

OS CONHECIMENTOS PRECOSES SOBRE A FUNCIONALIDADE DA LINGUAGEM ESCRITA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA ¹

Ana Rita Branco

Margarida Alves Martins

Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal

Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

mmartins@ispa.pt

Resumo

Este estudo teve como objectivo a construção de um instrumento para avaliar os conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita e o estudo da relação entre a apropriação destes conhecimentos em crianças no início do 1º ano de escolaridade e a aprendizagem da leitura no final do ano lectivo.

Participaram no estudo 58 crianças integradas no ensino pré-escolar e no 1º ano de escolaridade, em escolas do concelho de Mafra.

Os conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita foram medidos através de uma entrevista sobre os conteúdos escritos em 22 fotografias de situações em que a escrita aparece na vida quotidiana. Era perguntado às crianças o que achavam que podia estar escrito nos suportes nomeados. Para avaliar os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade, foi utilizado o Teste de Reconhecimento de Palavras (Alves Martins & Simões, 2008).

Neste estudo foi possível reunir um conjunto de suportes de escrita que avaliaram, com fiabilidade, os conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita. Os resultados obtidos mostram também a existência de fortes relações entre os conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita no início do 1º ano de escolaridade, e a aprendizagem da leitura no final do ano lectivo.

Introdução

Com intuito de prevenir o insucesso escolar precoce, têm sido realizados vários trabalhos de investigação que tentam compreender os processos cognitivos subjacentes à aprendizagem da leitura (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Farinha, 2006; Chauveau & Rogovas – Chauveau, 2001; Ferreiro & Teberosky, 1999; Mata, 2002, 2004; Silva, 2004). Estes estudos permitem-nos afirmar, com certeza, que as crianças possuem já conhecimentos sobre os vários aspectos da linguagem escrita (figurativos, conceptuais e funcionais) antes da entrada para a escola.

Ao contrário das abordagens mais tradicionais sobre a aprendizagem da leitura e escrita, as perspectivas actuais sobre esta aquisição baseiam-se na ideia de que as crianças em idade pré-escolar têm já concepções relativamente à linguagem escrita, pois desde muito cedo convivem com ela através do contacto com livros, jornais, rótulos, cartazes, legendas, assim como com

¹ Investigação subsidiada pelo financiamento plurianual de unidades de investigação da FCT.

outros materiais escritos, e interagem com outras crianças e adultos a propósito dela. Assim, considerando a criança como um ser activo que explora aquilo que está à sua volta, inclusive as marcas escritas que encontra na sua vida quotidiana, é normal que, antes do início do ensino formal da linguagem escrita, as crianças se interroguem sobre ela, construam representações e coloquem hipóteses sobre as funções da escrita que as rodeia, sobre as suas características formais e as suas relações com a linguagem oral (Alves Martins, 1996; Ferreiro & Teberosky, 1999).

É a apropriação dos aspectos funcionais que traz significado à entrada da criança no mundo da escrita. É em situações do quotidiano onde a escrita é contextualizada que as crianças começam a estabelecer relações entre as marcas gráficas e aquilo que elas representam. Estas experiências não asseguram por si só a descoberta do funcionamento do código de escrita, mas proporciona o contexto significativo e motivacional no qual a aquisição da literacia pode, efectivamente, acontecer. A aquisição da leitura deve servir a formação de sujeitos críticos e pensantes, capazes de expressar e de compreender o mundo. É indiscutível a necessidade de compreender o funcionamento do sistema de escrita (a representação da linguagem, a natureza fonológica da escrita, as regras e as convenções) mas isto só tem sentido se o aluno usufruir das possibilidades da língua escrita no âmbito da sua cultura e conseguir responder activamente às solicitações da sociedade letrada (Morrow, 2003).

Um dos primeiros estudos realizados com crianças de 5 anos sobre as concepções precoces da linguagem escrita demonstrou que existia uma “carência geral de expectativas específicas sobre o que ia ser a leitura, ou sobre que tipo de actividades consistia, e sobre os seus propósitos e usos” (Reid, 1966, citado por Downing, 1987). Por sua vez, as investigações realizadas por Downing (1987) revelam que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e escrita num estado de desequilíbrio ou de confusão cognitiva, relativamente às características linguísticas, bem como aos objectivos e funções comunicativas da linguagem.

Alves Martins (1996) estudou a relação entre um conjunto de conhecimentos precoces acerca da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura. Para avaliar a apropriação das utilizações funcionais da leitura realizou uma entrevista semi-directiva individual com o objectivo de avaliar o projecto pessoal de leitor. Em função das respostas obtidas, foram criadas 5 categorias de respostas funcionais. A leitura de livros, nomeadamente livros de histórias, e a leitura de cartas são as razões funcionais mais frequentemente invocadas pelas crianças para quererem aprender a ler, enquanto a leitura de diversas mensagens de carácter utilitário e as legendas foram as razões funcionais menos invocadas pelas crianças. O estudo mostrou que os conhecimentos que as crianças têm no início do 1º ano de escolaridade, sobre as práticas culturais em torno da linguagem escrita e a construção de um projecto pessoal de leitor, a partir

do qual se apropriam das utilizações funcionais da leitura são bons preditores dos resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade, medidos através da aplicação de uma prova de leitura silenciosa. Contudo, os resultados deste estudo não permitiram atribuir um peso equivalente às variáveis funcionais na aprendizagem da leitura como foi atribuído às variáveis metalinguísticas. Este facto prende-se, essencialmente, com os instrumentos utilizados na avaliação destas variáveis. Por ter sido utilizada uma entrevista para avaliar os conhecimentos sobre as utilizações funcionais da leitura, é normal que muitos deles não tenham sido explicitados, quer por algumas crianças se inibirem de falar numa situação de entrevista, quer por, não ser possível, por vezes, estabelecer uma relação favorável a uma boa comunicação, embora se tenha procurado aprofundar os motivos para as crianças quererem aprender. A autora concluiu, neste estudo, que existe necessidade de existirem mais instrumentos que permitam uma avaliação mais rigorosa das variáveis funcionais (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Farinha, 2006).

Os aspectos funcionais da linguagem escrita têm sido estudados através de várias metodologias. Alguns trabalhos de investigação estudaram as apropriações acerca das utilizações funcionais da linguagem escrita através da realização de uma entrevista individual sobre o projecto pessoal de leitor (Alves Martins, 1996, Alves Martins & Farinha, 2006, Chauveau & Rogovas – Chauveau, 2001). Outros estudos tiveram como objectivo estudar os conhecimentos sobre os suportes de escrita existentes no meio ambiente, questionando as crianças quanto à identificação, função e conteúdo escrito de portadores de texto apresentado em suportes de papel, imagens e objectos (Fernandes, 2003; Martins Alves, 1998; Nunes da Silva, 1998; Santos, 2007). Estes últimos podem englobar-se em dois tipos principais: os que compararam esse conhecimento em crianças pertencentes a diferentes classes sociais (Martins Alves, 1998; Nunes da Silva, 1998), e os que avaliaram a evolução desses conhecimentos ao longo do ensino pré-escolar de forma a sensibilizar para as práticas de literacia que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos funcionais da linguagem escrita (Fernandes, 2003; Santos, 2007). Não foram encontrados estudos que realizassem a comparação destes conhecimentos com os resultados na aprendizagem da leitura de crianças do primeiro ano de escolaridade.

Objectivos

Este estudo teve como objectivo a construção de um instrumento para avaliar os conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita. De forma a alcançar uma diferenciação destes conhecimentos foi formulada uma questão de investigação: Será que crianças integradas em jardim-de-infância e no 1º ano de escolaridade têm conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita diferentes?

Foi também nosso objectivo estudar a relação entre os conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita de crianças no início do 1º ano de escolaridade, e a aprendizagem da leitura no final do ano lectivo.

Partiu-se da hipótese geral de que os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade, serão tanto melhores quanto mais conhecimentos as crianças apresentarem no início do ano, acerca da funcionalidade da linguagem escrita.

Método

Participantes

Participaram no estudo 58 crianças que frequentavam o ensino pré-escolar e o 1º ano de escolaridade, em escolas do concelho de Mafra, distrito de Lisboa. As crianças que frequentavam o 1º ano de escolaridade encontravam-se integradas numa escola pública, e as crianças pertencentes ao ensino pré-escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social.

Os participantes caracterizam-se, quanto ao género e ano de escolaridade, de acordo com o Quadro 1, e quanto às idades médias, de acordo com o Quadro 2.

Quadro 1: Caracterização dos participantes quanto ao género

| | Pré-escolar | 1º ano de escolaridade |
|-----------|-------------|------------------------|
| Feminino | 13 | 12 |
| Masculino | 16 | 17 |
| Total | 29 | 29 |

Quadro 2: Caracterização dos participantes quanto à idade

| | Pré-escolar | 1º ano de escolaridade |
|-----------------------|-------------|------------------------|
| Média (meses) | 61 | 81 |
| Desvio-padrão (meses) | 3 | 3 |

As habilitações literárias dos pais das crianças situam-se, em média, ao nível do 12º ano de escolaridade, variando entre graus académicos ao nível do ensino superior e o 4º ano da escolaridade básica.

As crianças pertencentes ao 1º ciclo do ensino básico, encontravam-se, pela primeira vez, a frequentar o primeiro ano de escolaridade e todas elas tinham frequentado jardins-de-infância no ano anterior. Este grupo de crianças era constituinte de duas turmas, nas quais, ambas as professoras afirmaram utilizar, essencialmente, o método analítico - sintético como método de ensino da leitura e escrita.

Instrumentos

A funcionalidade da linguagem escrita

Para avaliar os conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita dos dois grupos de crianças, foram utilizadas 22 fotografias de suportes de escrita presentes na vida quotidiana das crianças. As imagens foram apresentadas, de forma individual, em suporte informático através de uma apresentação em Powerpoint. Durante a apresentação dos slides foi pedida a colaboração da criança para mudar de slide, de forma a manter a criança na tarefa.

Os suportes de escrita utilizados neste estudo foram um livro, uma factura, um sinal de indicação de direcção de estrada, um autocarro, um jornal, uma casa à venda, um folheto de supermercado, um sinal dos correios, bilhetes de transportes públicos, um livro técnico, uma paragem de autocarro, uma receita, um mapa, uma caixa de comprimidos com a bula, a parte de trás de um carro (incidindo a questão na marca do carro), um livro de histórias infantis, um sinal de trânsito, um envelope, uma placa de identificação de rua, um pacote de leite, um cartão multibanco e um postal publicitário. As imagens foram apresentadas com esta ordem, escolhida tendo o cuidado de não repetir suportes parecidos.

Foi dada a seguinte instrução: «vais ver agora umas imagens no computador, e eu vou pedir para me dizeres o que é que elas são e o que achas que elas podiam ter escrito».

Assim, foi realizada uma pequena entrevista para cada imagem:

- O que é isto? Para que serve?

- O que achas que poderia estar escrito no... (nome do suporte referido pela criança).

A primeira questão remete apenas para a identificação do suporte, tendo sido utilizada apenas como auxílio para perceber se a criança conhece, efectivamente, o suporte. A segunda pergunta indica o conhecimento das crianças sobre o conteúdo escrito dos suportes utilizados neste estudo.

As respostas das crianças foram cotadas de acordo com os seguintes critérios de pontuação:

0 pontos – a criança dá uma resposta incorrecta, não sabe ou não responde, como por exemplo: “É uma casa. Podia ter escrito: esta casa está mais velhinha do que podem pensar.”

1 ponto – a criança dá uma resposta incompleta ou aproximada, como por exemplo: “É uma revista do supermercado. Diz o que há no supermercado”;

2 pontos – a criança dá uma resposta correcta e mais completa, demonstrando conhecer o conteúdo escrito no suporte, como por exemplo: “Revista do Modelo ou do Intermarché. Tem escrito os produtos, as promoções, os preços, o nome das coisas. Neste caso é do Modelo que eu vi a marca.”

Cada criança poderá obter, nesta prova, uma pontuação máxima de 44 pontos. A sua aplicação tem uma duração variável, uma vez que depende do ritmo de cada criança.

Numa análise da consistência interna, utilizando o α de Cronbach , verificou-se um valor de $\alpha = 0.83$, que se pode considerar razoável.

A aprendizagem da leitura

Para determinar o nível de leitura adquirido pelas crianças no 1º ano de escolaridade, foi aplicado o Teste de Reconhecimento de Palavras construído por Alves Martins e Simões (2008), que consiste numa bateria de provas destinadas a avaliar esta competência de leitura nos dois primeiros anos de escolaridade do ensino básico. Este teste é composto por duas provas, a Leitura oral de palavras, que avalia a precisão e rapidez de leitura oral (em voz alta) de uma lista de palavras isoladas, e a Prova de selecção ortográfica, que avalia o reconhecimento ortográfico da mesma lista de palavras.

Relativamente à consistência interna das provas, obtiveram-se os seguintes valores: $\alpha = 0.97$ para a prova de leitura oral de palavras, e $\alpha = 0.92$ para a prova de selecção ortográfica. As autoras concluíram que estas provas têm uma boa consistência interna (Alves Martins & Simões, 2008).

A prova de selecção ortográfica é constituída por 32 itens e 2 itens de exemplo, na qual foi pedido às crianças para assinalar a palavra ortograficamente correcta. Cada item é constituído por uma palavra-alvo, uma pseudo-palavra homófona (ex. xailes/chailles; vozes/voses) e uma pseudo-palavra visualmente semelhante à palavra-alvo (ex. irmão/irvão; pombal/pomdal). As palavras-alvo que constituem esta prova são as mesmas da prova de leitura oral de palavras.

Foram dadas as seguintes instruções: “Das 3 palavras apresentadas faz uma bola à volta daquela que achas que está bem escrita”. Por cada palavra identificada correctamente foi atribuído 1 ponto, podendo os resultados variar entre 0 a 32 pontos.

A prova de leitura oral de palavras é constituída por uma lista de 32 palavras as quais se pede para ler em voz alta o mais rapidamente possível. Foram 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.” No decorrer da realização da prova, foi registada a forma como cada palavra é lida e cronometrado o tempo, permitindo calcular, para cada criança, o número de palavras lidas correctamente por minuto. Cada resposta correcta é cotada com 1 ponto, podendo os resultados variar de 0 a 32 pontos.

Foi também aplicada neste estudo uma prova de reconhecimento de palavras composta por 18 itens e 2 itens de exemplo (Alves Martins & Farinha, trabalho não publicado). Cada item consta de uma palavra-alvo que corresponde a uma de 4 imagens apresentadas. Foram dadas as seguintes instruções: “Lê cada uma das palavras e faz uma bola à volta da figura que lhe

corresponde”. Cada associação correcta da imagem à palavra foi cotada com 1 ponto. As crianças poderiam obter, nesta tarefa, o máximo de 18 pontos.

As tarefas de reconhecimento de palavras e selecção ortográfica foram realizadas em grupo, enquanto a leitura oral de palavras foi realizada de forma individual. A realização da prova de leitura foi dividida em dois dias de forma a controlar efeitos de memória. Assim, num primeiro dia foi aplicada a parte de leitura oral de palavras, e noutro o reconhecimento de palavras e a selecção ortográfica.

Resultados

O conhecimento das crianças acerca da funcionalidade da linguagem escrita no ensino pré-escolar e no 1º ano de escolaridade

Com o objectivo de responder à questão de investigação colocada - Será que crianças integradas em jardim-de-infância e no 1º ano de escolaridade têm conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita diferentes? - procedeu-se, em primeiro lugar, a uma análise descritiva dos resultados obtidos no instrumento utilizado para avaliar os conhecimentos precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita; e, num segundo momento, foi determinada a significância estatística das diferenças apuradas entre os conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita nos dois grupos de crianças, através do teste de comparação de médias *t de student*.

Irá apresentar-se, de seguida, a análise descritiva resultante da comparação dos dados entre os dois grupos de crianças. Nos quadros 3, 4, 5 e 6, apresentam-se a distribuição das frequências absolutas por tipo de resposta (tipo 0 – respostas incorrectas, tipo 1 – respostas incompletas ou aproximadas, e tipo 2 – respostas mais completas), nos suportes de escrita mais conhecidos por ambos os grupos de crianças, sendo eles, por ordem decrescente, o folheto de supermercado, a receita, o mapa e os comprimidos. Apresentam-se no Quadro 3 os resultados obtidos no folheto de supermercado.

Quadro 3: Distribuição das frequências absolutas, por tipo de respostas, registadas no folheto de supermercado por ambos os grupos de crianças

| | FOLHETO DE SUPERMERCADO | |
|------------------|-------------------------|---------------------|
| | Pré-escolar | 1º ano escolaridade |
| Respostas tipo 0 | 6 | 2 |
| Respostas tipo 1 | 10 | 8 |
| Respostas tipo 2 | 13 | 19 |

O suporte de escrita no qual mais crianças, de ambos os grupos, identificaram mais conteúdos escritos foi o *folheto de supermercado*. Verifica-se, no Quadro 3, que o grupo de crianças do ensino pré-escolar obteve 23 respostas correctas, e o grupo de crianças do 1º ano de

escolaridade registou 27 respostas correctas. Verifica-se também, em ambos os grupos, maior número de respostas completas (tipo 2).

A maior parte das crianças do ensino pré-escolar identificaram o suporte *folheto de supermercado* como uma “revista das comidas”, “revista de fazer compras” ou “jornal de supermercado” e referiram como conteúdos escritos, pelo menos, “as coisas que há para comprar”, exemplos de produtos que constavam no folheto, “o número dos preços das comidas” ou “tem os euros que são caros ou não”. No grupo de crianças do 1º ano de escolaridade registamos maior número de respostas completas (tipo 2) tais como “é uma revista do Modelo ou do Intermarché. Tem escrito os produtos, os preços, as promoções, os nomes das coisas, neste caso é do Modelo que eu vi a marca”, “é uma revista do supermercado, diz o preço das coisas que há para vender” ou “é o jornal das compras, que as compras eram mais baratas no supermercado, os alimentos que há lá e quanto custam as coisas”.

Apresentam-se no Quadro 4 os resultados obtidos na receita.

Quadro 4: Distribuição das frequências absolutas, por tipo de respostas, registadas na receita por ambos os grupos de crianças

| | RECEITA | |
|------------------|-------------|------------------------|
| | Pré-escolar | 1º ano de escolaridade |
| Respostas tipo 0 | 9 | 8 |
| Respostas tipo 1 | 11 | 7 |
| Respostas tipo 2 | 9 | 14 |

Verifica-se, no Quadro 4, um total de respostas correctas idêntico nos dois grupos de crianças (20 respostas correctas no pré-escolar e 21 no 1º ano de escolaridade). Contudo, registaram-se mais respostas completas (tipo 2) nas crianças do 1º ano.

As crianças do ensino pré-escolar, na maioria, identificaram o suporte a receita como um “bolo” ou “é um pudim”, e obtiveram maior número de respostas tipo 1, indicando como conteúdo escrito o nome do bolo/pudim (“tem escrito bolo”), enquanto as respostas completas incluíram “as coisas para fazer o bolo” “é a dizer a receita do bolo”, “estas letras são para ler a receita”, “quer dizer como é que se faz o pudim”, “revista que está a dizer como se faz o bolo, os ingredientes”. Por outro lado, no grupo de crianças do 1º ano, registou-se, mais uma vez, maior número de respostas completas (tipo 2), como por exemplo, “é um doce, tem escrito o que é preciso para fazer o doce, os ingredientes. Como se faz o bolo” ou “é um pudim de laranja. Tem escrito 100g de açúcar, 50 minutos para ir ao forno”.

Apresentam-se no Quadro 5 os resultados obtidos no mapa.

Quadro 5: Distribuição das frequências absolutas, por tipo de respostas, registadas no mapa por ambos os grupos de crianças

| | MAPA | |
|------------------|-------------|------------------------|
| | Pré-escolar | 1º ano de escolaridade |
| Respostas tipo 0 | 10 | 6 |
| Respostas tipo 1 | 12 | 12 |
| Respostas tipo 2 | 7 | 11 |

Verifica-se, no Quadro 5, em ambos os grupos de crianças, maior número de respostas incompletas (tipo 1) no suporte de escrita *mapa*, pois a maior parte das crianças identificou o suporte como sendo um mapa, e “mapa” como conteúdo escrito. Como exemplo de respostas mais completas obteve-se, no grupo do ensino pré-escolar, “é um mapa de Portugal, tem escrito o nome das ruas”, “vem escrito os caminhos do mundo, dos países todos, onde os carros podem ir”; e no 1º ano de escolaridade, “é um mapa, que quando as pessoas vão a Espanha estão à venda, nós levamos e seguimos as estradas. Dizem como é que se vai para os sítios.”, “é um mapa, diz muitos caminhos, para a Ericeira, para Portugal, para vários países”.

Apresentam-se no Quadro 6 os resultados obtidos na caixa de comprimidos.

Quadro 6: Distribuição das frequências absolutas, por tipo de respostas, registadas na caixa de comprimidos com bula por ambos os grupos de crianças

| | CAIXA DE COMPRIMIDOS E BULA | |
|------------------|-----------------------------|------------------------|
| | Pré-escolar | 1º ano de escolaridade |
| Respostas tipo 0 | 12 | 12 |
| Respostas tipo 1 | 13 | 7 |
| Respostas tipo 2 | 4 | 10 |

No Quadro 6 é possível verificar que ambos os grupos registaram um total de 17 respostas correctas. No entanto, verifica-se, no grupo de crianças do ensino pré-escolar maior número de respostas incompletas (tipo 1) como por exemplo, “tem os resultados para saber quando se toma, se é de manhã ou à noite, quantos temos de tomar”, “a dizer ao que faz bem (à garganta ou à barriga)”. Enquanto que no 1º ano foram registadas mais respostas tipo 2 do que tipo 1. Nas respostas tipo 1 as crianças referiram como conteúdo escrito o “nome do comprimido” ou “como é que se toma o remédio”, enquanto que nas respostas tipo 2 mencionaram “São remédios, é só para adultos, não se pode mexer. Diz o tipo de doenças, como hei-de de tomar. Tem o preço e o nome na caixa” ou “São remédios, diz quando se deve tomar, quanto se deve tomar por dia e o nome, o que é”.

No grupo de suportes apresentados de seguida no Quadro 7 foram registadas diferenças entre o número de respostas correctas (respostas tipo 1+ tipo 2) obtidas no grupo de crianças do ensino pré-escolar e no grupo de crianças do 1º ano de escolaridade, sendo que em todos eles, o grupo de crianças que se encontrava em início de escolaridade apresentou melhores resultados.

Quadro 7: Distribuição das frequências absolutas das respostas correctas (tipo 1+tipo 2) registadas nos suportes de escrita em que foram obtidas diferenças entre os dois grupos de crianças

| Suportes de escrita | Pré-escolar | 1º ano de escolaridade |
|----------------------|-------------|------------------------|
| Placa de estrada | 3 | 15 |
| Autocarro | 1 | 13 |
| Pacote de leite | 8 | 20 |
| Livro técnico | 6 | 17 |
| Paragem de autocarro | 2 | 11 |
| Placa de rua | 4 | 13 |
| Jornal | 12 | 20 |
| Casa à venda | 15 | 22 |

Verifica-se, no Quadro 7, que em todos os suportes de escrita apresentados, as crianças do 1º ano de escolaridade registaram maior número de respostas correctas relativamente aos seus conteúdos escritos, do que as crianças do ensino pré-escolar. Podemos assim afirmar que este conjunto de suportes de escrita apresentou uma boa capacidade de diferenciar os conhecimentos das crianças acerca da funcionalidade da linguagem escrita.

Através da comparação entre os dados obtidos nos dois grupos de crianças, foi possível verificar também que, em alguns suportes de escrita houve uma maioria de respostas do tipo 2 em ambos os grupos. Apontamos, neste caso para a placa de identificação dos correios, para a paragem de autocarro, para o carro e para o sinal de trânsito (STOP).

Relativamente ao suporte *livro de histórias infantil*, obteve-se apenas 11 respostas correctas (tipo 1+tipo 2) no ensino pré-escolar e 15 respostas correctas no 1º ano de escolaridade. Acrescenta-se ainda que, ao contrário do que era esperado, a maioria de respostas correctas foram incompletas ou pouco claras, como por exemplo “é o livro da Anita, tem o nome da Anita”. Poucas crianças demonstraram claramente ser detentoras das coisas que estão escritas nos livros para crianças como foi evidenciado na seguinte resposta “é um livro da Anita, tem histórias para os pais contarem, ali diz qual é a história e é Anita vai andar de trenó ou aos avós.”.

Por fim, registamos também, um grupo de suportes de escrita muito pouco conhecidos por ambos os grupos de crianças: o livro para adultos, o cartão multibanco, a factura, os bilhetes de transportes públicos e o postal publicitário.

Apresenta-se, de seguida a análise realizada para determinar a significância estatística das diferenças entre os conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita nos dois grupos de crianças. Para isso, foi criada uma variável que traduz o desempenho de cada criança no conjunto dos suportes utilizados, permitindo, assim, comparar os dois grupos de crianças. Como o grupo de crianças do 1º ano de escolaridade integrava alunos de duas turmas diferentes, foram também analisados os resultados médios obtidos em cada uma delas, não tendo sido

encontradas diferenças entre os seus desempenhos no instrumento dos suportes de escrita (foram obtidas médias de 16.50 e 16.46 na turma 1 e 2 e desvios-padrão 6.22 e 8.80 respectivamente).

Apresentam-se, no Quadro 8, as medidas de tendência central obtidas no grupo de crianças pertencente ao ensino pré-escolar e no grupo de crianças do 1º ano de escolaridade.

Quadro 8: Medidas de tendência central relativas ao conhecimento dos suportes de escrita nos dois grupos de crianças

| | Média | Desvio-padrão |
|------------------------|-------|---------------|
| Pré-escolar | 8.86 | 5.07 |
| 1º ano de escolaridade | 16.48 | 7.35 |

Regista-se, no Quadro 8, uma média muito superior (cerca do dobro) no grupo de crianças pertencentes ao 1º ano de escolaridade, à média registada no grupo de crianças pertencentes ao ensino pré-escolar. Através da realização do teste de significação estatística, comparação de médias *t de student*, foi possível verificar a existência de diferenças significativas ($t = -4.59$; $p = 0.000$) nos conhecimentos sobre os conteúdos escritos nos suportes entre as crianças pertencentes ao ensino pré-escolar e ao primeiro ano de escolaridade.

Assim, podemos concluir que a resposta à questão de investigação colocada é afirmativa, podendo concluir-se que crianças do ensino pré-escolar e do 1º ano de escolaridade têm conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita diferentes.

A aprendizagem da leitura no primeiro ano de escolaridade

No Quadro 9 apresentam-se os resultados obtidos em leitura no final do ano lectivo, pelas crianças do 1º ano de escolaridade, na Prova de Reconhecimento de Palavras (Alves Martins & Farinha, trabalho não publicado) e nas provas que compõem o Teste de Reconhecimento de Palavras (Alves Martins & Simões, 2008), nomeadamente a selecção ortográfica, a leitura oral de palavras e de uma variável construída posteriormente, que nos dá informação relativa ao número de palavras correctamente lidas por minuto, indicador que se obteve multiplicando o número de palavras lidas correctamente por 60 segundos e dividindo pelo tempo em segundos de duração de leitura.

Quadro 9: Medidas de tendência central relativas às variáveis de leitura

| Variáveis | Média | Desvio-padrão | N |
|--|-------|---------------|----|
| Reconhecimento de palavras | 15.48 | 4.45 | 29 |
| Seleção ortográfica | 20.28 | 7.7 | 29 |
| Leitura oral de palavras | 21.37 | 10.13 | 27 |
| Número de palavras lidas por 60 segundos | 20.05 | 18.51 | 27 |

Verifica-se no Quadro 9, que a média obtida na prova de reconhecimento de palavras está próxima da pontuação máxima possível (18 valores). Apenas 20% das crianças obtiveram pontuações entre os 2 e 15 valores, enquanto a grande maioria (80%) obteve entre 16 a 18 valores, sendo que deste grupo, 40% das crianças obteve a pontuação máxima.

Dos 32 conjuntos de 3 palavras que compõem a prova de selecção ortográfica, cerca de metade das crianças (41%) seleccionaram entre 16 e 25 palavras escritas correctamente; 32 % das crianças seleccionaram entre 26 e o número máximo da prova (32) e as restantes 27% das crianças seleccionaram entre 0 e 15 palavras bem escritas.

Na prova de leitura oral de palavras, sendo esta constituída pelas mesmas palavras que fazem parte da prova de selecção ortográfica, podemos verificar que foi obtida uma média semelhante à prova anterior, tendo em conta que nesta prova, houve duas crianças que não a efectuaram. No entanto, os resultados distribuíram-se doutra forma. A maior parte das crianças (55%) leu correctamente, também, a maior parte das palavras (entre 26 e 32 palavras), apenas 19% das crianças obtiveram pontuações mais baixas, conseguindo ler correctamente entre 0 a 15 palavras, e, por fim, 26% das crianças conseguiram ler bem entre 16 a 25 palavras. Podemos concluir que as crianças apresentaram mais facilidade na leitura oral de palavras, do que na tarefa da selecção ortográfica.

Registou-se também que 44% das crianças conseguiriam ler até 10 palavras por minuto; 38% entre 18 a 28 palavras e 19% crianças conseguiriam ler entre 39 a 66 palavras.

Os conhecimentos precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura

Com o objectivo de verificar a relação entre os conhecimentos de crianças no início do 1º ano de escolaridade, acerca da funcionalidade da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura no final do ano lectivo, apresentamos, no Quadro 10, as associações entre as variáveis funcionais e as variáveis de leitura.

Quadro 10: Correlações entre o conhecimento dos suportes de escrita e as variáveis de leitura

| | Reconhecimento de palavras | Leitura oral de palavras | Seleção ortográfica | Palavras por minuto |
|----------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Suportes de escrita | rs.48** | rs.38* | r.54** | r.43* |

** Correlação significativa $p < 0.01$; * Correlação significativa $p < 0.05$

Verifica-se no Quadro 10, que o conhecimento sobre os conteúdos escritos em suportes presentes no quotidiano encontra-se positivamente correlacionado com todas as variáveis utilizadas para avaliar a aprendizagem da leitura no final do ano lectivo das crianças que

frequentavam o 1º ano de escolaridade. A correlação mais forte verificou-se entre o conhecimento dos suportes de escrita com a selecção ortográfica, seguida do conhecimento dos suportes de escrita com o reconhecimento de palavras. A terceira correlação mais forte encontra-se entre o conhecimento dos suportes e a leitura de palavras por minuto, e, por último, com a leitura oral de palavras.

Confirma-se, assim, a hipótese colocada no início do trabalho, podendo afirmar-se que os resultados obtidos em leitura no final do primeiro ano de escolaridade, são tanto melhores quanto mais conhecimentos apresentarem, no início do ano, acerca da funcionalidade da linguagem escrita.

Conclusões

O objectivo deste trabalho consistiu em estudar os conhecimentos que as crianças desenvolvem, no início da escolaridade, acerca da funcionalidade da linguagem escrita, e compreender as suas relações com a aprendizagem da leitura.

De forma a avaliar os conhecimentos precoces que as crianças desenvolvem acerca da funcionalidade da linguagem escrita, foi objectivo deste trabalho construir um instrumento que permitisse, com fiabilidade, realizar essa avaliação.

Os resultados obtidos permitiram responder de forma positiva à questão de investigação colocada: Será que crianças integradas em jardim-de-infância e no primeiro ano de escolaridade do ensino básico têm conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita diferentes? Assim, verificámos a existência de diferenças significativas entre os conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita de crianças em jardim-de-infância e das crianças no início do 1º ano de escolaridade.

As crianças em início de escolaridade demonstraram possuir mais conhecimentos sobre os conteúdos escritos no conjunto de suportes de escrita utilizados neste estudo. Não só registamos maior número de respostas correctas neste grupo de crianças, como também, como também maior número de respostas completas.

Registou-se neste estudo, um conjunto de suportes de escrita mais conhecido por ambos os grupos de crianças, nomeadamente o folheto de supermercado, a receita, o mapa e a caixa de comprimidos com bula, e um conjunto de suportes no qual as crianças que frequentavam o primeiro ano de escolaridade apresentaram mais conhecimentos do que as crianças integradas em jardim de infância, sendo eles, a placa de indicação de direcção de estrada, o autocarro, o pacote de leite, o livro técnico, a paragem de autocarro, a placa de identificação de rua, o jornal e a casa à venda. Assim, concluímos que estes dois últimos conjuntos de suportes de escrita

demonstraram, neste estudo, boa capacidade de avaliar e discriminar os conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita de ambos os grupos de crianças.

Obteve-se, por outro lado, um conjunto de suportes de escrita muito pouco conhecidos por ambos os grupos de crianças, nomeadamente, o romance para adultos, o cartão multibanco, a factura, os bilhetes de transportes públicos e o postal publicitário. Colocamos a hipótese de que estes resultados se devam, em parte, à qualidade da imagem e talvez ao facto dos suportes utilizados não serem os mais representativos para os participantes do estudo, dificultando assim a sua identificação.

Ao contrário do que era esperado, através da comparação com outros trabalhos, nomeadamente com o estudo realizado por Fernandes (2003), no qual o livro de histórias e o jornal foram dos suportes mais conhecidos pelas crianças, no presente trabalho, obtiveram-se resultados baixos. Este facto pode ter sido devido ao facto de, neste estudo estes suportes terem sido apresentados em imagens no computador, onde a imagem mostra apenas a capa do livro, e no estudo realizado por Fernandes (2003) apresentado em suporte de papel.

Conclui-se também que a apresentação das imagens em computador ajudou a manter as crianças na realização da tarefa e facilitou bastante a recolha de dados por permitir a apresentação de apenas uma imagem de cada vez.

Algumas limitações deste trabalho prendem-se com o facto de algumas fotografias mostrarem também o que rodeava o suporte de escrita, como por exemplo a paragem do autocarro (que tem também um anúncio publicitário), a placa de indicação de direcção de estrada (que mostra também a estrada), o que pode ter dificultado a correcta identificação do suporte por parte das crianças.

Foi também objectivo do presente trabalho estudar a relação entre os conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita de crianças no início do 1º ano de escolaridade e a aprendizagem da leitura no final do ano lectivo.

Apesar de ter vindo a ser demonstrada a importância da aquisição dos aspectos funcionais da linguagem escrita na aprendizagem da leitura (Alves Martins, 1996; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994, 2001), os resultados dos estudos realizados acerca da influência dos conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita na aprendizagem da leitura, têm sido controversos no que diz respeito à relação encontrada entre as variáveis funcionais e a aprendizagem da leitura (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Farinha, 2006).

Os resultados agora obtidos permitiram confirmar a hipótese avançada no início do estudo, tendo-se verificado uma associação positiva entre a apropriação de conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita no início do 1º ano de escolaridade e os resultados em leitura no final do ano lectivo.

Referências

- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M. & Farinha, S. (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.
- Alves Martins, M. & Simões, E. (2008). Teste de Reconhecimento de Palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. In Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica formas e contextos. Psiquilíbrios.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Éditions Magnard.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (2001). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In Chauveau, G. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: Retz.
- Downing, J. (1987). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In E. Ferreiro, & Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 182-194). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernandes, J. O. (2003). *Construindo a linguagem escrita no jardim de infância. Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional: ISPA
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogenese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar: caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de doutoramento em estudos da criança apresentada à Universidade do Minho: Braga.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, XXII, (1), 95-108.
- Martins Alves, M. M. (1998). *Ideias e conhecimentos sobre os objectivos e natureza da linguagem escrita de crianças sem educação pré-escola à entrada para a escola*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional: ISPA.
- Morrow, M. L., & Asbury, E. (2003). Current practices in early literacy development. In M. L. Morrow, X. Gambrell, & M. Pressley, (Orgs.), *Best practices in literacy instruction*. New York London: The Guilford Press.
- Nunes da Silva, L. (1998). *Portadores de texto: Concepções infantis no início da escolaridade*. Monografia de Fim de Curso, ISPA.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, XXII (1), 187-191