

Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes

FÁTIMA VALENTE (*)

MARGARIDA ALVES MARTINS (**)

INTRODUÇÃO

O estudo dos processos implicados na aquisição da linguagem escrita tem despertado o interesse de muitos investigadores que procuram sobretudo explicar as causas das dificuldades de aprendizagem de algumas crianças. Nos últimos 20 anos, as ideias acerca da natureza desta aprendizagem foram profundamente alteradas.

Durante muito tempo, a leitura foi considerada uma habilidade mecânica de descodificação de signos escritos que exigia da criança uma determinada maturidade ao nível das aptidões psicológicas gerais como: a estruturação espacial e temporal, a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica da linguagem, a organização do esquema corporal, o desenvolvimento intelectual (Mialaret, 1974). Esta perspectiva tradicional conduziu a que na prática

pedagógica se reservasse um período (pré-escolar e início do 1.º ciclo) destinado à preparação da criança para a leitura, durante o qual se realizavam actividades com o objectivo de desenvolver essas capacidades no futuro aprendiz leitor e que, no decurso do ensino formal, se valorizasse sobretudo o domínio da técnica de descodificação. Do mesmo modo, originou práticas de diagnóstico e reeducação baseadas na estimulação, avaliação e treino das diversas aptidões consideradas como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura (Alves Martins & Niza, 1998).

A partir dos finais dos anos 60, início dos anos 70, tornou-se evidente a insuficiência desta perspectiva e surgiu a necessidade de se caracterizar o objecto (a leitura) e o sujeito (aprendiz-leitor) desta aprendizagem. A caracterização da leitura é necessária, porque só após a identificação dos mecanismos e processos nela implicados é possível perceber a natureza das dificuldades que a sua aprendizagem pode originar. É necessária a caracterização das representações dos aprendizes-leitores sobre os objectivos e natureza da leitura, porque estes conhecimentos e representações são determinantes na forma como o sujeito

(*) E. B. 1 D. Nuno Álvares Pereira.

(**) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. UIPCDE.

íntegra e dá sentido à aprendizagem (Alves Martins, 1998).

Os resultados de diversos estudos realizados neste âmbito vieram demonstrar que a aquisição da leitura é um fenómeno de natureza complexa que envolve três dimensões: cultural, linguística e estratégica. Assim, as crianças possuem dificuldades na aprendizagem da leitura quando ainda não compreendem bem as funções e as finalidades da leitura – dimensão cultural – ainda não dominam o funcionamento do código escrito – dimensão linguística – ou ainda não sabem o que precisam de fazer para ler – dimensão estratégica (Chauveau, 2001).

A investigação dos aspectos linguísticos da leitura mostrou que a aquisição da linguagem escrita num sistema alfabético implica uma mudança ao nível das representações linguísticas e, em particular, das representações fonológicas. As crianças, desde cedo, são capazes de discriminar variações nos estímulos sonoros da fala e utilizam facilmente as diferenças entre os sons, mesmo ao nível dos fonemas, para estabelecer a distinção entre palavras. A maioria das crianças distingue facilmente palavras que diferem num único fonema como “gato, pato, fato e cato”, mas o contraste fonémico que permite distingui-las é feito de forma intuitiva, inconsciente (Tunmer, 1989). De facto, até aos seis-sete anos de idade, as crianças parecem mais sensíveis ao conteúdo semântico da linguagem que à sua forma, concentrando-se mais no significado de uma mensagem do que nos aspectos formais do significante (Mendes & Alves Martins, 1986). Contudo, como aprendizes de uma linguagem escrita alfabética, terão de passar do uso inconsciente das representações fonológicas (suficientes para a percepção e produção da fala) para um conhecimento explícito e um uso reflexivo, denominado consciência fonológica (Defior, 1998). Esta capacidade de analisar o fluxo oral de forma consciente é considerada uma competência crítica para a aquisição da leitura e escrita.

A investigação realizada neste contexto evidenciou ainda que a acção da consciência fonológica no sucesso da aprendizagem da leitura e escrita nas suas fases iniciais é coadjuvada pelo conhecimento do nome das letras. Discute-se também, há muitos anos, a influência dos métodos de ensino no desenvolvimento de competências metalinguísticas e os dados de estudos reali-

zados em diferentes línguas parecem indicar que as características da ortografia e fonologia da língua desempenham um papel importante neste processo.

Consciência fonológica e aprendizagem da leitura

O desenvolvimento da consciência fonológica, na medida em que exige uma mudança ao nível das representações linguísticas, é difícil para muitas crianças. A maior ou menor dificuldade desta mudança depende do grau de abstracção dos segmentos sonoros a analisar. Segundo diversos autores (Gombert, 1990; Goswami & Bryant, 1990) a análise explícita da estrutura fonológica da fala pode ser efectuada ao nível das sílabas, dos fonemas e das unidades intra-silábicas. Estas últimas são unidades do tipo ataque e rima, em que se podem decompor as sílabas. O ataque refere-se à consoante inicial ou grupo de consoantes iniciais e a rima é composta pelos fonemas que se seguem (Treiman, 1989). As sílabas, dado que correspondem a actos articulatorios (Lieberman et al., 1967, cit. por Vale, 1999), são os segmentos sonoros mais salientes da palavra e consequentemente os mais fáceis de analisar. Os fonemas exigem um grande esforço de análise explícita, pois não existe nenhuma base física simples que facilite o seu reconhecimento. Esta natureza abstracta dos fonemas decorre do facto de não poderem ser percebidos isoladamente como unidades discretas e invariantes, na medida em que surgem co-articulados na corrente acústica, sendo a sua percepção influenciada pelo contexto dos sons próximos (Lieberman et al., 1967, cit. por Silva et al., 2001). Por sua vez, a análise das unidades intra-silábicas parece situar-se num nível intermédio de dificuldade, entre a sílaba e o fonema.

Diversos estudos (Rosner & Simon, 1971; Lieberman et al., 1974; Fox & Routh, 1975; Treiman & Baron, 1981; Alegria et al., 1982; cit. por Alves Martins, 1996), em que foram utilizados diferentes tipos de tarefa (supressão, contagem, segmentação e inversão de sílabas ou fonemas), apoiam a ideia de que a capacidade de análise silábica surge mais cedo do que a capacidade de análise fonémica. Um estudo desenvolvido por Silva (1996) com crianças portuguesas de idade pré-escolar evidenciou igualmente que a consciên-

cia das unidades silábicas precede a consciência dos segmentos fonémicos.

Alguns autores defendem que esta última competência é antecedida pela capacidade de analisar as sílabas em unidades intra-silábicas, contudo existem dados que contradizem esta ideia. Segundo Alves Martins (1996), parece mais provável que exista um período de transição durante o qual as crianças se apoiam em pistas articulatórias como estratégia inicial para segmentar sílabas em unidades mais pequenas que, por vezes, correspondem a um único fonema, quando o ataque da sílaba (consoante inicial ou grupo de consoantes iniciais) é um som que se pode isolar.

Os dados deste tipo de estudos sugerem que a consciência fonológica não é uma competência geral e homogênea, mas existem pelo menos três níveis ou tipos distintos de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência fonémica e a consciência intra-silábica.

A relação entre os vários níveis de consciência fonológica e a aquisição da leitura foi evidenciada por diferentes tipos de estudos (longitudinais, correlacionais e de treino). Os trabalhos desenvolvidos por Mann e Liberman (1984, cit. por Cardoso-Martins, 1995), Cardoso-Martins (1995) e Alves Martins (1996) mostraram que a consciência silábica é um bom preditor do sucesso na aprendizagem da leitura. A consciência fonémica é igualmente um bom preditor, de acordo com os resultados de investigações em língua portuguesa (Alves Martins, 1996; Cardoso-Martins, 1995; Vale, 1999; Vale & Cary, 1998) e noutras línguas (Liberman, 1973; Stanovich et al., 1984; Mann, 1984; Calfee, 1977; Share, Jorm, Maclean & Mathews, 1984; Tunmer et al., 1985; cit. por Alves Martins, 1996). Relativamente à consciência intra-silábica, estudos em língua inglesa (Lundberg et al., 1980; Bradley & Bryant, 1983, 1985; cit. por Vernon, 1998) evidenciaram a existência de uma forte relação entre esta competência e os progressos posteriores em leitura. Contudo, os resultados de estudos em língua portuguesa (Cardoso-Martins, 1995; Vale, 1999) mostraram que, ao contrário do que acontece na língua inglesa, a capacidade para detectar a rima das sílabas desempenha um papel relativamente menor na aquisição da leitura e escrita do português.

Apesar de existirem muitos dados que confirmam a relação causal entre a consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura,

durante muitos anos, o sentido dessa relação gerou acesas polémicas. A consciência fonológica era equacionada, por uns como causa e por outros como uma consequência ou resultado do método de ensino da leitura. Segundo Yopp (1988, citado por Alves Martins & Silva, 1999), na base desta controvérsia esteve alguma inconsistência nos procedimentos usados na avaliação da consciência fonológica e no nível de dificuldade das tarefas utilizadas nas avaliações.

Hoje, a consciência fonológica é maioritariamente reconhecida como uma causa e uma consequência da aprendizagem da leitura, ou seja, parece existir uma causalidade recíproca. Aceita-se que a criança necessita de um nível mínimo de consciência fonológica para aceder ao código escrito com sucesso e, por sua vez, a aprendizagem da leitura irá desenvolver mais esta competência. Assim, a questão relativa ao sentido da relação causal entre a consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita deixou de ser pertinente. No momento actual da investigação, o que importa saber é «que tipo ou níveis de consciência fonológica são importantes para que diferentes graus de apreensão do código escrito e níveis de competência de leitura sejam adquiridos» (Alves Martins & Silva, 1999, p. 52). No mesmo sentido, Vale (1999) considera que actualmente é necessário analisar de forma mais detalhada as diversas possibilidades de relação entre os diferentes níveis de representação fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita.

Consciência fonológica e conhecimento do nome das letras

Nos últimos vinte anos, a investigação tem vindo a demonstrar que nos sistemas alfabéticos o principal obstáculo a ultrapassar pelas crianças que aprendem a ler reside na aquisição do princípio alfabético. Para a construção deste princípio o leitor aprendiz necessita de compreender que as palavras podem ser analisadas em sequências de fonemas (unidades linguísticas sem uma base física simples que permita identificá-las) e de estabelecer as correspondências entre letras e sons.

O conhecimento do nome das letras, dado que esses nomes muitas vezes sugerem os fonemas que representam, pode facilitar a descoberta das correspondências entre grafemas e fonemas. Se-

gundo Treiman et al. (1997), este tipo de conhecimento parece promover uma sensibilidade implícita à estrutura fonológica das unidades linguísticas da palavra que pode servir de suporte para o desenvolvimento da consciência fonémica explícita. Silva (1997) defende que os nomes das letras são simplesmente analogias pouco precisas dos respectivos fonemas e o conhecimento dos mesmos só se revela facilitador quando funciona em interação com a capacidade de análise explícita dos segmentos da fala. Assim, para uma criança perceber que a letra “p” pertence à palavra “pai”, tem que ser capaz de segmentar a palavra, o que lhe vai permitir relacionar a letra “p” com o som /p/.

Os resultados de diversas investigações (Byrne, 1992; Byrne & Fielding-Barnsley, 1989, 1990; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988) são consistentes com a hipótese de interação entre a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras para a aquisição do princípio alfabético. A principal conclusão que estes autores retiraram foi que nem a consciência fonémica, nem o conhecimento do nome ou som das letras, por si sós, são suficientes para a aquisição do princípio alfabético, sendo necessária a sua combinação. Os dados evidenciaram ainda que as crianças necessitavam de um nível mínimo de consciência fonológica antes de poderem beneficiar do conhecimento do nome das letras.

No caso da Língua Portuguesa, a grande maioria dos nomes das letras incluem pelo menos um dos sons que lhes correspondem, embora não contenham outros, pois alguns grafemas representam mais do que um fonema (à letra “s” corresponde o fonema /s/ e o fonema /z/) e o inverso também é verdadeiro, ou seja, alguns fonemas são representados por mais do que um grafema (ao fonema /s/ correspondem os grafemas “s!”, “c” ou “ç”). Em diversas investigações com crianças portuguesas (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Silva, 2001a; Vale, 1999; Vale & Cary, 1998), o número de letras conhecidas revelou ser o melhor preditor dos resultados em leitura.

Competências fonológicas e métodos de ensino da leitura

O estudo das relações entre a aprendizagem da leitura e escrita com métodos de ensino dife-

rentes e o desenvolvimento de competências fonológicas têm vindo a gerar grande controvérsia.

As pesquisas realizadas neste domínio incidiram principalmente em duas categorias de métodos com concepções opostas relativamente ao processo de aquisição da linguagem escrita: os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos. Os métodos fónicos atribuem grande importância à descodificação. Desde o início do processo de ensino/aprendizagem, existe uma instrução directa e explícita das correspondências grafo-fonológicas e são favorecidos os procedimentos de síntese sucessiva, ou seja, a partir dos elementos mais simples (letras ou sílabas) realizam-se combinações cada vez mais complexas (palavras, frases e textos). Os métodos globais atribuem maior ênfase à compreensão. A leitura é considerada um processo de identificação global de frases e palavras, em que se utilizam antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintáticas e a verificação das hipóteses produzidas. Parte-se de estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para os elementos mais simples (sílabas e letras). Assim, no início, a aprendizagem da leitura requer a memorização de palavras ou orações e, só mais tarde, através de análises sucessivas, o aprendiz leitor irá descobrir as unidades linguísticas mais simples.

Alegria, Pignot e Morais (1982, citado por Morais, 1994) observaram que crianças alfabetizadas segundo um método global apresentavam um desempenho médio muito mais fraco numa tarefa de inversão de fonemas (15% de respostas correctas) do que as alfabetizadas através de um método fónico baseado na correspondência entre letras e sons (58% de respostas correctas). No entanto, num estudo anterior e semelhante desenvolvido por Bruce (1964, citado por Gombert, 1990) os resultados mostraram que esta diferença desaparecia, ao fim de alguns anos.

Em 1994, Morais defendeu que apenas o ensino explícito das correspondências grafema-fonema, desde o início da aprendizagem da linguagem escrita, pode promover o desenvolvimento da consciência fonémica e conduzir as crianças à descoberta do princípio alfabético. Este investigador baseou a sua posição em diversos estudos sobre a aprendizagem da leitura, nomeadamente num estudo desenvolvido nos Estados Unidos por Jeanne Chall, publicado em 1967 no livro

Learning to read: The great debate, em que foram comparados vinte e dois programas de ensino.

Mais recentemente, Ouzoulias (2001) veio reavivar esta discussão em torno dos métodos. O autor contesta a posição defendida por Morais (1994), criticando o facto de os estudos que a fundamentam não terem analisado nos métodos globais dois aspectos fundamentais das práticas didácticas para que se possa decidir da impossibilidade da aprendizagem dos fonemas sem ensino explícito, ou seja, nunca foi referido se nestes métodos não existia qualquer tipo de descodificação (ou se incluíam descodificação a um nível superior à relação grafema-fonema) e se a escrita era (ou não) uma actividade frequentemente praticada pelas crianças.

Ouzoulias (2001) desenvolveu um estudo em colaboração com Fischer para responder à questão de saber se a consciência fonémica se desenvolve ou não quando as correspondências entre grafemas e fonemas não são objecto de ensino directo e explícito no 1.º ano de escolaridade. O grupo experimental foi constituído por 97 crianças de cinco turmas do 1.º ano de escolaridade cujos professores não explicitavam as correspondências entre grafemas e fonemas mas exploravam situações de leitura e escrita onde o princípio fonográfico surgia a um nível suprafonémico (essencialmente ao nível das sílabas e das analogias ortográficas) e, para além disso, as crianças escreviam frequentemente. O grupo de controlo incluiu 80 crianças de 4 turmas, que foram escolhidas porque os seus professores conseguiam obter bons resultados através de métodos de leitura em que era realizada a análise das palavras em fonemas, desde o início do processo de aprendizagem da leitura. O desempenho das crianças numa tarefa de consciência fonémica foi avaliado em dois momentos (a meio de Outubro e no fim de Março). Os resultados mostraram que as diferenças entre os dois grupos não eram significativas. Este trabalho tornou evidente que a consciência fonémica pode desenvolver-se sem um ensino directo e explícito dos fonemas.

Para investigar as relações entre a consciência fonémica e a aquisição da linguagem escrita em português com métodos de ensino diferentes, Cardoso-Martins (1991) realizou uma pesquisa com dois grupos de crianças brasileiras que frequentavam o 1.º ano de escolaridade. Num dos gru-

pos, as 32 crianças aprenderam a ler através de um método fonémico, no outro grupo as 26 crianças aprenderam por um método silábico. A consciência fonémica foi avaliada no início do ano lectivo e não se observaram diferenças significativas entre os dois grupos. A avaliação da capacidade de leitura e escrita foi feita, no meio e no fim do ano, a partir da leitura e escrita de palavras isoladas. Os resultados mostraram que a consciência fonémica foi relevante no desempenho em leitura e escrita apenas para as crianças que aprenderam a ler pelo método fonémico. No grupo de crianças submetido ao método silábico, a capacidade preditora da consciência fonémica não foi significativa. Por outro lado, verificou-se que as crianças ensinadas através do método silábico obtiveram desempenhos claramente superiores na leitura e escrita e existia neste grupo uma menor variabilidade na distribuição dos resultados do que no grupo submetido ao método fonémico.

Estes resultados são interessantes porque sugerem que, para o sucesso na aprendizagem da linguagem escrita em português, as diferenças individuais na consciência fonémica no início do ensino formal são menos importantes quando se utilizam métodos silábicos do que quando se usam métodos fonémicos. A autora refere que, apesar de as crianças alfabetizadas através de métodos silábicos se apoiarem na sílaba para ler e escrever (o que poderia explicar os resultados), as regras de correspondência entre grafemas e fonemas são provavelmente importantes, após a fase inicial de aprendizagem. Assim, atendendo a que estes aprendizes leitores também utilizam as regras de correspondência entre grafemas e fonemas, a superioridade na leitura e escrita pode dever-se ao facto de os métodos silábicos favorecerem muito mais o desenvolvimento da consciência fonémica que os métodos fonémicos. Isto pode explicar os resultados não significativos entre consciência fonémica e leitura no método silábico.

Rego (1995) obteve resultados que vão no mesmo sentido, numa pesquisa longitudinal com 50 crianças brasileiras alfabetizadas através de um método silábico. O estudo teve como objectivo investigar a influência da consciência fonológica e da consciência sintáctica (avaliadas aos 5 anos e 8 meses, antes do período de alfabetização) no desenvolvimento da descodificação e compreen-

são na leitura (avaliadas aos 6 anos e 8 meses, no final da alfabetização). Os dados mostraram que o desempenho prévio em tarefas de consciência fonológica não se correlacionava significativamente com o posterior desempenho em leitura, ao contrário do que foi frequentemente encontrado em estudos longitudinais com aprendizes leitores de língua inglesa.

Segundo a autora, estes resultados «sugerem que as explicações causais sobre a aquisição inicial da leitura são sensíveis a diferenças da língua e sobretudo de métodos de alfabetização» (Rego, 1995, p. 51). O método silábico parece neutralizar as possíveis influências das diferenças individuais quanto à consciência fonológica. Uma explicação possível seria a de que, as crianças que aprendem através de métodos silábicos realizam mais análises fonológicas a partir de unidades linguísticas perceptíveis, o que vai favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica necessária à leitura.

Num outro estudo longitudinal, Cardoso-Martins (1995) investigou a relação entre diferentes níveis de consciência fonológica e a aprendizagem inicial da linguagem escrita em português através do método silábico. Este trabalho envolveu 105 crianças brasileiras que no início do projecto tinham seis anos de idade e pertenciam a um meio sócio-cultural médio e médio-alto. A consciência fonológica foi avaliada antes do início do ensino formal da leitura. As diversas medidas obtidas foram correlacionadas com os resultados de avaliações em leitura e escrita de palavras isoladas realizadas a meio e no final do ano lectivo.

A autora formulou uma hipótese, mais especificamente relacionada com particularidades da língua portuguesa, segundo a qual a sensibilidade à identidade silábica (provavelmente baseada na capacidade de analisar palavras em sílabas) desempenha um papel importante nas fases iniciais de aprendizagem da linguagem escrita em português e esse papel é mais importante para as crianças que aprendem a ler através de um método silábico. Esta hipótese fundamentou-se nos resultados de alguns estudos (abaixo citados por Cardoso-Martins, 1995), nas características da ortografia do português e nas práticas de ensino da leitura. Foram considerados relevantes os seguintes aspectos:

- A sílaba é uma unidade fonológica natural. Sendo sempre a unidade mais clara, distinta e saliente da palavra, parece jogar um importante papel na leitura (Adams, 1990).
- É mais fácil para as crianças pré-leitoras segmentar as palavras em sílabas do que segmentá-las em fonemas (Lieberman et al., 1974).
- Há evidências de que a capacidade de segmentação silábica esteja relacionada com o progresso na aquisição da leitura e escrita do inglês (Mann & Liberman, 1984).
- A língua portuguesa possui uma estrutura silábica relativamente simples (predominando a estrutura CV) e a maioria das palavras são polissílabos e paroxítonas.
- Os livros de iniciação à leitura e escrita reflectem estas propriedades do português, pois a maioria das palavras constantes nos mesmos são dissílabos, trissílabos e paroxítonas (Pinheiro & Keys, 1987) e possuem sílabas simples do tipo CV.
- A popularidade dos métodos silábicos (em que primeiro são ensinadas as sílabas do tipo CV), no Brasil, baseia-se provavelmente na sua eficácia que, em parte, pode derivar das propriedades da ortografia da língua portuguesa.
- Os resultados dos estudos de Cardoso-Martins (1991) e de Carraher e Rego (1984) mostraram que as crianças brasileiras alfabetizadas através de métodos silábicos fazem progressos mais rápidos que as iniciadas na leitura por métodos fonémicos.

Segundo Cardoso-Martins (1995), os dados obtidos neste estudo parecem consistentes com a hipótese apresentada, pois os desempenhos nas tarefas silábicas estiveram significativamente relacionados com a capacidade de leitura a meio e no fim do ano lectivo. Os resultados sugerem ainda que a sensibilidade à similaridade silábica das palavras contribui de forma distinta para o progresso na leitura e escrita do português, que é independente da relação entre consciência fonémica e linguagem escrita.

Contudo, a autora propõe uma interpretação alternativa sustentada pela diferença de desempenho nos dois tipos de itens da prova silábica. O desempenho num dos tipos de itens baseia-se na capacidade de detectar o som da consoante inicial da sílaba CV, enquanto para os outros itens

tal capacidade não é necessária, dada a natureza mais global da diferença entre as sílabas. A autora refere que, caso esta interpretação esteja correcta os resultados apenas sugerem que a sensibilidade à similaridade fonémica das palavras (e não a sensibilidade à similaridade silábica) contribui para a aprendizagem da linguagem escrita e esta contribuição é independente da que é dada pela segmentação fonémica.

O conjunto de estudos aqui apresentados ilustram bem a complexidade das relações entre o desenvolvimento metalinguístico e os métodos de ensino da leitura, justificando que o tema seja investigado em línguas diferentes, para que se possa avaliar melhor que factores são importantes e em que circunstâncias.

Questões e hipóteses

Este estudo teve um carácter exploratório e procurou analisar as relações existentes entre o desenvolvimento de competências metalinguísticas – consciência silábica, consciência fonémica e conhecimento do nome das letras – e a aquisição da leitura com métodos de ensino diferentes, ao longo do 1.º ano de escolaridade.

A pertinência desta análise decorre do facto de se terem realizado poucos trabalhos envolvendo as variáveis em estudo no domínio da aprendizagem da leitura em português e da existência de certas particularidades da fonologia e ortografia da língua portuguesa que podem influenciar, de forma muito específica, o desenvolvimento de competências metalinguísticas durante o processo de alfabetização.

Com efeito, como já foi referido, a maioria das palavras da língua portuguesa são polissílabos e paroxítonas, sendo a sua estrutura silábica relativamente simples, com o predomínio da estrutura CV que representa 58% do total dos tipos silábicos do Corpus do Português Fundamental (Vigário & Falé, 1994, citado por Vale, 1999).

Tendo em conta que os dados de estudos em português (Cardoso-Martins, 1991; Rego, 1995) sugerem que o desenvolvimento da consciência fonológica é influenciado pelo tipo de método utilizado no ensino da leitura (método fonémico / método silábico) e considerando que o conhecimento do nome das letras pode assumir igualmente uma importância diferente, consoante o

método (no método fonémico recorre-se ao nome nas letras, desde o início do processo de ensino/aprendizagem e no método silábico este tipo de conhecimento é introduzido numa etapa posterior), levantámos a seguinte questão:

Será que existem diferenças no desenvolvimento da consciência silábica, da consciência fonémica e do conhecimento do nome das letras, ao longo do 1.º ano de escolaridade, em função do método de ensino da leitura?

Partindo desta questão formulámos as seguintes hipóteses exploratórias:

- H1** – A consciência silábica progride diferentemente ao longo do ano, em função do método de ensino da leitura.
- H2** – A consciência fonémica progride diferentemente ao longo do ano, em função do método de ensino da leitura.
- H3** – O conhecimento do nome das letras progride diferentemente ao longo do ano, em função do método de ensino da leitura.

O conjunto de estudos sobre as relações entre a consciência fonológica e a leitura realizados até ao momento actual tornou evidente a pertinência de se perceber «*que tipos ou níveis de consciência fonológica são importantes para que diferentes graus de apreensão do código escrito e níveis de competência de leitura sejam adquiridos*» (Alves Martins & Silva, 1999, p. 52). Por outro lado, segundo diversos autores (Byrne, 1992; Byrne & Fielding-Barnsley, 1989, 1990; Silva, 1997; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988), o conhecimento do nome das letras, quando funciona em interacção com a consciência fonológica, facilita a aquisição da linguagem escrita. Esta variável é ainda considerada como um dos melhores preditores dos progressos na aprendizagem da leitura em português (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Silva, 2001a; Vale, 1999; Vale & Cary, 1998). Atendendo a estes dados, colocámos uma segunda questão:

Que relações existem entre o desenvolvimento de diferentes tipos de competências metalinguísticas – consciência fonémica, consciência silábica e conhecimento do nome das letras – e os resultados em leitura, nos dois métodos de ensino, em diferentes momentos de aprendizagem no 1.º ano de escolaridade?

Esta questão levou-nos a definir as restantes hipóteses deste estudo:

- H4** – Os resultados em leitura serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados nas provas de consciência silábica, em cada tempo de observação e nos dois métodos.
- H5** – Os resultados em leitura serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados nas provas de consciência fonémica, em cada tempo de observação e nos dois métodos.
- H6** – Os resultados em leitura serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados nas provas de conhecimento do nome das letras, em cada tempo de observação e nos dois métodos.

METODOLOGIA

Participantes

Participaram neste estudo 38 crianças com uma média de 6 anos de idade que frequentavam, pela primeira vez, o primeiro ano de escolaridade numa escola pública. Formámos dois grupos de 19 crianças provenientes de duas turmas iniciadas na leitura e escrita através de métodos de ensino diferentes: o método das vinte e oito palavras e o método analítico-sintético. A língua materna de todas as crianças era o português e nenhuma sabia ler no início do ano lectivo.

No método das vinte e oito palavras o ensino da leitura e escrita parte da palavra para a análise das sílabas e destas para a síntese de novas palavras e formação de frases. No método analítico-sintético o processo de ensino inicia-se pelo reconhecimento da relação entre letras e o seu nome/som para através da sua junção se formarem palavras e frases.

Tendo em conta que a diferença fundamental entre os dois métodos reside no facto de um método privilegiar o estudo da relação entre sílabas orais e escritas e o outro o estudo da relação entre grafemas e fonemas, iremos designar o método das vinte e oito palavras de “método silábico” e o método analítico-sintético de “método fonémico”.

Instrumentos

O estudo incluiu três tempos de observação: de Dezembro a Janeiro (T1), de Março a Abril (T2) e em Junho (T3). Em todas as observações foram recolhidos dados relativos às variáveis em estudo – consciência silábica e consciência fonémica, conhecimento do nome das letras e leitura – através das seguintes provas: uma bateria com cinco provas fonológicas (três provas silábicas e duas fonémicas), uma prova de conhecimento do nome das letras, três provas de leitura de palavras isoladas (uma para cada tempo de observação).

Em cada tempo de observação realizámos três sessões de aplicação de provas. A ordem de realização das provas foi a seguinte: 1.^a sessão – provas silábicas; 2.^a sessão – provas fonémicas e prova de conhecimento do nome das letras; 3.^a sessão – prova de leitura. Na organização das sessões atendemos ao tipo de provas a realizar em cada uma, com o objectivo reduzir a interferência do factor tempo de aprendizagem nos resultados de cada criança relativamente às variáveis em estudo. Para além disso, embora não existisse tempo limite para a realização das provas, procurámos organizar as sessões de modo a que o tempo máximo de duração das mesmas não ultrapassasse os 30 minutos, a fim de evitar a interferência de efeitos de fadiga no desempenho das crianças. Todas as provas foram realizadas individualmente numa sala sossegada da escola.

Bateria de provas fonológicas

O instrumento utilizado no trabalho de investigação foi adaptado a estes participantes a partir de uma bateria de provas para avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas em idade pré-escolar construída por Silva (1996).

A bateria usada no estudo é composta por cinco provas fonológicas que se distinguem em função da unidade linguística a tratar (sílabas ou fonemas) e das exigências cognitivas presentes nos diferentes tipos de tarefa. Assim, temos três provas silábicas e duas fonémicas distribuídas por dois tipos de tarefas (classificação e manipulação).

A – Tarefas de classificação

- a) Classificação da sílaba inicial
- b) Classificação do fonema inicial

B – Tarefas de manipulação

- a) Supressão da sílaba inicial
- b) Inversão silábica
- c) Supressão do fonema inicial

As tarefas de classificação pretendem avaliar a capacidade das crianças para categorizarem palavras segundo um critério silábico ou fonémico. Nas provas de classificação a criança terá de procurar encontrar, entre as quatro palavras de cada item, duas que partilhem a mesma sílaba inicial ou o mesmo fonema inicial (conforme a prova).

As tarefas de manipulação pretendem avaliar a capacidade das crianças para manipularem deliberadamente unidades silábicas ou fonémicas de uma palavra. Nas provas de supressão a criança terá de eliminar a sílaba inicial ou o fonema inicial (consoante a prova). Na prova de inversão silábica a criança terá de tentar inverter as sílabas de um dissílabo.

As duas provas de classificação e a prova de inversão silábica têm 16 itens. As provas de supressão (supressão da sílaba inicial e supressão do fonema inicial) são constituídas por 32 itens, dado que possuem dois grupos de 16 itens (dissílabos e trissílabos na prova silábica; monossílabos e dissílabos na prova fonémica).

As palavras das várias provas são apresentadas oralmente e com suporte figurativo, sendo razoavelmente familiares às crianças (segundo sondagem realizada com crianças do 1.º ano). Este critério já presente na versão inicial do instrumento (Silva, 1996) foi observado, para evitar a interferência de factores mnésicos no desempenho das crianças.

Conhecimento do nome das letras

A avaliação do conhecimento da criança acerca do nome das letras foi efectuada através de uma prova que inclui todas as letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto português.

Leitura

Para avaliar o desempenho em leitura ao longo do ano, construímos três provas de leitura de palavras isoladas, sendo uma para cada momento de observação.

Estas provas incluem palavras trabalhadas nas duas turmas e palavras novas (não trabalhadas

nas aulas). As palavras trabalhadas foram seleccionadas com base nos registos diários dos alunos e na informação dada pelas professoras. A partir destas palavras foram derivadas as palavras novas. Nestas palavras as sílabas têm as mesmas consoantes das sílabas das palavras trabalhadas, sendo diferentes as vogais e/ou a posição das sílabas (por exemplo: palavra trabalhada – cabide; palavra nova – bocado).

O grau de dificuldade das provas é crescente, de forma a acompanhar a evolução da capacidade de leitura das crianças. Assim, ao longo do ano, aumentámos o número de palavras novas, o número de sílabas e ainda o nível de complexidade da estrutura ortográfica, que se baseou na sequência das estruturas ortográficas estudadas nas aulas.

A primeira prova de leitura tem seis palavras trabalhadas na sala de aula e seis palavras novas. Em cada grupo de palavras, há três dissílabos e três trissílabos. Cinco palavras apresentam uma estrutura ortográfica do tipo consoante-vogal (CVCV) e uma palavra começa por uma estrutura vogal-consoante-vogal (VCVCV). A segunda prova de leitura integra seis palavras trabalhadas nas duas salas de aula e o dobro de palavras novas. No grupo de palavras trabalhadas há três dissílabos e três trissílabos. Quatro palavras têm uma estrutura ortográfica (CVCV), uma é do tipo (VCVCV) e outra palavra possui um ditongo. No grupo de palavras novas há seis dissílabos e seis trissílabos. Oito palavras têm uma estrutura ortográfica (CVCV), duas são do tipo (VCVCV) e as outras duas incluem ditongos. A terceira prova de leitura possui apenas palavras novas (vinte e quatro), sendo seis dissílabos, nove trissílabos e nove polissílabos. Procurámos abranger as diversas estruturas ortográficas trabalhadas nas duas turmas até ao último momento de observação.

RESULTADOS

Iremos apresentar separadamente os resultados da testagem estatística das hipóteses formuladas para procurar responder às duas questões levantadas neste estudo.

Competências metalinguísticas, métodos de ensino e tempo de instrução

A testagem das três primeiras hipóteses (H1,

H2, H3), estabelecidas para responder à questão de saber se existem diferenças no desenvolvimento da consciência silábica, da consciência fonémica e do conhecimento do nome das letras ao longo do 1.º ano de escolaridade em função do método de ensino da leitura, exigiu que se examinasse a influência dos factores – “método de ensino” e “tempo de instrução” – no desenvolvimento das diferentes competências metalinguísticas. Para esse efeito, utilizámos a análise da variância multivariada (MANOVA) para medições repetidas, tendo como variáveis independentes o método (silábico, fonémico) e o tempo (T1, T2, T3). Face a resultados significativos nas análises de variância, foram realizados Testes t de Student para identificar os pares de médias com diferenças estatisticamente significativas nas diversas variáveis metalinguísticas e, no caso de as variâncias não serem homogêneas, recorreu-se ao Teste U de Mann-Whitney.

Os resultados encontram-se agrupados em relação a cada uma das variáveis metalinguísticas (consciência silábica, consciência fonémica e conhecimento do nome das letras), o que corresponde aos resultados da testagem estatística das respectivas hipóteses – H1, H2 e H3.

Apresentamos no Quadro 1 as médias e os desvios-padrão obtidos nas provas silábicas pelas crianças dos dois grupos nos três tempos de observação.

Ao examinarmos este quadro, podemos observar que o desempenho das crianças dos dois grupos nas provas silábicas aumentou muito do primeiro ao último momento, sendo mais acentua-

das as diferenças entre o 1.º tempo e o 2.º tempo (de Dezembro a Março).

O grupo de crianças iniciado na leitura pelo método silábico obteve sempre médias mais altas que o grupo alfabetizado através do método fonémico. A distância entre as médias dos dois grupos foi um pouco maior na primeira observação (T1 – Dezembro).

A análise da variância revelou um efeito significativo do factor “tempo” ($F(2,32) = 191,120$; $p = 0,000$) e do factor “método” ($F(1,36) = 5,147$; $p = 0,029$). A interacção entre os dois factores (tempo e método) não foi significativa.

A comparação posterior das médias permitiu constatar que no 1.º tempo de observação os valores médios do método silábico eram significativamente superiores ($t = 2,278$, g.l. = 36; $p = 0,029$), o que não se verificou no 2.º tempo, nem na última observação.

Apresentamos no Quadro 2 as médias e os desvios-padrão obtidos pelas crianças dos dois grupos nas provas fonémicas nos três tempos de observação.

É possível observar que as diferenças entre os valores médios dos três tempos de observação foram acentuadas nos dois grupos, indicando que a consciência fonémica das crianças evoluiu rapidamente ao longo do ano. Nos dois métodos a diferença entre os valores médios foi maior do 1.º para o 2.º tempo.

A comparação dos dois grupos permite constatar que na fase inicial da aprendizagem da leitura (T1 – Dezembro/Janeiro) os seus valores médios estavam muito próximos. Na fase mediana

QUADRO 1

Médias e desvios-padrão (colocados entre parêntesis) nas provas silábicas, em função do método de ensino, nos três tempos de observação

	1.º Tempo	2.º Tempo	3.º Tempo
Método Silábico	5,84 (4,05)	12,72 (2,98)	14,55 (1,80)
Método Fonémico	3,18 (3,08)	10,84 (4,04)	12,59 (3,99)

QUADRO 2

Médias e desvios-padrão (colocados entre parêntesis) nas provas fonémicas, em função do método de ensino, nos três tempos de observação

	1.º Tempo	2.º Tempo	3.º Tempo
Método Silábico	2,79 (2,82)	10,68 (4,60)	14,68 (1,48)
Método Fonémico	2,18 (1,56)	8,07 (4,89)	11,25 (5,03)

QUADRO 3

Médias e desvios-padrão (colocados entre parêntesis) na prova de conhecimento do nome das letras, em função do método de ensino, nos três tempos de observação

	1.º Tempo	2.º Tempo	3.º Tempo
Método Silábico	14,68 (6,26)	20,81 (1,72)	21,57 (1,42)
Método Fonémico	9,61 (4,61)	21,10 (1,61)	22,21 (0,90)

(T2 – Março/Abril) a média do grupo iniciado pelo método silábico foi mais elevada e essa diferença aumentou no último período do ano (T3 – Junho).

A análise da variância indicou que os dois efeitos principais eram significativos. O factor intra-sujeitos “tempo” ($F(2; 72) = 135,509; p = 0,000$) revelou-se significativo, o que está em consonância com a tendência dos resultados médios acima descrita. O factor inter-sujeitos “método” ($F(1; 36) = 5,507; p = 0,025$) também mostrou exercer uma influência significativa na variância dos resultados. A interacção entre o factor “tempo” e o factor “método” não foi significativa.

A comparação posterior das médias obtidas pelas crianças dos dois métodos revelou que nos 1.º e 2.º tempos não existiam diferenças significativas mas no 3.º tempo de observação (T3 – Junho), as diferenças foram estatisticamente significativas ($U = 100,000; p = 0,018$), sendo favoráveis ao método silábico.

Apresentamos no Quadro 3 as médias e os des-

vios-padrão obtidos pelos dois grupos na prova de conhecimento do nome das letras.

Como constatamos através deste quadro, os aprendizes leitores dos dois grupos no 1.º tempo (T1 – Dezembro/Janeiro) já conheciam muitas letras e no 2.º tempo (T2 – Março/Abril) identificaram o nome de quase todas as letras do alfabeto português.

No 1.º momento de observação, o número médio de letras conhecidas foi muito maior no grupo iniciado na leitura pelo método silábico. Nos outros dois tempos de observação passou a ser o grupo alfabetizado através do método fonémico a apresentar uma média superior, embora a diferença entre o número médio de letras conhecidas pelos dois grupos fosse pequena.

A análise da variância indicou que a influência do factor intra-sujeitos “tempo” e da interacção entre os dois factores (tempo e método) foi significativa ($F(2; 72) = 143,759; p = 0,000$ e $F(2; 72) = 194,899; p = 0,01$, respectivamente) mas a contribuição do factor inter-sujeitos “método”

para a variância dos resultados não foi significativa.

A posterior comparação dos resultados médios nos três momentos de observação confirmou que as diferenças entre os dois métodos apenas foram significativas no 1.º tempo ($t = 2,846$, g. l. = 36, $p = 0.007$), com vantagem para o método silábico.

Competências metalinguísticas e leitura

Para testar as três hipóteses (H4, H5, H6) estabelecidas para responder à questão de saber que relações existem entre o desenvolvimento de diferentes tipos de competências metalinguísticas e os resultados em leitura, nos dois métodos de ensino, em diferentes momentos de aprendizagem no 1.º ano de escolaridade realizámos diversas análises de correlação de Pearson.

Iremos apresentar os resultados obtidos ao

longo do ano nos dois métodos de ensino, relativamente a cada uma das variáveis metalinguísticas, o que corresponde aos resultados da testagem estatística das respectivas hipóteses – H4, H5 e H6.

Apresentamos no Quadro 4 os coeficientes de correlação da consciência silábica com a leitura, em função do método de ensino, nos três tempos de observação.

Observamos neste quadro que as correlações entre a consciência silábica e a leitura foram positivas e significativas, em todos os tempos de observação e nos dois métodos.

No método fonémico os valores dos coeficientes de correlação foram sempre mais elevados que no método silábico. Podemos verificar ainda que o valor da correlação entre a consciência silábica e a leitura aumentou muito do 1.º para o 2.º tempo (de Dezembro a Abril).

No método silábico o coeficiente de correla-

QUADRO 4

Coefficientes de correlação da consciência silábica com a leitura, em função do método de ensino, nos três tempos de observação

	1.º Tempo	2.º Tempo	3.º Tempo
Método Silábico	0,528*	0,591*	0,557*
Método Fonémico	0,613**	0,852**	0,859**

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

QUADRO 5

Coefficientes de correlação da consciência fonémica com a leitura, em função do método de ensino, nos três tempos de observação

	1.º Tempo	2.º Tempo	3.º Tempo
Método Silábico	0,650**	0,630**	0,673**
Método Fonémico	0,629**	0,711**	0,859**

Legenda: ** $p < 0.01$

ção foi mais elevado no 2.º tempo. Nos 1.º e 3.º tempos, a consciência silábica apresentou correlações menos significativas com a leitura.

Apresentamos no Quadro 5 os coeficientes de correlação da consciência fonémica com a leitura, em função do método de ensino, nos três tempos de observação.

Como é possível constatar pela leitura deste quadro, as correlações entre a consciência fonémica e a leitura também foram positivas e significativas, em todos os tempos de observação e nos dois métodos.

No método fonémico os valores dos coeficientes de correlação aumentaram ao longo do ano. Verificamos também que, apenas na fase inicial de aprendizagem (T1 – Dezembro/Janeiro), o valor do coeficiente de correlação foi um pouco inferior ao observado no método silábico.

No método silábico as diferenças entre os valores dos coeficientes de correlação obtidos ao longo do ano foram pouco acentuadas. O valor de correlação mais elevado surgiu no final do ano, tal como no método fonémico.

Apresentamos no Quadro 6, os coeficientes de correlação do conhecimento do nome das letras com a leitura, em função do método de ensino, nos três tempos de observação.

Ao examinarmos o Quadro 6, podemos observar que as correlações entre o conhecimento do nome das letras e a leitura foram positivas e significativas, em todos os tempos de observação e nos dois métodos.

Os valores dos coeficientes de correlação na

variável conhecimento do nome das letras foram sempre elevados nos dois grupos. As diferenças entre os mesmos, nos três tempos de observação e nos dois métodos, não foram acentuadas. No entanto, verificamos que no método silábico existiu um aumento progressivo dos valores de correlação do início ao fim do ano e, no método fonémico aconteceu o contrário, ou seja, houve uma diminuição progressiva desses valores ao longo do ano.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Competências metalinguísticas, métodos de ensino e tempo de instrução

Relativamente à consciência silábica, os resultados mostraram que tanto o método de ensino como o tempo de instrução contribuíram de forma estatisticamente significativa para o desenvolvimento desta competência metalinguística. O nível médio de desenvolvimento da consciência silábica diferenciou-se significativamente no primeiro momento de observação (T1 – Dezembro/Janeiro), sendo mais elevado no grupo que aprendeu a ler através do método silábico. A interação entre os dois factores não se revelou significativa.

Os dois métodos produziram o mesmo padrão de desenvolvimento ao longo do ano. No início das observações, o método silábico apresentava

QUADRO 6

Coefficientes de correlação do conhecimento do nome das letras com a leitura, em função do método de ensino, nos três tempos de observação

	1.º Tempo	2.º Tempo	3.º Tempo
Método Silábico	0,741**	0,750**	0,799**
Método Fonémico	0,769**	0,760**	0,717**

Legenda: ** p < 0.01

resultados médios significativamente superiores. Ao longo do ano, a consciência silábica aumentou progressivamente nos dois grupos, apresentando o método silábico resultados médios que foram sempre superiores aos do método fonémico.

Assim, não podemos aceitar a nossa primeira hipótese, pois a consciência silábica não progrediu diferentemente ao longo do ano, nos dois métodos de ensino. No entanto, a evolução do desempenho dos dois grupos, com resultados superiores no grupo que aprendeu através do método silábico, corresponde às nossas expectativas, dado que as estratégias utilizadas no ensino da leitura e escrita no método silábico promovem mais a análise silábica das palavras que as estratégias de ensino características do método fonémico.

No que respeita à consciência fonémica, tal como na consciência silábica, tanto o método de leitura como o tempo de instrução exerceram efeitos significativos no desenvolvimento desta competência metalinguística e a interacção entre os dois factores também não foi significativa. Os resultados mostraram ainda que o grupo de crianças ensinadas a ler pelo método silábico apresentava, no final do 1.º ano de escolaridade, um nível médio de desenvolvimento da consciência fonémica significativamente mais elevado que o grupo iniciado na leitura pelo método fonémico.

Foi possível verificar que o padrão de resultados dos dois grupos foi idêntico. Nos dois métodos as crianças apresentavam, no início do estudo, um baixo nível de desempenho nas provas fonémicas. Ao longo do ano, verificou-se um desenvolvimento contínuo da consciência fonémica nos dois grupos, que foi mais acentuado no método silábico, resultando numa vantagem significativa deste método, no final do ano.

Os resultados obtidos não permitem confirmar a nossa segunda hipótese, mas mostram que o método silábico desenvolve mais a consciência fonémica que o método fonémico, estando neste aspecto em conformidade com a interpretação dos dados de outros estudos (Cardoso-Martins, 1991; Rego, 1995) realizados no contexto da aprendizagem da leitura em português.

No estudo desenvolvido por Cardoso-Martins (1991) observou-se a ausência de correlações significativas entre a consciência fonémica e a leitura e superioridade nos desempenhos em leitura e escrita no grupo de crianças que aprendeu a ler

através de métodos silábicos. Segundo a autora, estes resultados podem dever-se ao facto de os métodos silábicos favorecerem muito mais o desenvolvimento da consciência fonémica do que os métodos fonémicos. Resultados semelhantes foram encontrados por Rego (1995) num trabalho com crianças que aprenderam a ler através do método silábico. Constatou-se que as diferenças individuais quanto à consciência fonológica, observadas antes do início do ensino formal, não se correlacionaram significativamente com o posterior desempenho em leitura de palavras inventadas. Para a autora, uma explicação possível desses resultados seria que, as crianças que aprendem através de métodos silábicos realizam mais análises fonológicas a partir de unidades linguísticas perceptíveis, o que vai favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica necessária à leitura.

Cardoso Martins (1991) explica como é que o método silábico, ao facilitar o estabelecimento das correspondências entre sílabas escritas e orais, pode contribuir mais directamente para a descoberta da estrutura fonética da fala que o método fonémico. De acordo com a autora, é provável que a representação gráfica de uma sílaba do tipo CV (por exemplo: a sílaba “pa”) sugira que esta é formada por dois segmentos C + V. Como nos métodos silábicos as sílabas iniciadas por determinada consoante são ensinadas em conjunto (por exemplo: pa, pe, pi, po, pu), isto pode levar a criança a compreender que a consoante representa um fonema e a vogal outro (por exemplo: pa, é “p+a”; pe, é “p+e”). Por outro lado, conhecer as correspondências entre letras e sons pode não ajudar os aprendizes leitores do método fonémico a segmentar os sons da fala.

No que respeita ao conhecimento do nome das letras, o tempo de instrução teve um efeito significativo e a interacção entre os dois factores também foi significativa. Apenas o método de ensino da leitura não influenciou significativamente esta variável, apesar de o número de letras conhecidas pelas crianças que aprenderam através do método silábico ter sido significativamente superior no início do ano (T1 – Dezembro).

Com efeito, o padrão de desenvolvimento foi diferente para cada um dos grupos. No método silábico o conhecimento do nome das letras evoluiu mais rapidamente até ao 1.º tempo (a média de letras conhecidas foi significativamente maior)

e a partir daí o seu desenvolvimento foi mais lento. Pelo contrário, no método fonémico a evolução do conhecimento do nome das letras foi lenta até ao 1.º tempo, do 1.º para o 2.º tempo este conhecimento aumentou rapidamente e o número médio de letras conhecidas foi um pouco maior que o observado no método silábico. No 3.º tempo, a diferença entre o número de letras conhecidas nos dois grupos continuou a ser ligeiramente superior no método fonémico.

A evolução no conhecimento do nome das letras, permite confirmar a nossa terceira hipótese de que o conhecimento do nome das letras progride diferentemente ao longo do ano, em função do método de ensino. No entanto, não esperamos que o desempenho no grupo de crianças que aprendeu através do método silábico fosse tão elevado na etapa inicial de aprendizagem da leitura (T1 – Dezembro).

Pensamos que o padrão de resultados encontrado pode dever-se às práticas didáticas dos dois métodos. No método silábico as crianças começaram a trabalhar com sílabas móveis do tipo consoante-vogal (CV) muito cedo. Embora na escola, na fase inicial, não fosse explicitado o nome das letras, o confronto com as sílabas escritas do tipo CV, naturalmente, levou as crianças a repararem que estas eram compostas por duas letras (Cardoso-Martins, 1991). Atendendo a que, mesmo antes do ensino formal, as crianças conhecem melhor o nome das vogais maiúsculas e minúsculas (Alves Martins, 1996), provavelmente esse confronto com a escrita das sílabas estimulou a aprendizagem do nome das consoantes.¹ Com efeito, quando foi avaliado o conhecimento do nome das letras, o grupo ensinado pelo método silábico já tinha trabalhado com palavras formadas por sílabas que continham as cinco vogais e nove consoantes (m, n, s, p, t, b, v, l, q), ou seja, catorze letras, número que está muito próximo da média deste grupo ($M = 14,68$). Por sua vez, nesta fase inicial, através do método foné-

mico as crianças apenas tinham aprendido as vogais e três consoantes (p, t, l), no total oito letras, número que também se aproxima da média do grupo ($M = 9,61$). A diferença entre os valores médios dos dois grupos nesta etapa inicial da aprendizagem (T1 – Dezembro) revelou-se estatisticamente significativa, sendo favorável ao método silábico. Na etapa seguinte (de Dezembro a Março), na turma que aprendeu pelo método fonémico foram rapidamente ensinadas as restantes letras do alfabeto português, sendo explicitada a relação grafema-fonema e estimulada a aprendizagem do nome das letras, o que não aconteceu na aula das crianças ensinadas pelo método silábico. Como consequência, a partir do 2.º tempo o número de letras conhecidas passou a ser ligeiramente superior no grupo alfabetizado pelo método fonémico.

Competências metalinguísticas e leitura

Ao analisarmos os resultados obtidos ao longo do ano, verificámos que as correlações entre a consciência silábica e a leitura foram sempre positivas e significativas nos dois métodos de ensino. Deste modo, podemos confirmar totalmente a nossa quarta hipótese, formulada no sentido de que os resultados em leitura serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados nas provas de consciência silábica, em cada tempo de observação e nos dois métodos.

Estes resultados vão ao encontro dos evidenciados num estudo realizado por Mann e Libermann (1984, citado por Cardoso-Martins, 1995) que mostraram que a capacidade de segmentação silábica está relacionada com os progressos na aprendizagem da leitura e escrita. Estão também na mesma linha dos resultados de uma investigação de Cardoso-Martins (1995) que parecem indicar que a sensibilidade à similaridade silábica (avaliada, antes do ensino formal, através de uma prova de detecção de sílabas) contribui significativamente para os progressos em leitura (avaliada, a meio e no fim do 1.º ano de escolaridade, através de provas de leitura de palavras isoladas). Segundo a autora, na língua portuguesa a consciência silábica apresenta um contributo distinto para o sucesso da leitura e escrita que é independente da relação entre a consciência fonémica e essas aprendizagens. Um estudo desenvolvido por Alves Martins (1996) também evi-

¹ Verificou-se, neste trabalho, que quando foi avaliado o conhecimento do nome das letras pela primeira vez, em Dezembro, quase todas as crianças identificaram as vogais maiúsculas e minúsculas.

denciou a existência de correlação ($r = 0.50$) entre os resultados numa prova de supressão das sílaba inicial (realizada no início do ensino formal) e o desempenho em leitura (avaliada no final do ano lectivo).

Embora as correlações entre a consciência silábica e a leitura tivessem sido sempre significativas, ao compararmos os resultados nos dois métodos de ensino encontrámos algumas diferenças. Como neste estudo também foi analisado o desenvolvimento das diversas competências metalinguísticas em função do método de ensino da leitura, iremos utilizar o conjunto de dados obtidos para tentar compreender melhor as relações entre as diferentes competências metalinguísticas e a aquisição da leitura em português.

Segundo Perfetti, Beck, Bell e Hughes (1987, citado por Rego, 1995), as diferenças individuais numa determinada capacidade que não são eliminadas através do ensino são as que acabam por relacionar-se com a leitura. Observámos que as correlações entre a consciência silábica e a leitura foram sempre mais fracas no método silábico do que no método fonémico e, por outro lado, o método silábico contribuiu para um maior desenvolvimento da consciência silábica. A conjunção destes factos está em conformidade com a interpretação dos autores acima citados. Assim, podemos dizer que os resultados sugerem que o método silábico, ao desenvolver a consciência silábica, permitiu que as diferenças individuais nesta variável não se acentuassem ao longo do 1.º ano de escolaridade, enquanto que o método fonémico, por ter desenvolvido menos esta competência, conduziu à acentuação dessas diferenças.

Outro aspecto que se salientou foi o facto de se ter verificado nos dois métodos, do 1.º para o 2.º tempo, o maior aumento do valor dos coeficientes de correlação entre a consciência silábica e a leitura. Estes resultados parecem indicar que, as crianças portuguesas beneficiam da disponibilidade de competências silábicas desde o início da aprendizagem da leitura mas, após um primeiro tempo de aprendizagem, o acesso a um nível mais elevado de competência na leitura requer um maior nível de desenvolvimento da consciência silábica.

As razões que provavelmente conduzem a este padrão de resultados, podem encontrar-se nas características da ortografia e fonologia da língua portuguesa e do processo de ensino da leitura. De

acordo com Vale (1999), no caso da língua portuguesa, a influência que as sílabas parecem ter nos desempenhos em leitura teriam não só uma origem linguística mas também instrucional.

Com efeito, a importância da consciência silábica na leitura pode eventualmente dever-se a particularidades da ortografia e fonologia da língua portuguesa, em que a maioria das palavras são polissílabos e predomina uma estrutura silábica relativamente simples do tipo CV. A interação entre essas duas propriedades faz com que as fronteiras silábicas sejam representadas quase sem ambiguidade, como evidenciou um estudo com adultos iletrados (Morais, Content, Cary, Mehler & Segui, 1989, citado por Vale, 1999). Segundo Cardoso-Martins (1995), estas características podem contribuir para tornar a sílaba numa unidade particularmente importante nas fases iniciais de aquisição da linguagem escrita em português. Os dados de um estudo de Vale (1999) também sugerem que a estrutura silábica CV assume particular importância na aprendizagem da leitura na língua portuguesa. A autora levanta mesmo «a hipótese de que a estrutura silábica CV inserida em sequências silábicas possa constituir a base fonológica para a elaboração do léxico ortográfico em português» (Vale, 1999, p. 435).

Por outro lado, como a maioria das palavras dos livros de iniciação à aprendizagem da leitura possuem uma estrutura do tipo CV (Pinheiro & Keys, 1987, citado por Cardoso-Martins, 1995), a instrução com base nestes livros tenderá a reforçar este tipo de estrutura silábica.

Relativamente à consciência fonémica, verificámos que esta variável e a leitura também estabeleceram correlações sempre positivas e significativas, ao longo do ano e nos dois métodos. Face a estes dados podemos confirmar totalmente a nossa quinta hipótese de que os resultados em leitura serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados nas provas de consciência fonémica, em cada tempo de observação e nos dois métodos.

Os resultados obtidos estão em conformidade com os de estudos em língua portuguesa (Alves Martins, 1996; Cardoso-Martins, 1995; Vale, 1999; Vale & Cary, 1998) e noutras línguas (Lieberman, 1973; Stanovich et al., 1984; Mann, 1984; Calfee, 1977; Share, Jorn, Maclean & Mathews, 1984; Tunmer et al., 1985; citado por Alves Martins, 1996) que mostraram que a consciência fonémi-

ca é um bom preditor do sucesso na aprendizagem da leitura.

A comparação dos resultados encontrados nos dois métodos, mostrou que os valores dos coeficientes de correlação entre a consciência fonémica e a leitura, estavam muito próximos no 1.º tempo de observação, mas a partir do 2.º tempo esses valores aumentaram muito no método fonémico, enquanto que no método silábico se observaram diferenças pequenas entre os coeficientes de correlação. Por outro lado, os resultados relativos ao desenvolvimento da consciência fonémica mostraram que no 1.º tempo não se registaram diferenças significativas entre os dois métodos no desenvolvimento de competências fonémicas, mas o método silábico influenciou significativamente o desenvolvimento desta variável ao longo do ano e, no final do ano, o desenvolvimento da consciência fonémica era significativamente superior no grupo de crianças que aprendeu a ler pelo método silábico.

Assim, atendendo à interpretação de Perfetti, Beck, Bell e Hughes (op. cit.), estes resultados parecem indicar que o método silábico, ao facilitar o desenvolvimento da consciência fonémica impediu o agravamento das diferenças individuais nesta competência metafonológica (tal como no caso da consciência silábica). Pelo contrário, no método fonémico o desenvolvimento da consciência fonémica não foi suficiente para evitar o aumento das diferenças individuais nesta variável.

Os resultados sugerem também que as crianças portuguesas beneficiam da disponibilidade de competências fonémicas desde o início da aprendizagem da leitura mas, após um primeiro tempo de aprendizagem, o acesso a um nível mais elevado de competência na leitura requer um maior nível de desenvolvimento da consciência fonémica. Esta necessidade parece ser mais evidente no final do 1.º ano de escolaridade, pois verificase que a correlação com a leitura no método silábico foi um pouco mais forte, apesar de se ter observado um maior desenvolvimento desta variável neste último tempo e, por outro lado, no método fonémico a correlação com a leitura tornou-se também mais forte, assumindo um valor muito elevado.

Pensamos que a maior necessidade de competências silábicas e fonémicas a partir do 1.º tempo de observação nos dois métodos, para além

da influência de outros factores como os linguísticos, pode estar relacionada com o desenvolvimento do processo de ensino da leitura nas duas turmas. Com efeito, foi do 1.º para o 2.º tempo (de Dezembro a Abril) que nos dois grupos foram trabalhadas a maioria das correspondências grafo-fonológicas em palavras com estruturas ortográficas do tipo CV e VCV e, a partir do 2.º tempo (de Abril a Junho), foram introduzidas outras estruturas ortográficas mais complexas e o valor posicional das letras.

Como tem sido demonstrado por vários estudos, nesta fase intermédia de aprendizagem, a mediação fonológica desempenha um papel importante na leitura e existem relações fortes entre as capacidades metafonológicas e a aprendizagem da leitura. Diversos autores como Barron (1986), Bryant, McLean e Bradley (1990), Harris e Coltheart (1986), Mann e Brady (1988) e Stanovich (1987) (citados por Sprenger-Charolles, 1992), defendem que a capacidade para assinalar, na linguagem oral, unidades linguísticas inferiores à palavra (como a sílaba e o fonema) vai facilitar a compreensão das relações que existem entre a oralidade e a escrita, permitindo o uso da mediação fonológica no acto de ler.

No que respeita às relações entre o conhecimento do nome das letras e a leitura, os valores dos coeficientes de correlação mostraram que foram sempre fortes e significativas nos dois métodos.

Perante a consistência das relações estabelecidas entre as duas variáveis em análise, ao longo de todo o ano e independentemente do método utilizado no ensino da leitura, mais uma vez podemos confirmar a nossa hipótese de que os resultados em leitura serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados nas provas de conhecimento do nome das letras, em cada tempo de observação e nos dois métodos.

Estes dados estão na linha dos provenientes de estudos em língua portuguesa (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Silva, 2001a; Vale, 1999; Vale & Cary, 1998) e noutras línguas (Adams, 1990; Bradley & Bryant, 1991; Chang, 1997; Ehri, 1993, 1995, 1997; Murray, Stahl & Ivey, 1996; Share, 1995; citado por Vale, 1999) que revelaram ser o conhecimento do nome das letras um dos melhores preditores dos progressos em leitura.

Ao compararmos os coeficientes de correlação entre o conhecimento do nome das letras e a

leitura nos dois métodos, verificámos que as diferenças eram pequenas em todos os tempos de observação. No entanto, observámos que, ao longo do ano, no método silábico houve um aumento pequeno e progressivo dos valores dos coeficientes de correlação e, por outro lado, no método fonémico esses valores diminuíram pouco e progressivamente.

Com base na interpretação de Perfetti, Beck, Bell e Hughes (op. cit.), podemos afirmar que os dados referentes aos 2.º e 3.º tempos estão em consonância com os resultados obtidos neste trabalho e que evidenciaram a existência de um desenvolvimento do conhecimento do nome das letras apenas um pouco superior no método fonémico nesses dois tempos. Contudo, no 1.º tempo de observação, o método silábico apresentou um desenvolvimento do conhecimento do nome das letras significativamente maior e a correlação com a leitura foi apenas um pouco mais fraca neste método, o que não está de acordo com a referida interpretação.

Pensamos que o facto de não se ter observado uma diferença mais acentuada entre os coeficientes de correlação dos dois métodos pode estar relacionado com as consoantes utilizadas na prova de leitura (p, t e l). Embora as crianças iniciadas através do método silábico tivessem identificado mais consoantes na prova de conhecimento do nome das letras, verificou-se que o número de crianças que conhecia estas três letras era muito semelhante nos dois métodos.

CONCLUSÃO

Este trabalho procura responder a duas questões principais. Uma refere-se à comparação do modo como evoluem diferentes competências metalinguísticas (consciência silábica, consciência fonémica e conhecimento do nome das letras) ao longo do 1.º ano de escolaridade, em função do método de ensino da leitura. A outra diz respeito ao estudo das relações que existem entre o desenvolvimento de diferentes tipos de competência metalinguística e o desempenho em leitura, em diferentes momentos do processo de aprendizagem, nos dois métodos de ensino.

Relativamente à primeira questão, podemos concluir que apenas o padrão de desenvolvimento do conhecimento do nome das letras se dife-

rencia ao longo do 1.º ano de escolaridade, em função do método utilizado no ensino da leitura, pelo contrário, tanto a consciência silábica como a consciência fonémica, apresentam o mesmo padrão de desenvolvimento nos dois métodos. Da análise dos dados decorre ainda que, ao longo do ano, o método silábico promove mais, não só o desenvolvimento da consciência silábica mas também o desenvolvimento da consciência fonémica. O efeito do método sobre o desenvolvimento do conhecimento do nome das letras não é significativo.

No que respeita à segunda questão, as observações efectuadas mostraram que as três competências metalinguísticas (consciência silábica, consciência fonémica e conhecimento do nome das letras) relacionam-se fortemente com a realização de tarefas de leitura de palavras isoladas, desde os momentos iniciais da aprendizagem e independentemente do método de ensino ser silábico ou fonémico.

Embora as relações entre as variáveis analisadas tivessem sido sempre consistentes nos dois métodos e ao longo de todo o ano, verificámos que as correlações foram quase sempre mais fortes no método fonémico. A análise conjunta destas diferenças e dos dados relativos ao desenvolvimento das competências metalinguísticas nos dois métodos apoiam a ideia de que, no decurso da aprendizagem da leitura ao longo do 1.º ano, o acesso a um nível de competência mais elevado em leitura exige também um maior desenvolvimento das competências fonológicas e neste processo são sempre necessárias, tanto a consciência silábica como a consciência fonémica. A consciência silábica parece assumir particular importância principalmente a partir do meio do ano (Março) e a consciência fonémica parece ser mais relevante no final do ano (Junho). Segundo Cardoso Martins (1995), estas duas competências contribuem de forma independente para o sucesso na aquisição da linguagem escrita em português.

O conjunto de dados sugere ainda que o método silábico, como responde melhor à necessidade de desenvolvimento das duas competências fonológicas, evita o aumento da influência das diferenças individuais nessas competências sobre o desempenho em leitura e, pelas razões inversas, o método fonémico acentua a influência das referidas diferenças na leitura.

O conhecimento do nome das letras estabelece fortes relações com a leitura, mesmo quando o número de letras conhecidas nos dois grupos é muito elevado (2.º e 3.º tempos de observação). Estes resultados parecem indicar que, durante todo o processo de aprendizagem da leitura no 1.º ano e nos dois métodos, o conhecimento do nome das letras é um instrumento que serve para aprofundar a natureza das relações entre grafemas e fonemas, tal como referem Alves Martins e Silva (2001).

Do ponto de vista das implicações pedagógicas, parece-nos que a realização deste tipo de estudos, na medida em que permite compreender o modo como se desenvolvem os diferentes tipos de competências metalinguísticas em função do método de ensino e as relações dessas competências com a leitura em diferentes momentos do processo de aprendizagem ao longo do 1.º ano, poderá contribuir para a melhoria de práticas educativas em torno da linguagem escrita e, desta forma, facilitar o sucesso nesta aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M. (1998). Conhecimentos Precoces sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 57-79.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M., & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17 (1), 49-63.
- Alves Martins, M., & Silva, A. C. (2001). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture: apports et limites. In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 89-100). Paris: Éditions Retz.
- Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: Rationale, hypotheses and data. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 1-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313-321.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1990). Acquiring the alphabetic principle: a case for teaching recognition of phoneme identity. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 805-812.
- Cardoso-Martins, C. (1991). Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 164-173.
- Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 808-828.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris: Éditions Retz.
- Chauveau, G. (2001). Quelle psychologie de l'enfant apprenti lecteur? In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 5-14). Paris: Éditions Retz.
- Defior, S. (1998). Conocimiento fonológico y lectura: el paso de las representaciones inconscientes e las conscientes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 5-27.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Erlbaum.
- Mendes, A. Q., & Alves Martins, M. (1986). Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura. *Análise Psicológica*, 5 (1), 25-45.
- Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Ed. Estampa. (Edição original, 1968, Paris, PUF).
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Ouzoulias, A. (2001). L'émergence de la conscience phonémique: apprentissage sensoriel ou développement conceptuel?. In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 101-127). Paris: Éditions Retz.
- Rego, L. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por factores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11 (1), 51-60.
- Silva, A. C. (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 14 (4), 553-561.
- Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 15 (2), 283-303.
- Silva, A. C., Alves Martins, M., & Almeida, L. S. (2001). A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica. *Teoria, Investigação e Prática*, 1, 5-24.

- Sprenger-Charolles, L. (1992). L'évolution des mécanismes d'identification des mots. In M. Fayol, J. Gombert, P. Lecop, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 141-193). Paris: PUF.
- Treiman, R. (1989). Le rôle des unités intersyllabiques dans l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 241-259). Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Treiman, R., & Tincoff, R. (1997). The fragility of the alphabetic principle: children's knowledge of letter names can cause them to spell syllabically rather than alphabetically. *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 425-451.
- Tunmer, W. E. (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 197-220). Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Tunmer, W., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Vale, A. P. (1999). *Correlatos metafonológicos e estratégias iniciais de leitura-escrita de palavras no português: uma contribuição experimental*. Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Vale, A. P., & Cary, L. (1998). Escrita inventada e detecção fonémica em leitores principiantes: preditores do desempenho ulterior em leitura e escrita. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 29-56.
- Vernon, S. (1998). Escritura y consciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120.

RESUMO

Este trabalho procurou analisar as relações entre o desenvolvimento de competências metalinguísticas e a aprendizagem da leitura, no 1.º ano de escolaridade, através de métodos diferentes. Dois grupos de 19 crianças alfabetizadas, umas pelo método fonémico e outras pelo método silábico, foram avaliadas ao longo de um ano em tarefas de consciência silábica, consciência fonémica, conhecimento do nome das letras e leitura.

Os resultados mostraram que o padrão de desenvolvimento das duas competências fonológicas é idêntico nos dois métodos; e que o método silábico desenvolve mais não só a consciência silábica mas também a cons-

ciência fonémica. Confirmaram-se os resultados de estudos anteriores que evidenciaram fortes relações entre o desenvolvimento destas competências e a leitura. Os dados apoiam a ideia de que, para o sucesso na aprendizagem da leitura em português, são importantes tanto a consciência silábica como a consciência fonémica. A análise conjunta dos resultados sugere que o método silábico evita o aumento da influência das diferenças individuais na consciência silábica e na consciência fonémica sobre o desempenho em leitura, enquanto que o método fonémico acentua o efeito dessas diferenças. Relativamente ao conhecimento do nome das letras, os dados parecem indicar que possui um papel importante no sucesso em leitura, ao longo de todo ano e independentemente do método.

Palavras-chave: Competências metalinguísticas, aprendizagem da leitura, métodos de ensino da leitura.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyse the relations between the development of metalinguistic competences and reading acquisition through different methods, in the first year of school. Two groups of 19 alphabetised children, one group through the phonemic method and the other through the syllabic method, were assessed throughout the year in tasks of syllabic awareness, phonemic awareness, knowledge of the name of letters and reading.

The results show that the pattern of development of phonologic competences is identical in both methods, and that through the syllabic method both the syllabic awareness and the phonemic awareness become more developed. This study confirmed the results of previous studies, which identified a strong relation between the development of these competences and reading. The data supports the idea that both syllabic and phonemic awareness are important for success in reading acquisition in Portuguese. The analysis of the results suggests that the syllabic method avoids the increase of the influence of individual differences in terms of syllabic and phonemic awareness on reading performance, whereas the phonemic method accentuates the effect of these differences. The results seem to indicate that knowledge of the name of letters plays an important role in success in reading, throughout the year and independently of the method used.

Key words: Metalinguistic competences, reading acquisition, methods of teaching to read.