

## A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: VARIÁVEIS PREDITORAS NO NÍVEL PRÉ-ESCOLAR<sup>1</sup>

Irene Cadime \*, Ilda Fernandes \*, Sara Brandão \*, Paulo Nóvoa \*, Adriana Rodrigues \*,  
Albertina Ferreira \*\*

\*Universidade do Minho, Braga, Portugal

\*\* Agrupamento de Escolas Ribeira do Neiva

### Resumo

A aquisição da leitura e escrita é um fenómeno complexo que envolve diversas aptidões (Citoler, 2000). Geralmente, apontam-se a atenção/concentração, a memória e o desenvolvimento intelectual e perceptivo, como condições relevantes na fase de iniciação (Rebelo, 1993). Esta aquisição parece também ser influenciada pelos conhecimentos implícitos sobre os aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008), e pela consciência fonológica que as crianças possuem à entrada da escolarização formal (Silva, 2003).

O presente estudo visou analisar a influência de um conjunto de competências dos alunos do ensino pré-escolar (raciocínio geral, memória de trabalho, desenvolvimento verbal e manipulativo, comportamentos emergentes de leitura, consciência fonológica e conceptualizações acerca do impresso) no seu rendimento escolar posterior. Foi administrada uma bateria de provas a 112 crianças do último ano do Ensino Pré-escolar de uma escola de Braga e, posteriormente, no 1.º ano de escolaridade, recolheram-se junto dos professores titulares as suas avaliações. As análises de regressão logística mostram que os resultados das crianças, ao nível do conjunto de variáveis enumeradas, predizem significativamente a posterior avaliação global de nível *excelente* ou *suficiente*. Analogamente, o modelo prediz significativamente o nível de leitura evidenciado no 1.º ano, ainda que apenas a consciência fonológica se apresente como preditor significativo.

### INTRODUÇÃO

Um dos contextos significativos de promoção de competências pré-leitoras é o jardim-de-infância (Fernandes, 2005; Lopes, 2004, 2005). A investigação tem evidenciado que a qualidade das acções desenvolvidas na educação pré-escolar é crucial para o desenvolvimento da linguagem e da literacia adquirida posteriormente (Caspé, 2007).

Sabendo que a aprendizagem da linguagem escrita não surge de forma directa ou imediata, mas passa pela mediação da linguagem oral, torna-se fundamental trabalhar as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e os processos que permitem a passagem de uma para a outra (Martins & Niza, 1998). Estas considerações são importantes, porque embora a linguagem oral e escrita estejam presentes no quotidiano das crianças, tal não significa que a compreensão das relações ocorra naturalmente. Portanto, é essencial promover o mais precocemente possível, situações em que a partir da fala se elabore a escrita e em que a partir da escrita se desencadeie a fala (Lopes, 2006). Na realidade, quanto melhor a criança dominar a oralidade, maior é a

probabilidade de ser bem sucedida na aquisição da leitura e da escrita, pois ouvir, falar, ler e escrever não se desenvolvem sequencialmente mas de forma de interrelacionada e simultaneamente (Viana & Teixeira, 2002).

Outro factor promotor do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita relaciona-se com o conhecimento implícito e explícito acerca da língua. O primeiro diz respeito ao *background* que as crianças possuem antes da entrada na escola e que nasce da interação da criança com material escrito (directa ou indirectamente) e das situações de leitura experienciadas. O segundo, o desenvolvimento do conhecimento explícito, é importante, no sentido em que lhe permite manipular a língua como se de um objecto se tratasse. É essencial que as crianças percebam que as palavras são constituídas por sílabas e que estas se decompõem em fonemas. Pretende-se, assim, que um saber prático em relação à linguagem dê lugar a um saber conceptual. Este progresso implica a aquisição e/ou desenvolvimento da *consciência lexical* (enriquecimento da linguagem), do *conhecimento sintáctico* (compreensão de que as palavras se agrupam em frases com sentido) e da *consciência fonológica* (conhecimento e a capacidade de analisar e manipular os elementos que constituem a linguagem). Se, por um lado, algumas pesquisas sugerem que a introdução formal no sistema alfabético é o factor ou causa primordial para o desenvolvimento da consciência fonológica (Morais, 1997; Sim-Sim, 2007), por outro lado, há resultados que sugerem que a consciência fonológica é um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita num sistema alfabético (Bradley & Bryant, 1983; Carraher & Rego, 1981; 1984; Rego, 1983a; 1983b in Maluf & Barrera, 1997).

Em qualquer dos casos, os resultados da investigação mostram que as crianças vão construindo conhecimento sobre a leitura e a escrita antes de serem formalmente ensinadas a ler e a escrever, e que a aprendizagem da leitura e da escrita segue processos semelhantes aos da aprendizagem de qualquer outra competência cultural (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008). As crianças precocemente se interrogam e colocam hipóteses acerca do escrito, das suas funções, características formais e informais e relações com a linguagem oral. Estas *concepções precoces acerca da linguagem escrita* são fundamentais para a eficácia do processo de aprendizagem e podem centrar-se nos domínios da funcionalidade, dos aspectos figurativos e dos aspectos conceptuais (Martins & Niza, 1998). Assim, as crianças poderão chegar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico com conhecimentos muito diferenciados sobre leitura e escrita, resultado de experiências e vivências também muito distintas (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008).

A descoberta da *funcionalidade* da escrita é essencial para o processo de alfabetização, pois é nesta que assentam as razões para a aprendizagem da leitura e escrita e permite aos alunos construir o seu projecto pessoal de leitor/escritor. Espera-se que antes da iniciação escolar as crianças tenham participado, de algum modo, em situações em que a linguagem escrita esteve

presente. Esta condição poderá ser fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita, pois sabe-se que o interesse demonstrado pelas crianças nestas actividades depende da qualidade, frequência e valor atribuído pelo meio em que ela se insere.

Os *aspectos figurativos* relacionam-se com as características formais do acto de leitura (posição, tempo de fixação do texto, etc.) e do material de leitura (modelo de palavra escrita), convenções e termos técnicos utilizados no ensino da leitura/escrita (direccionalidade da leitura/escrita, conceito de número, letra, palavra, frase, texto, linha, autor, etc.) e regras convencionais de escrita (linearidade, unidireccionalidade, presença de espaços brancos entre as palavras, etc.).

Como se referiu anteriormente, as crianças antes de entrar para a escola elaboram hipóteses sobre a linguagem escrita no geral e sobre o que esta representa, em particular. Porém, nem sempre consideram que a linguagem escrita representa a linguagem oral ou, quando tal acontece, não é de imediato que descubrem quais as unidades do oral que estão representadas. Estas hipóteses podem ser acedidas quando se pede às crianças para escreverem, como souberem, um conjunto de palavras ou frases e se interage com elas a propósito do que escreveram (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008; Martins & Niza, 1998). Este *conhecimento conceptual* anterior é fundamental para se perceber de que modo as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita, uma vez que aquilo que cada criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado.

Tradicionalmente, considerava-se que o ensino da escrita só se devia iniciar quando as crianças manifestassem um grau adequado de maturidade em determinados pré-requisitos como a lateralidade, motricidade fina, estruturação espacial e temporal (Martins & Niza, 1998). A preparação para a escrita consistia portanto no treino do traçado repetido de diversos grafismos e letras. Actualmente, aceita-se que se aprende a escrever, escrevendo. Ou seja, as crianças devem desde cedo começar a contactar com material e modelos de escrita, bem como a escrever sem o saber verdadeiramente. A criança passa a ser encarada como construtora da linguagem e conhecimento, como geradora de hipóteses, direccionada para a resolução de problemas e não apenas receptora passiva de informação (Viana & Teixeira, 2002). A escrita resulta portanto de um processo evolutivo, tendo alguns autores sistematizado etapas em que esta se desenvolve (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008; Frith, 1985).

A classificação de Baptista, Viana e Barbeiro (2008) descreve seis fases de evolução das conceptualizações acerca do impresso e, conseqüentemente, da escrita. Num primeiro nível de escrita, *fase da pré-escrita*, muitas crianças começam por considerar escrita e desenho uma mesma coisa, afirmando que estão a escrever quando desenham, ou desenhando quando lhes é pedido que escrevam algo, regista-se uma indiferenciação entre escrita e desenho. Contudo, progressivamente ao contactarem com o impresso, nomeadamente vendo escrever, as crianças

apercebem-se das diferenças entre estas duas formas de representação. As explorações das crianças conduzem-nas a isolar os critérios de diferenciação entre o desenho e a escrita, tal como a considerar cadeias de letras como objectos substitutos. Na procura de respostas para estas interrogações as crianças desenvolvem dois princípios internos, que mais não são do que hipóteses quantitativas e qualitativas: i) o princípio da quantidade mínima e; ii) o princípio das variações qualitativas internas. Neste momento as crianças encontram-se num segundo nível, *fase pré-silábica*, fazendo uma leitura global das palavras que escrevem, partindo do pressuposto que palavras diferentes devem ter um aspecto gráfico diferente e produz uma variedade de símbolos parecidos com letras, mas com uma constância no número de caracteres produzidos por palavra. Num terceiro nível de aquisição encontramos a *fase silábica*, na qual as crianças compreendem que as diferenças das realizações gráficas têm correspondência com a dimensão sonora das palavras, e efectuem correspondência grafia/sílaba, utilizando para cada sílaba uma letra ou uma pseudo-letra. Nesta fase pode ocorrer o início da correspondência letra-som, sendo que por vezes o som corresponde a uma sílaba, outras a um fonema. As letras já não são escolhidas aleatoriamente mas de acordo com os sons percebidos nas palavras. As crianças passam a situar-se na *fase silábica com fonetização*. Ainda no terceiro nível, mas num patamar mais avançado de aquisição, temos a *fase silábica-alfabética* em que as crianças consideram que as sílabas são constituídas por mais do que um som, começando a aparecer nas palavras sílabas representadas por mais do que um carácter e respeitando os seus aspectos fonéticos. Finalmente, ainda no terceiro nível, contudo mais diferenciado que os anteriores, situa-se a *fase alfabética*, em que existe a identificação da dimensão fonémica em praticamente todas as sílabas, embora frequentemente não sejam respeitadas as convenções ortográficas.

Visto que ler e escrever são actividades complexas que implicam operações múltiplas e um conjunto alargado de conhecimentos, vários outros factores têm sido apontados como essenciais para a aquisição destas competências.

No processo de aprendizagem da leitura e escrita, tal como em qualquer processo de aprendizagem, a memória, registando, guardando, evocando e reproduzindo tem uma missão indispensável (Rebelo, 1993). Para que a criança aprenda, ela tem de manter na mente um conjunto de informações o tempo suficiente para que, sobre elas, possa realizar operações mentais (Viana & Teixeira, 2002). Com efeito, a memória e as demais estruturas cognitivas da criança terão de atingir um nível de maturação que lhe permita reter os acontecimentos na mente para poder falar sobre eles na sua ausência e que lhe permita, através da comunicação, recorrer às pessoas para atingir determinados fins.

As funções perceptivo-cognitivas apresentam-se, similarmente, como condições essenciais à aprendizagem da leitura e escrita, estando presentes em todas as etapas do processo: ao

confrontar-se com letras, sons, palavras, e ao tentar escrevê-las e interpretá-las, a criança identifica-lhes a forma, vê-as como constantes, diferencia-as de outras e agrupa-as. A percepção sensorial desempenha o seu papel principal nas fases elementares possibilitando a distinção de estímulos visuais e auditivos. Posteriormente, a partir das fases em que a morfologia adquire importância na aprendizagem até às fases hierarquicamente superiores são as funções cognitivas que lideram o processo (Rebelo, 1993).

Indispensáveis a qualquer aprendizagem e, conseqüentemente, igualmente necessárias à leitura e à escrita referem-se as condições de atenção e concentração (Gagné, 1977), as quais são essenciais para a recepção dos estímulos, a memorização adequada e os aspectos de execução (Rebelo, 1993).

Constata-se assim que a aquisição das competências de leitura e da escrita é um fenómeno complexo que envolve diversas aptidões (Citoler, 2000) e está dependente de muitos factores que desempenham maior ou menor influência segundo o estágio em que se encontrem a leitura e a escrita (Rebelo, 1993).

É neste sentido que o presente estudo se insere, pretendendo analisar a influência de um conjunto de competências dos alunos do ensino pré-escolar (raciocínio geral, memória de trabalho, desenvolvimento verbal e manipulativo, comportamentos emergentes de leitura, consciência fonológica e conceptualizações acerca do impresso) no seu rendimento escolar posterior.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

A nível do Jardim-de-Infância, a amostra foi constituída por 112 crianças, das quais 41.1% são do sexo feminino (n=46) e 58.9% do sexo masculino (n=66) com idades compreendidas entre os 5 anos e 2 meses, e os 6 anos e 5 meses. No entanto, no primeiro ano de escolaridade não foi possível recolher as classificações de 12 destas crianças, pelo que se optou pela sua exclusão do estudo. Assim, o grupo final de participantes foi constituído por 100 crianças (F=44; M=56).

Todos os participantes frequentaram o mesmo estabelecimento de ensino particular de Braga, tanto no Pré-Escolar como no 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico.

### **Instrumentos**

Neste estudo foram utilizados o teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – MPCR (Raven, Court & Raven, 1990) para avaliar a capacidade de raciocínio geral e a Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária – WPPSI-R, Edição Revista,

(Wechsler, 2003) – para avaliar o desenvolvimento cognitivo verbal e manipulativo, tendo-se ainda aplicado a prova opcional Frases Memorizadas como medida de memória de trabalho. Acrescendo a estas, foram também empregues as Provas de Diagnóstico Pré-escolar (Cruz, 1993), para avaliação das aptidões básicas envolvidas na aprendizagem escolar (verbal, numérica, memória, percepção visual e coordenação visuo-motora).

Para avaliar as competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e escrita, foi realizada uma tarefa baseada nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1986) visando a avaliação das concepções infantis sobre o impresso, na qual se solicitou às crianças que escrevessem seis palavras e uma frase. As produções escritas das crianças foram classificadas de acordo com a tipologia proposta por Baptista, Viana e Barbeiro (2008) nos seguintes níveis e fases: 1º Nível – Fase da pré-escrita, 2º Nível – Fase pré-silábica; 3º Nível – Fase silábica, Fase silábica com fonetização, fase silábica-alfabética e fase alfabética.

Foi, ainda, aplicada a sub-prova de compreensão das convenções da leitura e escrita, composta por 30 itens, da Bateria de Avaliação dos Comportamentos Iniciais de Leitura - BACIL (Teixeira, 1993), prova referenciada a critério, para avaliação do nível de conhecimentos sobre a leitura antes da aprendizagem formal, ou seja, o patamar de comportamentos emergentes de leitura.

Por último, com o objectivo de avaliar a capacidade infantil de explicitar segmentos sonoros da cadeia falada ao nível das sílabas e dos fonemas adaptou-se a Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2001) realizando-se tarefas de classificação com base na sílaba inicial (10 itens), de classificação com base no fonema inicial (11 itens), de análise silábica (11 itens), de supressão silábica (12 itens) e, acrescentando-se uma tarefa de classificação com base no som final (4 itens).

Os critérios de aplicação e cotação das provas utilizadas seguiram as instruções dos manuais e trabalhos originais.

### **Procedimentos**

A recolha de dados para o presente estudo efectuou-se em dois momentos distintos. A aplicação da bateria de provas psicológicas decorreu entre Maio e Junho de 2008, quando as crianças frequentavam o último ano do Ensino Pré-escolar. A avaliação realizou-se durante o horário lectivo em momentos acordados com as educadoras, com as quais foi efectuada uma reunião prévia com o objectivo de explicitar os procedimentos gerais da avaliação e definir a calendarização da avaliação.

O teste das matrizes progressivas coloridas de Raven (Raven, Court & Raven, 1990), as provas de diagnóstico pré-escolar (Cruz, 1993), a prova de avaliação das concepções infantis acerca do

impresso e a sub-prova de compreensão das convenções da leitura e escrita (Teixeira, 1993) foram aplicados em pequeno grupo (de 4 a 6 elementos). Nas restantes provas, a aplicação foi efectuada na modalidade individual.

No ano lectivo seguinte, no final do 1.º período do 1.º ano de escolaridade, foram recolhidas junto dos professores titulares as fichas de avaliação referentes a estes mesmos alunos. A informação contida nestas fichas foi organizada em função de dois indicadores que constavam nas mesmas: apreciação de rendimento global e leitura. Em termos da apreciação global, cada criança foi classificada numa de quatro categorias: Excelente, Muito Bom, Bom e Suficiente. No que respeita às competências de leitura, as crianças foram classificadas em duas categorias: 1) É capaz de ler frases e pequenos textos; ou 2) Demonstra ainda alguma insegurança na leitura.

## RESULTADOS

Todas as análises estatísticas apresentadas foram realizadas com recurso ao programa estatístico SPSS (versão 17.0) para *Windows*.

Num primeiro momento, procurou-se estudar a relação entre o conjunto de variáveis avaliadas ao nível do ensino pré-escolar e o rendimento global posterior evidenciado no 1.º ano de escolaridade. Os quadros 1 e 2 apresentam os valores de estatística descritiva dos resultados obtidos.

**Quadro 1** – Estatística descritiva das variáveis predictoras intervalares, em função do rendimento global no 1.º ano de escolaridade

Rendimento global	Excelente			Muito Bom			Bom			Suficiente		
	M	D.P	Min.-Máx.	M	D.P	Min.-Máx.	M	D.P	Min.-Máx.	M	D.P	Min.-Máx.
Raciocínio geral	23.6	5.26	13-36	21.1	5.69	6-31	20.2	2.99	15-25	17.8	6.24	8-28
Memória de trabalho	25.9	5.12	18-35	25.3	4.33	16-32	25.7	5.46	16-33	24.1	5.99	14-33
Desenvolvimento verbal	121.6	10.61	96-145	110.5	8.74	87-127	107.5	9.55	88-120	104.0	9.48	81-118
Desenvolvimento manipulativo	112.9	12.21	90-136	102.0	9.71	78-119	97.8	22.70	45-123	102.7	10.25	86-121
Comportamentos emergentes de leitura	20.2	4.82	13-28	16.3	4.64	5-24	15.6	4.52	8-21	10.8	6.34	0-19
Consciência fonológica	38.1	6.48	24-48	29.8	7.19	16-44	25.9	5.21	17-36	20.1	7.10	9-32
N		30			47			11			12	

**Quadro 2** – Frequência dos níveis de conceptualização acerca do impresso, em função do rendimento global apresentado no 1.º ano de escolaridade

	Rendimento Global	Excelente	Muito Bom	Bom	Suficiente	Total
Nível de conceptualização acerca do impresso	Fase da pré-escrita	1	3	0	2	6
	Fase pré-silábica	9	34	10	8	61
	Fase silábica	3	2	1	2	8
	Fase silábica com fonetização	4	3	0	0	7
	Fase silábica-alfabética	2	2	0	0	4
	Fase alfabética	11	3	0	0	14
	Total	30	47	11	12	100

Para analisar a capacidade preditiva deste conjunto de variáveis avaliadas no Jardim-de-Infância, no rendimento escolar global ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, efectuaram-se quatro análises de regressão logística. Neste conjunto de análises tomaram-se como variáveis predictoras o raciocínio geral, a memória de trabalho, o desenvolvimento verbal, o desenvolvimento manipulativo, os comportamentos emergentes de leitura, a consciência fonológica e as conceptualizações acerca do impresso, e como variável critério a apreciação global dos professores. Dado que esta última variável possuía quatro categorias de classificação, recodificaram-se as pontuações a fim de contrastar cada categoria com as restantes. Deste modo trabalhou-se com quatro variáveis dicotómicas – Excelente vs. Outros, Muito Bom vs. Outros, Bom vs. Outros, Suficiente vs. Outros –, o que permitiu a realização das análises estatísticas referidas.

O quadro 3 apresenta os resultados da análise de regressão para predizer o rendimento global *Excelente*. Verifica-se que o conjunto de variáveis prediz significativamente a apreciação global de nível *Excelente*, dado que  $X^2=53.77$ , G.L.=7,  $p<.001$ . O modelo prediz entre 42% e 59% da variância dos resultados, com uma percentagem total de 86% dos casos que obtiveram um nível excelente a serem correctamente preditos pelo conjunto de variáveis. Quando analisadas individualmente, observa-se que apenas o nível de competências verbais, o desenvolvimento manipulativo e a consciência fonológica são preditores estatisticamente significativos. Os valores dos coeficientes demonstram, ainda, que o aumento das pontuações de desenvolvimento verbal, desenvolvimento manipulativo e de consciência fonológica está associado a um aumento da probabilidade da obtenção do nível excelente em termos de rendimento global.



**Quadro 3** – Resultados da regressão logística para prever a apreciação global de nível Excelente (vs. Outros)

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>X<sup>2</sup> (7)</b>	<b>B</b>	<b>Wald</b>	<b>Odds Ratio</b>
Raciocínio geral			-.03	.21	.97
Memória de trabalho			-.03	.13	.97
Desenvolvimento verbal			.09	4.47**	1.09
Desenvolvimento manipulativo			.07	4.19**	1.07
Comportamentos emergentes de leitura	.42 / .59	53.77*	.03	.15	1.04
Consciência fonológica			.14	6.76**	1.16
Conceptualizações acerca do impresso			.18	.56	1.20

\*p<.001

\*\*p<.05

Os quadros 4 e 5 apresentam os valores das análises para os contrastes “Muito Bom vs. Outros” e “Bom vs. Outros”.

**Quadro 4** – Resultados da regressão logística para prever a apreciação global de nível Muito Bom (vs. Outros)

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>X<sup>2</sup> (7)</b>	<b>B</b>	<b>Wald</b>	<b>Odds Ratio</b>
Raciocínio geral			.02	.20	1.02
Memória de trabalho			.03	.33	1.03
Desenvolvimento verbal			-.03	.91	.98
Desenvolvimento manipulativo			-.04	2.89	.97
Comportamentos emergentes de leitura	.10 / .13	9.86	.04	.48	1.04
Consciência fonológica			.02	.27	1.02
Conceptualizações acerca do impresso			-.32	2.72	.73

O modelo utilizado não prediz significativamente o desempenho escolar posterior de nível *Muito Bom* ( $X^2=9.86$ , G.L.=7,  $p>.05$ ), nem de nível *Bom* ( $X^2=9.66$ , G.L.=7,  $p>.05$ )

**Quadro 5** – Resultados da regressão logística para prever a apreciação global de nível Bom (vs. Outros)

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>X<sup>2</sup> (7)</b>	<b>B</b>	<b>Wald</b>	<b>Odds Ratio</b>
Raciocínio geral			.00	.00	1.00
Memória de trabalho			.08	1.04	1.08
Desenvolvimento verbal			-.03	.51	.97
Desenvolvimento manipulativo	.09/.19	9.66	-.04	2.44	.96
Comportamentos emergentes de leitura			.09	1.38	1.10
Consciência fonológica			-.06	1.25	.94
Conceptualizações acerca do impresso			-.51	1.05	.60

No entanto, o grupo de variáveis alvo de avaliação no Jardim-de-Infância prediz significativamente a apreciação global de nível *Suficiente* ( $X^2=23.65$ , G.L.=7,  $p<.001$ ). O modelo prediz entre 21% e 42% da variância dos resultados, com uma percentagem total de 92% dos casos que obtiveram uma classificação de *Suficiente* a serem correctamente preditos pelo conjunto de variáveis. Quando analisados os coeficientes das variáveis individuais, verifica-se que apenas a consciência fonológica é um preditor estatisticamente significativo ( $Wald=5.11$ , G.L.=7,  $p<.05$ ), e que o aumento das pontuações de consciência fonológica está associado à diminuição da probabilidade da obtenção do nível *Suficiente* ( $Odds Ratio = 0.84$ ).

**Quadro 6** – Resultados da regressão logística para prever a apreciação global de nível Suficiente (vs. Outros)

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>X<sup>2</sup> (7)</b>	<b>B</b>	<b>Wald</b>	<b>Odds Ratio</b>
Raciocínio geral			-.04	.28	.96
Memória de trabalho			-.07	.54	.93
Desenvolvimento verbal			-.02	.11	.99
Desenvolvimento manipulativo	.21/.42	23.65*	.06	2.00	1.06
Comportamentos emergentes de leitura			-.10	.88	.91
Consciência fonológica			-.18	5.11**	.84
Conceptualizações acerca do impresso			-.07	.01	.93

\* $p<.001$

\*\* $p<.05$

Numa segunda fase, a fim de verificar quais os melhores preditores do nível de leitura evidenciado no 1.º ano de escolaridade efectuou-se uma quinta análise de regressão logística,

tomando-se como variáveis predictoras o raciocínio geral, a memória de trabalho, o desenvolvimento verbal, o desenvolvimento manipulativo, os comportamentos emergentes de leitura e a consciência fonológica. Os produtos desta análise estão representados no quadro 7.

**Quadro 7** – Resultados da regressão logística para prever o nível de leitura no 1.º ano de escolaridade

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>X<sup>2</sup> (6)</b>	<b>B</b>	<b>Wald</b>	<b>Odds Ratio</b>
Raciocínio geral			.08	1.27	1.08
Memória de trabalho			.05	.35	1.05
Desenvolvimento verbal			.01	.07	1.01
Desenvolvimento manipulativo	.25/.42	28.16*	-.004	.03	.99
Comportamentos emergentes de leitura			.03	.09	1.03
Consciência fonológica			.17	8.09**	1.19

\*p<.001

\*\*p<.01

Assim, os resultados demonstram que o modelo prediz significativamente o desempenho em termos de leitura, sendo  $X^2=28.16$ , G.L.=6,  $p<.001$ . O conjunto de variáveis que compõem o referido modelo explica entre 25% e 42% da variância de resultados encontrada. Em termos individuais, apenas a consciência fonológica demonstra ser preditora das variável critério aqui analisada ( $Wald=8.09$ , G.L.=6,  $p<.01$ ), possuindo uma relação positiva e directa com a mesma.

## CONCLUSÕES

Os resultados da presente investigação demonstram que o conjunto de variáveis em estudo apenas possui capacidade preditiva nos níveis extremos de rendimento global no 1.º ano de escolaridade. No entanto, o modelo revelou-se um bom indicador das competências de leitura que as crianças adquirirão no início da escolaridade formal.

Analisando os resultados obtidos verificamos, também, que a consciência fonológica surge como uma variável preditora significativa dos níveis de desempenho global *Excelente* e *Suficiente*. Assim, um bom desempenho nesta competência associa-se positivamente ao nível Excelente e afasta-se do nível Suficiente. Uma investigação levada a cabo por Sim-Sim e Santos (2006) constatou a mesma evidência, sendo que os alunos que apresentaram no final do ano um desempenho de leitura superior eram também os que apresentavam um nível de consciência fonológica mais elevado. Tais resultados apontam que o desempenho de leitura e consciência fonológica parecem caminhar de mãos dadas.

Não obstante, tais resultados terem já sido apontados pela literatura, continuam a persistir práticas divergentes nas abordagens de alguns educadores de infância e dos professores de 1.º ciclo, que parecem estar ainda amplamente dependentes da concepção da leitura e da escrita como actividades essencialmente perceptivas (Cardoso, 1999; Sousa, 1996; Viana & Teixeira, 2002). Daí assumirem erradamente que a preparação para a aprendizagem da leitura deverá incidir, em larga medida, no desenvolvimento de competências de cariz perceptivo e motor. Depreende-se, assim, a necessidade tornar o ensino eficaz, através do planeamento, organização, sistematização de práticas educativas que proporcionem o desenvolvimento das capacidades indiciadoras de um bom desempenho em leitura, nomeadamente a consciência fonológica, sabendo que esta competência é determinante para a compreensão do princípio alfabético do nosso sistema de escrita (IRA e NAYEC, 1998, *in* Sim-Sim & Santos, 2006).

Neste sentido, torna-se relevante que em termos pedagógicos sejam implementadas precocemente actividades educativas de modo intencional e sistemático que facilitem ao nível do pré-escolar, como salienta Sim-Sim (2006, p. 190), “*a compreensão do princípio alfabético e do desenvolvimento da consciência fonológica, a par da leitura em voz alta para as crianças e da interacção verbal ...*”.

Embora a consciência fonológica seja uma competência crucial à aquisição eficaz da leitura e escrita em geral e da decodificação, em particular, a complexidade da relação entre estas variáveis não pode ser simplificada numa relação linear de causa-efeito (consciência fonológica-aprendizagem da decifração) (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006). Para alcançar um nível de desempenho elevado, é necessário promover um conjunto de competências, o mais precocemente possível. O nosso estudo evidenciou que o nível *Excelente* se associa a variáveis como o desenvolvimento verbal e manipulativo, bem como à consciência fonológica. Tal evidência permite-nos corroborar a importância de permitir à criança, antes do ensino formal, a oportunidade de desenvolver habilidades orais diversificadas, de se confrontar e brincar conscientemente com os sons da sua própria língua, nomeadamente através de tarefas de rimas, de aliteração, de reconstrução, de segmentação, de manipulação e de identificação silábica e intra-silábica (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006). Reconhecendo a interrelação entre linguagem oral e escrita, assumimos o pressuposto de que, quanto melhor a criança dominar a oralidade, maior é a probabilidade de ser bem sucedida na aquisição da leitura e da escrita (Viana & Teixeira, 2002).

Em suma, a relação encontrada pela investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura permitem aconselhar que as actividades de desenvolvimento da consciência fonológica sejam desenvolvidas com alguma frequência no contexto da educação pré-escolar. Estas actividades poderão, no entanto, ser combinadas com outras actividades no

âmbito da linguagem oral e escrita, devendo ser sempre desenvolvidas dentro de um espírito lúdico. Significa isto que os jogos e actividades a implementar poderão, por exemplo, mobilizar palavras associadas aos temas que estão a ser tratados na sala, ou a história e lengalengas lidas, ou ainda incluir o nome dos meninos da sala, entre outras possibilidades (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. (no prelo). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – D.G.I.D.C.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read – A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Cardoso, M. (1999). *A construção da literacia: da investigação à prática*. Dissertação de C.E.S.E em Língua Portuguesa e Literatura Infantil, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Carraher, T. N., & Ego, L. L. (1981). O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 3-10.
- Carraher, T. N., & Rego, L. L. (1984). Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65, 38-55.
- Caspe, M. (2007). *Family involvement, narrative and literacy practices: Predicting low-income Latino children's literacy development*. Doctor Thesis, New York: New York University.
- Citoler, S. D. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Cruz, V. (1993). *Provas de diagnóstico pré-escolar (2ª edição)*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Fernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim-de-infância*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia* (pp.301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates Inc..
- Gagné, R. M. (1977). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- IRA e NAYEC (1998). *Statement, learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. ([http://www.nayec.org/resources/posion\\_statements/psread4.htm](http://www.nayec.org/resources/posion_statements/psread4.htm)).
- Lopes, J. A. (2004). Ler ou não ler: eis a questão!. In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P.

- Fernandes, & V. N. Bártolo (Eds.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 13-51). Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: Perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. A. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: Edições Asa.
- Maluf, M. R., & Barrera, S. D. (1998). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 10 (1), 125-145.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1990). *Coloured Progressive Matrices: Raven Manual (Section 2)*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições ASA.
- Rego, L. L. (1983a). *Aprender a ler: Uma conquista da criança ou o resultado de um treinamento?* In Anais do Seminário sobre Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar. Brasília, INEP, 63-70.
- Rego, L. L. (1983b). O desenvolvimento cognitivo: A alfabetização. In Carraher, T. N. (Org.), *Aprender pensando: contribuições para a educação*. Recife, Secretaria da Educação do Estado de PE.
- Silva, A. C. (2001). *Até à compreensão do princípio alfabético. A interação entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e os progressos na consciência fonológica: Três estudos experimentais*. Tese de doutoramento, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Ramos, C., & Santos, M. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In I. Sim-Sim (Coord.), *Ler e ensinar a ler* (pp.63-77). Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I., & Santos, M. (2006). O ensino inicial da leitura. Análise de algumas práticas docentes. In I. Sim-Sim (Coord.), *Ler e ensinar a ler* (pp.139-170). Porto: Edições Asa.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC.
- Sousa, M. I. (1996). *Como preparar a leitura e a escrita segundo o modelo psicolinguístico*. Dissertação de C.E.S.E em Língua Portuguesa e Literatura Infantil, Braga: Universidade do Minho.
- Teixeira, M. M. (1993). *Comportamentos emergentes de leitura. Aspectos cognitivos e linguísticos*. Tese de doutoramento, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Wechsler, D. (2003). *WPPSI-R – Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária. Edição Revista*. Lisboa: CEGOC-TEA.

---

<sup>1</sup> Correspondência ou pedidos de esclarecimento adicionais deverão ser remetidos para um dos seguintes endereços de e-mail: [irenecadime@gmail.com](mailto:irenecadime@gmail.com), [ildaffernandes@gmail.com](mailto:ildaffernandes@gmail.com) ou [sarabran@gmail.com](mailto:sarabran@gmail.com).