistente da actividade cognitiva e dos processos de aprendizagem, havendo sim diversas perspectivas de compreensão das dificuldades escolares mais do que dos processos de aprendizagem na sua generalidade.” (Alves Martins, 1996, p.46)

São vários os autores que se debruçam sobre este assunto donde se ressaltam os trabalhos de Bettelheim e Zelan (1983) que referem que apenas existe condições favoráveis para a aprendizagem caso as crianças sintam que aquilo que estão a ler ou a aprender a ler é significativo para elas, isto é, têm de sentir o desejo de ler. Tanto o meio familiar como o meio educativo são muitos importantes como factores motivacionais neste campo. O prazer pela leitura começa em casa num meio familiar favorável, quanto mais a família se implique em todo o processo e o faça de forma voluntária e por gosto a criança sentirá um maior desejo por aprender a ler.

Em segundo, Bettelheim e Zelan (1983) referem a importância do meio educativo, o professor tem de cativar o interesse das crianças e a escola deve ajudar a fazê-lo escolhendo textos interessantes e que façam sentido à criança. Se criança não se sentir cativada vai considerar o processo de aprendizagem da leitura como aborrecido e perder o interesse no mesmo.

Perspectiva Psicogenética da aprendizagem da leitura

Inspirada nos princípios piagetianos a perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura atribui à criança um papel de sujeito activo que se questiona em frente ao código escrito, ou seja, o objecto de conhecimento a que tem acesso relativamente cedo. Ferreiro e Teberosky (1984) tal como Piaget (Ferreiro & Teberosky, 1984) defendem que a criança é activa na construção do seu conhecimento e que a construção deste se dá através de grandes reestruturações globais que podem estar erradas mas são inteligentes, ou seja, a criança coloca

hipóteses sobre a linguagem escrita (sobre como se escreve). Neste sentido, valorizam-se os erros construtivos, pois, segundo os autores, estes podem levar à solução do problema.

A leitura não é assim um processo simples, que consiste na aprendizagem de uma série de tarefas mecânicas; é concebida como uma conduta muito complexa e elaborada, de carácter criativo na qual o sujeito é activo quando a realizar e põe em acção todos os conhecimentos prévios neste caso do tipo linguístico. O acto de aprender a ler é sem dúvida o maior desafio que todas as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais de sua escolarização. Isto porque o mundo que nos cerca é totalmente dominado por informações escritas. Cabe a criança superar esse desafio e desenvolver essa capacidade leitora o qual é o primeiro passo para cada criança que frequenta a escola, seja no futuro um cidadão efectivamente livre e independente nas suas decisões (Smith, 2003).

Conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura

Nas últimas décadas foram realizados alguns estudos que visam avaliar a relação existente entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e a aprendizagem da leitura.

Alves Martins (1996), tentou perceber as relações existentes entre um conjunto de conhecimentos e de representações sobre a linguagem escrita e a natureza da tarefa de ler. Neste estudo participaram 209 crianças que frequentavam pela primeira vez o 1º ano de escolaridade e que não sabiam ler no início do ano. Os conhecimentos sobre as utilizações funcionais da leitura foram medidos com recurso ao nível de instrução dos pais e a apropriação das utilizações funcionais por parte da criança com recurso a uma entrevista. Já o nível de desenvolvimento metalinguístico foi medido através das seguintes provas: conceptualizações sobre a linguagem escrita, conhecimento do nome das letras, linguagem técnica da leitura e da escrita, supressão de sílabas, síntese dos fonemas e identificação lexical. Os resultados encontrados demonstram que a apropriação e conhecimento das utilizações funcionais pela criança está fortemente correlacionada com a aprendizagem da leitura, ou seja, conhecimentos que a criança apresenta no início do ensino formal sobre as práticas culturais em torno da linguagem escrita e a forma como se a apropriam das utilizações funcionais, são bons preditores dos resultados em leitura no final do ano. No que se refere às capacidades metalinguísticas, os resultados demonstram que as crianças que melhor conhecem o nome das letras no início do primeiro ano, são também aquelas que obtêm melhores resultados em leitura no final do ano. A autora verificou ainda que as crianças que perceberam no início do ano que a linguagem escrita representa a linguagem oral, tiveram melhores resultados do que aquelas crianças que consideram a escrita à semelhança do desenho, ou seja, para estas crianças a escrita representa o referente e não a linguagem.

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

Num estudo realizado por Alves Martins e Farinha (2006), que visava verificar se existia uma relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e a aprendizagem da leitura. As autoras verificaram que existe uma relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem

escrita e as várias componentes da leitura (reconhecimento de palavras, leitura oral e leitura compreensiva). As variáveis que apresentam uma maior correlação com o reconhecimento de palavras são: o conhecimento do nome das letras, a classificação do fonema inicial e a escrita inventada. No que respeita à leitura oral as variáveis que apresentam correlações mais fortes são: a classificação do fonema inicial, a leitura de inventada de frases e o conhecimento do nome das letras. Por fim, na leitura compreensiva as correlações mais elevadas foram: o conhecimento do nome das letras; a consciência sintáctica e a classificação do fonema inicial. Estes resultados demonstram que no reconhecimento de palavras e na leitura oral os conhecimentos que são mobilizados dizem respeito a compreensão conceptual do princípio alfabético de forma a elaborar correspondência entre grafemas e fonemas estando este facto associado ao processo de descodificação. Na leitura compreensiva as crianças utilizam pistas sintácticas e semânticas do contexto verbal não se limitando apenas ao processo de descodificação.

Recentemente Mestre (2009), tentou perceber a relação existente entre alguns dos conhecimentos iniciais da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura no final do primeiro ano de escolaridade e concluiu que as várias componentes da leitura (Reconhecimento de Palavras, Compreensão de Frases, Compreensão de Histórias, Selecção Ortográfica e Leitura Oral de Pseudo Palavras) estão relacionadas com alguns dos conhecimentos iniciais de linguagem escrita, como é o caso do conhecimento do nome das letras. Para a autora um das explicações para este resultado pode estar relacionada com o facto do nome da letra conter o som que ela representa, o que vai auxiliar a criança a fazer correspondências entre grafemas e fonemas. No que se refere à variável escrita inventada a autora verificou que esta também está correlacionada com a aprendizagem da leitura, uma vez que a forma como as crianças elaboram hipóteses conceptuais sobre a escrita antes do ensino formal é extremamente importante no desenvolvimento da aprendizagem da leitura. Relativamente à variável consciência fonológica os resultados demonstram que esta está correlacionada com as componentes de descodificação e compreensão. Por fim, surge a variável consciência sintáctica que também se encontra correlacionada com as componentes da leitura, uma vez que as crianças que apresentam melhor consciência sintáctica no início do ano são também aquelas que obtêm melhores resultados em tarefas de compreensão da leitura e descodificação no final do ano. Podendo este resultado pode ser explicado pelo facto das crianças no início da aprendizagem da leitura se apoiarem no contexto para ler palavras difíceis de descodificar.

No que se refere às relações entre os conhecimentos sobre a escrita e a aprendizagem da leitura presentes no meio ambiente, Alves Martins (1996) indica que as crianças de meios sociais e culturais distintos, apresentam na entrada para a escola diferenças significativas em relação aos conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita. Num estudo longitudinal elaborado Wells e

French (1980, cit. Alves Martins, 1996), os autores estudaram um grupo de 32 crianças desde a entrada para o ensino formal até ao 2º ano de escolaridade. Para tal, foram aplicados às crianças antes da entrada para a escola alguns instrumentos, como por exemplo, um teste de vocabulário e um teste de conhecimentos de literacia. Ao fim de dois anos foi aplicado um teste de vocabulário e uma prova de leitura. Foi também solicitado aos professores que avaliassem os alunos, no que diz respeito a aspectos sociais e linguísticos no momento da entrada para a escola e no final do 2º ano de escolaridade. Foram efectuadas também entrevistas com os pais, onde era solicitado a descrição da experiência pré-escolar dos seus filhos, sobre as funções da linguagem que as crianças utilizavam e sobre as actividades de leitura e escrita, que tivessem sido desenvolvidas em meio familiar, entre outras. Nesta investigação foram também realizadas gravações do meio familiar antes da entrada para a escola e na sala de aula com o objectivo de analisar a qualidade das interacções linguísticas estabelecidas nestes dois contextos. No que respeita aos resultados encontrados, é possível verificar que existe uma relação entre os resultados obtidos no final do 2º ano e os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita, assim como evidencia que o ambiente social onde a criança vive também está relacionado com os resultados obtidos, uma vez que os pais que estimulam o interesse dos filhos para a leitura e que, por sua vez, também se interessam mais por esta actividade. São também aqueles cujo os filhos apresentam um melhor resultado.

A tarefa de ler implica uma componente de descodificação e outra de compreensão. Quando se aprende a ler, o leitor pode descodificar palavras num texto, mas isso não significará que este o tenha compreendido. Uma vez que a tarefa de ler é muito complexa e implica não só reconhecer palavras mas também integrar o seu significado. Assim, a compreensão leitora é um processo activo que requer uma interacção intencional entre o leitor e o texto que requer o domínio de vários factores, como por exemplo a eficiência de descodificação, o domínio do conhecimento, o vocabulário, a capacidade de fazer inferências. A leitura fluente e compreensiva constitui a base mais importante para a construção do conhecimento. A aprendizagem da leitura deve ter como meta primária a fluência leitora, que implica processos como a rapidez de decifração, precisão e eficiência na extracção de significação daquilo que é lido (Silva & Almeida, 2010).

Para Cardoso-Martins e Batista (2005) o conhecimento do nome das letras correlaciona-se, significativamente, com o progresso inicial na aprendizagem da leitura e da escrita. No trabalho elaborado pelos autores, os resultados demonstram que as crianças falantes do português utilizam conhecimento do nome das letras para conectar a escrita à fala, pelo menos quando o nome inteiro da letra pode ser detectado na pronúncia da palavra. Os resultados das análises individuais indicam que existe uma estreita relação entre o conhecimento do nome das letras e a escrita silábica. Visto que a maioria das letras utilizadas nas escritas silábicas das crianças classificadas como silábicas correspondiam a letras cujo nome pode ser facilmente identificado na pronúncia das palavras, como também a maioria das letras nas escritas dessas crianças eram vogais.

Para Treiman, (2000) o conhecimento que as crianças têm sobre as letras é um excelente preditor da aprendizagem da leitura. Num estudo realizado pela autora e colaboradores com 660 crianças falantes de inglês, verificou que as crianças obtêm melhores resultados em leitura quando o som da letra surge no início do nome da letra e que estas apresentam mais dificuldades em palavras onde o som da letra não está presente no nome da letra. Os resultados encontrados demonstram que as crianças utilizam o conhecimento do nome das letras e as suas competências fonológicas na aprendizagem do som das letras, ou seja, as crianças procuram as principais ligações entre as letras e sons que lhes correspondem. As conclusões retiradas pela autora indicam que o conhecimento do nome das letras e o conhecimento do som das letras não são duas manifestações da mesma competência, uma vez que os factores que afectam o desempenho dos sujeitos em tarefas que requerem um bom conhecimento do nome das letras são diferentes dos factores que afectam as tarefas que requerem o conhecimento do som das letras. Algumas vezes o conhecimento do som da letra é influenciado por outro som do nome da letra, dependendo da posição onde se encontra. Já o conhecimento do nome da letra não é afectado por esta variável (Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki, & Francis, 1998).

Segundo Treiman, (2000) o conhecimento das letras está estritamente correlacionado com a consciência fonológica, como por exemplo, as crianças utilizam as suas competências fonológicas para analisar o nome das letras em unidades mínimas, sendo que este facto permite á criança aprender ou lembrar-se do som da letra.

Ecalte, Magnan e Biot-Chevrier, (2008) tentaram perceber o impacto da estrutura fonológica do nome das letras no conhecimento do som das letras e concluíram que as crianças têm mais dificuldades em identificar o som de consoantes do que som de vogais. Este resultado obtido pelos autores pode estar relacionado com o facto das vogais do alfabeto apresentarem um maior valor fonológico.

Para tentar perceber o Impacto do conhecimento do nome das letras e da consciência fonológica na aprendizagem da leitura Ecalle, Magnan e Biot-Chevrier, (2008), elaboraram um estudo com 64 crianças francesas com idades compreendidas entre 5 e 6 anos. O principal objectivo deste estudo era perceber se existia uma relação entre o conhecimento do nome das letras e a consciência fonológica e as componentes da leitura (Descodificação de palavras, Leitura de pseudo palavras) Os resultados encontrados demonstram que as crianças com melhor conhecimento do nome das letras apresentam melhores resultados em tarefas de descodificação de palavras e na leitura de pseudo palavras.

Alves Martins e Silva (1999), realizaram um trabalho onde o seu principal objectivo era verificar se os conhecimentos infantis relativos ao nome das letras interagem com a análise que as crianças silábicas fazem dos segmentos orais das palavras, permitindo-lhes assim chegar a uma produção escrita em que os sons do oral começam a ser representados por letras convencionais. Os resultados encontrados mostram que o nome das letras, também facilita a análise dos sons do oral, permitindo às crianças a produção de escritas, em que estes conseguem representar adequadamente esses mesmos sons.

Segundo Treiman (1998), aprender que os sons das letras simbolizam as palavras é um aspecto extremamente importante na aquisição das competências de literacia, ou seja, as crianças precisam de aprender que os grafemas correspondem aos fonemas, uma vez que o conhecimento do som das letras ajuda as crianças a aumentar o seu vocabulário oral.

Relação entre a aprendizagem da leitura e a Consciência fonológica

No que diz respeito ao estudo do papel da consciência fonológica para o sucesso na aprendizagem da leitura, é possível referenciar alguns autores que se preocuparam com esta temática. (Alegria & Morais, 1989; Alegria et al., 1987; Goswamy & Bryant, 1990; Liberman & Shankweiler, 1985; Lundberg et al., 1988; Mann, 1989, 1993; Morais, 1991, 1994; Morais & Kolinsky, 1994; Silva, 1993, 1997; Treiman, 1991, 1992; Perfetti, 1985, 1989; Wagner, 1988, cit. por Alves Martins & Silva, 1999). Contudo, antes de começar a nomear alguns dos resultados mais significativos obtidos pelos autores, é necessário definir alguns conceitos, como é o caso da consciência fonológica. Para Gombert (1990, cit. por Alves Martins, 1996) e Zeece (2006), a consciência fonológica é a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas, assim como efectuar a sua manipulação de uma forma deliberada, ou seja, a consciência fonológica é a capacidade de conscientemente manipular os segmentos sonoros das palavras orais. Para o autor, existem três possíveis formas de consciência fonológica: a consciência silábica; a consciência fonémica e a consciência de unidades intra-silábicas. A

designação de consciência fonológica reenvia-nos para uma consciência da estrutura de sons das palavras que incluem apreensão de unidades de diferentes dimensões: palavras, sílabas, unidades ataque/rima e fonemas. O conceito de consciência fonémica corresponde especificamente à consciência explícita das unidades fonéticas da fala (Alves Martins & Silva, 1999).

Em alguns estudos elaborados para analisar o papel da consciência silábica e da consciência fonémica na aprendizagem da leitura e da escrita (Rosner & Simon, 1971, cit. por Alves Martins, 1996), os resultados encontrados demonstram que as crianças de 6 anos não têm sucesso em tarefas de supressão da sílaba e do fonema do meio, já as tarefas de supressão da sílaba e do fonema final foram consideradas mais acessíveis do que as tarefas de supressão da sílaba e do fonema inicial, apesar das tarefas de supressão silábica serem consideradas mais acessíveis do que as tarefas de supressão fonémica.

Com o objectivo de aprofundar a relação entre os níveis conceptuais sobre a linguagem escrita e o desempenho infantil em vários tipos de tarefas representativas da consciência fonológica, Silva et al., (2004) estudaram uma amostra constituída por 145 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, concluindo que existe uma complexa interacção entre as competências de reflexão sobre as unidades da linguagem oral e a apropriação do funcionamento da linguagem escrita, isto é, o desenvolvimento da consciência dos segmentos orais está estritamente relacionada com os conhecimentos que as crianças constroem acerca do sistema escrito.

Recentemente, Barrera e Maluf (2003), investigaram a relação existente entre as capacidades metalinguísticas e a aprendizagem da leitura e concluíram que a presença de capacidades metalinguísticas no início da alfabetização é um forte preditor de resultados mais positivos na aprendizagem da leitura /escrita, isto é, a consciência silábica e a consciência fonémica, facilitam a aquisição destas aprendizagens.

A análise das escritas pré-convencional tornou-se mais frequente nos estudos sobre a consciência fonológica e as suas relações com a aprendizagem da leitura. Treiman (1998, cit. por Silva et al., 2001) indica que as escritas inventadas pelas crianças em idade pré-escolar, constituem uma via para promover a consciência fonológica, assim como são um indicador das habilidades fonológicas. As escritas inventadas apresentam um valor preditivo do sucesso infantil na aprendizagem da leitura.

Muter, Hulme, Snowling e Stevenson, (2003) tentaram perceber se a consciência fonológica é um bom preditor das competências de descodificação de palavras. Os autores verificaram que um bom desempenho em tarefas de descodificação de palavras dependia das competências fonológicas das crianças e que a descodificação de palavras é um excelente preditor da compreensão leitora.

Num estudo realizado por Aram, (2005) com 41 crianças Israelitas, este tentou perceber se existia uma relação entre a consciência fonológica e a escrita de palavras com a aprendizagem da leitura. O autor verificou que a consciência fonológica correlaciona-se com o reconhecimento de palavras e com a fluência e compreensão leitora. Enquanto a escrita de palavras só está correlacionada com o reconhecimento de palavras e compreensão leitora.

Dambrowski, Martins, Theodoro e Gomes (2008), preocuparam-se em demonstrar que a consciência fonológica é essencial para a aquisição do código escrito, facilitando o processo de alfabetização, assim como, evidenciar que as crianças que são estimuladas com actividades de consciência fonológica apresentam melhor desenvolvimento na escrita. Os resultados encontrados indicam que a estimulação da consciência fonológica auxilia a evolução do nível de escrita.

Paula, Mota e Keske-Soares (2005), tentaram perceber o impacto de uma terapia fonológica na aprendizagem da leitura. Para tal, avaliaram 46 crianças relativamente à leitura e escrita de palavras e pseudo palavras, assim como as suas competências fonológicas e aplicaram um treino fonológico. As principais conclusões retiradas pelos autores referem-se ao facto dos treinos fonológicos contribuírem de forma positiva para a aprendizagem da leitura, uma vez que a aprendizagem da relação existente entre grafemas e fonemas facilita a compreensão do código alfabético.

Paollucci e Ávila (2009), tentaram perceber a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e encontraram resultados um tanto ao quanto diferente da maioria das investigações realizadas sobre esta temática. Estes avaliaram 32 alunos relativamente às suas competências de leitura, escrita e consciência fonológica. Os resultados obtidos pelos autores indicam que a correlação entre consciência fonológica e escrita foi moderada, mas a correlação entre consciência fonológica e leitura foi bastante fraca. Uma das explicações dos autores relativamente aos resultados encontrados refere-se ao facto da maioria dos estudos presentes na literatura afirmarem que existe uma relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, ou seja, uma serve de suporte ao desenvolvimento da outra. No entanto apesar da literatura referir que a consciência fonológica é uma competência necessária para a aprendizagem da leitura, existem algumas investigações que afirmam que a consciência fonológica é uma competência necessária mas não é suficiente para aprendizagem da leitura e da escrita.

Alves Martins e Simões (2010), tentaram perceber o impacto de um treino explícito e sistemático das correspondências grafo-fonológicas, com recurso a exercícios de natureza fonológica. Uma das estratégias principais consistiu na identificação oral dos fonemas e correspondência visual e escrita com os grafemas, assim como de soletração de palavras. As

conclusões retiradas pelas autoras são que o treino fonológico aplicado facilita o reconhecimento ortográfico de palavras, assim como a fluência e compreensão leitora.

Relação entre a aprendizagem da leitura e a Consciência sintáctica

O termo consciência sintáctica refere-se à capacidade de manipular mentalmente a estrutura gramatical das frases. A sintaxe está directamente relacionada com o carácter articulatorio da linguagem, uma vez que é constituída por um número mínimo de unidades que permitem construir a partir de diferentes combinações um número infinito de mensagens, sendo necessárias regras gramaticais de combinação entre palavras que organizem a linguagem de modo a que a criança elabore enunciados que façam sentido. Bowey (1986, cit. por Barrera & Maluf, 2003), estudou a relação entre a consciência sintáctica e as capacidades de leitura através de tarefas de correcção de frases incorrectas. O autor verificou que existe uma relação entre a consciência sintáctica e as capacidades de leitura, ou seja, a consciência sintáctica está relacionada com actos de descodificação e compreensão.

Rego e Buarque (1997), realizaram estudo longitudinal para perceber a influência da consciência sintáctica na aquisição de regras ortográficas da língua portuguesa. Os autores consideram a consciência sintáctica como a capacidade de reflectir e manipular intencionalmente a estrutura gramatical e o significado das sentenças na aquisição de regras ortográficas da língua portuguesa. Os resultados indicaram que o conhecimento sobre os morfemas indicadores do tempo passado era facilitado pela consciência sintáctica e não dependeria nem da capacidade de leitura nem da compreensão de textos. Um resultado importante está relacionado com o facto da consciência sintáctica não ser um bom determinante na aquisição de regras de contexto grafo-fonológico, uma vez que estas influenciadas pela consciência fonológica. Deste modo, a aquisição de regras de contexto seria facilitada pelo desenvolvimento da consciência fonológica, enquanto os aspectos ortográficos ligados à morfologia e à sintaxe estariam relacionados à consciência sintáctica.

Barrera e Maluf (2003), tentaram perceber a influência da consciência fonológica, lexical e sintáctica na aprendizagem da linguagem escrita e demonstraram que as crianças que apresentaram melhor desempenho em leitura e escrita no final do ano foram aquelas que iniciaram a aprendizagem de leitura e escrita com níveis superiores de desenvolvimento da consciência metalinguística nomeadamente no aspecto sintáctico e fonológico.

Para Campovilla, Campovilla e Soares (2004), as competências Metalinguísticas (Consciência sintáctica e Fonológica) estão correlacionadas com a aprendizagem da leitura, ou seja, as competências morfo-sintáticas e fonológicas mais precoces predizem o sucesso na

aquisição da linguagem escrita, assim como facilitam a passagem para um sistema de escrita alfabético.

Mota, Mota, Cota, Mansur, Lima, Calzavara, Cunha e Banhato (2009), A relação entre a consciência sintáctica e a aprendizagem leitura é mais controversa do que a relação entre a aprendizagem da leitura com a consciência fonológica. O termo consciência sintáctica foi utilizado para designar tarefas que envolvem aspectos mais gerais da sintaxe da língua, como também para tarefas que envolvem aspectos morfológicos. Para os autores a contribuição específica da consciência sintáctica para a aprendizagem da leitura ainda é motivo de discussão e debate.

Segundo Rego (1997), o resultado obtido em tarefas de consciência sintáctica não predizem um bom desenvolvimento das competências de descodificação. Estes resultados parecem indicar que a consciência sintáctica só contribui para o desenvolvimento das capacidades de descodificação quando estas são encorajadas a utilizar o contexto para decifrar as palavras mais difíceis.

PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

O presente estudo vai ser elaborado com base no trabalho desenvolvido por Alves Martins e Farinha (2006), apresentando como principal objectivo verificar se existe uma relação entre os conhecimentos iniciais da linguagem escrita na entrada do ensino formal e os resultados alcançados nas várias componentes da leitura no final do 1º ano de escolaridade. Na sequência deste trabalho colocamos a seguinte questão: “***Será que os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita determinam diferentes relações com as várias componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases) no final do 1º ano de escolaridade?***”, tentaremos perceber se os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita se relacionam de diferente forma com as várias componentes da leitura. A pertinência do estudo deve-se ao facto de existirem poucos trabalhos que reúnam, num mesmo estudo, um considerável conjunto de conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e que avaliem o seu impacto em diferentes componentes da leitura. Este estudo inclui dois momentos de avaliação: no início do ano lectivo vão ser aplicados seis instrumentos para avaliar os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e no final do ano lectivo será aplicada a prova de leitura que avalia três componentes da leitura (reconhecimento de palavras, leitura oral e leitura compreensiva). Tendo em conta o objectivo do estudo foi colocada a seguinte hipótese geral **Os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita determinam diferentes relações com as várias componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases) no final do 1º ano de escolaridade.** Podendo esta hipótese geral ser dissociada nas diversas variáveis que remetem para os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita.

H1. Os resultados obtidos nas várias componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases) no final do ano lectivo serão tanto melhores quanto maior for o conhecimento do nome e do som das letras no início do ano.

Nas várias pesquisas efectuadas neste domínio, é possível verificar que a aprendizagem da leitura está significativamente correlacionada com alguns dos conhecimentos iniciais da linguagem escrita. Como é o caso do conhecimento do nome das letras que considerado um excelente preditor do sucesso da aprendizagem da leitura (Treiman et al., 1998; Alves Martins & Silva, 1999; Treiman, 2000; Muter et al., 2003; Cardoso-Martins & Batista, 2005; Alves Martins & Farinha, 2006; Ecalle, et al. 2008; Mestre, 2009).

H2. Os resultados obtidos nas várias componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases) no final do ano lectivo serão tanto melhores quanto melhores forem os resultados obtidos na prova de escrita inventada no início do ano.

Para Alves Martins (1996), as crianças que no início do ano percebem que a linguagem escrita representa a linguagem oral, ou seja, percebem quais as unidades da fala que são codificadas na escrita apresentam melhores desempenhos em leitura no final do ano. (Ferreiro & Teberosky 1984/1999; Alves Martins & Farinha, 2006; Mestre, 2009).

H3. Os resultados obtidos nas várias componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases) final do ano lectivo serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados obtidos na prova de linguagem técnica de leitura e da escrita no início do ano.

Segundo Fijalkow (1989, cit. por Alves Martins & Farinha 2006) e Alves Martins (1996), o êxito da aprendizagem da leitura está associado ao conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita, ou seja, os conhecimentos que as crianças apresentam sobre os conceitos técnicos empregues na leitura e na escrita são um dos melhores preditores do sucesso na aprendizagem da leitura

H4. Os resultados obtidos nas várias componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases) no final do ano lectivo serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados obtidos na prova de consciência sintáctica no início ano.

Para McNinch (1974, cit. por Alves Martins, 1996), Rego (1997), Evans et al. (1979, cit. por Alves Martins, 1996), Barrera e Maluf (2003), Aram (2005), Alves Martins e Farinha (2006), Mestre (2009), a consciência sintáctica possibilita um raciocínio consciente sobre os aspectos sintácticos da linguagem oral e escrita e a correcta utilização das regras gramaticais, ou seja, a capacidade que as crianças apresentam no início do ano para segmentar frase orais em palavras é um excelente preditor dos desempenhos em leitura.

H5. Os resultados obtidos nas várias componentes da (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases) no final do ano lectivo serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados obtidos na prova de consciência fonológica no início ano.

Algumas das capacidades metalinguísticas estão muito associadas à aprendizagem da leitura, como é o caso da consciência fonológica que permite manipular conscientemente os segmentos sonoros das palavras orais. A consciência fonológica é um excelente preditor da aprendizagem da leitura, uma vez que existe uma clara relação entre a sensibilidade infantil aos componentes sonoros das palavras orais e o sucesso na aprendizagem da leitura; quanto melhor for a capacidade de discriminar os sons das palavras maior será o sucesso na aprendizagem da leitura no final do ano (Alves Martins & Silva, 1999; Muter et al., 2003; Alves Martins & Valente, 2004; Aram, 2005; Alves Martins & Farinha, 2006; Rego & Bryant, 1993, cit. por Alves Martins & Farinha 2006; Mestre, 2009).

METODOLOGIA

Tipo de estudo

O presente estudo apresenta uma natureza correlacional, uma vez que no início do ano lectivo serão medidos as variáveis que remetem para os conhecimentos iniciais de linguagem escrita (conhecimento do nome das letras, escrita inventada, linguagem técnica da leitura e da escrita, consciência sintáctica, consciência fonológica, apropriação das utilizações funcionais da leitura) e no final do ano lectivo serão relacionadas com os resultados obtidos nas várias componentes da leitura (reconhecimento de palavras, leitura oral, leitura compreensiva).

Participantes

Os participantes deste estudo foram 19 crianças (13 do género masculino, 6 do género feminino) que irão frequentar pela primeira vez, o 1º ano de escolaridade. A sua média de idades a quando o início da aplicação da prova era de 77,11 meses com um desvio padrão de 3,46. As crianças são todas de nacionalidade portuguesa e todas frequentaram o ensino pré-escolar no ano de 2009/2010. Os alunos que participaram no estudo pertenciam a duas turmas distintas no entanto o método utilizados por ambas as professoras foi o método analítico sintético.

O nível de instrução dos pais foi obtido com recurso à observação do processo de cada aluno, apresentando a seguinte distribuição de frequência:

Tabela 1

Frequência dos anos de escolaridade dos pais

Anos de escolaridade	Frequências absolutas	Percentagens
]4-9-]	9	47,4%
]9-12]	7	36,8%
]12-17]	3	15,8%

Relativamente às percentagens obtidas podemos indicar que 47,4% dos pais apresenta um nível de escolaridade entre o 4º e o 9º, 36,8% dos pais, 36,8% dos pais possui um nível de escolaridade entre 9º e o 12º ano e apenas 15,8% possui uma escolaridade ao nível do ensino superior. Sendo a média apresentada de 11,36 com um desvio padrão de 3,46.

No que respeita ao nível de escolaridade das mães, podemos observar no quadro seguinte que 52,6% das mães apresenta um nível escolaridade entre o 4º e o 9º, 31,6% entre 9º e o 12º, sendo que apenas 15,8% das mães possuem escolaridade ao nível do ensino superior. Apresentando uma média de 11,21 e um desvio padrão de 2,92.

Tabela 2
Frequência dos anos de escolaridade das Mães

Anos de escolaridade	Frequências absolutas	Percentagens
]4-9-]	10	52,6%
]9-12]	6	31,6%
]12-17]	3	15,8%

Variáveis

As variáveis analisadas no início do ensino formal foram as seguintes:

- V1- Conhecimento Nome das letras
- V2- Escrita inventada
- V3- Linguagem técnica e Linguagem Escrita
- V4- Consciência sintáctica (pontuação obtida no teste de reflexão Morfo-Sintáctica)
- V5- Consciência fonológica (Classificação da sílaba inicial, Classificação do fonema inicial e supressão da sílaba inicial)

A operacionalização dos resultados obtidos em leitura no final do primeiro ano de escolaridade foi realizada com recursos às seguintes variáveis:

- V6- Seleção Ortográfica
- V7- Leitura Oral de palavras
- V8- Compreensão de Frases

O controlo da variável inteligência foi realizado com recurso à aplicação da prova Matrizes Progressivas de Raven.

Conhecimento do Nome e Som das Letras

O Conhecimento do Nome das Letras foi um instrumento adaptado por Alves Martins (1996). Este instrumento é aplicado individualmente e consiste em apresentar a cada criança 23 cartões de uma forma sucessiva onde estas terão de identificar as letras maiúsculas e as letras minúsculas em escrita de imprensa e cursiva, assim como indicar uma palavra que conhece contendo a respectiva letra com o objectivo de avaliar o conhecimento do som da letra. Sendo que cada letra correcta foi cotada com 1 pontos variando os resultados entre 0 e 23 pontos e cada palavra indicada contendo a respectiva letra também será cotada com 1 ponto podendo o seu total variar de 0 a 23 pontos.

Escrita Inventada

O instrumento de Escrita Inventada foi elaborado por Alves Martins et al. (1987) com base nos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro et al. (1980; 1988). O principal objectivo da aplicação deste instrumento é o de tentar perceber quais as hipóteses conceptuais dominantes em cada nível evolutivo da escrita na transição do ensino pré-escolar para o 1º ano de escolaridade. A recolha dos dados foi efectuada através de uma entrevista de tipo piagetiano, onde solicitei a cada criança a escrita do nome próprio e de outras 8 palavras (2 monossilábicas, 2 dissilábicas, 2 trissilábicas, 1 singular, 1 plural) como estas soubessem ou como fossem são capazes de escrever.

A classificação desta prova foi efectuada base os trabalhos realizados por Ferreiro e Teberosky (1984/1999) e por Alves Martins (1996), que defendem a existência de 5 níveis evolutivos de acordo com o tipo de raciocínio que orientou o processo de escrita. No entanto neste trabalho apenas serão contemplados 4 níveis evolutivos.

No primeiro nível será classificada a escrita pré-silábica, que se caracteriza por ser orientada critérios grafo-perceptivos, ou seja, a criança quando escreve ainda não está a representar um significante mas sim a representar a imagem visual que tem da palavra. Neste nível existem tentativas de correspondências figurais entre a escrita e o referente, isto é, os nomes dos objectos maiores são escritos com mais letras ou com letras maiores.

No segundo nível encontra-se a escrita silábica com início de fonetização; existe uma utilização de várias letras para cada palavra, sendo que esta escolha já não é meramente arbitrária, como se verifica no nível anterior. No entanto, também não contempla uma letra por sílaba, como acontece na escrita silábica com fonetização.

No terceiro nível situa-se a escrita silábica com fonetização, existe uma tentativa de fonetização apesar de análise efectuada às palavras ainda não contemplar todos os fonemas.

No último nível vai ser contemplada a escrita alfabética, onde as palavras são passíveis de leitura, ainda que possam surgir alguns erros ortográficos.

Os resultados obtidos por cada criança irão ser classificados numa escala de 1 a 4 pontos, tendo em conta nível conceptual em que cada criança se encontra.

Teste de Linguagem Técnica e Linguagem Escrita

Este Teste foi elaborado inicialmente por Ayers et al. (1977) e adaptado à população portuguesa, em 1990 pelo Departamento de Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. O seu principal objectivo é realizar uma avaliação sobre um conjunto técnico de termos cujo domínio é fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita. O Teste de Linguagem Técnica e Linguagem Escrita é composto por 23 itens, mais 2 ilustrativos. Para cada item, foi dada uma instrução centrada no termo técnico em análise e pedido à criança que escolha, entre as opções disponíveis, o item correspondente, sendo a aplicação desta prova efectuada individualmente. Cada resposta correcta vai ser cotada com 1 ponto, sendo que os resultados podem oscilar entre os 0 e 23 pontos.

Subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica

O subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica foi elaborado por Sim-Sim (1997) e tem o objectivo de julgar a gramaticalidade de uma frase justificando a sua correcção. Este instrumento é constituído por 12 itens, compostos por 2 frases com função de controlo e, portanto, sem incorrecções e mais três exemplos ilustrativos. Na aplicação da prova após ser apresentada cada frase, foi perguntado a cada criança se a frase apresentada está correcta ou incorrecta. Se a frase for incorrecta, a criança é questionada sobre onde se encontra o erro. Quando este é bem assinalado pergunta-se como é que a frase ficaria correcta.

A cotação máxima atribuída por este instrumento é de 22 pontos, sendo que 2 pontos correspondem aos dois itens de controlo. A pontuação dos itens reais e dos itens de controlo é um pouco diferente. Nos itens reais a classificação corresponde à soma dos resultados alcançados na avaliação reflexiva e na correcção. Sendo que uma não resposta equivale a 0 pontos, uma avaliação reflexiva 1 ponto e uma correcção é cotada com 1 ponto. Enquanto nos itens de

controlo, a cotação máxima possível de atribuir será 1 ponto para a avaliação reflexiva e uma não resposta valerá 0 pontos.

Bateria de Provas de Consciência Fonológica

A Bateria de Provas Fonológicas foi elaborada por Silva (2002) e tem como objectivo a avaliação da consciência fonológica das crianças em fim do ensino pré-escolar e início do 1º ano. Esta prova é formada 6 subtestes que conjugados nos permitem conhecer a consciência fonológica, isto é, a capacidade de manipular conscientemente os elementos sonoros das palavras orais. As competências fonológicas que são avaliadas por esta bateria de provas são: a Classificação com base na Sílabas Iniciais; a Classificação com base no Fonema Inicial; a Supressão da Sílabas Iniciais; a Supressão do Fonema Inicial; a Análise Silábica e a Análise Fonémica. Os subtestes podem agrupar-se em três tipos de provas: classificação, manipulação e segmentação, sendo que este último conjunto não vai ser considerado neste trabalho.

As provas que vão ser utilizadas nesta adaptação são as de Classificação da Sílabas Iniciais, de Classificação do Fonema Inicial e de Supressão da Sílabas Iniciais. O objectivo das 2 primeiras provas visa a categorização das palavras segundo um critério silábico ou fonémico. Em ambas as provas vai ser pedido a cada criança que seleccione duas palavras que numa prova começam pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema. Cada prova é composta por 14 itens e metade das palavras que compõem estas duas provas são dissilábicas e as restantes são trissilábicas. Na prova de classificação com base na sílaba inicial o objectivo da sua aplicação é o de avaliar capacidade de detectar sílabas idênticas em diferentes palavras. Enquanto a prova de classificação com base no fonema inicial, o objectivo visa a avaliação da capacidade de encontrar idênticos fonemas iniciais em diferentes palavras.

Por último, na prova de manipulação de supressão da sílaba inicial vai ser solicitada a supressão de uma sílaba das palavras apresentadas oralmente originando uma não-palavra na Língua Portuguesa. Num segundo momento de aplicação das provas vai ser solicitado às crianças que pronunciem o que fica de cada palavra quando é omitida a sílaba inicial. Esta prova é constituída por 14 itens. Dos quais sete são palavras dissilábicas e a outra metade são trissilábicas.

Cada resposta correcta irá ser cotada com 1 ponto, sendo a cotação total da Bateria de Provas Fonológicas adaptada varia entre 0 e 42 pontos.

Prova de Leitura

Prova de leitura oral de palavras

A prova de leitura oral de palavras, foi elaborada por Alves Martins e Simões (2008) apresenta como objectivo avaliar a precisão e a rapidez de leitura em voz alta de palavras isoladas em crianças dos dois primeiros anos de escolaridade, é constituída por uma lista de 32 palavras que se pede que sejam lidas em voz alta o mais rapidamente possível.

A prova foi apresentada em suporte de papel. A ordem de apresentação das 32 palavras foi definida aleatoriamente. Sendo dadas as seguintes instruções: “Lê, em voz alta, as palavras que se seguem, o melhor que tu fores capaz e o mais rapidamente que conseguires.”

Foi registada a forma como cada palavra é lida, o que nos permitiu, para além de avaliar a correcção da leitura, analisar o tipo de erros. Cada resposta correcta é cotada com 1 ponto, podendo os resultados variar de 0 a 32 pontos. O tempo de realização desta prova foi cronometrado o que permitiu calcular, para cada criança, o número de palavras lidas correctamente por minuto.

Esta prova é composta por palavras regulares, ou seja, por palavras cuja sequência de letras que a compõem está de acordo com as regras de correspondência grafema-fonema / fonema-grafema (ex. noite; unhas) e por palavras irregulares, isto é, por palavras onde a sequência de letras que a constituem não está de acordo com as regras de correspondência grafema-fonema/fonema-grafema. Incluiu-se neste grupo palavras que continham grafemas com um valor fonético de baixa frequência, quando comparado com os seus outros possíveis valores fonéticos (ex. blusa, exerço) ou o grafema mudo “h” em posição inicial (ex: hortelã). Das 32 palavras, 16 são regulares e 16 são irregulares

Esta lista de também contemplou, palavras que contivessem para além das 23 vogais e consoantes em posição inicial, vogais nasais (ex. “ã” como em hortelã; “in” como em trincha), ditongos orais (ex. “ai” como em xales; “au” como em flauta), ditongos nasais (ex. “en” como em jovens; “ões” como em glutões), dígrafos vocálicos (ex. “ou” como em cenoura), dígrafos consonânticos (ex. “nh” como em unhas; “ch” como em trincha) assim com diversas, correspondências grafo-fonológicas problemáticas em leitura no português europeu (ex. “x” com valor de [ʃ] como em xales; com valor de [s] como em próximo, de [z] como em exerço ou de [ks] como em táxi. Ou “s” com valor de [s] como em serpentes; com valor de [z] como em blusa; com valor de [ʃ] como em disco) (Prudêncio et al., 1979, cit. Alves Martins e Simões, 2008).

Relativamente frequência das palavras a prova é composta por 32 palavras, das quais 21 são pouco frequentes e 11 são frequentes.

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

No que respeita à estrutura silábica consideraram-se palavras com diferentes formatos silábicos. Assim, contemplaram-se sílabas CV (ex. “la” como em lavrador), sílabas V (ex. “a” como em arroz), sílabas VC (ex. “ir” como em irmão), CVC (ex. “dis” como em disco), sílabas CCV (ex. “cla” como em clarão) e sílabas CCVC (ex. “cris” como em cristal).

Prova de selecção ortográfica

A prova de selecção ortográfica, foi elaborada por Alves Martins e Simões (2008), e visa avaliar o reconhecimento ortográfico de palavras em crianças dos dois primeiros anos de escolaridade, tem 32 itens e 2 itens de exemplo. Os itens da prova são constituídos por uma palavra-alvo (as palavras-alvo são as mesmas da prova de leitura oral de palavras), uma pseudo-palavra homófona (ex. xailes/chailes; vozes/voses) e uma pseudo-palavra visualmente semelhante à palavra-alvo (ex. irmão/irnão; pombal/pomdal). As pseudo-palavras homófonas utilizadas na prova são visualmente diferentes das palavras-alvo de forma a não se confundirem com estas do ponto de vista visual (ex: arroz/arrous; táxi/ tácsi).

A prova foi apresentada em suporte de papel. A ordem de apresentação das três palavras/pseudo-palavras de cada item foi definida aleatoriamente. Devendo as crianças assinalar a palavra ortograficamente correcta de entre as três palavras/pseudo-palavras de cada item.

São dadas as seguintes instruções: “Das 3 palavras apresentadas faz uma bola à volta daquela que achas que está bem escrita”. Os resultados obtidos podiam variar entre 0 e 32 pontos.

Prova de compreensão de frases

A Prova de compreensão de frases Alves Martins e Simões (2008) apresenta como principal objectivo avaliar a capacidade de compreensão da leitura de frases em crianças dos dois primeiros anos de escolaridade. A prova é constituída por 40 frases e 16 imagens. A prova está dividida em três níveis crescentes de dificuldade. No nível 1 foram apresentadas quatro imagens que representam acções e quatro frases com estrutura simples (sujeito+ verbo no presente+ complemento directo), sendo que todas as frases começam sempre pelo mesmo sujeito. A prova foi apresentada em suporte de papel, sendo dada a seguinte instrução: “Tas a ver estas imagens

tens de as observar com muita atenção, depois deves ler as frases e ligar a imagem à frase que lhe corresponde”, ou seja, era pedido a cada criança que observasse a imagem, lesse a frase para depois poder fazer correspondência entre a imagem e a frase.

No nível 2 a instrução dada aos alunos era semelhante à anterior, uma vez que o objectivo da prova era semelhante, mas apresentavam um nível e dificuldade mais elevado. Visto que, a estrutura das quatro frases era mais complexa, como também as imagens apresentadas incluem sempre duas personagens.

No nível 3 eram apresentados aos alunos 8 cartões (A, B, C, D, E, F, G, H) com quatro frases e apenas uma imagem, sendo-lhes pedido que lessem com atenção as quatro frases e observassem a imagem, para que desta forma possam identificar a frase que corresponde à imagem.

Cada resposta correcta foi cotada com 1 ponto, podendo o resultado variar entre 0 e 16 pontos.

Matrizes Progressivas de Raven

A prova de Matrizes Progressivas de Raven P.M. 46 (Série colorida) é uma prova não verbal, que se apoia na análise factorial para avaliar o Factor G, isto é, o seu objectivo é estimar a aptidão mobilizada no estabelecimento de relações lógicas com material não verbal através de raciocínios analógicos.

As Matrizes Progressivas de Raven (Série colorida) são constituídas por um livro com três séries (A, Ab, C), com 12 problemas cada. O material não verbal é constituído por figuras geométricas coloridas e não figurativas. Os problemas apresentados às crianças pressupõem que cada criança encontre uma lei entre as 6 opções propostas, aquelas que completam as séries. Não existe tempo limite para a elaboração dos 36 problemas.

Na primeira figura apresentada (A1), o examinador deve fazer uma breve explicação sobre o que é pretendido para a elaboração da tarefa. Assim, é dada a seguinte instrução “ Olha aqui (apontando para a figura grande superior). Vês? É um desenho e falta-lhe um bocado). Estas peças aqui em baixo têm todas a mesma forma que aquele espaço em cima, mas só uma tem o desenho certo. O número 1 tem a mesma forma (assinalar comparativamente), mas o desenho não é correcto. O número 2 não serve porque não tem nenhum desenho. O número 3 tem outras cores e outro desenho. O número 6 é quase certo, mas falta-lhe um pedacinho aqui (apontar para o espaço em branco na peça nº 6). Só há um correcto. Sabes dizer-me qual é?”.

Se a criança não indicar a alternativa correcta (número 4) deve-se continuar com as explicações até que a criança compreenda. De seguida mostra-se a figura A2 e diz-se “ Agora diz-me tu qual é a peça que falta neste desenho grande” (assinalar o espaço em branco na figura).

Se a criança errar e não escolher a alternativa nº 5, deve-se voltar a mostrar o elemento A1 e repetir o A2. Se a criança acertar deve-se prosseguir nos elementos seguintes com as instruções da anterior. É também importante salientar que é possível recorrer ao exercício A1 sempre que necessário para ilustrar qualquer outro exercício posterior.

Quando a criança responde, o examinador deve certificar-se de que aquela era a resposta definitiva da criança colocando a seguinte questão: “Achas que é essa a peça para este espaço em branco?”. Se não for a resposta definitiva da criança, deve-se perguntar: “Está bem. Então qual é a correcta?”. A escolha final da criança será então registada na folha de respostas.

Se a criança fracassar nos primeiros 5 elementos é preferível suspender a aplicação da prova. Caso contrário, deve-se prosseguir até ao item A6.

Nas outras duas séries (Ab, C) as instruções serão idênticas à da série A.

Cada item correcto foi cotado com um ponto, sendo que, os resultados podem variar de 0 a 36 pontos.

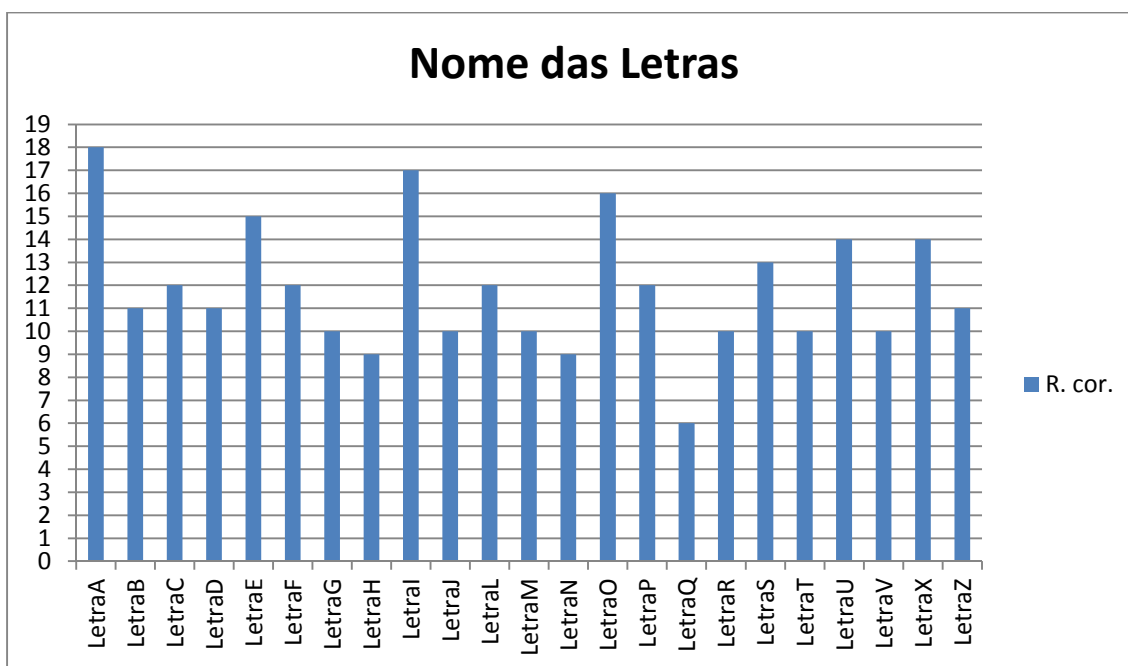
ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conhecimento do Nome e Som das Letras

Esta prova apresentava como objectivo saber se as crianças identificavam correcta ou incorrectamente cada uma das vinte e três letras apresentadas, assim como avaliar o conhecimento do som das letras através de palavras que contêm a respectiva letra. A cada resposta correcta foi atribuído 1 ponto podendo o valor total variar entre 0 e 23 pontos e a cada palavra indicada contendo o respectivo som da letra foi atribuído 1 ponto podendo o resultado variar entre 0 e 23 pontos. Seguidamente nos Gráficos 3 e 4 apresentamos os resultados obtidos em cada item desta prova.

Gráfico 1

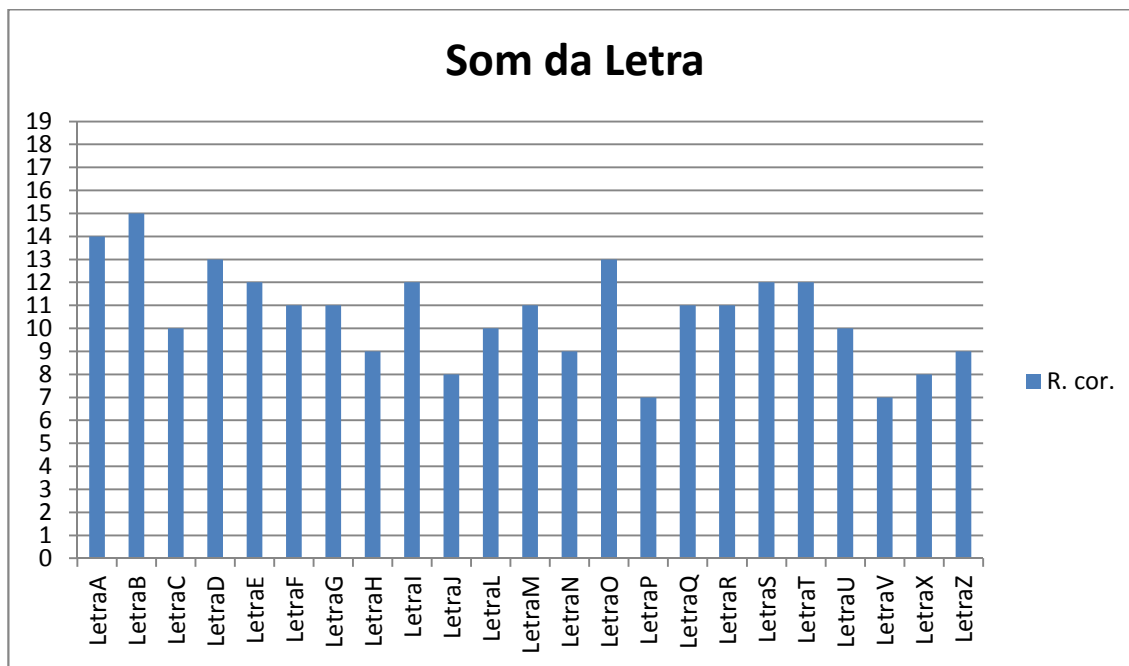
Respostas correctas na prova Conhecimento do Nome das letras



Tendo em conta os resultados obtidos podemos indicar que a letra que foi mais nomeada correctamente pelos alunos foi a letra A, uma vez que apenas um aluno não indicou o nome da letra correctamente. Seguidamente, surgem as letras I e O que foram nomeadas correctamente por 17 alunos e 16 alunos respectivamente. Tendo em conta os resultados obtidos podemos indicar que as vogais são as letras mais identificadas pelos participantes deste estudo. No que se refere à identificação das consoantes podemos indicar que a mais identificada pelos alunos foi a

consoante X que foi identificada por 14 alunos. A consoante menos identificada pelos alunos e que apresenta um número de respostas incorrectas superior ao de respostas incorrectas foi a consoante Q. A média de respostas correctas apresentadas pelos alunos foi de 14,32 com um desvio padrão de 8,72.

Gráfico 2
Respostas correctas na prova Conhecimento do Som das letras



Os resultados encontrados nesta prova indicam que a consoante B é a letra que os participantes melhor conhecem o seu som, uma vez que 15 dos alunos conseguiram indicar uma palavra que continha esta letra. De seguida surge a Vogal A com 15 palavras indicadas correctamente. Com o mesmo número de palavras indicadas correctamente (13) surgem a consoante D e a vogal O. As Letras onde os alunos apresentaram mais dificuldade em identificar palavras foram as consoantes P e V, uma vez que apenas 7 alunos indicaram correctamente palavras que continham estas letras. Sendo a média de respostas dadas pelos alunos de 12,53 e o desvio padrão de 8.02.

Escrita Inventada

A prova de escrita inventada apresenta como objectivo de avaliar os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita à entrada par o ensino formal. Para tal solicitou-se a cada criança a escrita do nome e de outras 8 palavras como soubessem ou fossem são capazes de escrever. A classificação desta prova foi elaborada em 4 níveis evolutivos de acordo com o tipo de raciocínio que orientou o processo de escrita. Seguidamente apresentaremos a distribuição dos resultados obtidos na prova através do Quadro 3.

Tabela 3

Distribuição das respostas nos níveis de conceptualização da linguagem escrita

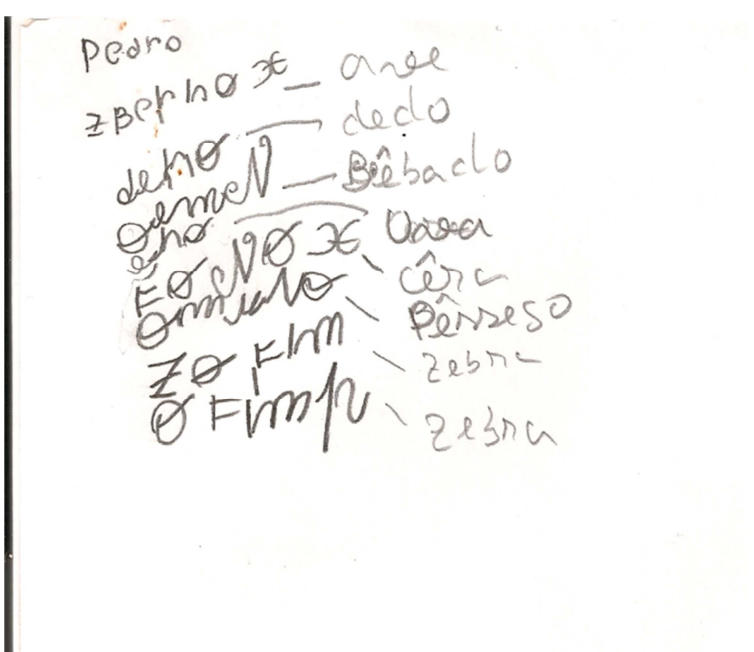
Níveis conceptuais	Frequência	Percentagem
1- Escrita Pré-silábica	5	26,3
2- Escrita Silábica com Início Fonetização	3	15,8
3- Escrita Silábica com Fonetização	5	26,3
5-Escrita Alfabética	6	31,6

A análise dos resultados apresentados demonstra que 31.6% dos participantes produz uma Escrita Alfabética. Com a mesma percentagem de alunos (26,3%) surgem as Escritas Pré-silábica e Silábica com Fonetização. Por fim, com uma menor percentagem encontra-se a Escrita Silábica com Início Fonetização que apenas foi produzida por 15, 8% dos participantes do estudo.

1.2.1- No nível 1, consideramos as escritas pré-silábicas como é o exemplo a escrita do Pedro (fig.1) onde se pode observar que a linguagem escrita ainda não está relacionada com a linguagem oral. Quando este escreve ainda não está a representar um significante mas sim a representar a imagem visual que tem da palavra. A escrita de diversas palavras é orientada por critérios de quantidade mínima de grafemas.

Figura 4

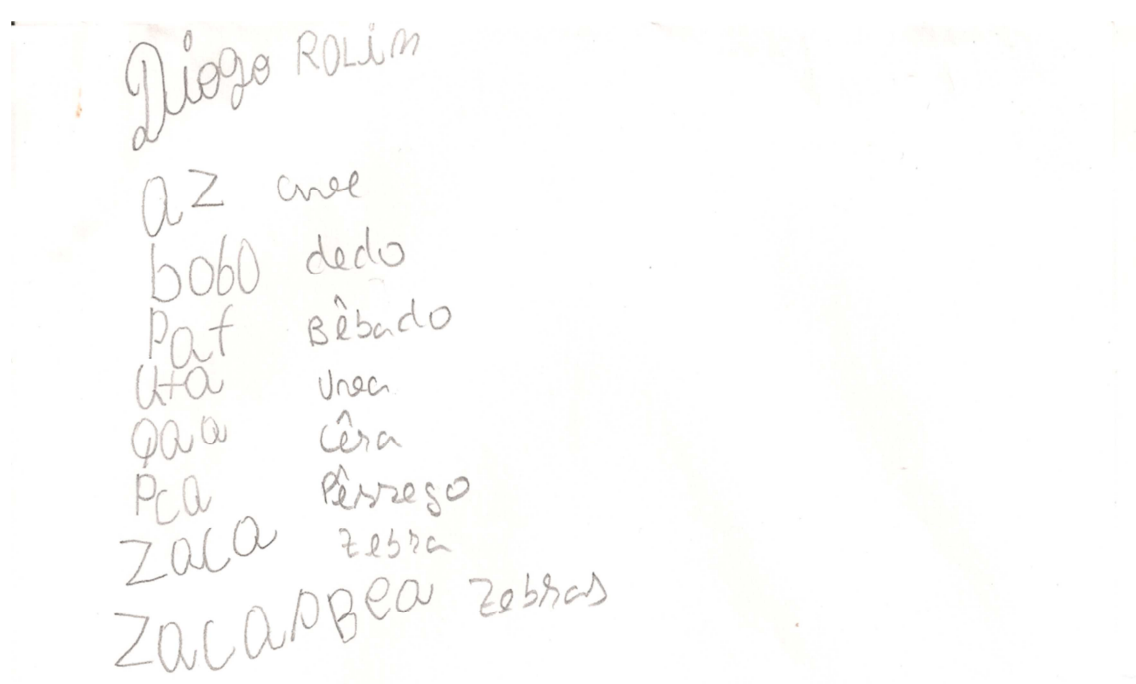
Exemplo de escrita pré-silábica



1.2.2- No nível 2 consideramos as escritas silábicas com início de fonetização, como é o exemplo da escrita do Diogo (fig. 2) onde existe uma tentativa de fonetização, uma vez que a escolha dos grafemas que representam as palavras já não é meramente arbitrária, visto que já existe uma tentativa de relacionar a linguagem oral com a linguagem escrita. No entanto, também não contempla uma letra por sílaba, como acontece na escrita silábica com fonetização.

Figura 5

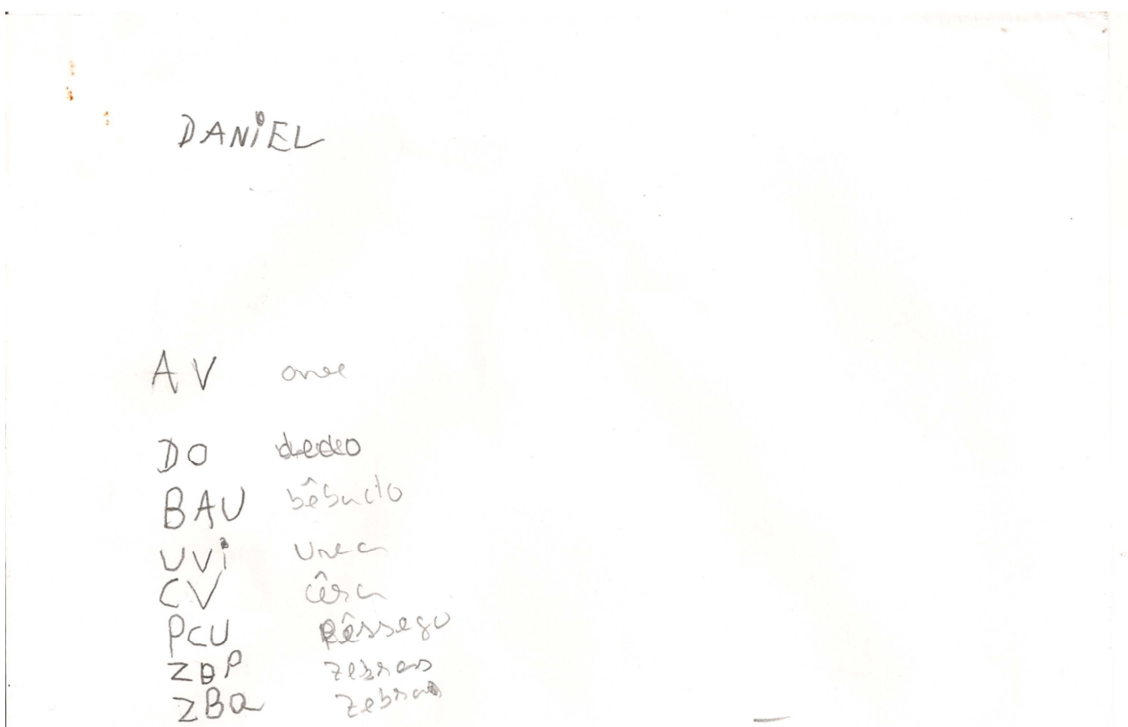
Exemplo de escrita com início de fonetização



1.2.3- No nível 3 consideramos a escrita silábica com fonetização, neste nível conceptual já existe uma tentativa de fonetização apesar a análise sobre a linguagem oral ainda não contemplar todos os fonemas, mas contempla pelo menos um fonema por sílaba. Como se pode observar no protocolo do Daniel fig.3.

Figura 6

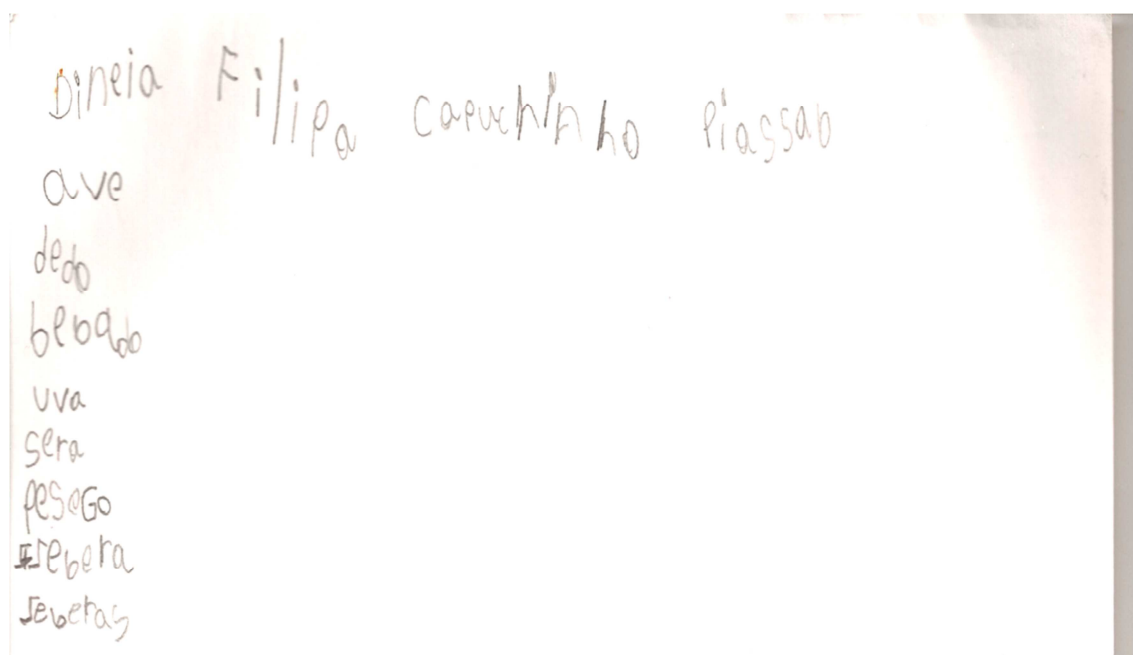
Exemplo de escrita com fonetização



1.2.4- No nível 4 foi classificada a escrita alfabética, neste nível conceptual as palavras escritas são passíveis de leitura, apesar de apresentarem alguns erros de ortografia. Como se pode verificar através da observação do protocolo da Dineia (fig. 4).

Figura 7

Exemplo de escrita alfabética



Teste de Linguagem Técnica e Linguagem Escrita

O principal objectivo desta prova é avaliar conjunto técnico de termos cujo domínio é fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita. O Teste de Linguagem Técnica e Linguagem Escrita é composto por 23 itens, mais 2 ilustrativos. Sendo que cada item foi cotado com um podendo o resultado variar entre 0 e 23 pontos.

Tabela 4

Distribuição de respostas no teste de linguagem técnica e linguagem escrita

Pontuação	Frequência	Percentagem
[10-15[	3	15,8%
[15-20[	7	36,9%
[20-25[	9	47,5%

Os resultados obtidos demonstram que 47, 5% dos participantes do estudo obtiveram resultados superiores a 20 pontos o que revela um bom domínio os termos técnicos sobre a linguagem escrita, 36,9% dos alunos obteve uma pontuação entre 15 e 20 pontos, o que revela algumas dificuldades no domínio de alguns termos técnicos, como por exemplo, a noção de frase e a noção de letras maiúsculas e minúsculas. Por fim surgem os alunos que obtiveram uma pontuação entre 10 e 15 pontos, que representam a apenas 15,8% dos participantes do estudo. O que demonstra que de um modo geral a maioria dos alunos conhece os termos técnicos linguagem escrita. Sendo que, os termos técnicos onde os alunos apresentam maiores dificuldades são noção de frase, letra e palavra.

Subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica

O Subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica visa avaliar a gramaticalidade de uma frase justificando a sua correcção. Como foi referido anteriormente a cotação dos itens reais é diferente da dos itens de controlo. Nos primeiros a pontuação máxima atribuída a cada item é de 2 pontos; nos segundos a pontuação máxima atribuída é de 1 ponto, podendo o resultado da prova variar entre 0 e 22 pontos.

Tabela 5

Distribuição de respostas na prova de consciência Morfo-Sintáctica.

Pontuação	Frequência	Percentagem
[0-5[	2	5,3%
[5-10[	8	44,2%
[10-15[	6	31,5%
[15-20[	3	18,8%

Os resultados obtidos na prova demonstram que 49,5% dos participantes obtiveram resultados entre os 0 e os 10 pontos e apenas 50,5% dos alunos nos obteve resultados entre os 15 e os 20 pontos. Sendo a média obtida de 10,32 e um desvio padrão de 3,99.

Prova de Consciência Fonológica

A prova de consciência fonológica tem como objectivo a avaliação da consciência fonológica das crianças em fim do ensino pré-escolar e início do 1ºano. As provas que vão ser utilizadas nesta adaptação são as de Classificação da Sílabas Inicial, de Classificação do Fonema Inicial e de Supressão da Sílabas Inicial. Sendo que ambas as provas visavam a categorização das palavras segundo um critério silábico ou fonémico. A outra prova aplicada neste estudo foi a de manipulação de supressão da sílabas inicial onde foi solicitado a cada criança a supressão da sílabas inicial nas palavras apresentadas oralmente originando uma não-palavra na Língua Portuguesa. A cotação máxima obtida na bateria de provas de consciência fonológica é de 42 pontos

Classificação com base na sílabas inicial

O objectivo da aplicação desta subprova foi analisar a capacidade dos participantes identificarem sílabas iniciais idênticas em palavras. Cada resposta correcta será cotada com 1 ponto podendo a pontuação variar entre 0 e 14 pontos.

Tabela 6

Distribuição de respostas na prova Classificação com base na sílaba inicial

Pontuação	Frequência	Percentagem
[0-5[	4	21,2%
[5-10[	6	31,7%
[10-15[	9	47,4%

Os resultados obtidos demonstram que 47, 4% dos participantes obtiveram uma pontuação entre 10 e 14 pontos, o que demonstra que a maioria dos alunos não apresentou dificuldades em identificar sílabas em iniciais idênticas em palavras. Sendo que apenas 21,1% dos alunos obteve uma pontuação entre 0 e 5 pontos. A média encontrada foi de 8,63 com um desvio padrão de 4,23.

Classificação com base no fonema inicial

A subprova de classificação do fonema inicial apresenta como objectivo identificar fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras. Cada item correcto foi cotado com 1 ponto podendo o resultado variar entre 0 e 14 pontos.

Tabela 7

Distribuição de respostas na prova Classificação com base no fonema Inicial

Pontuações	Frequência	Percentagem
[0-5[	8	42,2%
[5-10[	7	36,3%
[10-15[	4	21,2%

Com recurso à observação do Quadro 7 pudemos indicar que 42,2% dos alunos obteve entre 0 e 5 pontos e apenas 21,2% obteve valores entre 10 e 14 pontos. O que poderá demonstrar que as crianças desta faixa etária apresentam mais dificuldades em tarefas de identificação do fonema inicial do que em tarefas de classificação da sílaba inicial. Sendo a média encontrada de 5,73 e desvio padrão 3,68.

Supressão da sílaba inicial

A prova de manipulação de supressão da sílaba inicial visa a supressão de uma sílaba das palavras apresentadas oralmente originando uma não-palavra na Língua Portuguesa.

Tabela 8

Distribuição de respostas na prova Supressão da sílaba inicial

Pontuação	Frequência	Percentagem
[0-5[	9	47,4%
[5-10[	5	26,3%
[10-15[	5	26,3%

Os resultados encontrados mostram que 47,4% dos participantes apresentam uma pontuação entre 0 e 5, o que revela que estes alunos apresentam alguma dificuldade em suprimir a sílaba inicial em palavras. A percentagem de alunos com uma pontuação entre 10 e 14 foi de 26,3. A média de respostas obtidas nesta prova foi de 5.68 e o desvio padrão 4.73.

Matrizes Progressivas de Raven

A prova de Matrizes Progressivas de Raven P.M. 46 (Série colorida) tem como objectivo estimar a aptidão mobilizada no estabelecimento de relações lógicas com material não verbal. A aplicação e cotação da prova seguiram o protocolo do manual. Primeiro foi calculada a pontuação bruta e as discrepâncias e seguidamente a pontuação foi comparada com os resultados padronizados e convertida num percentil. Cada item correcto foi cotado com um ponto, sendo que, os resultados podem variar de 0 a 36 pontos.

A pontuação média obtida foi de 29,47 e desvio padrão de 19,4. Os resultados demonstram que a distribuição dos de alunos por percentis 10, 25 e 50 é homogénea.

Tabela 9

Resultados na Prova das Matrizes de Raven

Pontuações	Frequências	Percentagens
10	6	31,6%
25	7	36,8%
50	6	31,6%

Prova de leitura

Prova de leitura oral de palavras

Esta prova apresenta como objectivo avaliar a precisão e a rapidez de leitura em voz alta de palavras isoladas em crianças dos dois primeiros anos de escolaridade. A média de palavras lidas correctamente foi 11,37 e o desvio padrão 10,21. As pontuações obtidas variam entre os 0 e os 29 pontos. Sendo que 42,4% dos participantes conseguiu ler de forma adequada mais de 16 palavras.

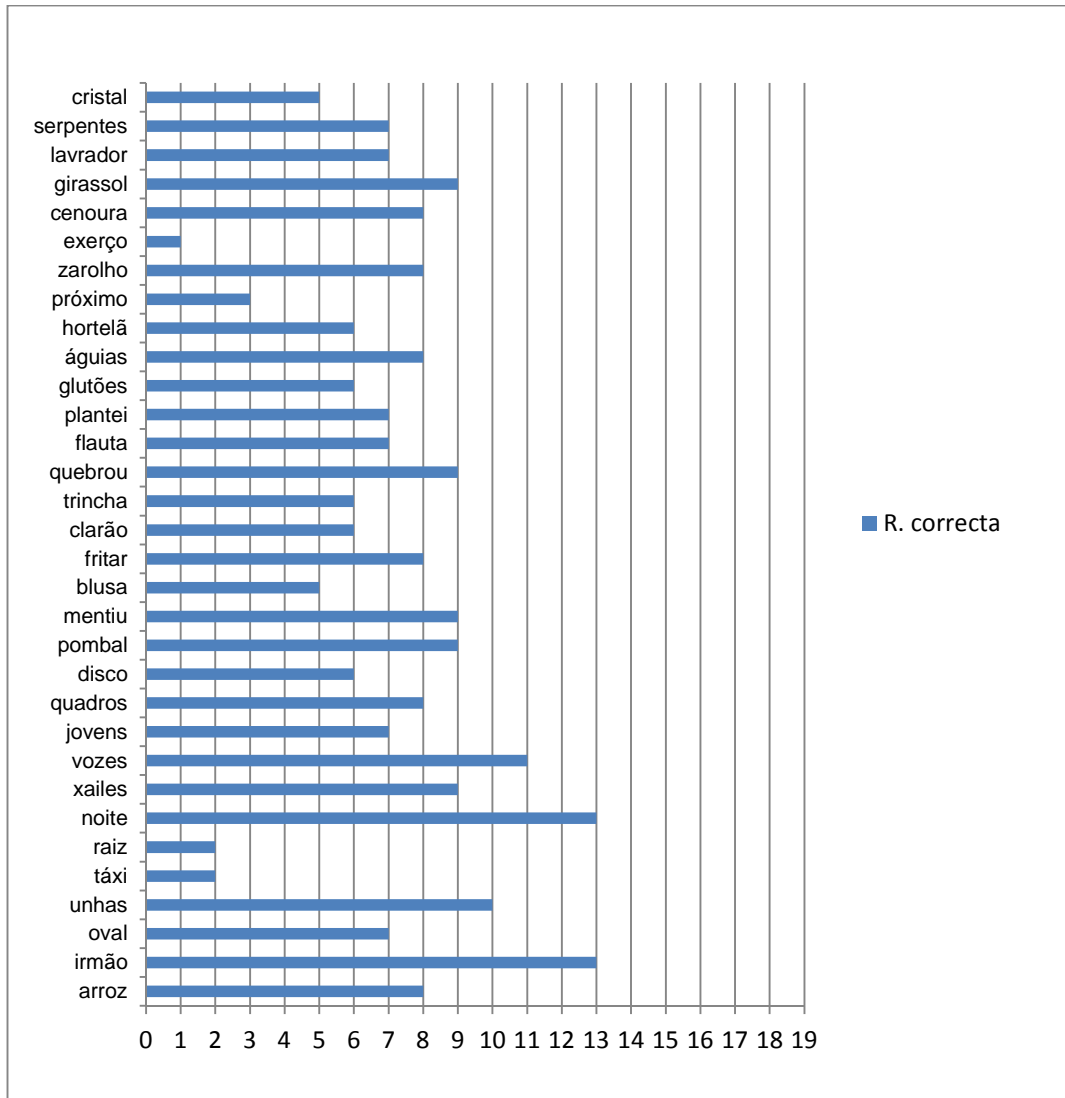
Tabela 10

Distribuição de frequência de respostas na prova de leitura oral de palavras

Pontuações	Frequências absolutas	Percentagens
[0, 8[	8	42,2%
[8, 16[	3	15,9%
[16, 24[	6	31,8%
[24, 32[	2	10,6%

Gráfico 3

Nº de crianças que responderam acertadamente em cada palavra



Como podemos observar no Gráfico 5, as palavras que mais alunos leram correctamente foram noite (13), irmão (13), vozes (11) e unhas (10). Os resultados obtidos podem estar relacionados com o facto de estas serem palavras regulares e serem frequentes no léxico das crianças. As palavras que revelaram maiores dificuldades na leitura aos alunos foram: exerço (1), raiz (2), táxi (2) e próximo (3). Os resultados estar relacionados com o facto destas palavras apresentarem correspondências grafo-fonológicas problemáticas (ex: x com valor de [z])

Prova de selecção ortográfica

A prova de selecção ortográfica visa avaliar o reconhecimento ortográfico de palavras em crianças dos dois primeiros anos de escolaridade. É constituída por 32 itens, que são compostos por três palavras cada uma palavra-alvo, uma pseudo-palavra homófona e uma pseudo-palavra visualmente semelhante. (ex: fritar, fritare, frifar). Cada resposta correcta foi cotada com 1 ponto.

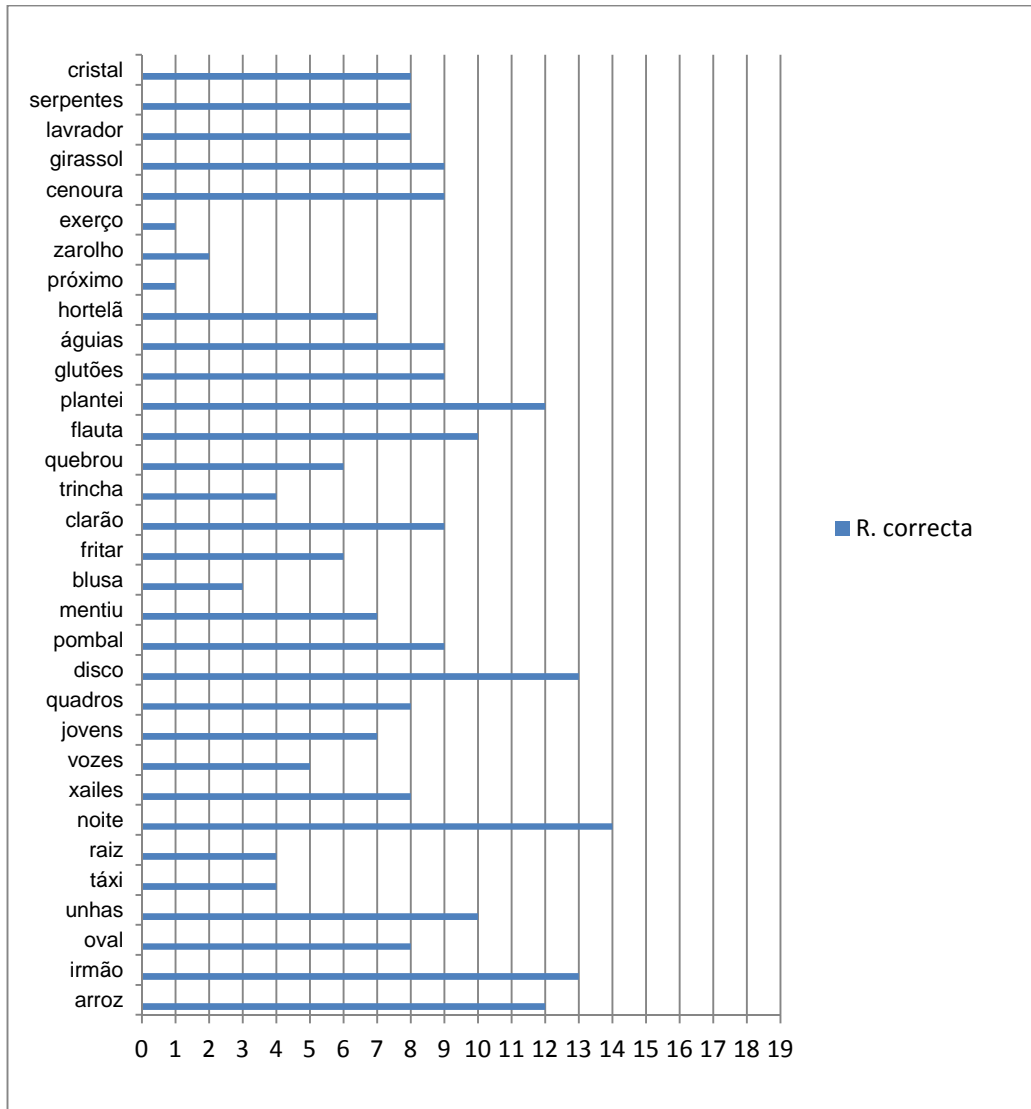
Tabela 11
Distribuição de respostas na prova de Selecção Ortográfica

Pontuações	Frequências absolutas	Percentagens
1.[5 -10[	7	37,1%
2.[10-15[	6	31,6%
3.[15- 20[	4	21,25%
4.[20-25[	3	15,9%

Tendo em conta a análise do Quadro 10 podemos indicar 37,1 % dos participantes só conseguiu identificar 5 a 10 palavras escritas correctamente e apenas 15,9% indicou correctamente entre 20 e 25 palavras. A média de respostas correctas nesta prova foi de 12,47 e o desvio padrão 5,26

Gráfico 4

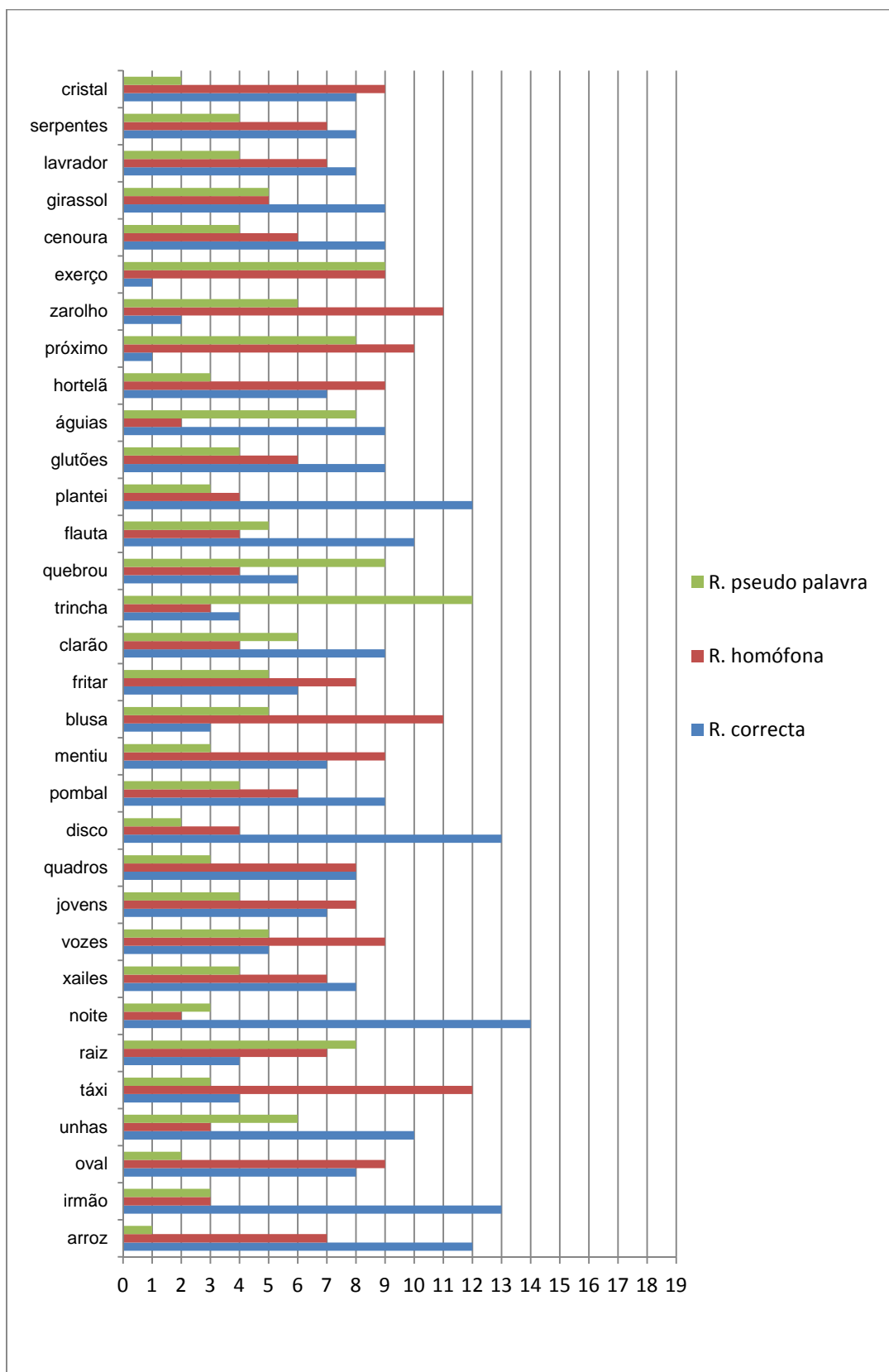
Distribuição de frequência de respostas correctas em cada item



Relativamente à análise da distribuição dos resultados apresentados no Gráfico 3 podemos indicar que as palavras que foram mais vezes identificadas pelos participantes foram as palavras “noite”, “irmão”, “disco” “arroz”. Estes resultados podem dever-se ao facto de estas serem uma palavras com uma estrutura regular, ou seja, a sequência de letras que a compõem estas palavras está de acordo com as regras de correspondência grafema-fonema / fonema-grafema. As palavras menos identificadas pelos alunos foram: “próximo”, “zarolho”, “raiz” e “táxi”, o que pode demonstrar que os alunos apresentam maiores dificuldades em identificar palavras de estrutura irregular.

Gráfico 5

Distribuição de frequência de respostas em cada item



Relativamente à distribuição da frequência de resposta (Gráfico 4) podemos indicar que as palavras correctas que foram mais vezes identificadas pelos alunos foram: noite, irmão e disco. Relativamente às palavras homófonas palavras que foram mais vezes indicadas pelos alunos foram: táxi, blusas, táxi e zarolho. Podendo estes resultados estarem relacionados com a estrutura fonológica das palavras. Relativamente às pseudo palavras as que induziram os alunos a errar foram: trincha, exerço e quebrou.

Compreensão de frases

A prova de compreensão de frases visa avaliar a capacidade de compreensão da leitura de frases em crianças. A prova é dividida em 3 níveis de dificuldade. A cada resposta correcta foi atribuído 1 ponto, podendo a cotação variar entre 0 e 16 pontos.

Seguidamente no Quadro 12 apresentamos os resultados obtidos na Prova da Compreensão de Frases

Tabela 12
Resultados na Prova da Compreensão de Frases

Pontuações	Frequências absolutas	Percentagens
1. [0, 5[	5	26,5%
2. [5, 10[	8	41,7%
3. [10, 15[	6	31,8%

A média de respostas correctas nesta prova foi de 8,42 e o desvio padrão 4.40. Relativamente à distribuição dos resultados podemos indicar 41,7% obteve uma pontuação entre 5 e 10 pontos e 31,8% obteve mais de dez pontos na elaboração da prova.

Relações entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e resultados na prova de leitura

Para tentar perceber a relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do primeiro ano. Efectuou-se uma análise correlacional entre essas variáveis com recurso ao programa de análise estatística SPSS. A estatística utilizada foi o Coeficiente de Correlação de Pearson., uma vez que variáveis em estudo são medidas numa escala pelo menos intervalar e apresentam distribuição normal bivaria.

Tabela 13

Correlações entre variáveis (Nome das letras, Som das letra Classificação sílaba inicial, Classificação fonema inicial, Supressão sílaba inicial e Morfo-síntaxe.

	CSI	CFI	SSI	Escrita	L_Técnica	M_sint.	Nomeletra_somatório	Somletra_somatório
CSI	1	,632(**)	,624(**)	,622(**)	,304	,551(*)	,450	,447
CFI	,632(**)	1	,548(*)	,563(*)	,097	,532(*)	,493(*)	,487(*)
SSI	,624(**)	,548(*)	1	,580(**)	,490(*)	,572(*)	,593(**)	,588(**)
Escrita	,622(**)	,563(*)	,580(**)	1	,464(*)	,647(**)	,753(**)	,776(**)
L_Técnica	,304	,097	,490(*)	,464(*)	1	,688(**)	,428	,484(*)
M_sint	,551(*)	,532(*)	,572(*)	,647(**)	,688(**)	1	,419	,558(*)
Nomeletra_somatório	,450	,493(*)	,593(**)	,753(**)	,428	,419	1	,848(**)
Somletra_somatório	,447	,487(*)	,588(**)	,776(**)	,484(*)	,558(*)	,848(**)	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A variável **Classificação com base na sílaba inicial** apresenta correlações elevadas com a Classificação com base no fonema inicial ($p=0,632$) e com a Supressão da sílaba inicial ($p=0,624$), seguindo-se a Escrita inventada ($p=0,622$). Com correlações mais fracas mas também significativas surgem as variáveis Consciência sintáctica ($p=0,551$), Nome das letras ($p=0,450$) e Som das letras ($p=0,447$).

A **Classificação com base no fonema inicial** apresenta a correlação mais elevada com a Classificação com base na sílaba inicial ($p=0,632$), a Escrita inventada ($p=0,563$), e com a Supressão da sílaba inicial ($p=0,548$). Com valores também significativos surgem as variáveis Consciência sintáctica ($p=0,532$), Nome das letras ($p=0,493$) e Som das letras ($p=0,487$).

A variável **Supressão da sílaba inicial** está correlacionada com todas as variáveis. Classificação com base na sílaba inicial ($p=0,624$), Nome das letras ($p=0,593$), Som das letras ($p=0,588$), Escrita inventada ($p=0,580$), Consciência sintáctica ($p=0,572$), Classificação com base no fonema inicial ($p=0,548$), Linguagem Técnica e Linguagem Escrita ($p=0,490$).

A variável **Escrita inventada** apresenta a correlação mais elevada com a variável Som das letras ($p=0,776$), seguindo-se a correlação com a variável Nome das Letras ($p=0,753$), Consciência sintáctica ($p=0,647$). Classificação com base na sílaba inicial ($p=0,622$), Supressão da sílaba inicial ($p=0,580$), Classificação com base no fonema inicial ($p=0,563$). Linguagem Técnica e Linguagem Escrita ($p=0,464$).

A variável **Linguagem Técnica e Linguagem Escrita** apresenta uma correlação elevada com a variável Consciência sintáctica ($p=0,688$), e uma correlação mais fraca mas também significativa com as variáveis Supressão da sílaba inicial ($p=0,490$),

A variável **Consciência sintáctica** apresenta correlações com as variáveis Linguagem Técnica e Linguagem Escrita ($p=0,688$) Escrita inventada ($p=0,647$), Supressão da sílaba inicial ($p=0,572$). Com correlações mais fracas mas também significativas surgem as variáveis Som das letras ($p=0,558$), Classificação com base na sílaba inicial ($p=0,551$) e a Classificação com base no fonema inicial ($p=0,572$).

A variável **Nome das letras** apresenta a correlação mais elevada com o Som das letras ($p=0,848$), Escrita inventada ($p=0,753$), apresenta ainda correlações com as variáveis fonológicas

- Supressão da sílaba inicial ($p=0,593$) Classificação com base no fonema inicia ($p=0,493$) l e Classificação com base na sílaba inicial ($p=0,450$), sendo estas correlações mais fracas.

A variável **Som das letras** apresenta a correlação mais elevada com o Nome das letras ($p=0,848$), Escrita inventada ($p=0,776$), apresenta ainda correlações com as variáveis Supressão da sílaba inicial ($p=0,588$), Consciência sintáctica ($p=0,558$), Classificação com base no fonema inicia ($p=0,487$), Linguagem Técnica e Linguagem Escrita ($p=0,484$) e Classificação com base na sílaba inicial ($p=0,447$), sendo estas correlações mais fracas.

Correlações entre as variáveis de leitura

Tabela 14

Correlações entre as componentes da leitura

	Leitura_oral	Seleccção_ort	Compr_frases
Leitura_oral	1	,920(**)	,827(**)
Seleccção_ort	,920(**),	1	,727(**)
Compr_frases	,827(**)	,727(**)	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A **Leitura oral de palavras** apresenta a correlação forte com ambas as variáveis da leitura. A variável selecção ortográfica apresenta uma correlação muito forte com a Leitura oral de palavras ($p=0,920$), sendo que a Compreensão de frases também se correlaciona significativamente com a variável em estudo ($p=0,827$).

A variável **Seleção ortográfica** apresenta correlações fortes com as outras variáveis, sendo os resultados obtidos de ($p=0,920$) na Leitura oral de palavras e de ($p=0,727$) na Compreensão de frases.

A variável **Compreensão de frases** apresenta correlações igualmente significativas com a Leitura oral de palavras ($p=0,827$) e com a seleção ortográfica ($p=0,727$)

Correlações das variáveis que representam os conhecimentos iniciais de linguagem escrita com as variáveis da leitura.

Tabela 15

	Leitura_oral	Seleção_ort	Compr_frases
CSI	,732(**)	,619(**)	,477(*)
CFI	,624(**)	,678(**)	,247
SSI	,678(**)	,491(*)	,498(*)
Escrita	,766(**)	,787(**)	,531(*)
L_Técnica	,362	,356	,263
M_sint	,537(*)	,580(**)	,290
Nomeletra _somatório	,578(**)	,574(*)	,381
Somletra _somatório	,753(**)	,763(**)	,620(**)
Matrizes	,365	,259	,069

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A variável que apresenta uma correlação mais forte com os componentes é a **Escrita inventada** seleção ortográfica ($p=0,787$), Leitura oral de palavras ($p=0,766$) e a Compreensão de frases ($p=0,531$).

A **Classificação com base na sílaba inicial** apresenta correlaciona-se com todas as componentes da leitura, Leitura oral de palavras ($p=0,732$), selecção ortográfica ($p=0,619$) e Compreensão de frases ($p=0,477$).

A variável **Classificação com base no fonema inicial** apresenta correlações fortes com Selecção ortográfica ($p=0,678$), e com Leitura oral de palavras ($p=0,624$).

A variável **Supressão da sílaba inicial**, apresenta a correlação mais forte com a Leitura oral de palavras ($p=0,678$).

A variável **Consciência sintáctica** apresenta correlações com as variáveis selecção ortográfica ($p=0,580$) e Leitura oral de palavras ($p=0,537$).

A variável **Nome das letras** está correlação com a Leitura oral de palavras ($p=0,578$), selecção ortográfica ($p=0,574$).

A variável **Som das letras** está correlacionada de forma significativa com todas as componentes da leitura selecção ortográfica ($p=0,763$), Leitura oral de palavras ($p=0,753$) e Compreensão de frases ($p=0,620$).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo foi elaborado com base no trabalho desenvolvido por Alves Martins e Farinha (2006) e apresenta como objectivo perceber se os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita se relacionam de diferente forma com as várias componentes da leitura. Na sequência da investigação realizada pela autora colocamos a seguinte questão de investigação: “Será que os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita determinam diferentes relações com as várias componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases) no final do 1º ano de escolaridade.

Tendo em conta o objectivo do estudo foi colocada a seguinte hipótese geral: os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita determinam diferentes relações com as várias componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases), no final do 1º ano de escolaridade, sendo que esta hipótese geral foi dissociada nas diversas variáveis que remetem para os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita (Nome das letras, Escrita inventada, Consciência fonológica, Consciência morfo-sintáctica e Linguagem técnica e Linguagem Escrita).

Começámos a nossa investigação colocando a hipótese que os resultados obtidos nas várias componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases) no final do ano lectivo serão tanto melhores quanto maior for o conhecimento do nome e do som das letras no início do ano.

Os resultados obtidos demonstram que a hipótese confirma-se, na medida em que obtivemos correlações positivas e significativas entre o nome das letras e as três componentes da leitura, respectivamente 0.58, 0.57 e 0.38 e entre o som das letras e as componentes da leitura, respectivamente 0.75, 0.76 e 0.62. Tal como se pode verificar as correlações com o som da letra são mais elevadas. Por outro lado, as correlações do nome e do som das letras com a Leitura Oral e a Selecção Ortográfica são superiores as que se obtêm na Compreensão de Frases.

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

fonológicas na aprendizagem do som das letras, ou seja, as crianças procuram as principais ligações entre as letras e sons que lhes correspondem.

A segunda hipótese testada afirma que os resultados obtidos nas várias componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Leitura Compreensiva) no final do ano lectivo serão tanto melhores quanto melhores forem os resultados obtidos na prova de escrita inventada no início do ano.

Os resultados encontrados demonstram que a escrita inventada é a variável que apresentam correlações mais fortes com as componentes da leitura: Selecção Ortográfica (0,79), Leitura Oral de Palavras (0,77) e a Compreensão de Frases (0,53), confirmando-se então a hipótese de que a escrita inventada é um bom preditor da aprendizagem da leitura.

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

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

Relativamente à hipótese que os resultados obtidos nas várias componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Leitura Compreensiva) no final do ano lectivo serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados obtidos na prova de linguagem técnica de leitura e da Linguagem escrita no início do ano. Podemos indicar que esta hipótese não se confirma, visto que os resultados obtidos na prova de linguagem técnica de leitura e da escrita não estão correlacionados com nenhuma das componentes da leitura. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Alves Martins e Farinha (2006), pois indicam que o domínio de um conjunto de termos técnicos da linguagem escrita não está correlacionado com os resultados obtidos em leitura no final do 1º ano de escolaridade.

No que se refere à quarta hipótese apresentada “Os resultados obtidos nas várias componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Leitura Compreensiva) no final do ano lectivo serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados obtidos na prova de consciência sintáctica no início ano”. É possível referenciar que esta se confirma parcialmente, visto que a consciência sintáctica apresenta correlações significativas com a Leitura Oral e com a

Seleção Ortográfica, 0,58 e 0,54 respectivamente, mas não está correlacionada com Compreensão de Frases como não era de esperar, uma vez que a maioria da literatura encontrada aponta para a existência de uma relação entre a consciência sintáctica e a compreensão leitora. (Rego, 1997; Barrera e Maluf, 2003; Alves Martins & Farinha 2006; Mestre, 2009). No entanto Mota, Mota, Cota, Mansur, Lima, Calzavara, Cunha e Banhato (2009), afirmam que a relação entre a consciência sintáctica e a aprendizagem leitura é mais controversa do que a relação entre a aprendizagem da leitura com a consciência fonológica, podendo este resultado estar relacionado com o facto da capacidade de reflectir sobre a sintaxe começar a ser mais efectiva depois que a criança adquira as regras de correspondência da sua língua.

A ultima hipótese testada pretendia saber se os resultados obtidos nas várias componentes da Leitura (Leitura oral, Seleção Ortográfica e Leitura Compreensiva) no final do ano lectivo serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados obtidos na prova de consciência fonológica no inicio ano. Os resultados obtidos demonstram que a Classificação da Sílabas Iniciais está estritamente correlacionada com as componentes da leitura (Leitura oral de palavras (0,74), seleção ortográfica (0,62) e Compreensão de frases (0,48). A Classificação com base no fonema inicial apresenta correlações fortes com Seleção ortográfica (0,68), e com Leitura oral de palavras (0,62), mas não está correlacionada com a Compreensão de Frases. A variável Supressão da sílabas iniciais está relacionada com as componentes da leitura, apresentando as correlações mais fortes com a Leitura Oral de palavras (0,68), seguindo-se a Compreensão de Frases (0,5) e, por fim, a Seleção Ortográfica (0,49). Estes resultados demonstram que a leitura Oral de Palavras está mais relacionada com tarefas de classificação e supressão de sílabas iniciais em palavras. No que se refere à Seleção Ortográfica é possível referir que está mais relacionada com tarefas de identificação de fonemas iniciais em palavras. Relativamente à Compreensão de Frases, podemos indicar que esta apresenta correlações significativas com Classificação com base no fonema inicial e com Supressão da sílabas iniciais.

Segundo Silva (2004), o desenvolvimento da consciência dos segmentos orais está estritamente correlacionada com os conhecimentos que as crianças constroem acerca do sistema escrito.

Para Muter, Hulme, Snowling e Stevenson, (2003) um bom desempenho em tarefas de descodificação de palavras depende das competências fonológicas das crianças e que a descodificação de palavras, é um excelente preditor da compreensão leitora.

Dambrowski, Martins, Theodoro e Gomes (2008), preocuparam-se em demonstrar que a consciência fonológica é essencial para a aquisição do código escrito, facilitando o processo de alfabetização, assim como, evidenciar que as crianças que são estimuladas com actividades de consciência fonológica apresentam melhor desenvolvimento na escrita. Os resultados

encontrados indicam que a estimulação da consciência fonológica auxilia a evolução do nível de escrita. Já Paula, Mota e Keske-Soares (2005), afirmam que a aprendizagem da relação existente entre grafemas e fonemas facilita a compreensão do código alfabético.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Apesar da nossa hipótese geral ser parcialmente confirmada, os resultados obtidos mostram correlações estatisticamente significativas entre “os conhecimentos que as crianças têm no início do ensino formal sobre leitura e escrita e os resultados em leitura, o que nos leva a afirmar que os conhecimentos iniciais sobre Linguagem escrita são preditores do sucesso na aprendizagem da leitura.

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

A pertinência do nosso estudo deveu-se ao facto de existirem poucos trabalhos que reúnam, num mesmo estudo, um considerável conjunto de conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e que avaliem o seu impacto em diferentes componentes da leitura.

Neste estudo, verificou-se que os diferentes conhecimentos sobre linguagem escrita estabelecem relações diferentes com os componentes da leitura (Leitura oral, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases); as variáveis que estabelecem maior correlação com a Leitura Oral de palavras são a escrita inventada, o conhecimento do som das letras e a classificação com base na sílaba inicial; as variáveis que se correlacionam mais fortemente com a Selecção Ortográfica são a escrita inventada, o conhecimento do som das letras e a classificação com base no fonema inicial. Por fim, a Compreensão de Frases apresenta correlações mais elevadas com o conhecimento do som das letras, a escrita inventada e a supressão do fonema inicial.

Uma das propostas de investigação sobre esta temática seria dar continuidade ao estudo numa perspectiva longitudinal, com o objectivo de investigar se as crianças que na entrada no primeiro ciclo, têm mais conhecimentos sobre linguagem escrita e tiveram melhores resultados

em leitura no final do primeiro ano. São também aquelas que revelam no final do primeiro ciclo, melhores desempenhos na leitura.

Relativamente às implicações educacionais dos resultados obtidos, podemos indicar que as tarefas de escrita inventada são um excelente preditor da aprendizagem da leitura. Como tal, é extremamente importante incentivar as crianças em idades mais precoces a elaborar este tipo de tarefas, visto que as crianças que percebem que as unidades da fala são codificadas na linguagem escrita, apresentam melhores resultados em leitura no final do ano. No que se refere ao conhecimento das letras, podemos indicar que este é um excelente preditor da aprendizagem da leitura. Desta forma, é extremamente importante que as crianças realizem tarefas de identificação de palavras, cuja sílaba inicial corresponde ao nome da letra, uma vez que o conhecimento do nome das letras auxilia as crianças na aprendizagem do som das letras que é um excelente preditor do sucesso na aprendizagem da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5 (1), 45-65.
- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M. & Silva, C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 49-63.
- Alves Martins, M. & Valente, F. (2004). Competências matelinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 193-223
- Alves Martins, M., & Farinha, C. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. Livro de Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, (pp. 1051-1060). Psiquilíbrios Edições.
- Alves Martins, M., & Simões, E. (2008). Teste de reconhecimento de palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Aram, D., (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school.). *First Language*, 25 (3) (pp. 259-289).

- Brewer, W: F. (1972). Is reading a letter by letter process? In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1983). *La lecture et l'enfant*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- Barrera, S. & Maluf, M. (2003). Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, (3), 491-502.
- Campovilla, A., Campovilla, F. & Soares (2004), Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9, (1), 39-47.
- Cardoso-Martins, C. & Batista, A. (2005). O Conhecimento do Nome das Letras e o Desenvolvimento da Escrita: Evidência de Crianças Falantes do Português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, (3), 330-336.
- Colmar, J. (2008). Re-evaluating the significance of phonemic awareness and phonics in literacy teaching: The shared role of school counsellors and teachers. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 18, (2), 89-105.
- Downing, J. & Leong, C. K. (1982). *Psychology of reading*. New York: Macmillan.
- Dambrowski A., Martins C.,Theodoro, J., Gomes, E., (2008) Influência da consciência fonológica nas escritas de pré-escolares. *CEFAC*, 10, (2), 175-181
- Ecalte, J., Magnan, A., & Biot-Chevrier C. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Development Psychology*, 5, (3), 303 – 325.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. (obra original publicada em 1984).

- Goodman, K. S. (1970). Behind the Eye: What happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (Eds.), *Reading: Process and program*. Urbana, III: National Council of Teachers of English.
- Goodman, K. (1998). The reading process. In: Carrell, P.L. et al. (Ed.). *Interactive approaches to second language reading*. p. 11-21. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guimarães, S. (2002). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 18, (3), 247-259.
- Gough, P. B. (2004). One second of reading: Postscript. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5a ed., pp. 1180-1181). Newark: International Reading Association.
- Kelson, P. (2000). The Roles of Phonological and Syntactic Awareness in the Use of Plural Morphemes Among Children in French Immersion. *Scientific Studies of Reading*, 4, (4), 267–293.
- Mitchell D. C. (1982). *The process of reading: a cognitive analysis of fluent reading and learning to read*. New York: Wiley.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling M. & Stevenson J. (2003). *Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study*. York: University of York.
- McDowell, K., Lonigan, C. (2007). Relations among socioeconomic status, age, and predictors of phonological awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1079–1092.
- Mestre, A. (2009). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e a aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.

- Mota, M., Mota, D., Cota J., Mansur S., Lima S., Calzavara, A., Cunha, N., Banhato E. (2009). Consciência morfossintática, alfabetização e contextos do desenvolvimento. *Psico-USF*, 14, (1), 11-18.
- Paolucci, J. Ávila C. (2009). Competência ortográfica e metafonológica: influências e correlações na leitura e escrita de escolares da 4ª série. *Revista Sociedade Brasileira Fonoaudiologia*, 14, (1), 48-55.
- Paula, R., Mota, H., Keske-Soares, M. (2005). A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17, (2), 175-184.
- Rego, L. (1997). The connection between syntactic awareness and reading: Evidence from Portuguese-speaking children taught by a phonic method. *International journal of Behavioral Development*, 20, (2), 349-365.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive-compensatory model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance*, vol. VI. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Rumelhart, D.E. (1981). Schemata: the building blocks of cognition. In: GUTHRIE, J.T. (Ed.). *Comprehension and teaching: research reviews*. Newark: International Reading Association, p. 3-26.
- Rego, L. & Buarque, L., (1997). Consciência sintáctica, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 10, (2).
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E. (1984). The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental, and educational psychology. *Remedial & Special Education*, 5(3), 11-19.

- Smith, F. (1994). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. 5th ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Silva, A., Alves Martins, M., Almeida L. (2001). A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica. *Psicologia*, 6, (1), 5-24.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler* (4ª ed.). Alegre: Artemed.
- Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 187-191.
- Teberosky, A. & Colomer T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed (obra original publicada em 2001).
- Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A., & Francis, D. J. (1998). The foundations of literacy: Learning the sounds of letters. *Child Development*, 69, 1524-1540.
- Treiman, R. (2000). The foundations of literacy. *American Psychology Society*, 9, (3), 89-92.
- Zeece, P. (2006). Sound reading and reading sounds: The case for phonemic awareness. *Early Childhood Education Journal*, 34, (2) 169-175.

Anexos

Anexo a) Materiais

Anexo 1

Conhecimento do Nome e Som das Letras

<i>A a</i>	<i>B b</i>	<i>C c</i>	<i>D d</i>	<i>E e</i>	<i>F f</i>
A a	B b	C c	D d	E e	F f
<i>G g</i>	<i>H h</i>	<i>I i</i>	<i>J j</i>	<i>L l</i>	<i>M m</i>
G g	H h	I i	J j	L l	M m
<i>N n</i>	<i>O o</i>	<i>P p</i>	<i>Q q</i>	<i>R r</i>	<i>S s</i>
N n	O o	P p	Q q	R r	S s
<i>T t</i>	<i>U u</i>	<i>V v</i>	<i>X x</i>	<i>Z z</i>	
T t	U u	V v	X x	Z z	

Anexo 2

Escrita inventada

1. Nome próprio
2. Ave
3. Dedo
4. Bêbado
5. Uva
6. Cera
7. Pêssego
8. Zebra
9. Zebras

Exemplos:

- a) As meninas joga à bola
- b) a Rita viu um lindo gato cinzento amanha
- c) carro o novo é

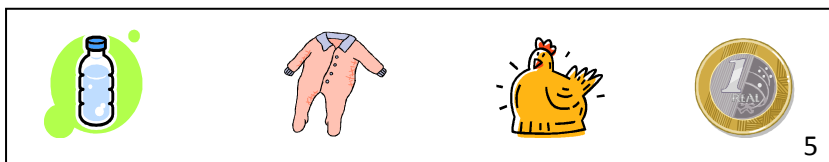
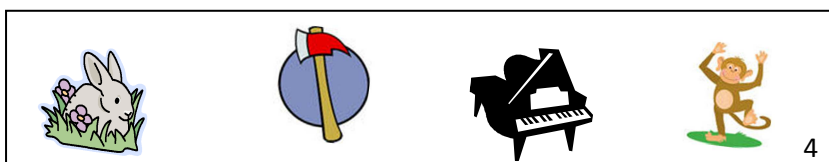
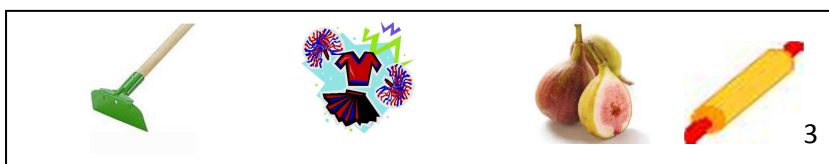
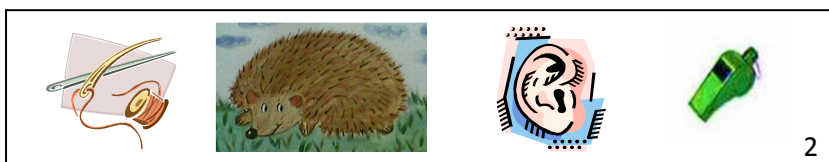
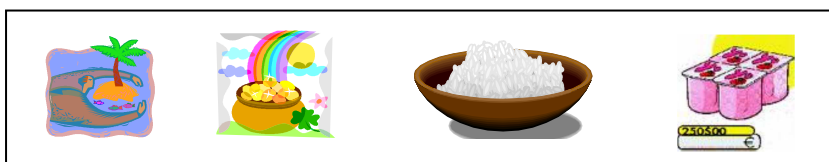
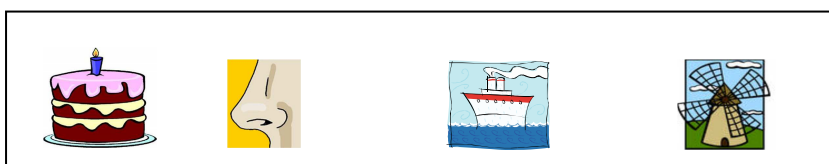
1) amanha o Tiago foi à praia com os pais		
2) os óculos da Maria era cinzento		
3) as girafas têm um pescoço comprido*		
4) muro cavalo o saltou o		
5) o amarelo, o verde e o azul é uma cor		
6) o bebè fez barulho antes que adormecer		
7) o cão caçou por causa das pulgas que o atacaram		
8) os livros e as revistas compram-se nas papelarias*		
9) se no domingo está bom tempo, vou à praia		
10) muitas coisas se sucederam depois do luís sair à escola		
11) a mãe sobe para o comboio antes do comboio parta		
12) as rosas e os cravo è uma flor		

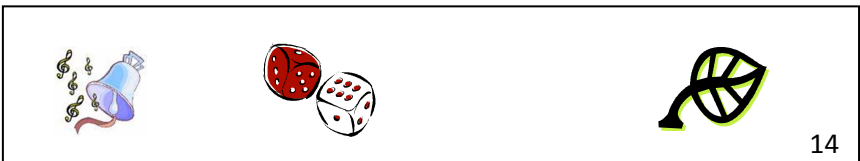
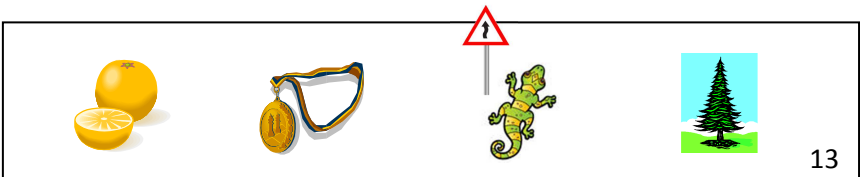
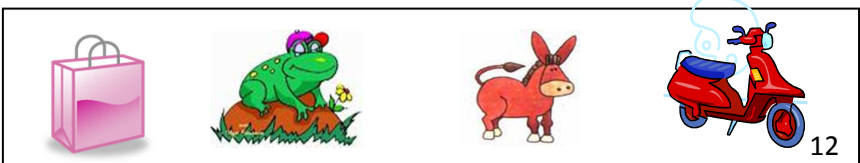
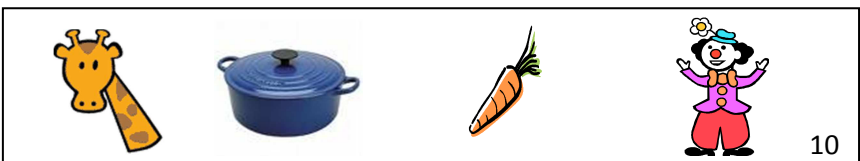
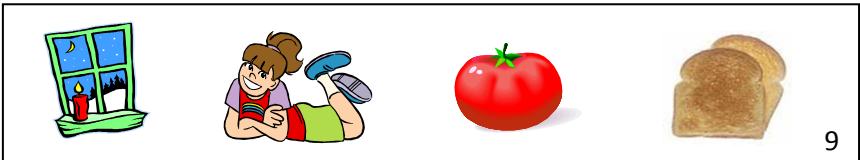
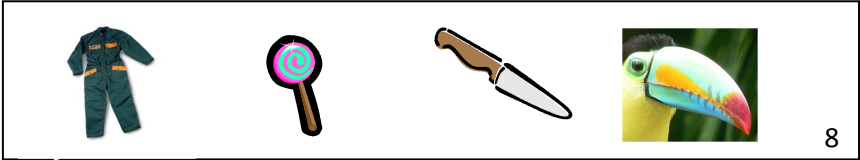
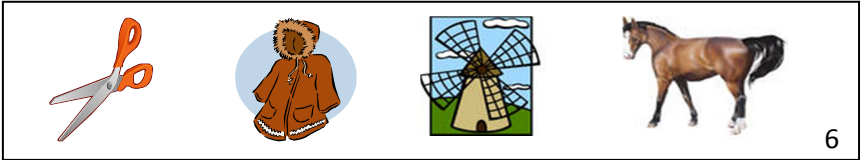
Anexo 4

Bateria de Provas de Consciência Fonológica

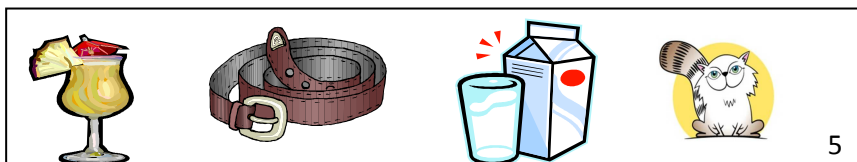
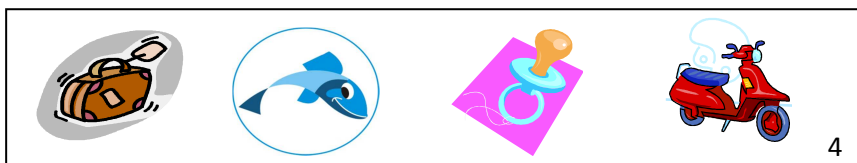
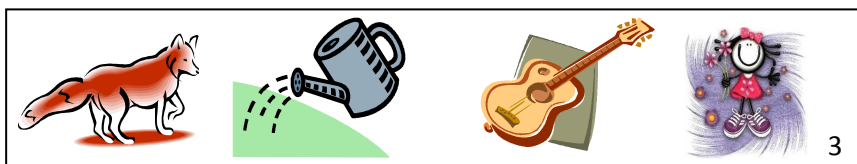
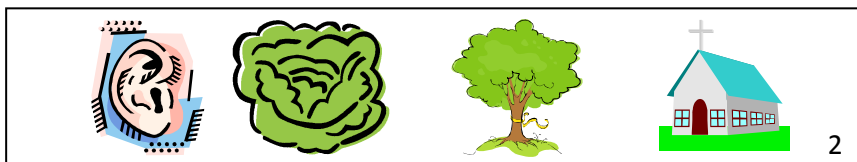
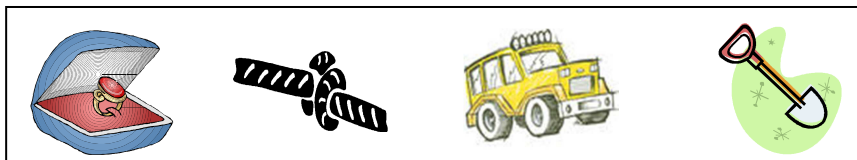
CLASSIFICAÇÃO COM BASE NA SÍLABA INICIAL

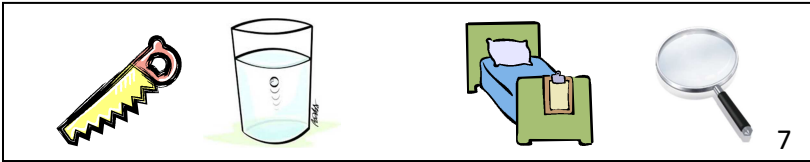
EXEMPLOS



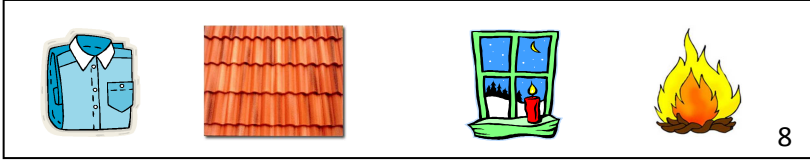


CLASSIFICAÇÃO COM BASE NO FONEMA INICIAL

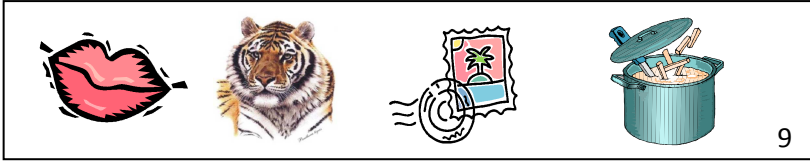




7



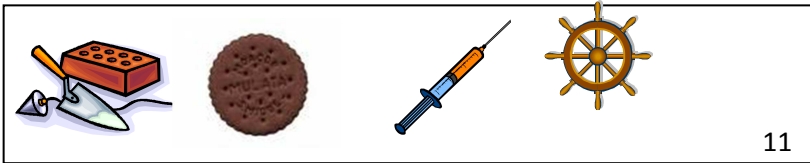
8



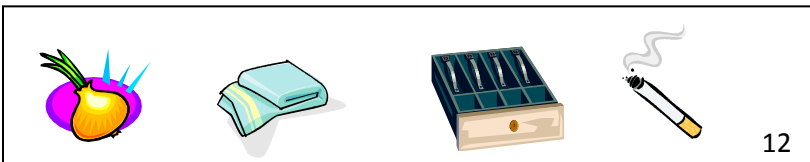
9



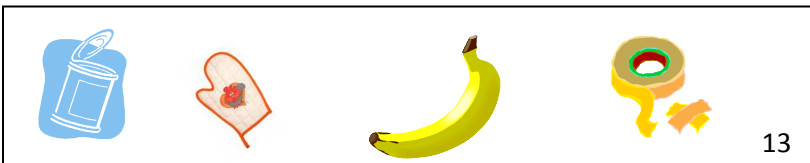
10



11



12

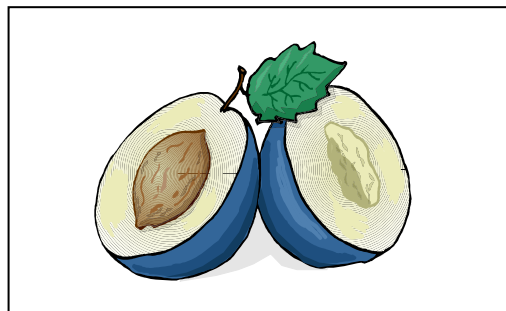


13

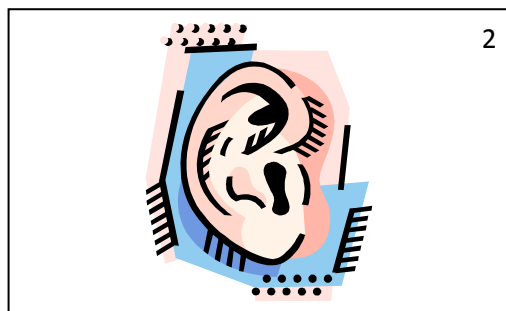


14

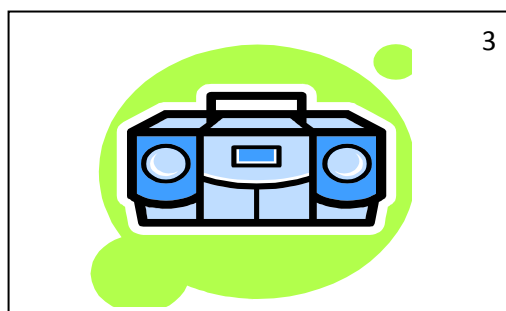
SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL



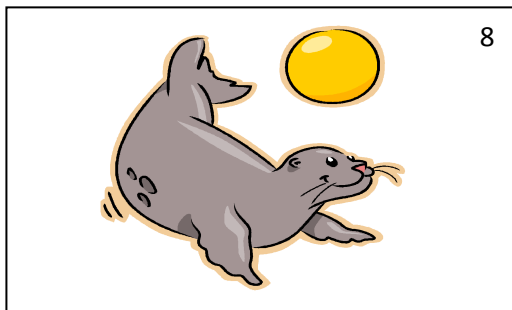
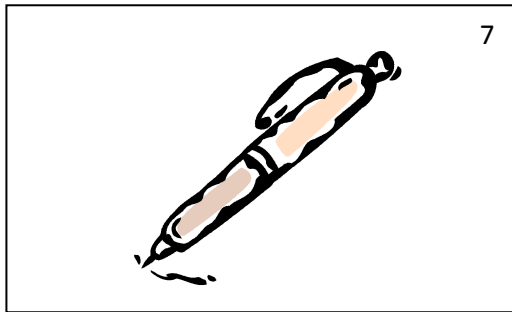
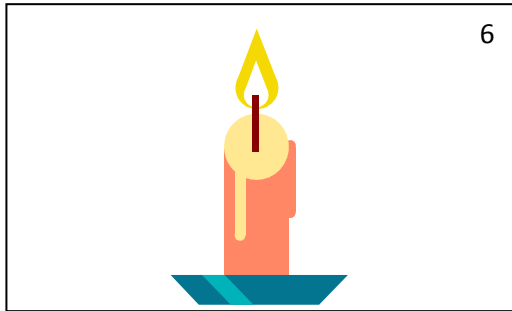
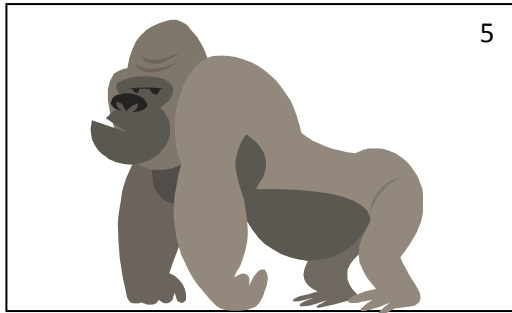
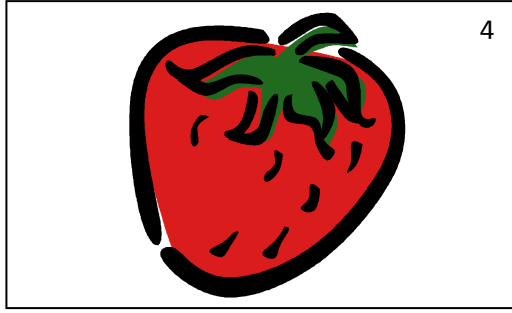
1

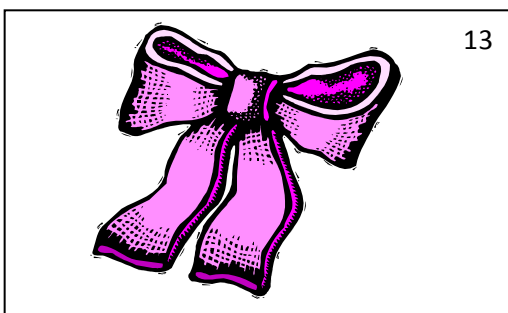
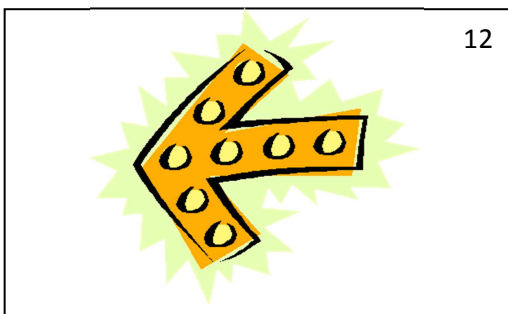
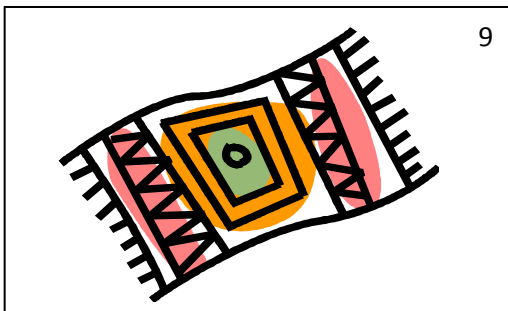


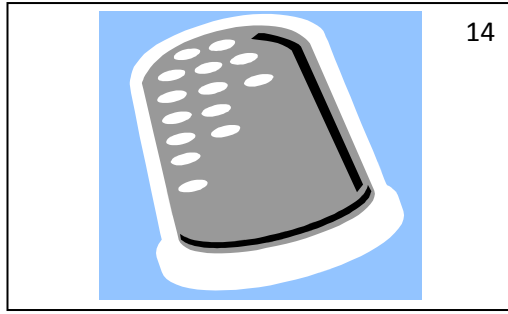
2



3







14

Anexo 5

Prova de Leitura

Prova de Leitura Oral

arroz	
irmão	
oval	
unhas	
táxi	
raiz	
noite	
xaiões	
vozes	
jovens	
quadros	
disco	
pombal	
mentiu	
blusa	
fritar	
clarão	
trincha	
quebrou	
flauta	
plantei	
glutões	
águias	
hortelã	
próximo	
zarolho	
exerço	
cenoura	
girassol	
lavrador	
serpentes	
crystal	

Exemplos:

broço/ brasso/ braço;
cusinhar/ cozinhar/ cozimhar

Itens:

arroz/ arrous/ arraz
irmão/ irmão/ irnã
ouval/ oual/ oval
unhas/ unhax/ umhas
tácsi/ táxi/ tóxi
reiz/ raiz/ raís
noite/ nouite/ naite
chailes/ xiales/ xailes
vozas/ voses/ vozes
jovens/ jóveins/ jovans
cuadros/ quabros/ quadros
disco/ diseo/ dichcu
põbal/ pomdal/ pombal
mentio/ mantiu/ mentiu
btusa/ bluza/ blusa
fritare/ fritar/ frifar
clorão/ clarão/ clarão
trimxa/ trinlha/ trincha
quebrou/ quebrô/ quedrou
flauta/ flaota/ flouta

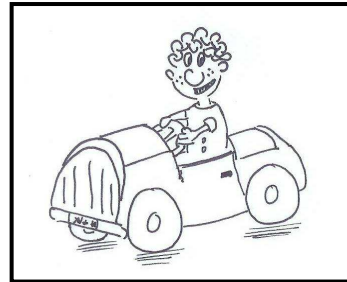
plãtei/ planfei/ plantei
glotões/ glufões/ glutões
águas/ águiax/ áquias
ortelan/ hartelã/ hortelã
próscimo/ próximo/ próssimo
zaroulhu/ zarolho/ zorolho
exerço/ ezersso/ exarço
cenoura/ cemoura/ senôra
girassol/ girasol/ jirassol
lavrador/ lavradour/ laurador
cerpentes/ serqentes/ serpentes
cristal/ crisfal/ crichtal

Prova de Compreensão de Frases

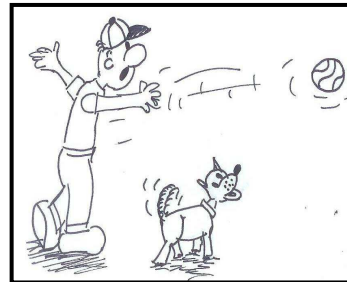
3 - Compreensão de frases

Liga cada uma das frases à respectiva figura.

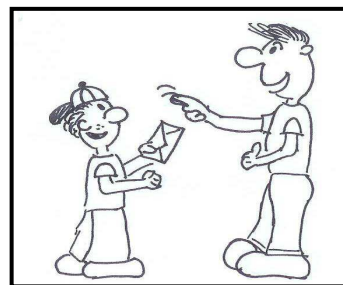
O João recebe uma carta.



O João está no dentista.



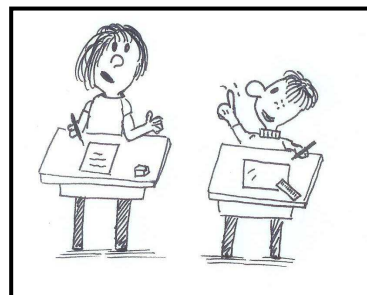
O João anda de carro.



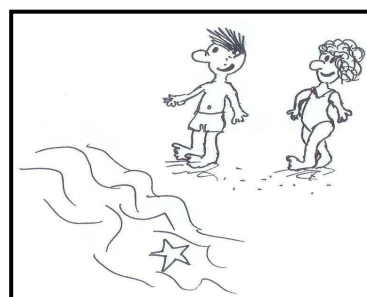
O João atira a bola.



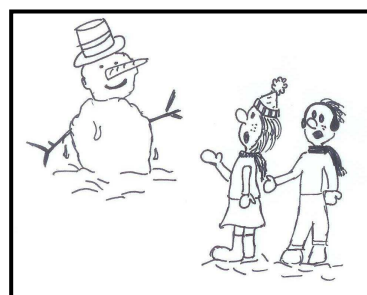
Os meninos foram brincar e
fizeram um boneco de neve.



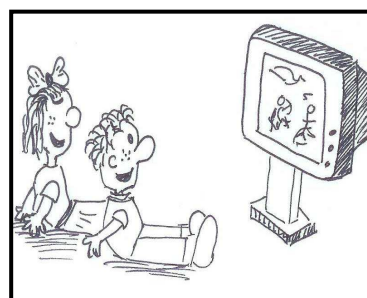
Os meninos estão em casa a
ver um programa de televisão.



Os meninos foram à praia e
encontraram uma estrela-do-mar.

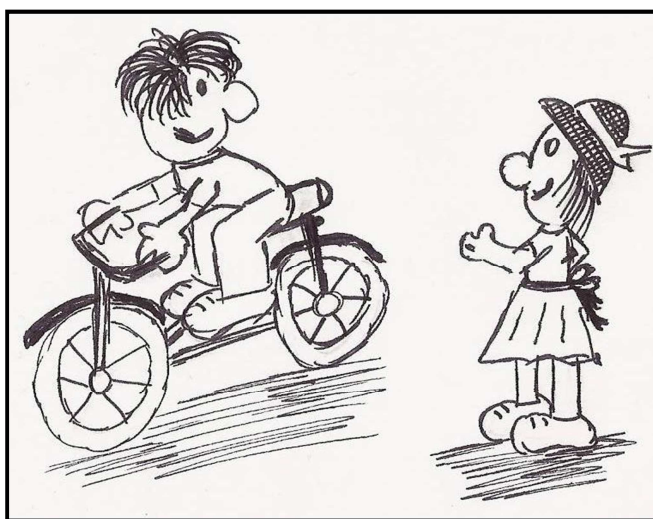


Os meninos estão na escola
a conversar sobre um trabalho.



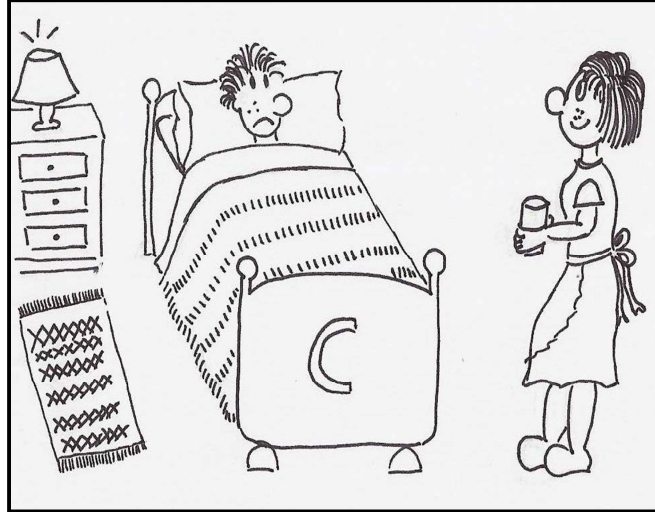
Faz uma bola à volta do número da frase que corresponde à figura.

A



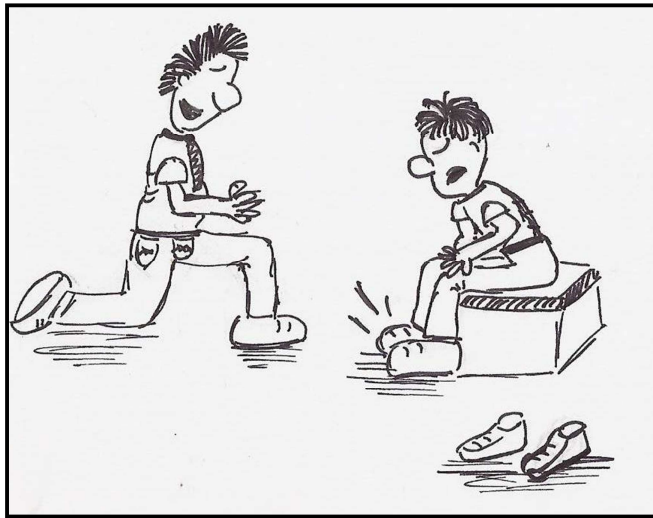
1. O Manuel e a Maria foram visitar um amigo. A Maria foi de bicicleta.
2. A Maria foi andar de bicicleta. O Manuel foi a pé com ela.
3. O Manuel e a Maria foram passear. O Manuel foi de bicicleta.
4. O Manuel foi passear o seu cão. A Maria foi com ele e levou a bicicleta.

B



1. O Carlos andou a brincar à chuva e ficou doente. A mãe zangou-se muito com ele.
2. A mãe do Carlos contou-lhe uma história. O Carlos adormeceu.
3. A mãe do Carlos ficou doente. O Carlos levou-lhe um copo de leite à cama.
4. O Carlos apanhou chuva e ficou doente. A mãe levou-lhe um copo de leite à cama.

C



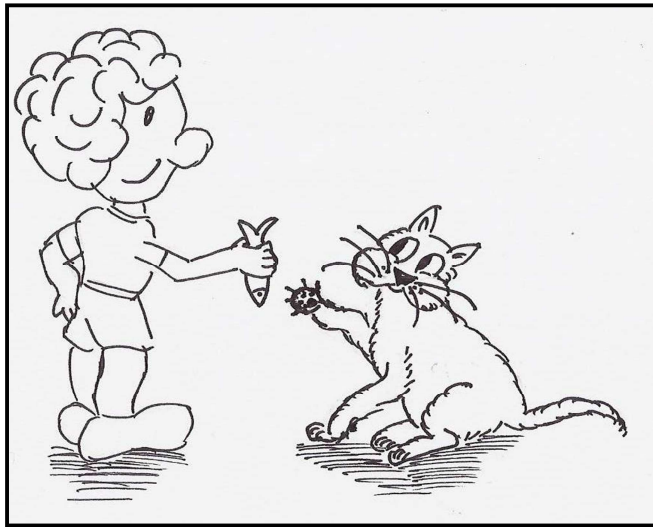
1. O Daniel entrou numa sapataria para comprar uns sapatos. Esperou mas não apareceu ninguém para o atender.

2. O Daniel foi experimentar uns sapatos. Chamou o dono da sapataria e disse-lhe que os sapatos estavam apertados.

3. O Daniel vestiu umas calças novas. A mãe disse que eram muito bonitas mas pareciam estar apertadas.

4. A mãe do Daniel foi à sapataria experimentar uns sapatos. O Daniel foi com ela.

D



1. O cão do André chamado Pantufa foi a correr atrás da bola que o André lhe atirou.
2. O gato Pantufa dormia aos pés do André enquanto ele fazia os trabalhos da escola.
3. O André disse ao seu gato Pantufa que só lhe dava uma sardinha se ele se portasse bem.
4. O André ficou muito zangado com o seu gato Pantufa por ele ter fugido para o jardim da vizinha.



1. O João abriu a porta. A avó Rosa esqueceu-se de levar as chaves de casa e teve que tocar à campainha.

2. A avó Rosa ouviu a campainha e foi abrir a porta. Era o neto João que vinha lanchar.

3. A avó Rosa estava a cozinhar quando ouviu alguém a bater à porta. Era uma senhora a vender aspiradores.

4. O João ouviu alguém tocar à campainha. Abriu a porta mas não viu ninguém.

F

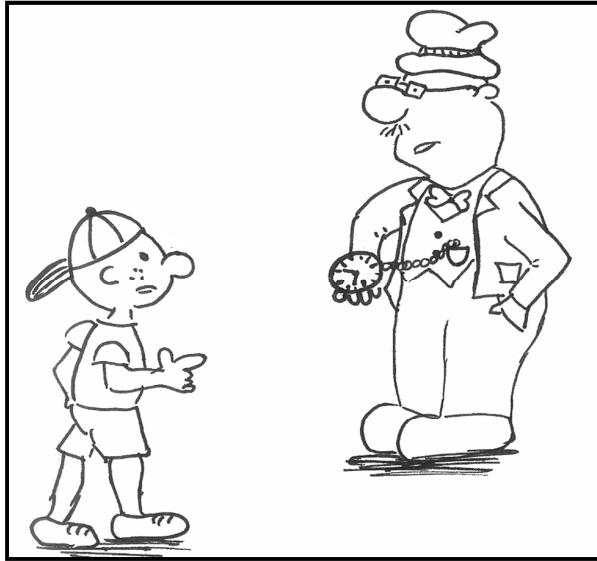


1. De manhã quando se levantou, a mãe do António não conseguiu lavar a cara. Não corria água da torneira.

2. O António foi à cozinha beber um copo de água. Não fechou a torneira e o chão ficou todo molhado.

3. Quando acordou, o António abriu a torneira para lavar a cara. Tentou outra vez mas a torneira só pingava.

4. Quando se levantou o António foi lavar a cara. Abriu a torneira do lavatório e ficou todo molhado.



1. O Pedro ia a correr para casa quando o avô Abílio lhe perguntou que horas eram.
2. A avó do Pedro foi buscá-lo ao parque para chegarem a horas à escola.
3. O avô Abílio estava a passear no parque, quando o Pedro o encontrou e lhe perguntou as horas.
4. O avô Abílio encontrou o Pedro no parque e ofereceu-lhe um chocolate.



1. O Miguel e o Duarte foram passear. Distraídos, escorregaram numa casca de banana e caíram os dois ao chão.

2. O Miguel e o Duarte viram uma nota no chão, quando voltavam da escola. O Miguel apanhou-a.

3. O Duarte escorregou numa casca de banana que estava caída no chão. O Miguel desatou a rir.

4. O Miguel e o Duarte vinham da escola. O Miguel viu uma casca de banana caída no chão e avisou o Duarte para ter cuidado e não cair.