

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES PREDITORAS DO SUCESSO DE LEITURA EM CRIANÇAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Assessment of skills that predict reading success in 1st and 2nd grade children of elementary school

Carla Cabezas Nicolau⁽¹⁾, Ana Luiza Gomes Pinto Navas⁽¹⁾

RESUMO

Objetivo: estudar o desempenho de escolares de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (EF), em tarefas que avaliam habilidades e competências consideradas preditoras do sucesso do aprendizado da leitura e escrita. **Métodos:** 73 crianças, entre seis e oito anos de idade, estudantes do 1º e 2º anos do EF de escola da rede pública de ensino da cidade de São Paulo, foram avaliadas por meio da aplicação do Instrumento de Avaliação da Leitura Inicial, composto por 20 tarefas envolvendo as habilidades e competências de linguagem oral, conhecimento sobre escrita, processamento fonológico, compreensão e leitura e escrita. **Resultado:** foi possível constatar que alguns escolares, tanto de 1º como de 2º ano, obtiveram desempenho inferior à média de seus grupos nas habilidades consideradas preditoras para o sucesso da leitura. Esse desempenho foi identificado a partir da porcentagem total de acertos obtida no Instrumento e a consequente classificação dos escolares em intervalos de percentis. Os grupos escolares diferenciaram-se apenas nas tarefas relacionadas às habilidades do processamento fonológico e nas competências de leitura e escrita, com melhor desempenho para os escolares do 2º ano, nas seguintes provas: (a) leitura de palavras; (b) leitura de pseudopalavras; (c) ditado de palavras; (d) ditado de pseudopalavras; (e) produção de rimas; (f) compreensão de leitura. **Conclusão:** a escolarização influenciou o desempenho em habilidades de processamento fonológico e competências de leitura e escrita. Habilidades de processamento fonológico e de conhecimento de escrita mostraram-se correlacionadas ao desempenho em codificação e decodificação, envolvidas na escrita e leitura de itens isolados.

DESCRITORES: Criança; Leitura; Avaliação

■ INTRODUÇÃO

O português do Brasil é caracterizado como uma língua regular e transparente, em que há, mais comumente, a correspondência unívoca entre grafemas e fonemas. Essa relação entre a ortografia e a fonologia deveria facilitar o processo de aprendizado da leitura e ancorar a apropriação da escrita, ainda que a menor transparência para

codificação, decorrente do número de fonemas que pode ser representado graficamente de diversas maneiras¹, torne a escrita comparativamente mais difícil em sua apropriação. No entanto, esta característica não tem se mostrado suficiente para garantir o bom desempenho de escolares brasileiros, no aprendizado inicial da leitura. Estudos revelam que um grande número de escolares, no Brasil, encontra-se defasado em relação ao desempenho em leitura esperado para sua idade e escolaridade. Recentes dados brasileiros apontam que 13% das crianças entre 10 e 14 anos encontram-se em defasagem escolar de até dois anos, no que diz respeito ao desempenho em leitura, com grande variação entre as regiões do País².

⁽¹⁾ Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de SP, FCMSCSP, São Paulo, SP, Brasil.

Fonte de auxílio: FAPESP – Bolsa de Iniciação Científica

Conflito de interesses: inexistente

Dessas crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita, no entanto, nem todas apresentam transtornos específicos da leitura. Essas dificuldades podem ser inerentes à inadequação dos métodos de ensino, à instrução escolar, ou, até mesmo, a razões socioculturais. Diante deste cenário, torna-se fundamental conhecer o desenvolvimento típico da linguagem oral e da escrita, para que seja possível identificar, apuradamente, as reais alterações no desenvolvimento, o que possibilitará um diagnóstico mais efetivo e a adoção de intervenções mais diretas e eficazes³.

Manifestações que evidenciam dificuldades no desenvolvimento da linguagem podem ser identificadas precocemente, já na Educação Infantil. Dentre estas, estão o vocabulário restrito, o uso inadequado de gramática e déficits no processamento fonológico, que incluem prejuízos em habilidades, como a consciência fonológica, a memória fonológica imediata e de trabalho e o acesso ao léxico mental^{4,5}. Por atuarem na subjacência da leitura e da escrita, estas habilidades e competências são preditoras do seu desempenho. Estudos longitudinais e de intervenção, em vários idiomas, têm atestado essa relação entre as habilidades de linguagem oral e o aprendizado da escrita⁶.

A precisa identificação de crianças em risco para o desenvolvimento da leitura nos primeiros anos de escolaridade permite intervir antes que problemas significativos no aprendizado geral possam se manifestar, melhorando o prognóstico daquelas que apresentam desempenho abaixo do esperado em habilidades envolvidas no aprendizado da leitura e da escrita, nos primeiros anos de alfabetização⁵. Para isso, estudos sugerem a triagem de aspectos relacionados à linguagem como um dos principais meios de identificação de riscos para os transtornos do aprendizado escolar⁷. Pesquisas realizadas em idiomas com ortografias de diferentes graus de transparência investigaram o poder preditivo do conhecimento do alfabeto, das habilidades de processamento fonológico, bem como das habilidades de linguagem oral sobre o aprendizado da leitura e escrita⁸⁻¹⁰.

Dada a importância da identificação precoce, o objetivo deste trabalho foi estudar o desempenho de escolares de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental em tarefas que avaliam habilidades consideradas preditoras do sucesso de aquisição de leitura e escrita.

Objetivos Específicos:

Comparar o desempenho de escolares do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em habilidades de linguagem oral, de processamento fonológico, de compreensão e de leitura e escrita.

Investigar as correlações entre o desempenho em habilidades de linguagem oral, de processamento fonológico e de compreensão e as competências de leitura e de escrita manifestas por escolares do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

■ MÉTODOS

Trata-se de um estudo transversal, experimental e quantitativo. A fim de obedecer aos preceitos éticos, todos os participantes desta pesquisa receberam uma Carta de Informação aos Responsáveis e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foram lidos, preenchidos e assinados por seus pais ou responsáveis (CAAE: 06897313.4.0000.5479).

Casística: Participaram deste estudo 73 crianças, de ambos os gêneros, com idades entre 6 e 8 anos, matriculadas em escola pública de Ensino Fundamental, localizada na região central da cidade de São Paulo. Os participantes foram distribuídos em dois grupos, conforme descrição a seguir:

- G1: com 31 crianças regularmente matriculadas no 1º ano do ensino fundamental;
- G2: com 42 crianças regularmente matriculadas no 2º ano do ensino fundamental.

Com relação à caracterização da amostra, foram avaliados 31 escolares do 1º ano (sexo masculino - 54,83%), com média de idade de 6 anos e 4 meses; 42 escolares do 2º ano (sexo feminino - 52,38%) com média de idade de 7 anos e 4 meses.

Foram excluídos deste estudo escolares com alterações auditivas, visuais, cognitivas ou motoras, constantes em prontuário escolar ou relato dos professores, bem como os escolares que não apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado por seus pais e/ou responsáveis.

Material

O Instrumento de Avaliação da Leitura Inicial (IALI) foi desenvolvido para o uso por professores, com a finalidade de identificar alunos que apresentem risco para problemas de leitura¹¹. Foi traduzido e adaptado para o Português Brasileiro¹² e contém 20 tarefas, a saber:

- (1) **Vocabulário expressivo:** 15 figuras para nomeação;
- (2) **Discriminação auditiva:** cinco pares mínimos, representados por figuras, para discriminação mediante apresentação oral do avaliador;
- (3) **Conceito de Escrita:** cinco perguntas gerais sobre como ler um livro;
- (4) **Identificação de letras:** prancha com 24 letras do alfabeto, para nomeação;
- (5) **Identificação de sons de letras:** prancha com 24 letras do alfabeto, para identificação do som (fonema) correspondente;
- (6) **Leitura de palavras:** 15 palavras para leitura;
- (7) **Leitura de**

pseudopalavras: 15 pseudopalavras para leitura; (8) **Ditado de palavras:** cinco palavras para escrita; (9) **Ditado de pseudopalavras:** cinco pseudopalavras para escrita; (10) **Identificação de palavras:** cinco frases para identificação de palavras, por meio da atribuição de palma para cada unidade; (11) **Identificação de sílabas:** cinco palavras para identificação de sílabas, por meio da atribuição de palma para cada unidade; (12) **Identificação de rima:** figuras para identificação de rima, a partir de uma palavra oralmente apresentada pelo pesquisador; (13) **Produção de rima:** produção de rima para cinco palavras-alvo apresentadas pelo avaliador; (14) **Síntese de sílabas:** a partir de cinco palavras segmentadas em suas sílabas, identificar a palavra formada; (15) **Exclusão de sílabas:** para cinco palavras oralmente apresentadas pelo avaliador; (16) **Exclusão de fonemas:** para cinco palavras oralmente apresentadas pelo avaliador; (17) **Identificação do som inicial:** para palavras-alvo apresentadas pelo avaliador, a partir de três opções de resposta; (18) **Cloze Oral I:** Complementação de lacunas, a partir da leitura de cinco frases de nível fácil; (19) **Cloze Oral II:** Complementação de lacunas, a partir da leitura de cinco frases de nível difícil; (20) **Compreensão de Texto:** leitura de texto e posterior resposta a cinco questões referentes ao texto.

Procedimentos de Avaliação e de Análise dos dados

Os participantes foram avaliados individualmente, pela mesma pesquisadora, em sala silenciosa, por meio da aplicação do IALI¹², em única sessão que durou, em média, 25 minutos por criança. As respostas e desempenhos observados foram anotados na Prancha de Registro do teste e os dados registrados foram analisados e computados. Para a análise do desempenho, atribuiu-se 1 ponto para cada acerto e 0 pontos para os erros e ausência de respostas. Como o instrumento não prevê a classificação dos tipos de erros, nem da análise do tempo para realização das provas, estas informações não foram consideradas neste estudo.

Para facilitar a apresentação e análise dos resultados, bem como sua discussão, as 20 tarefas do IALI¹² foram agrupadas segundo as habilidades e

competências específicas, tendo sido calculados escores, como segue:

Linguagem oral: Composto pelos acertos nas tarefas de vocabulário expressivo e discriminação auditiva.

Conhecimento sobre escrita: Composto pelos acertos nas tarefas de conceito de escrita, identificação de letras e identificação de sons de letras.

Leitura e Escrita: Composto pelos acertos nas tarefas de leitura de palavras, leitura de pseudopalavras, ditado de palavras e ditado de pseudopalavras.

Processamento Fonológico: Composto pelos acertos nas tarefas de identificação de palavras, identificação de sílabas, identificação de rima; produção de rima; síntese de sílabas; exclusão de sílabas; exclusão de fonemas de identificação do som inicial.

Compreensão: Composto pelos acertos nas tarefas *Cloze I*; *Cloze II* e compreensão de texto.

Estudo Estatístico dos dados

Para cumprir os objetivos do estudo, foram conduzidas as análises estatísticas descritivas e inferenciais. Para as análises inferenciais, foram utilizados os testes paramétricos de Análise de Variância (ANOVA) e Testes de Correlação (*Spearman*). O nível de significância adotado foi de 5%.

■ RESULTADOS

Os resultados das análises descritivas e inferenciais serão apresentados em função da escolaridade (1º e 2º anos do EF) e do gênero, para todas as habilidades avaliadas. Sendo assim, serão expostos, inicialmente, os resultados referentes ao desempenho geral no instrumento (número total de acertos em todas as 20 tarefas) e, posteriormente, os resultados referentes aos desempenhos por habilidades e competências, a saber: “Linguagem oral”, “Conhecimento sobre escrita”, “Leitura e Escrita”, “Processamento Fonológico” e “Compreensão”.

Na Figura 1, pode-se observar a distribuição dos alunos do 1º e 2º anos, de acordo com o escore bruto total nas 20 tarefas propostas.

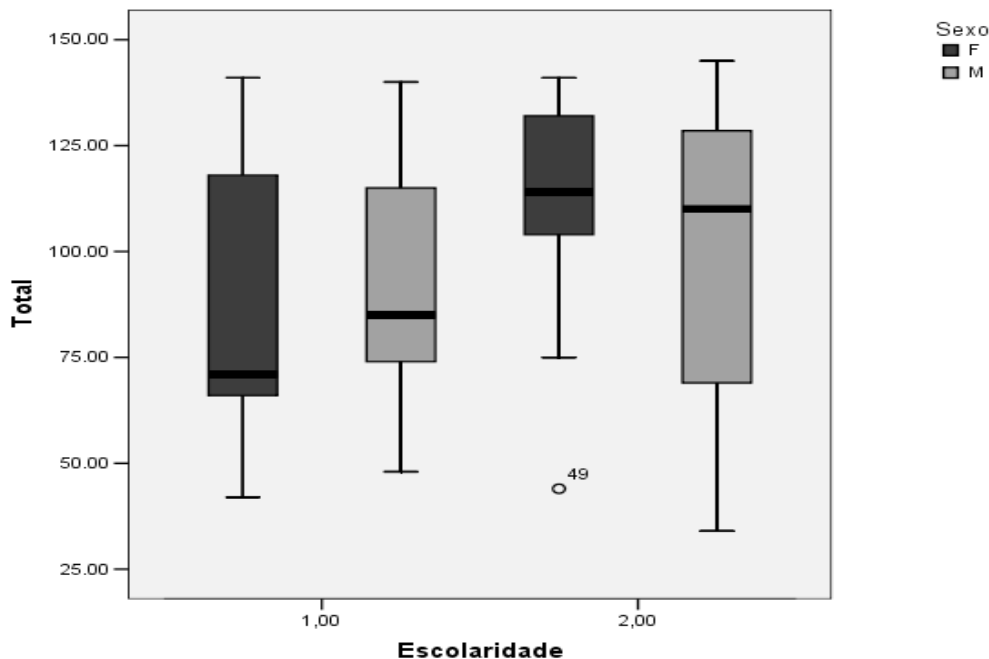


Figura 1 - Desempenho em escore bruto total do Instrumento de avaliação da leitura inicial, em função do gênero e escolaridade

Considerando o escore bruto total no IALI¹², não houve diferença estatisticamente entre o desempenho de alunos em função do gênero (ANOVA, $F=1,18$; $p=0,30$). No entanto, ao pesquisar o efeito da escolaridade, observou-se diferença estatisticamente significativa entre 1º e 2º anos (ANOVA, $F=0,45$; $p=0,018^*$). Não foi constatado nenhum efeito de interação entre as variáveis gênero e escolaridade (ANOVA, $F=1,2$; $p=0,29$).

A partir da distribuição dos valores do desempenho total, foram calculadas as porcentagens de acertos e respectivos desvios padrão, para o 1º ano (Média= 50,06% DP=16,68) e para o 2º ano (Média=60,17%, DP=16,83). Com base na porcentagem de acertos, foi possível classificar os alunos nos intervalos de percentil. Essa distribuição evidenciou que, tanto para o 1º ano como para o 2º ano, no intervalo de percentil 20, o desempenho foi inferior a 1DP à média do grupo. Isso significa que 20% dos alunos do 1º ano, apresentam desempenho de 1DP, ou mais, inferior à média de porcentagem de acertos do grupo de sua escolaridade (Tabela 1).

Quando comparados os alunos do 1º ano e 2º ano, houve similaridade de desempenho nas habilidades de “Linguagem oral” e de “Conhecimento sobre escrita”, que incluíram as tarefas de vocabulário expressivo, discriminação auditiva e conhecimento sobre escrita, identificação de letras e

identificação de som de letras, como demonstra a Tabela 2.

Na comparação dos alunos de 1º e 2º ano, nas habilidades de “Leitura e Escrita”, avaliadas pelas tarefas de leitura de palavras (M-W, $F=7,00$; $p<0,00^*$) e pseudopalavras (M-W, $F=3,50$; $p=0,002^*$) e ditado de palavras (M-W, $F=1,00$; $p<0,005^*$) e pseudopalavras (M-W, $F=6,50$; $p<0,007^*$), houve diferenças estatisticamente significantes, tendo os alunos do 2º ano demonstrado maiores escores que os do 1º ano, em todas as tarefas relacionadas a essas competências (Tabela 3).

Com relação ao desempenho dos participantes nas tarefas de “Processamento Fonológico” (identificação de palavras, identificação de sílabas, identificação de rima, síntese silábica, exclusão silábica, exclusão fonêmica e identificação de som inicial), a única tarefa de processamento fonológico capaz de diferenciar estatisticamente o desempenho dos dois anos escolares investigados foi a produção de rima (M-W, $F=3,00$; $p=0,009^*$) (Tabela 4).

Nas médias obtidas nas tarefas de “Compreensão”, *Cloze* oral I e II, observa-se que houve similaridade nas tarefas de *Cloze I*, porém, tanto para o desempenho no *Cloze II*, quanto para a “Compreensão”, a diferença de desempenho entre os anos escolares estudados foi estatisticamente significativa, com maiores escores para os alunos do 2º ano (Tabela 5).

Tabela 1 - Porcentagem média de acertos no escore total do Instrumento de avaliação da leitura inicial e distribuição dos escolares, segundo percentis, em função da escolaridade

Percentil	Escolaridade	
	1º. Ano (N = 31)	2º. Ano (N = 42)
	Porcentagem de acertos	Porcentagem de acertos
20	37,07%	42,80%
25	39,32%	47,60%
50 (Mediana)	43,82%	64,04%

Tabela 2 - Comparação do desempenho em tarefas de “Linguagem oral” e “Conhecimento sobre escrita”, em função da escolaridade

Habilidade	Tarefa	Ano	N	Min	Max	Média	DP	p-valor
Linguagem Oral	Voc Exp	1o.	31	12	15	13,96	0,91	0,53
		2o.	42	9	15	14,11	1,17	
	DiscAud	1o.	31	3	5	4,06	0,35	0,32
		2o.	42	3	5	4,19	0,63	
Conhec. Escrita	Cesc	1o.	31	0	5	3,09	1,55	0,45
		2o.	42	1	5	3,35	1,32	
	IdL	1o.	31	4	24	20,45	5,31	0,12
		2o.	42	4	24	22,16	4,21	
	IsSL	1o.	31	0	21	11,45	6,02	0,44
		2o.	42	0	24	10,35	5,92	

Legenda: Voc Exp-Vocabulário Expressivo; DiscAud-Discriminação Auditiva; Cesc-Conhecimento sobre escrita; IdL-Identificação de letras; IsSL-Identificação de som das letras.

Teste estatístico: ANOVA

Tabela 3 - Desempenho em tarefas de “Leitura e Escrita”, em função da escolaridade

Habilidade	Tarefa	Ano	N	Min	Max	Média	DP	p-valor
Leitura e Escrita	Lpal	1o.	31	0	15	4,93	5,6	0,00*
		2o.	42	0	15	10,33	6,25	
	Lps	1o.	31	0	15	3,8	5,31	0,002*
		2o.	42	0	14	7,88	5,64	
	Dpal	1o.	31	0	10	1,93	3,32	0,005*
		2o.	42	0	10	4,28	3,55	
Dps	1o.	31	0	8	1,93	2,97	0,007*	
	2o.	42	0	9	3,88	2,91		

Legenda: Lpal Leitura de palavras, Lps Leitura de pseudopalavras, Dpal Ditado de palavras, Dps Ditado de pseudopalavras

Teste estatístico: ANOVA

Tabela 4 - Desempenho nas tarefas de “Processamento Fonológico”, em função da escolaridade

Habilidade	Tarefa	Ano	N	Min	Max	Média	DP	p-valor
Proc. Fonológico	Idpal	1o.	31	0	4	1,32	1,04	0,71
		2o.	42	0	5	1,42	1,45	
	IdSil	1o.	31	2	5	4,41	0,76	0,86
		2o.	42	1	5	4,38	1,03	
	IdRima	1o.	31	0	5	3,96	1,27	0,23
		2o.	42	0	5	4,3	1,09	
	ProdRima	1o.	31	0	4	0,67	1,22	0,009*
		2o.	42	0	5	1,52	1,41	
	SintSil	1o.	31	3	5	4,8	0,47	0,20
		2o.	42	4	5	4,92	0,26	
	ExcSil	1o.	31	0	3	1,35	1,17	0,12
		2o.	42	0	5	1,85	1,58	
	ExcFon	1o.	31	0	2	0,35	0,66	0,76
		2o.	42	0	3	0,4	0,76	
	IdSIn	1o.	31	0	5	2,77	1,4	0,18
		2o.	42	0	5	3,21	1,35	

Legenda: Idpal-identificação de palavras; IdSil-identificação de sílabas; IdRima-identificação de rima; ProdRima-produção de rima; SintSil-síntese silábica; ExcSil-exclusão silábica; ExcFon-exclusão fonêmica; IdSIn-identificação de som inicial
 Teste estatístico: ANOVA

Tabela 5 - Comparação do desempenho nas tarefas de “Compreensão”, em função da escolaridade

Habilidade	Tarefa	Ano	N	Min	Max	Média	DP	p-valor
Compreensão	Cloze I	1o.	31	1	4	2,45	0,76	0,88
		2o.	42	1	4	2,47	0,67	
	Cloze II	1o.	31	0	2	0,02	0,45	0,07*
		2o.	42	0	1	0,16	0,15	
	Comp	1o.	31	0	3	1,19	0,9	0,03*
		2o.	42	0	5	1,83	1,42	

Legenda: Comp-compreensão de texto
 Teste estatístico: ANOVA

O estudo de correlação entre as variáveis revelou correlações positivas e estatisticamente significantes entre várias das tarefas no IALI¹². A identificação de letras mostrou correlação positiva com as tarefas de leitura e escrita, bem como com várias das tarefas de habilidades de Processamento Fonológico. As tarefas de ditado de palavras e de

pseudopalavras também demonstraram correlações moderadas e fortes com o maior número de tarefas do instrumento. Na Tabela 6, encontram-se apenas as correlações moderadas e fortes, ou seja, valores de coeficientes de correlação de *Spearman* acima de 0,40 ($r^2 > 0,40$).

Tabela 6 - Valores do teste de correlação de Spearman para as tarefas do Instrumento de avaliação da leitura inicial

	IdL	IsSL	Lpal	Lps	Dpal	Dps	IdSil	IdRima	ProdRima	ExcSil	ExcFon	IdSin
DiscAud					0,42	0,42						
Cesc	0,45	0,41	0,46	0,48	0,5	0,46						
IdL		0,49	0,73	0,74	0,72	0,74	0,43	0,45	0,49	0,53		0,42
IsSL			0,5	0,58	0,49	0,5				0,48		
Lpal				0,9	0,86	0,84			0,46	0,55		
Lps					0,88	0,89			0,53	0,61		
Dpal						0,93			0,55	0,62		0,43
Dps									0,53	0,62		
Idpal												
IdSil												
IdRima									0,44			
ProdRima												
SintSil												
ExcSil										0,46	0,48	

Legenda: DiscAud-Discriminação Auditiva; Cesc-Conhecimento sobre escrita; IdL-Identificação de letras; IsSL-Identificação de som das letras; Lpal-Leitura de palavras; Lps-Leitura de pseudopalavras; Dpal-Ditado de palavras; Dps-Ditado de pseudopalavras; Idpal-identificação de palavras; IdSil-identificação de sílabas; IdRima-identificação de rima; ProdRima-produção de rima; SintSil-síntese silábica; ExcSil-exclusão silábica; ExcFon-exclusão fonêmica; IdSin-identificação de som inicial

Teste estatístico: teste de Correlação de Spearman. Todos os valores na tabela são estatisticamente significantes, com coeficiente de correlação de Spearman >0,40, ou seja, indicativo de correlações moderadas (entre 0,40 e 0,70) ou fortes (>0,70).

■ DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi estudar o desempenho de escolares de 1º. e 2º. anos do Ensino Fundamental em tarefas que avaliam habilidades consideradas preditoras do sucesso de aquisição de leitura e escrita.

Na avaliação do desempenho geral, medido pelo escore bruto total obtido no IALI¹², foi possível identificar os alunos que apresentaram desempenho fora do esperado, indicado pela pontuação inferior a 1DP da média para o grupo. Não houve diferença entre gêneros no desempenho geral, o que tem sido relatado pela literatura^{13,14}.

Na presente amostra, foi observado desempenho geral inferior, ilustrado pelas diferenças em porcentagem de acertos no IALI¹², dos alunos do 1º ano, quando comparadas às de alunos do 2º ano, o que evidencia o efeito da escolaridade na aquisição de algumas habilidades, capazes de influenciar o escore total do teste. Há evidências de que algumas habilidades iniciais de leitura sofrem grande influência da instrução escolar e outras dependem de estimulação em ambiente familiar¹⁵. Um estudo

realizado com o objetivo de verificar o efeito da escolaridade sobre o desempenho de autorregulação e o aumento de vocabulário e de habilidades iniciais de leitura verificou que os primeiros dois anos da pré-escola estão associados a ganhos em competências de decodificação de palavras e de conhecimento de letras, com efeito cumulativo¹⁶.

Para a amostra investigada, o desempenho nas habilidades de “Linguagem oral” e “Conhecimento sobre escrita” foi semelhante, em média, para os grupos, o que denota, mais uma vez, que essas habilidades não dependem exclusivamente da exposição à instrução escolar no EF. Também deve ser considerada a natureza simples e a facilidade das tarefas, para avaliar essas habilidades a partir do IALI¹², que foi desenvolvido como um instrumento de sondagem de habilidades iniciais, consideradas precursoras da linguagem escrita^{11,12}. A identificação de letras e dos sons das letras são habilidades importantes para o aprendizado da leitura, uma vez que possibilitam o acesso rápido e automático dos fonemas correspondentes aos grafemas. Em português brasileiro, quase todos os nomes de letras envolvem o som que estas

representam (exemplo: letra M=eme, representa o fonema /m/)^{17,18}.

Na avaliação de “Leitura e Escrita”, tanto nas tarefas de leitura, quanto nas de ditado de palavras e pseudopalavras, houve diferenciação entre os grupos, o que indica evolução do desempenho em codificação e decodificação por influência da escolaridade. Esse processamento de leitura no nível da palavra depende da integração cada vez maior das informações ortográfica, fonológica e semântica¹⁹. Uma revisão de literatura recente confirma o que outros autores já haviam atestado, ou seja, a contribuição de todos esses níveis de análise linguística para a leitura ou escrita de palavras, em uma abordagem interativa e não sequencial²⁰.

Há maior dificuldade de decodificação nas séries iniciais, na leitura e escrita de palavras novas ou pouco frequentes, extensas e com irregularidades, pois a criança em início de aquisição de leitura tem que utilizar regras de conversão entre grafemas e fonemas, em um processo ainda não automatizado. Com o tempo, experiência e treino com a leitura, que pode ser propiciado pela própria escolarização, a interação entre a informação da fonologia, ortografia e o significado das palavras vai facilitando o reconhecimento das palavras, bem como a sua escrita^{21,22}.

Além da competência em leitura e escrita, os resultados do presente estudo apontam diferenças de desempenho entre os grupos em apenas uma tarefa do processamento fonológico, a produção de rimas. Nas demais tarefas, os alunos de 1º e 2º ano tiveram médias de desempenho similares. A explicação para esse padrão pode estar relacionada à natureza da tarefa de manipulação de rimas²³. Diferentemente de outros testes que pressupõem um processo de percepção desta unidade linguística, a tarefa em questão envolve a solicitação de produção de rima.

É importante notar que, no instrumento de rastreio utilizado neste estudo, o componente de processamento fonológico incluiu apenas tarefas para avaliar as habilidades de consciência fonológica e não incluiu tarefas para avaliar habilidades de acesso ao léxico e memória fonológica, por exemplo. Vale ressaltar, também, que a similaridade de desempenho para essas habilidades indica que os grupos encontram-se, em geral, no mesmo estágio de desenvolvimento do processamento fonológico. Apesar do estudo não contemplar análises entre as tarefas, nota-se, na observação da distribuição das médias, um desempenho baixo, tanto para o 1º, como para o 2º ano, na tarefa de exclusão de fonemas.

Alguns autores afirmam que a consciência de sílabas e de rimas é desenvolvida anteriormente à

consciência fonêmica, pelo fato de que as unidades fonológicas maiores, como as sílabas e rimas, são mais perceptíveis e, por isso, mais facilmente manipuladas²⁴⁻²⁶. As análises apresentadas neste estudo não permitem fazer esse tipo de consideração, já que não foram comparados, estatisticamente, os desempenhos entre as tarefas no mesmo grupo. No entanto, a observação do desempenho pela média dos grupos indica maior dificuldade para as tarefas que envolvem os fonemas, quando comparadas às tarefas de manipulação de sílabas ou rimas, tanto para o 1º como para o 2º ano.

O estudo mostrou correlações moderadas e fortes entre as habilidades de processamento fonológico e o desempenho em leitura e escrita de palavras e pseudopalavras, o que tem sido relatado em outras pesquisas, tanto com falantes do português-brasileiro¹³, como com os de outras ortografias mais opacas¹. Estes resultados concordam com um estudo que identificou forte correlação entre o desempenho em leitura de pseudopalavras com diversas habilidades de processamento fonológico, com o vocabulário e com o conhecimento sobre escrita, sendo este último fator preditivo da decodificação de pseudopalavras²⁶.

A tarefa de identificação de letras apresentou correlações fortes com as competências de leitura e escrita, o que confirma as evidências de que o reconhecimento das letras é um forte preditor do desempenho na escrita e também na leitura^{24,25}. A apropriação do princípio alfabético da correspondência grafo-fonêmica depende do entendimento de que as letras equivalem a segmentos sonoros. Além disso, quanto mais automático é o acesso ao nome das letras e aos sons que estas representam, mais eficiente é a decodificação de palavras, já que com a rápida integração de informações ortográfica e fonológica, o acesso ao léxico é facilitado, e, como consequência, a leitura da palavra também^{17,26}.

O perfil do desempenho dos escolares, em resposta ao instrumento, revela conformidade com os achados da literatura, o que aponta para um caminho promissor para o uso desse instrumento de sondagem inicial para as habilidades preditoras da leitura e escrita, nas séries iniciais do EF. Como limitação do instrumento, destaca-se a simplicidade das tarefas que devem ser analisadas, futuramente, em estudos psicométricos, para identificar os efeitos de itens e o poder de discriminação entre os grupos, com uma amostra maior e estratificada.

■ CONCLUSÃO

A escolarização influenciou o desempenho em habilidades de processamento fonológico e competências de leitura e escrita.

Houve diferença de desempenho entre 1º e 2º anos nas seguintes tarefas: leitura de palavras; leitura de pseudopalavras; ditado de palavras; ditado de pseudopalavras; produção de rimas; compreensão de leitura.

As habilidades de processamento fonológico e de conhecimento de escrita mostraram-se correlacionadas ao desempenho em codificação e decodificação, envolvidas na escrita e leitura de itens isolados.

ABSTRACT

Purposes: to study the performance of students from 1st. and 2nd grades of primary education in tasks that evaluate abilities and skills considered predictors of reading success. **Methods:** we analyzed early reading abilities in 73 children between six and eight years, from a public school in Sao Paulo. The instrument of early reading skills comprised of 20 subtests involving the following skills: Oral language, Phonological processing, Comprehension, Reading and writing, and Knowledge about print. The data were collected and analysed by school year (1st and 2nd grades), in order to identify differences in development at the early stages of Reading acquisition. **Result:** it was found that some subjects of 1st and 2nd grades show performance below the mean for their group, in the skills considered predictors for literacy. This low performance was identified by the percentage of total correct answers at the evaluation Instrument and the classification in percentiles. There were no differences in between the two grades in terms of the Oral Language and Knowledge of print. The groups differentiated only on tasks included in the “Reading and writing”, as well as “Phonological Processing” with better performance for 2nd grade students in the following tasks: (a) word reading, (b) pseudoword reading, (c) word spelling, (d) pseudoword spelling, (e) rime production and (f) reading comprehension. **Conclusion:** schooling influenced the performance on phonological processing abilities and in reading and writing skills. Phonological processing abilities and print knowledge correlated to decoding implicated in writing and reading of isolated items.

KEYWORDS: Child; Reading; Evaluation

■ REFERÊNCIAS

- Moll K, Ramus F, Bartling J, Bruder J, Kunze S, Neuhoff N. et al. Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*. 2014;(29):65-77.
- Program for International Student Assessment (PISA) OCDE 2009. Technical Report. 2010. Versão eletrônica. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/>.
- Snowling MJ & Hulme, C. Interventions for children’s language and literacy difficulties. *Int J Lang Commun Disorder*. 2012;47(1):27-34.
- Scarborough HS. Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*. 1990;61(6):1728-43.
- Navas ALGP. Por que prevenir é melhor que remediar quando se trata de dificuldades de aprendizagem. In: Alves LM, Mousinho R & Capellini S (Org). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2011, v I. P. 41-53.
- Heeyoung P & Lombardino LJ. Relationships among cognitive deficits and component skills of reading in younger and older students with developmental dyslexia. *Res. in Dev. Disabilities*. 2013;34:2946-58.
- Glover T & Albers C. Considerations for evaluating universal screening assessments. *J of School Psychology*. 2007;45(2):117-35.
- Tobia V & Marzocchi GM. Predictors of reading fluency in Italian orthography: Evidence from a cross-sectional study of primary school students. *Child Neuropsych*. 2014;20(4): 449-69.
- Hamilton SS, Glascoe FP. Evaluation of children with reading difficulties. *Am Fam Physician*. 2006;74(12):2079-84.
- Gijssels MAR, Bosman AMT & Verhoeven L. Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgments as predictors of early reading in Dutch. *J. Learn Disab*. 2006;39(6):558-71.
- Learning Disabilities Association of Alberta. *Reading readiness screening tool (RRST)*. Edmonton, AB: 2009. [<http://www.ldalberta.ca/>]

12. Navas ALGP Soriano K & Pinto J. Triagem do processamento fonológico e habilidades iniciais de leitura: Instrumento de avaliação de leitura inicial (IALI). Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Alfabetização: na perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura, de 23 a 25 de maio de 2011, PUCSP.
13. Tenório SMP, & Ávila CRB. Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. *Rev CEFAC*. 2012;14(1):30-8.
14. Andrezza-Balestrin C, Cielo CA, Lazzarotto C. Relação entre desempenho em consciência fonológica e a variável sexo: um estudo com crianças pré-escolares. *Rev. Soc Bras Fonoaudiol*. 2008;13(2):154-60.
15. Cárnio MS & Santos D. Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. *Pró-Fono R Atual Cient*. 2005;17(2):195-200.
16. Skibbe LE, Connor CM, Morrison FJ, Jewkes AM. Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth, *Early Childhood Res Quart*. 2011;26(1):42-9.
17. Cardoso-Martins C, Mesquita TCL, Ehri L. Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. *J of Exp Child Psych*. 2011;109(1):25-38.
18. Leppänen U, Aunola K, Niemi P, Nurmi JR. Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*. 2008;18(6):548-564.
19. Harm MW, Seidenberg MS. Computing the Meanings of Words in Reading: Cooperative Division of Labor Between Visual and Phonological Processes. *Psych Rev*. 2004;111(3):662-720.
20. Carreiras M, Armstrong BC, Perea M, Frost R. The what, when, where, and how of visual word recognition. *Trends in Cognitive Sciences*. 2014;18(2):90-8.
21. Miranda L, Mota MMPE. Estratégias cognitivas de escrita do português do Brasil. *Psico-USF*. 2011;16(2):227-32.
22. Shapiro LR, Carroll JM, Solity J. Separating the influences of prereading skills on early word and nonword reading. *J of Exp Child Psych*. 2013;116(2):278-95.
23. Savage R, Blair R, Rvachew S. Rimes are not necessarily favored by prereaders: Evidence from meta- and epilinguistic phonological tasks. *J of Exp Child Psych*. 2006;94(3):183-205.
24. Cunha VLO, Capellini SA. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura- PROHMELE. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2009;14(1):56-68.
25. Bandini HHM, Santos FH, Souza DG. Levels of Phonological Awareness, Working Memory, and Lexical Knowledge in Elementary School Children. *Paideia*. 2013;23(56):329-38.
26. Furnes B, Samuelsson S. Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learn and Ind Dif*. 2011;21(1):85-95.

<http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620157214>

Recebido em: 11/03/2014

Aceito em: 01/10/2014

Endereço para correspondência:

Ana Luiza Navas

Rua Cesário Mota Jr, 61-8º andar, 33677785

São Paulo – SP – Brasil

CEP: 01221-020

E-mail: ana.navas@fcmsantacasasp.edu.br