

**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**PREDITORES DA LEITURA E DA ESCRITA: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E  
LINGUAGEM ORAL**

**Sónia Cristina Puga Lopes**

junho de 2016

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade  
do Porto, orientada pela Professora Doutora *Diana Rute Pereira Alves*  
(FPCEUP).

## **Avisos legais**

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Esta dissertação apresenta-se em formato de artigo com vista à submissão a uma revista científica, facilitando deste modo a divulgação do estudo à comunidade científica.

O presente estudo utiliza uma subamostra do projeto “A ler vamos...” implementado em todo o concelho de Matosinhos, na rede pública e solidária. Este projeto não é financiado por nenhuma instituição. E visa a promoção de competências de literacia emergente das crianças de 4 e 5 anos e a identificação de crianças em risco de insucesso escolar no âmbito da leitura e da escrita. Deste projeto já resultaram publicações em atas de congressos e na Revista Análise Psicológica. Este projeto recebeu a aprovação de todas as instituições solidárias e de todos os agrupamentos de escolas do concelho e a autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) devido ao facto de se lidar com dados pessoais. Foram ainda estabelecidos protocolos com instituições do ensino superior, designadamente com a Universidade Fernando Pessoa, a Universidade Lusíada, a Universidade do Minho e o Instituto Politécnico do Porto.

A presente dissertação pretende contribuir para o enriquecimento deste projeto, uma vez que dá a conhecer o poder preditivo da consciência fonológica e da linguagem oral no desempenho da leitura e da escrita, nos dois primeiros anos de escolaridade.

A submissão deste trabalho a publicação, contará com a colaboração, enquanto coautores, da Professora Doutora Diana Alves da Universidade do Porto e da equipa coordenadora do projeto “A ler vamos...”.

## Agradecimentos

O presente trabalho representa o culminar de um caminho de cinco anos que apenas foi possível percorrer porque muitos foram aqueles que uniram forças e contribuíram de modo desigual para que eu conseguisse chegar ao destino a que me tinha proposto. O meu enorme obrigada!

Partilho os meus agradecimentos àqueles que tornaram possível...

à minha orientadora Professora Doutora Diana Alves pela disponibilidade, pelo acompanhamento excecional, pelos momentos de partilha, pela segurança transmitida ao longo de todo o trabalho, pelas palavras de encorajamento e pela atenção dada nos momentos mais difíceis.

à equipa coordenadora do Projeto “A ler vamos...” pela disponibilidade e pela generosidade de partilhar o seu trabalho comigo.

à Doutora Maria João pela ajuda na construção e revisão da base de dados.

à imprescindível e grande amiga Maria João pela amizade, companheirismo, pelas imensas conversas e partilhas, pelo suporte e pelo sempre presente.

à Ariana, por me ensinar que é preciso ter calma nas situações de maior stress e que “tudo se faz” e à Soraia pelo apoio e palavras de alento. Às duas, pela amizade e cumplicidade.

à Vera e à Susana, por todos os momentos partilhados e pela grande amizade que foi construída.

à Anne-Sophie pelo apoio dado no “laranja” e no “preto”.

aos meus pais por serem a minha referência, pelos valores que me transmitiram, pelo constante cuidar, por acreditarem e lutarem sempre por mim. Um imenso obrigada.

aos meus irmãos porque cada um dele contribuiu, de forma inigualável, para o meu crescimento. A ti irmão e padrinho Sérgio por teres sido aquele que mais lutou e acreditou que eu conseguia chegar até aqui. À mana e madrinha Rosa pelas “boleias” dadas até ao comboio. Ao mano Hilário pela cumplicidade e ao mano André pelo sempre presente mesmo quando se encontra mais distante.

às minhas cunhadas e cunhado pelo “o sempre pronto a ajudar”. Um obrigada especial, a ti “pseudo-madrinha” Cristina pela cumplicidade, dedicação, pelas palavras reconfortantes e de incentivo, pela ajuda e presença em todos os momentos.

às minhas sobrinhas e sobrinho por tornarem tudo mais simples, pelos sorrisos e gargalhas constantes e, pelos abraços de força e de deixar o coração cheio.

à minha prima Carla por nunca me faltar nos momentos mais difíceis.

ao meu namorado por ser o meu porto seguro, amigo e companheiro de todos os momentos, pelo otimismo que me transmitias quando o stress e o desânimo tomava conta de mim, pelo carinho e paciência. Obrigada pelo sempre presente. Obrigada pelo teu amor.

A todos vocês que me ajudaram a crescer e tornaram esta caminhada mais fácil de percorrer.

**BEM HAJAM!**

## Resumo

Na entrada para o 1.º ciclo do Ensino Básico são vários os fatores que condicionam o sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita. A consciência fonológica e a linguagem oral constituem fortes preditores desse sucesso. Este estudo longitudinal analisa o papel preditor que a consciência fonológica e a linguagem oral, avaliadas na educação pré-escolar, assumem no desempenho da leitura e da escrita nos 1º e 2º anos de escolaridade. Participaram 116 crianças do concelho de Matosinhos, integradas no projeto “A ler vamos...”. As crianças em idade pré-escolar foram avaliadas através de subprovas de análise, classificação, supressão da sílaba inicial e de tarefas de nomeação e compreensão das estruturas complexas. No 1º e 2º anos de escolaridade, a leitura e a escrita foram avaliadas através de tarefas de reconhecimento de palavras e de ditado de palavras, respetivamente. Os resultados mostram que a subprova de classificação com base na sílaba inicial é um bom preditor da leitura e da escrita nos dois primeiros anos de escolaridade. A nomeação mostra-se um bom preditor da leitura no 1º ano de escolaridade e da escrita no 2º ano de escolaridade. A compreensão das estruturas complexas apenas prediz a escrita no 2º ano de escolaridade. Os resultados sublinham o poder preditivo da consciência fonológica e da linguagem oral no sucesso da leitura e da escrita nos dois primeiros anos de escolaridade, contribuindo para o desenvolvimento de uma abordagem promotora da literacia emergente e preventiva das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: consciência fonológica, linguagem oral, leitura, escrita

## **Abstract**

Several factors predict success in formal reading and writing learning at school entry. Phonological awareness and oral language are strong predictors of this success. This longitudinal study examines the predictive role of phonological awareness and oral language in preschool in the performance in reading and writing at 1st and 2nd grades. Participants were 116 children who were referred by a community intervention project aiming to promote reading and writing skills. Preschool children were asked to perform analysis, classification, suppression of the initial syllable tasks, as well as tasks requiring naming and understanding of complex structures. Children attending 1st and 2nd grade were asked to perform tasks consisting of recognition of words and word dictation. Results show that the task of classification based on the initial syllable is a good predictor of reading and writing at 1st and 2nd grades. Naming task appears to be a good predictor of reading at 1st grade and of writing at the 2nd grade. The task of understanding the complex structures only predicts writing at the 2nd grade. These results highlight the predictive power of phonological awareness and oral language for the success of reading and writing at the first two school grades. Conclusions drawn from this study contribute to the development of intervention strategies to promote emergent literacy and to prevent reading and writing difficulties.

Keywords: phonological awareness, oral language, reading, writing

## Introdução

O conhecimento dos preditores da leitura e da escrita permite potenciar o sucesso académico, mas também prevenir dificuldades de aprendizagem (Erdoğan, 2011). O desempenho na leitura e na escrita bem como as competências que melhor predizem o sucesso destas aprendizagens têm sido investigados ao longo dos últimos anos. As competências relacionadas com a consciência fonológica, a identificação de letras, o conhecimento acerca da escrita e a linguagem oral (vocabulário, conhecimento sintático e semântico) assumem um papel importante no desempenho da leitura (Lopes, 2005, 2010; Whitehurst & Lonigan, 1998) e nas tarefas de escrita (Pinto, Bigozzi, Gamannossi, & Vezzani, 2012).

A aquisição da leitura e da escrita é posterior à aprendizagem da fala, sendo importante que as habilidades orais sejam trabalhadas antes do início das aprendizagens formais (Núñez & Sancho, 2014). A linguagem oral torna-se crucial no momento em que as crianças iniciam a sua aprendizagem explícita da relação entre a fala e a escrita, tanto na aprendizagem do léxico mental como na tomada de consciência que o fonema é a unidade central da fala (Lopes, 2005, 2010).

Os sistemas de escrita que representam a linguagem oral apresentam diferentes níveis de transparência (Moll et al., 2014). Estes condicionam o grau de dificuldade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a falta de transparência da ortografia influencia negativamente a capacidade leitora (Fernandes, Ventura, Querido, & Morais, 2008). O sistema de escrita português orientado pelo princípio alfabético (Viana, 2006) apresenta uma ortografia regular, ou seja, há uma regularidade nas regras de correspondência grafema<sup>1</sup>-fonema<sup>2</sup> (RCGF), que permite a descodificação e nas regras de correspondência fonema-grafema (RCFG), essenciais à codificação (Fernandes et al., 2008). Para que a criança aceda à leitura é crucial que compreenda o princípio alfabético, ou seja, que entenda que os grafemas correspondem aos sons da fala. A criança tem de progredir de uma hipótese silábica (a cada grafema corresponde uma sílaba) para uma hipótese alfabética (a cada fonema corresponde um grafema) (Viana, 2006).

---

<sup>1</sup> Grafema: letras ou conjunto de letras que correspondem a fonemas (Sim-Sim, 2009).

<sup>2</sup> Fonema: unidades menores da estrutura fonológica da fala; unidade abstrata, subjacente aos sons da fala (Despacho n° 7442/2015, de 6 de julho de 2015).



A aprendizagem da leitura só é possível quando a criança reconhece as letras, mas o reconhecimento visual das letras não é suficiente (Lopes, 2005), pois a leitura pressupõe uma boa compreensão daquilo que se está a ler, o que implica precisão, velocidade e fluência na leitura. Um leitor fluente identifica de forma automática, rápida e eficiente o significado das palavras lidas, conseguindo de forma coordenada processar a informação sobre o significado e a pronúncia das palavras (Sim-Sim, 2009). A precisão, velocidade e prosódia são componentes da fluência na leitura (Puliezi & Maluf, 2014) contemplados nas metas curriculares nos dois primeiros anos de escolaridade e a compreensão da leitura é uma meta a consolidar no 3º ano de escolaridade (Despacho nº 7442/2015, de 6 de julho de 2015).

Uma boa precisão leitora, pressupõe uma habilidade para combinar diferentes sons, um vasto repertório de palavras e um bom domínio do princípio alfabético (Hudson, Pullen, Lane, & Torgesen, 2009). A automatização deste princípio permitirá um menor uso da atenção consciente na descodificação, libertando-a para a compreensão. A leitura torna-se mais fácil de executar e mais rápida (Logan, 1997). A prosódia está ligada à expressividade com que se lê, ao ritmo e à entoação, preservando o significado da palavra e potenciando a compreensão leitora (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010).

É importante associar a leitura à escrita porque esta última permite consolidar a representação ortográfica das palavras (Ellis, 1993) e a automatização da RCFG (Fernandes et al., 2008) e, por conseguinte, a sua estimulação ajuda a adquirir as competências para organizar, analisar, interpretar e para construir conhecimento (Graham, Gillespie, & Mckeown, 2013). A escrita exige considerar o contexto, o tema a ser desenvolvido, as intenções do escritor e os processos, conhecimentos e competências envolvidos na composição (Zimmerman & Reisinger, 1997).

Segundo o modelo psicolinguístico a leitura depende do conhecimento dos sons, significados e pronúncias das palavras, mas também do contexto e a escrita exige um uso automático dos grafemas, um domínio das regras ortográficas e do significado das palavras (Lopes 2005, 2010). Este modelo destaca o papel do fonema na clarificação da relação entre a linguagem escrita e a oral. O modelo considera que a leitura e a escrita partem de processos linguísticos mais elementares de natureza oral e identifica quatro processadores - fonológico, ortográfico, semântico e do contexto - que trabalham em conjunto permitindo uma circulação dinâmica da informação, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita (Adams, 1990).

O processador fonológico é responsável pela tradução dos grafemas nos seus equivalentes falados e estabelece conexões bidirecionais com o processador ortográfico e semântico. A ativação do significado da palavra ajuda na pronúncia das unidades fonológicas

e, por outro lado, a pronúncia ajuda também na construção do significado (Santos & Navas, 2002). O processador ortográfico representa o reconhecimento visual das palavras escritas, sendo responsável pela percepção das sequências de grafemas no texto. Quando se está a ler, este processador recebe a informação impressa permitindo o acesso à informação ortográfica visual. O processador semântico representa o conhecimento acerca do significado das palavras familiares. É importante para a compreensão das palavras, sendo que a compreensão é também influenciada pelo processador do contexto. Este processador a par do semântico permite a construção de uma interpretação coerente daquilo que se está a ler (Lopes 2005).

O processador do contexto escolhe os aspetos do significado da palavra que são importantes para a interpretação do texto, permitindo resolver ambiguidades na sua compreensão (e.g. palavras homónimas). O processador do contexto contribui também para o processamento ortográfico de leitores proficientes uma vez que aumenta a velocidade e ajuda na interpretação, o que se traduz numa maior rapidez no processamento ortográfico (Santos & Navas, 2002).

No processo de aprendizagem da leitura, a criança tem que perceber a sequência de grafemas (processador ortográfico) e com a ajuda do contexto (processador do contexto), conseguirá atribuir o significado (processador semântico) correto à palavra e, conseqüentemente, fazer uma correta tradução dos grafemas nos seus equivalentes falados (processador fonológico). O mesmo trabalho é realizado quando se pretende escrever: é necessário perceber os sons ditos oralmente e traduzi-los nos grafemas corretos, considerando o significado e o contexto, para que faça sentido a sequência dos grafemas que se está a escrever.

A consciência fonológica mais relacionada com o processador fonológico e a linguagem oral mais ligada aos processadores semântico e do contexto são essenciais para aquisição da leitura e da escrita (Lopes, 2005, 2010).

A consciência fonológica surge definida como a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais, analisar e manipular diferentes segmentos sonoros - sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas - que integram as palavras (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). O desenvolvimento da consciência fonológica segue um padrão, replicado nas diferentes provas de avaliação neste domínio, inicia na capacidade de isolar palavras ou sílabas e vai até à capacidade de isolar fonemas (Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012). A avaliação da consciência fonológica poderá implicar a realização de tarefas de segmentação (a criança tem que pronunciar isoladamente cada uma das sílabas ou fonemas das palavras),

de classificação (a criança tem que identificar palavras segundo um critério silábico ou fonético) e de tarefas de manipulação (eliminar ou acrescentar uma sílaba ou um fone a uma palavra ou alterar a sua ordem) (Martins, 2000).

Nas tarefas de manipulação (síntese fonológica) a criança tem que combinar partes das palavras para formar uma palavra, enquanto que nas tarefas de segmentação (análise fonológica) a criança tem que dividir os sons de uma palavra nos seus fonemas ou sílabas correspondentes. Normalmente, as crianças começam por identificar sons semelhantes em palavras diferentes (tarefas de classificação) e depois passam a ser capazes de segmentar as palavras nos seus respetivos sons (tarefas de segmentação) (Edwards & Taub, 2016; Gillam & Ford, 2012). Num estudo constatou-se que a aprendizagem da descodificação do som inicial da palavra (tarefas de classificação) é anterior ao domínio das competências analíticas (análise da palavra nos sons que a constituem) necessárias para realizar as tarefas de segmentação e de manipulação dos fonemas (Plana & Fumagalli, 2013). As tarefas de segmentação de palavras em sílabas ou as tarefas de identificação de sons (que começam no início, meio ou fim das palavras) são mais fáceis do que as tarefas de manipulação (McBride-Chang, 1995). No estudo realizado por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) verificou-se que para as crianças as tarefas de manipulação eram mais difíceis. No entanto, as crianças realizavam mais facilmente as tarefas de segmentação do que as tarefas de classificação.

A consciência fonológica é um facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita uma vez que a aprendizagem das RCGF e RCFG é auxiliada pela compreensão de que as palavras são formadas por sons, representados pelos grafemas (Storch & Whitehurst, 2002). Constituindo um dos preditores mais robustos para a posterior descodificação, compreensão da leitura e competência de escrita nos primeiros anos de escolaridade (Erdoğan, 2011; National Early Literacy Panel, 2008). A consciência fonológica perde este carácter preditivo quando se considera o desempenho da leitura e da escrita em anos posteriores (Hooper, Roberts, Nelson, Zeisel, & Fannin, 2010; Storch & Whitehurst, 2002; Vaessen & Blomert, 2010).

Aprender a ler e a escrever requer um bom domínio da linguagem oral. Esta envolve várias competências que incluem o vocabulário (recetivo e expressivo), o conhecimento sintático e semântico e os processos do discurso narrativo como, por exemplo, a memória, a compreensão e o contar histórias (Kim, Al Otaiba, Folsom, Greulich, & Puranik, 2014; Storch & Whitehurst, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). Um vocabulário diversificado permitirá acrescentar riqueza e precisão na escolha das palavras utilizadas na composição escrita, promovendo assim a construção de textos mais ricos e complexos (Baker, Gersten,

& Graham, 2003, citados por Kim et al., 2014). Enquanto que um vocabulário reduzido contribuirá para uma escrita mais pobre, com menos palavras, o que levará à construção de um texto simples com ideias menos precisas, dificultando a elaboração de um texto coeso (Puranik & Al Otaiba, 2012).

As crianças que apresentam um vocabulário mais desenvolvido, demonstram maior facilidade na identificação de palavras e, logo, um melhor desempenho na leitura que, por sua vez ajuda a aumentar o número de palavras conhecidas pela criança. Ao longo da escolaridade a linguagem oral enriquece o processo de leitura e de escrita (Despacho nº 7442/2015, de 6 de julho de 2015).

À medida que o conhecimento lexical (vocabulário) aumenta, os enunciados produzidos pelas crianças começam a ganhar a forma de frases e têm que obedecer às regras de organização da estrutura sintática. Aos 6 anos, o conhecimento sintático (conhecimento das regras de organização das palavras em frases) permite à criança compreender e produzir frases simples e complexas<sup>3</sup> (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), tornando-se a compreensão um importante indicador do desenvolvimento linguístico da criança (considerando que a compreensão precede a produção) (Sim-Sim, 2001).

A aprendizagem da leitura e da escrita é o alicerce para o desenvolvimento da comunicação e é a base para as aprendizagens académicas. É importante conhecer os preditores destas aprendizagens para promover as competências de base de modo a facilitar o processo de aprendizagem assim como é importante para prevenir possíveis dificuldades. Estes têm sido objeto de estudo em várias investigações (Edwards & Taub, 2016; Mackenzie & Hemmings, 2014; Moll et al., 2014; Viana & Teixeira, 2002).

O presente estudo tem por objetivo testar o caráter preditor da consciência fonológica e da linguagem oral no desempenho da leitura e da escrita nos 1º e 2º anos de escolaridade. Prosseguindo as seguintes hipóteses: 1) a consciência fonológica e a linguagem oral predizem a leitura no 1º ano; 2) a consciência fonológica e a linguagem oral predizem a escrita no 1º ano; 3) a consciência fonológica e a linguagem oral predizem a leitura no 2º ano; 4) a consciência fonológica e a linguagem oral predizem a escrita no 2º ano.

---

<sup>3</sup> Frases complexas: frases plurioracionais e que são formadas através de processos de coordenação ou de subordinação (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

## 1. Método

### 1.1. Participantes

O presente estudo utiliza uma subamostra do projeto “A ler vamos...” tendo sido selecionadas crianças que no ano letivo 2013/2014 tinham terminado com sucesso o 2º ano de escolaridade e sobre as quais se dispunha de toda a informação relativa aos vários instrumentos utilizados. Participaram no estudo 116 crianças,  $N = 62$  (53.4%) do sexo masculino e  $N = 54$  (46.6%) do sexo feminino, distribuídas por 22 turmas. A idade das crianças participantes varia entre os 5 e os 7 anos. A escolaridade das mães varia entre 4 e 20 anos ( $M = 11.52$ ;  $DP = 3.62$ ).

### 1.2. Medidas

#### 1.2.1. Questionário de dados sociodemográficos

O Questionário de dados sociodemográficos permitiu a recolha de variáveis sociodemográficas consideradas neste estudo: idade das crianças, anos de escolaridade das crianças, número de turmas e nível socioeconómico. Os anos de escolaridade foram um indicador do nível socioeconómico uma vez que os resultados das investigações apontam que esta variável é um bom preditor dos resultados observados nas crianças (Cruz, 2013; Hoff, Laursen, & Tardif, 2002; Pereira, 2007; Scaramella, Neppi, Ontai, & Conger, 2008).

#### 1.2.2. Preditores: Educação pré-escolar

**Consciência fonológica.** A consciência fonológica foi avaliada por três subprovas: Classificação com base na sílaba inicial (integrada nas Provas de Classificação), Supressão da sílaba inicial (integrada na Provas de Manipulação), e Análise silábica (integrada nas Provas de Segmentação) da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002). Estas subprovas são compostas por 14 itens e a cotação varia entre 0 e 1 ponto.

Uma vez que se trata de dados dicotómicos para o cálculo da consistência interna foi utilizado o alfa estandardizado (Maroco & Garcia-Marques, 2006) obtendo-se os seguintes valores de consistência interna para cada subprova: .73 para a análise silábica, .81 para a classificação com base na sílaba inicial e .92 para a supressão da sílaba inicial.

**Linguagem Oral.** A linguagem oral foi avaliada através da Bateria de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2004). Este instrumento é constituído por três domínios linguísticos (lexical, sintático e fonológico) e têm em conta capacidades recetivas e expressivas. A bateria é composta por seis subtestes, dos quais apenas foram utilizados dois, neste estudo: a nomeação (domínio lexical) e a compreensão de estruturas complexas (domínio sintático).

No subteste nomeação pretende-se que a criança atribua um rótulo lexical (palavra) à realidade apresentada pelo desenho. Este subteste é constituído por 35 itens apresentados em dois blocos: “*O que é isto?*” e “*O que está (o menino, a menina, o senhor, a senhora) a fazer?*”. A cotação varia entre 0 e 2 pontos, podendo ser conseguida uma cotação máxima de 70 pontos. No subteste compreensão de estruturas complexas pretende-se que a criança reconheça um enunciado descontextualizado após lhe ter sido pedido para responder a uma pergunta formulada, por exemplo: “*A camisola verde do Rui tem um buraco. P: De que cor é que é a camisola do Rui?*”. O subteste é constituído por 32 itens aos quais podem ser atribuídos 0 ou 1 ponto.

Quanto à consistência interna os resultados revelam um alfa de .70 para o subteste nomeação e um alfa estandardizado (Maroco & Garcia-Marques, 2006) de .77 para o subteste compreensão das estruturas complexas.

### **1.2.3. Leitura e escrita: 1º e 2º ano de escolaridade**

**Leitura.** A leitura foi avaliada através da Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP; Viana, 2006). A PRP permite avaliar o reconhecimento de palavras regulares dos alunos dos primeiros quatro anos de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico e avalia a velocidade e a precisão de leitura.

Este instrumento é constituído por 40 itens e para cada item é apresentada uma imagem, seguida de quatro palavras que podem incluir entre uma e três palavras vizinhas (e.g. bota-bola) e com o mesmo número de sílabas da palavra-alvo. A criança deve seleccionar a palavra que corresponde à imagem. A cotação varia entre 0 e 1 pontos, podendo-se obter o máximo de 40 pontos.

Quanto à consistência interna os resultados revelam um alfa estandardizado (Maroco & Garcia-Marques, 2006) de .92 tanto para o 1º ano como para o 2º ano de escolaridade.

**Escrita.** A escrita foi avaliada através de um ditado (Fernandes et al., 2008), constituído por 18 palavras (seis regulares simples, seis regulares complexas e seis irregulares). Nesta tarefa foi pedido às crianças que escrevessem de modo correto as palavras ditadas e foram contabilizadas as palavras escritas corretamente. A análise de consistência interna revelou um alfa estandardizado (Maroco & Garcia-Marques, 2006) de .76 e de .69 para os 1º e 2º anos de escolaridade, respetivamente.

### **1.3.Procedimento**

Da população integrada no Projeto “A ler vamos...” foram seleccionados com base nos dados do questionário sociodemográfico os participantes oriundos de 5 agrupamentos de escolas. No final do ano letivo 2011/2012 foram avaliadas as competências de consciência fonológica e de linguagem oral de 116 crianças da educação pré-escolar. As crianças foram avaliadas individualmente, fora do contexto da sala de aula, com uma duração de cerca de 30 minutos.

No final dos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014 procedeu-se à avaliação das crianças que frequentavam os 1º e 2º anos de escolaridade nas provas de leitura (PRP) e de escrita (ditado de palavras). As provas foram aplicadas no contexto da sala de aula, em grande grupo, com uma duração de 20 minutos. Todas as avaliações foram realizadas no final do 3º período do ano letivo.

A avaliação das competências de consciência fonológica e de linguagem oral foi realizada pelas psicólogas da Câmara Municipal de Matosinhos, responsáveis pelo projeto “A Ler Vamos...”, após a autorização escrita dos Encarregados de Educação.

## **2. Resultados**

Os dados foram analisados através do *IMB SPSS Statistics* versão 22.0 para *Windows*. A robustez e a direção das relações entre as variáveis foram analisadas através do coeficiente de correlação de Pearson (cf. tabela 1).

O Teste *T* para amostras independentes, revelou que não há diferenças significativas de género nas variáveis em estudo.

Verificou-se que a classificação com base na sílaba inicial se associa com as restantes variáveis envolvidas no estudo. Os anos de escolaridade das mães correlacionam-se com todas as variáveis, exceto com a supressão da sílaba inicial e a leitura (2º ano). Na educação pré-escolar, as crianças que apresentam melhores resultados na subprova classificação, apresentam melhores resultados na leitura e na escrita nos dois primeiros anos de escolaridade. A análise silábica correlaciona-se com todas as variáveis, exceto com a compreensão das estruturas complexas e com a leitura (2º ano). A supressão da sílaba inicial apenas não está correlacionada com a compreensão das estruturas complexas.

A compreensão das estruturas complexas apresenta-se correlacionada com a classificação com base na sílaba inicial ( $r = .26, p < .01$ ), nomeação ( $r = .59, p < .01$ ) e com a leitura no 2º ano ( $r = .19, p < .05$ ). Os resultados mostram que as crianças que apresentam melhores resultados no subteste compreensão das estruturas complexas apresentam melhores resultados nas provas de leitura no 2º ano.

*Inserir Tabela 1*

De modo a garantir que os dados obtidos não dependiam da variável turma, ou seja, que a variabilidade de respostas das crianças não era explicada pela pertença a uma determinada turma foi analisada a variância inter-turma, através do programa *Mplus*. Os valores ICC variam entre 0.01 e 0.19, confirmando-se que a pertença a uma determinada turma não explica a variância das respostas apresentadas pelas crianças (ICC < 0.25; Hox & Maas, 2001).

Seguidamente, foi utilizado o Teste *T* para amostras emparelhadas para averiguar se existiam diferenças na leitura e na escrita entre os 1º e o 2º anos de escolaridade e porque o estudo apresenta a mesma amostra avaliada em dois momentos temporais (Martins, 2011). Os resultados apontam para diferenças significativas entre a leitura no 1º e no 2º ano,  $t(115) = 23.38, p < .001$  e para diferenças significativas entre a escrita no 1º e no 2º ano  $t(115) = -20.33, p < .001$ . Tal como esperado, o desempenho nas provas de leitura e de escrita são melhores no 2º ano de escolaridade.

Realizaram-se análises de regressão múltipla hierárquica para testar o carácter preditivo da consciência fonológica e da linguagem oral na leitura e na escrita, nos 1º e 2º anos de escolaridade. As análises de regressão incluíram três grupos de variáveis: no primeiro passo foi inserido a variável anos de escolaridade das mães, no segundo foram acrescentadas as variáveis representativas da consciência fonológica e no terceiro passo foram acrescentadas às anteriores as variáveis relativas à linguagem oral. Através destas



análises foi possível determinar a percentagem de variância dos resultados explicados pela consciência fonológica e pela linguagem oral, depois de controlado o efeito dos anos de escolaridade das mães.

Tal como mostra a tabela 2, a mudança em  $R^2$  no final do 3º passo, indica que a consciência fonológica e a linguagem oral explicam 5% ( $p < .05$ ) da variância dos resultados na leitura no 1º ano. A interpretação dos valores de  $\beta$  permitiu identificar as provas que melhor predizem a leitura (1º ano), afirmando o carácter preditivo da classificação com base na sílaba inicial,  $\beta = .30$ ,  $p < .01$ , e da nomeação,  $\beta = .28$ ,  $p < .05$ . O desempenho das crianças na educação pré-escolar na tarefa de identificação dos sons iniciais e de vocabulário predizem o seu desempenho nas tarefas de leitura no 1º ano.

O único preditor significativo da escrita, no 1º ano de escolaridade, é a subprova de classificação com base na sílaba inicial ( $\beta = .41$ ,  $p < .001$ ). O 3º passo mostra que quando se acrescenta a linguagem oral, o modelo deixa de ser estatisticamente significativo o que mostra que linguagem oral não é um preditor da escrita no 1º ano (mudança em  $R^2 = .01$ , *ns*). Quanto mais eficazmente as crianças identificam os sons iniciais das palavras mais facilmente resolvem as tarefas relacionadas com a escrita, no 1º ano.

*Inserir tabela 2*

Os resultados das análises de regressão indicam que a classificação com base na sílaba inicial é o único preditor da leitura no 2º ano ( $\beta = .22$ ,  $p < .05$ ). Quando a linguagem oral é acrescentada, o modelo deixa de ser significativo (mudança em  $R^2 = .03$ , *ns*), o que mostra que a subprova de classificação com base na sílaba inicial continua, tal como no 1º ano, a predizer o sucesso na aprendizagem da leitura.

A consciência fonológica e a linguagem oral contribuem para o sucesso obtido na tarefa de escrita, no 2º ano de escolaridade (mudança em  $R^2 = 6\%$ ,  $p < .05$ ). As análises dos coeficientes estandardizados indicam que os únicos preditores da escrita são: a classificação com base na sílaba inicial,  $\beta = .27$ ,  $p < .05$ , a nomeação,  $\beta = .32$ ,  $p < .01$ , e a compreensão das estruturas complexas,  $\beta = -.23$ ,  $p < .05$ . As crianças que na educação pré-escolar apresentarem um vocabulário mais vasto e quanto mais eficazes forem na identificação da primeira sílaba das palavras e no reconhecimento de um enunciado descontextualizado, melhores resultados obtêm nas tarefas de escrita no 2º ano.

*Inserir tabela 3*

### 3. Discussão

Neste estudo, analisou-se o papel preditor da consciência fonológica e da linguagem oral no desempenho da leitura e da escrita nos dois primeiros anos de escolaridade.

Os resultados revelam que há diferenças significativas entre a leitura e a escrita do 1º ano e do 2º ano, indiciando o progresso esperado na aprendizagem destas competências, operacionalizado através das metas curriculares que preveem um crescimento no número de palavras escritas e lidas entre o 1º e 2º anos (Despacho nº 7442/2015, de 6 de julho de 2015).

Os estudos apontam que as mães que apresentam um nível de escolaridade mais elevado, conseguem acompanhar a escolaridade dos seus filhos de forma mais eficaz, proporcionando-lhe materiais e aprendizagens pedagógicas mais ricas (Hoff et al., 2002). Assim, entendemos que neste estudo os anos de escolaridade das mães apenas não se correlacionam com a supressão da sílaba inicial e com a leitura (2º ano) porque estas aprendizagens são mais determinadas pelo contexto escolar (instrução formal) do que pelo contexto familiar (instrução informal).

As análises dos modelos de regressão permitiram verificar que componentes da consciência fonológica e da linguagem oral têm um poder explicativo nos resultados da leitura (1º ano) e na escrita (2º ano).

Os nossos resultados apresentam a classificação com base na sílaba inicial como o único preditor que se mantém nos dois primeiros anos de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico, indicando ser a subprova que melhor prediz a leitura e a escrita. A aquisição do princípio alfabético parece ser facilitada quando a criança entende que as palavras são constituídas por sons e que algumas, apresentam sons semelhantes. Quando isto acontece, a aprendizagem da leitura e da escrita torna-se mais fácil. Tal como referido noutros estudos, a tarefa de classificação é considerada de fácil realização pelas crianças e entende-se que esta capacidade precede as competências para segmentar e manipular palavras (Gillam & Ford, 2012). Contudo, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que as tarefas de classificação apresentam um nível intermédio de dificuldade devido a fatores de ordem mnésica e que são as tarefas de segmentação silábica, aquelas em que as crianças revelam maior facilidade. O resultado apresentado neste estudo, ou seja, a maior facilidade com que as crianças realizaram a subprova de classificação poderá ser o reflexo da estimulação das competências de literacia promovida pelo projeto “A ler vamos...”.

A tarefa de nomeação mostra-se um bom preditor da aprendizagem da leitura no 1º ano, o que indica que um maior reconhecimento de palavras (processador ortográfico) e um amplo léxico ajuda a criança a descodificar de forma mais rápida e precisa. Contudo, não prediz a escrita (1º ano), uma vez que podem estar outros fatores envolvidos, como a aquisição das RCFG que se mostra premente no início da aprendizagem. Quando se pede às crianças para elaborarem frases pequenas, deve-se ter em atenção que lhes está a ser pedido para executarem processos de ordem cognitiva que exigem o uso do processador fonológico, ortográfico e do conhecimento sintático. Deste modo, podemos entender o carácter preditor da nomeação no desempenho da tarefa de escrita no 2º ano de escolaridade, pois as RCFG já estão mais desenvolvidas, o que permite às crianças apresentarem maior consciência da forma como devem escrever determinadas palavras.

A nomeação não prediz a leitura no 2º ano de escolaridade, uma vez que o processador fonológico pode ter aqui um maior peso, considerando que as RCFG já estão mais desenvolvidas e, logo, pode ser este fator a permitir uma leitura mais precisa e rápida. No entanto, é esperado que as crianças apresentem um vocabulário mais variado e adequado, e que isto lhes permita um reconhecimento mais automático das palavras que anteriormente desconheciam (Despacho nº 7442/2015, de 6 de julho de 2015).

Os resultados apontam a compreensão das estruturas complexas como variável preditora da escrita (2º ano). Por volta do 1º ano de escolaridade, as crianças já atingiram um estado significativo de conhecimento sintático que lhes permite compreender e produzir frases simples e complexas (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Assim, é esperado que no 2º ano, as crianças reconheçam os elementos das frases (quem, quando, onde, o quê, como) e que demonstrem compreender as regras sintáticas que regulam a língua portuguesa (Despacho nº 7442/2015, de 6 de julho de 2015). Contudo, a compreensão das estruturas complexas não prediz o desempenho na leitura e na escrita no 1º ano de escolaridade. No sistema de escrita da língua portuguesa, a consciência sintática não se traduz como uma mais-valia para adquirir as RCFG envolvidas na descodificação, pois não faz uso das competências sintático-semânticas para ler palavras de difícil descodificação. Nos estudos de Rego (1993, citado por Viana, 2002) com crianças brasileiras, verificou-se que a consciência sintática só é uma variável preditora das tarefas que envolvem compreensão do texto ou quando a criança precisa de recorrer a estratégias sintáticas e/ou semânticas. As tarefas pedidas no 1º ano não exigem um elevado nível de compreensão nem de conhecimento sintático, o que leva a que esta variável não tenha peso no início da aprendizagem da leitura e da escrita.

Os resultados encontrados relativamente à análise silábica não vão de encontro às conclusões obtidas por estudos prévios nos quais é afirmado que as crianças de idade pré-escolar apresentam maior facilidade na segmentação silábica (análise silábica), quando comparadas com as tarefas de classificação e de manipulação (Herrera & Defior, 2005; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). De igual modo, os resultados deste estudo infirmam a ideia de que a tarefa de análise silábica contribui fortemente para a aquisição da escrita no 1º ano (Jiménez & Muñetón, 2002). Na passagem da educação pré-escolar para o 1º ano, a criança já se dá conta dos segmentos das palavras ditas oralmente, ou seja, a criança já consegue fazer um trabalho de análise sobre a linguagem oral. O trabalho de análise silábica revela-se importante no início da aprendizagem, mas é necessário para além disto que a criança seja capaz de discriminar os sons constituintes das palavras e/ou sílabas, logo que compreenda as RCFG (Viana, 2006). Isto permitirá que as crianças respeitem as RCFG, como é pedido no 1º ano e obtenham um melhor desempenho nas tarefas de escrita (Despacho nº 7442/2015, de 6 de julho de 2015).

O presente estudo reforça a importância de se trabalhar as competências relacionadas com a consciência fonológica e com a linguagem oral uma vez que se mostram competências fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita. Na avaliação destas competências é importante considerar que há provas que melhor predizem a aprendizagem da leitura e da escrita e que deve ser feito um trabalho mais intensivo em torno destas, como é o caso da classificação com base na sílaba inicial e da nomeação. É de igual modo importante associar a leitura à escrita e vice-versa, uma vez que estas aprendizagens se complementam. Portanto, é necessário que a escrita não seja subvalorizada em relação à leitura (Despacho nº 7442/2015, de 6 de julho de 2015).

#### **4. Conclusão**

Embora a consciência fonológica se tenha revelado, à semelhança do que acontecera noutros estudos um bom preditor da leitura e da escrita (Edwards & Taub, 2016; How & Larkin, 2013; Kim & Pallante, 2012), neste estudo esta dimensão foi avaliada através de provas de consciência silábica, constituindo esta uma limitação metodológica que deve ser colmatada em futuras investigações. Consideramos ainda que a prova de escrita deve integrar novas tarefas (e.g. escrita espontânea/ditado de um texto), uma vez que neste estudo só foi considerado o ditado de palavras.

Os resultados do estudo foram obtidos a partir de uma amostra de crianças da área de Matosinhos que tem vindo a beneficiar de um programa de intervenção precoce que visa a promoção da literacia emergente e promove mudanças nas crianças e nos agentes educativos (pais, educadores e professores) pelo que não podem ser generalizados para a população geral.

No entanto, o presente estudo contribuiu para um maior conhecimento dos preditores da leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade destacando-se esta última, uma vez que esta aprendizagem tem vindo a ser subvalorizada quando comparada com a leitura.

Importa assinalar como benéfica a introdução de atividades que promovam a linguagem oral e a consciência fonológica na educação pré-escolar.

## Referências bibliográficas

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Massachusetts: MIT Press.
- Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. Porto: Livipsi.
- Despacho nº 7442/2015 de 6 de julho de 2015. *Diário da República*, 129/2015, 2ª série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Edwards, O. W., & Taub, G. E. (2016). The influence of specific phonemic awareness processes on the reading comprehension of african american students. *Journal of Research in Childhood Education*, 30, 74-84. doi: 10.1080/02568543.2015.1105332
- Ellis, A. W. (1993). *Reading, writing and dyslexia*. A cognitive Analysis. Hove: UK, Lawrence Erlbaum.
- Erdoğan, Ö. (2011). Relationship between the phonological awareness skills and writing skills of the first year students at primary school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11, 1506-1510.
- Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L. & Morais, J. (2008). Reading and spelling acquisition in european portuguese: a preliminar study. *Read Writing*, 21, 805-821. doi: 10.1007/s11145-007-9093-7
- Gillam, S. L., & Ford, M. B. (2012). Dynamic assessment of phonological awareness for children with speech sound disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 28, 297-308. doi: 10.1177/0265659012448087
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading & Writing*, 26, 1-15. doi: 10.1007/s11145-012-9395-2

- Herrera, L., & Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyche*, *14*, 81-95.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2<sup>a</sup> ed., pp. 231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hooper, S. R., Roberts, J. E., Nelson, L., Zeisel, S., & Fannin, D. K. (2010). Preschool predictors of narrative writing skills in elementary school children. *School Psychology Quarterly*, *25*, 1-12.
- How, K., & Larkin, R. F. (2013). Descriptive writing in primary school: how useful are linguistic predictors of reading?. *The Journal of Educational Research*, *106*, 360-371. doi: 10.1080/00220671.2012.753864
- Hox, J. J., & Maas, C. J. M. (2001). The accuracy of multilevel structural equation modeling with pseudobalanced groups and small samples. *Structural Equation Modeling*, *8*, 157-174.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: a multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, *25*, 4-32. doi: 10.1080/10573560802491208.
- Jiménez, J. E., & Muñetón, M. A. (2002). Instrucción asistida por ordenador en niños con dificultades de aprendizaje en la ortografía. In J. N. García (Ed.), *Aplicaciones de intervención psicopedagógica* (pp.111-120). Madrid: Pirámide.
- Kim, Y. -S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., & Grulich, L. (2014). The contributions of vocabulary and letter writing automaticity to word reading and spelling for kindergartners. *Reading & Writing*, *27*, 237-253. doi: 10.1007/s11145-013-9440-9

- Kim, Y. -S., & Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in spanish: a longitudinal study. *Reading & Writing, 25*, 1-22. doi:10.1007/s11145-010-9244-0
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*, 230-251. doi: 10.1598/RRQ.45.2.4.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly, 13*, 123-146. doi: 10.1080/1057356970130203
- Lopes, J. A. (2010). *Concetualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: A sofisticada arquitetura de um equívoco* (1ª ed.) Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Perspetivas de avaliação e intervenção* (1ª ed.) Porto: Edições ASA.
- Mackenzie, N. & Hemmings, B. (2014). Predictors of success with writing in the first year of school. *Issues in Educational Research, 24*, 41-54.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia, 4*, 65-90.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir* (1ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, M. A. (2000). Teorias e modelos de aprendizagem da leitura. Pré-história da aprendizagem da leitura. In M. A. Martins (Ed.), *Pré-história da aprendizagem da leitura* (2ª ed., pp.43-72). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology, 87*, 179-192.



- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *138*, 322-352. doi: 10.1037/a0026744
- Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., ... Landerl, K. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five european ortographies. *Learning and Instruction*, *29*, 65-77. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.09.003
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Núñez, M. P., & Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, *18*, 72-92.
- Pereira, A. I. F. (2007). *Crescer em relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento – Estudo longitudinal com crianças em idade escolar*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2012). Emergent literacy and early writing skills. *The Journal of Genetic Psychology*, *173*, 330-354.
- Plana, M. D., & Fumagalli, J. (2013). Habilidades y conocimientos constitutivos de la alfabetización temprana: semejanzas y diferencias según el entorno social y las oportunidades educativas. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, *30*, 5-24.
- Puliezi, S., & Maluf, M. R. (2014). A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, *19*, 467-475. doi: org/10.1590/1413-82712014019003009

- Puranik, C. S., & Al Otaiba, S., (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Read Writing*, 25, 1523-1546. doi: 10.1007/s11145-011-9331-x
- Santos, M. T. M., & Navas, A. L. G. P. (2002). *Distúrbios de leitura e escrita*. São Paulo: Manole.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Scaramella, L. V., Conger, R. D., Neppl, T. K., & Ontai, L. L. (2008). Consequences of socioeconomic risk across three generations: Parenting behavior and child externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 22, 725-733.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 943-947. doi: 10.1037//0012-1649.38.6.934
- Vaessen, A. A., & Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 213–231. doi:10.1016/j.jecp.2009.11.005
- Viana, F. L. (2006). Aprender a ler: apenas uma questão de métodos?. In Casa do Professor (Ed.), *Estratégias eficazes para o ensino da língua portuguesa* (pp. 43-59). Braga: Casa do Professor.
- Viana, F. L., & Teixeira, M., M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. (1ª ed.) Porto: Edições ASA
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergente literacy. *Child development*, 69, 848-872.

Zimmerman, B., & Reiserberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer. A social cognitive perspective. *Contemporary Education Psychology*, 22, 73-101.

Tabela 1. Médias, Desvio-Padrão, Mínimos, Máximos e Coeficientes de Correlação entre as variáveis em estudo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<i>M</i>	<i>DP</i>
(1) AS	1										12.30	1.77
(2) CSI	.20*	1									7.28	3.77
(3) SSI	.19*	.52**	1								8.69	4.60
(4) NOM	.21*	.40**	.26**	1							48.29	7.65
(5) CEC	.17	.26**	.11	.59**	1						20.43	4.87
(6) Leitura,1ºano	.24*	.44**	.28**	.37**	.17	1					12.59	7.39
(7) Escrita,1ºano	.28**	.50**	.30**	.25**	.10	.72**	1				7.28	4.01
(8) Leitura,2ºano	.17	.34**	.22**	.31**	.19*	.51**	.41**	1			30.30	8.65
(9) Escrita,2ºano	.23*	.40**	.24**	.36**	.11	.50**	.65**	.53**	1		13.07	2.91
(10) AEM	.32**	.19*	.10	.21*	.35**	.23*	.27**	.13	.26**	1	11.52	3.62
<b>Min.</b>	1	0	0	28	0	0	0	3	4	4		
<b>Max.</b>	14	14	14	66	31	40	15	40	18	20		

Nota. \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  (AS- análise silábica; CSI- classificação com base na sílaba inicial; SSI- supressão da sílaba inicial; NOM- nomeação; CEC- compreensão das estruturas complexas; AEM- anos de escolaridade das mães)

Tabela 2. *Sumário da Análise da Regressão Múltipla Hierárquica para a predição dos resultados da Leitura e da Escrita no 1º ano*

Variáveis	Leitura			Escrita		
	B	SE	B	B	SE	B
Passo 1						
AEM	.99	.39	.23*	.62	.21	.27**
Passo 2						
AEM	.50	.38	.12	.32	.20	.14
AS	.49	.37	.12	.34	.19	.15
CSI	.71	.19	.36***	.44	.10	.41***
SSI	.09	.16	.06	.04	.08	.05
Passo 3						
AEM	.56	.39	.13	.40	.20	.17*
AS	.40	.37	.10	.33	.19	.15
CSI	.59	.20	.30**	.44	.11	.41***
SSI	.06	.15	.04	.04	.08	.04
NOM	.27	.10	.28*	.05	.06	.10
CEC	-.22	.16	-.14	-.12	.08	-.15

Nota. \*  $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$  (AEM- anos de escolaridade das mães; AS- análise silábica; CSI- classificação com base na sílaba inicial; SSI- supressão da sílaba inicial; NOM- nomeação; CEC- compreensão das estruturas complexas)

Tabela 3. *Sumário da Análise da Regressão Múltipla Hierárquica para a predição dos resultados da Leitura e da Escrita no 2º ano*

Variáveis	Leitura			Escrita		
	B	SE	B	B	SE	B
Passo 1						
<b>AEM</b>	.66	.46	.13	.44	.15	.26**
Passo 2						
<b>AEM</b>	.22	.47	.05	.27	.15	.16
<b>AS</b>	.41	.47	.08	.17	.15	.11
<b>CSI</b>	.66	.24	.29**	.25	.08	.32**
<b>SSI</b>	.10	.20	.05	.03	.06	.04
Passo 3						
<b>AEM</b>	.13	.49	.03	.33	.15	.20*
<b>AS</b>	.32	.46	.07	.14	.15	.08
<b>CSI</b>	.51	.25	.22*	.21	.08	.27*
<b>SSI</b>	.08	.20	.04	.01	.06	.02
<b>NOM</b>	.23	.13	.20	.12	.04	.32**
<b>CEC</b>	-.02	.20	-.01	-.14	.06	-.23*

Nota. \*  $p < .05$  \*\* $p < .01$  (AEM- anos de escolaridade das mães; AS- análise silábica; CSI- classificação com base na sílaba inicial; SSI- supressão da sílaba inicial; NOM- nomeação; CEC- compreensão de estruturas complexas)