

AValiação DE HABILIDADES PRELIMINARES DE LEITURA E ESCRITA NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO

Talita de Cassia Batista Pazeto; Camila Barbosa Riccardi León; Alessandra Gotuzo Seabra

RESUMO – Habilidades preliminares de leitura e escrita envolvem a capacidade de reconhecimento das letras e sons do alfabeto e a capacidade de codificar e decodificar letras, sílabas ou palavras isoladas. Evidências sugerem que sua aquisição é determinante para o posterior sucesso acadêmico ao longo da educação básica, reiterando a importância da avaliação precoce. Considerando a escassez de instrumentos de avaliação nacionais, o objetivo deste estudo é apresentar e disponibilizar o Teste de Leitura e Escrita (TLE) e a Tarefa de Reconhecimento das Letras e Sons (TRLS) como alternativas padronizadas de avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita para crianças logo ao início da alfabetização. Participaram dessa pesquisa 90 crianças, com idade média de 4,91 anos, matriculadas no Jardim I e II de uma escola particular da região central da cidade de São Paulo. Para avaliação da linguagem escrita, foram utilizados o TLE e a TRLS. Para avaliação de habilidades de linguagem oral, foram utilizados quatro instrumentos: Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral, Teste de Vocabulário por Imagem Peabody, Teste Infantil de Nomeação e Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras. Os resultados corroboram a literatura da área, evidenciando que as habilidades de linguagem oral e escrita tendem a aumentar com a progressão escolar e que as mesmas encontram-se estatisticamente associadas intra e entre

Talita de Cassia Batista Pazeto – Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicopedagogia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Camila Barbosa Riccardi León – Graduada em Letras, Psicopedagoga, Mestre e Doutoranda em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bolsista CAPES, São Paulo, SP, Brasil.

Alessandra Gotuzo Seabra – Psicóloga, Doutora (com pós-Doutorado) em Psicologia pela USP. Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bolsista de Produtividade do CNPq, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência

Talita de Cassia Batista Pazeto

Rua Conselheiro Dantas, 268 – Pari – São Paulo, SP, Brasil – CEP 03032-020

E-mail: talita.psicopedagogia@hotmail.com

domínios. Espera-se, com este estudo, contribuir para possibilitar a avaliação e a identificação de prejuízos em habilidades preliminares em leitura e escrita no início da alfabetização e, como consequência, a introdução de intervenções em idades precoces.

UNITERMOS: Alfabetização. Avaliação Educacional. Neuropsicologia. Pré-Escolar. Educação.

INTRODUÇÃO

O domínio das habilidades de leitura e escrita tem sido um dos grandes desafios do desenvolvimento infantil, pois sua aquisição nas séries iniciais é determinante para o posterior sucesso acadêmico ao longo da educação básica¹⁻³. Diversos estudos⁴⁻⁶ evidenciaram que crianças com dificuldades em habilidades preliminares de leitura tendem a ter trajetórias de insucesso acadêmico, com consequências de curto a longo prazo que afetam o indivíduo, a sociedade e a economia⁷.

Aprender a ler e a escrever são processos complexos, que demandam outros componentes, como a linguagem oral⁸⁻¹⁰ e habilidades preliminares de leitura e escrita^{7,11,12}, entre outros. Há evidências de que algumas habilidades da linguagem oral sejam preditoras do posterior desempenho em linguagem escrita^{8-11,13,14}, tais como consciência fonológica (CF; habilidade de refletir sobre os sons da fala), vocabulário receptivo e expressivo (amplitude de palavras que o indivíduo conhece e/ou produz, extensão de seu léxico semântico) e memória fonológica de curto prazo (MFCP - capacidade de armazenar informação fonológica por curtos períodos de tempo)¹⁵. Logo, a estimulação dessas habilidades deveria ocorrer ainda na educação infantil visando o desenvolvimento posterior de leitura e escrita^{16,17}.

Além das habilidades de linguagem oral, as habilidades preliminares de leitura e escrita também deveriam ser estimuladas. Tais habilidades demandam o conhecimento dos nomes das letras do alfabeto e de seus respectivos sons, e a capacidade de codificação (escrita) e de deco-

dificação (leitura) de letras, sílabas ou palavras isoladas^{7,11,12,18}.

Destaca-se que a alfabetização em idades demasiadamente precoces não é preditora de sucesso acadêmico¹⁹. Logo, a identificação de crianças com pobre desenvolvimento de linguagem oral e habilidades preliminares de leitura e escrita ainda na educação infantil poderia auxiliar na elaboração de estratégias de intervenção preventivas e minimização de futuros problemas de aprendizagem. Porém, como avaliar tais habilidades no contexto escolar?

Geralmente, os professores desenvolvem alguma tarefa específica ou avaliam por meio da observação nas atividades do dia-a-dia, o que acaba por ser uma avaliação com caráter qualitativo. Nesse sentido, Adams et al.²⁰ propõem uma avaliação coletiva de habilidades de CF mais estruturada e de fácil aplicação em sala de aula, em grupos de 6 alunos na educação infantil. Ferreiro e Teberosky²¹ propõe uma forma de avaliação individual das hipóteses de escrita por meio da sondagem.

Para além das avaliações qualitativas, o professor tem à sua disposição alguns testes ou tarefas não restritas quantitativas (normatizadas e validadas para a população brasileira pré-escolar). A coleção "Avaliação Neuropsicológica Cognitiva, vol. 2" de Seabra e Dias²² apresenta cinco testes que avaliam habilidades de linguagem oral, como CF, nomeação, MFCP e discriminação fonológica. Todos os testes possuem evidências de validade e fidedignidade e dados normativos para pré-escolares de 3 a 6 anos e crianças e adolescentes de 11 a 14 anos.

Para avaliação de habilidades de leitura e escrita, estudos de revisão recentes^{23,24} identificaram poucos instrumentos disponíveis no mercado nacional. Para avaliação de habilidades de leitura, o estudo de Dias et al.²³ verificou que, dentre 52 instrumentos identificados, apenas 1 era para a educação infantil, sendo a maioria (44) para o ensino fundamental I e, do total, apenas 12 encontravam-se publicados, sendo todos voltados para o ensino fundamental I. Já para a avaliação de habilidades de escrita, o estudo de León et al.²⁴ verificou que, dentre 37 instrumentos identificados, apenas 23 encontravam-se publicados e, destes, somente 4 eram voltados para a educação infantil (Exame de Linguagem TIPITI²⁵; Ditado de palavras²⁶⁻²⁸).

De fato, há escassez de instrumentos não restritos nacionais que avaliem de forma quantitativa habilidades preliminares de leitura e escrita. Desta forma, o objetivo deste estudo é apresentar e disponibilizar o Teste de Leitura e Escrita (TLE) e a Tarefa de Reconhecimento das Letras e Sons (TRLS) como alternativas padronizadas de avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita para crianças da educação infantil.

MÉTODO

Participantes

A amostra inicial foi composta de 94 crianças, porém considerando os critérios de exclusão, 4 crianças que possuíam diagnóstico de deficiência intelectual ou alterações genéticas ou do neurodesenvolvimento foram excluídas do estudo. Assim, a amostra final foi composta por 90 crianças, com idade média de 4,91 anos,

matriculadas no Jardim I e II de uma escola particular da região central da cidade de São Paulo. A Tabela 1 apresenta dados de caracterização da amostra.

Instrumentos

Teste de Leitura e Escrita (TLE): O TLE²⁹ tem o objetivo de avaliar habilidades preliminares de leitura e escrita de crianças entre 4 e 6 anos de idade. O teste é composto por 20 itens no total, sendo 16 palavras e 4 pseudopalavras, variando em grau de complexidade crescente de acordo com o grau de regularidade, conforme ilustra o Quadro 1 (retirado de Pazeto²⁹).

Para sua aplicação, é necessário ter os seguintes materiais: 1) Folha de resposta dos subtestes de leitura e escrita, impresso em folha A4, formato paisagem, com cabeçalho (nome, série e data) e uma tabela com 4 colunas e 11 linhas, sendo que a 1ª e a 3ª colunas devem ser enumeradas de 1 a 10 (fonte Times New Roman, tamanho 35), a 2ª coluna deve ter espaço maior para que a criança possa escrever as respostas do subteste de escrita e a 4ª coluna pode ter tamanho reduzido para que o aplicador escreva as respostas do subteste de leitura; 2) Itens de leitura impressos e encadernados, como se fosse um livro, em folha A4, formato paisagem, sendo uma palavra por folha, escrita em letra bastão, fonte Times New Roman, tamanho 150, na sequência apresentada pelo Quadro 1; 3) Itens de subteste de escrita para ditar a criança, na sequência apresentada pelo Quadro 1. Um exemplo de folha de resposta é oferecido na Figura 1.

Deve-se iniciar a aplicação pelo subteste de escrita. Para tanto, o aplicador deve entregar à

Tabela 1 – Caracterização da amostra final por gênero, idade média, série e totais.

Série	Gênero (frequência)			Idade		
	Meninos	Meninas	Total por série	Média	Mínimo	Máximo
Jd I	19	18	37	4,35	4	5
Jd II	27	26	53	5,30	5	5
Total	46	44	90	4,91	4	5

Quadro 1 – Itens do TLE em relação ao seu grau de classificação de regularidade e lexicalidade (Pazeto ^{31, p. 78}).		
Subteste de leitura	Subteste de escrita	Classificação
Oi	Ui	Palavra Regular
Dia	Lua	Palavra Regular
Bala	Bola	Palavra Regular
Macaco	Sapato	Palavra Regular
Talo	Nabo	Palavra Regular
Netuno	Cabide	Palavra Regular
Táxi	Casa	Palavra Irregular
Enxame	Chuveiro	Palavra Irregular
Tami	Pila	Pseudopalavra
Dofule	Butove	Pseudopalavra

Nome: _____		Série: _____	
1		1	
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	
6		6	
7		7	
8		8	
9		9	
10		10	

Figura 1 – Exemplo da folha de resposta do TLE.

criança a folha de resposta e pedir para que ela escreva, da forma como acredita estar correta, a palavra que ele ditar. A criança deve escrever na 2ª coluna em branco, ao lado de cada número de 1 a 10. Além da primeira verbalização do item, o aplicador pode repetir apenas uma vez cada item, caso a criança solicite.

Caso a criança diga que não sabe escrever, se recuse ou termine o subteste de escrita, o aplicador poderá passar para o subteste de leitura. Para tanto, deverá recolher a folha de

respostas e entregar à criança o caderno com os itens de leitura. A criança deverá ler palavra por palavra, da maneira como achar correto, e o aplicador deverá escrever exatamente o que a criança leu, sem interferência, na 4ª coluna da folha de respostas.

A correção é feita calculando a porcentagem de acertos por item, ou seja, por meio do cálculo da quantidade de letras que a criança leu e escreveu corretamente, na sequência correta esperada. Assim, na escrita, o aplicador deve contar o número de letras escritas corretamente. Desse total, deve subtrair o número de letras acrescentadas, mas que não existem na palavra. Por exemplo, na palavra "SAPAPATO", consideram-se seis acertos menos dois erros, totalizando quatro pontos (4 de 6 = 66% de acerto).

Nas pseudopalavras do subteste de escrita, deve ser considerada, da mesma maneira, se as letras que a criança escreveu correspondem aos fonemas ditados e, no caso de erros por acréscimos ou omissões, deve-se pontuar da mesma forma anteriormente descrita para as palavras. Por exemplo, para a pseudopalavra "PILA", a escrita "ILA" corresponde a 75% de acerto e a escrita "PILALA" corresponde a 50% de acerto (4 acertos menos 2 erros = 2 pontos, que corresponde a 50% de 4 letras).

Na leitura, o aplicador deve seguir o mesmo procedimento de correção, ou seja, contar o número de letras lidas corretamente. Desse total, deve subtrair o número de letras acrescentadas, mas que não existem na palavra. Por exemplo, se diante de "OI" a criança pronunciar /oio/, consideram-se dois acertos e um erro, totalizando 1 ponto (1 de 2 = 50%). Nas pseudopalavras do subteste de leitura, devem ser consideradas adequadas as diferentes variações de tonicidade ou pronúncia apresentadas pelas crianças (ex.: diante de "TAMI" pronunciar /tâmi/ ou /tâmi/ ou /tamí/ são consideradas todas pronúncias corretas).

Caso a criança tenha dito que não sabe escrever ou ler ou tenha se recusado a fazer o teste ou tenha chutado todos os itens, deve-se pontuar 0% nos respectivos itens. É muito comum

no subteste de leitura as crianças comecem a nomear objetos do ambiente, quando não sabem ler, sem decodificar as letras escritas. Há também crianças que escrevem as letras do próprio nome, copiam os números de cada item no teste de escrita, ou fazem garatujas ou uma sequência qualquer de letras aleatórias, sem fazer a conversão grafofonêmica.

Também é possível calcular o total de cada subteste. Para tanto, basta somar a porcentagem de todas as palavras e dividir por 10, em cada um dos subtestes. O desempenho pode variar, portanto de 0 a 100% para cada subteste. O TLE foi elaborado por Pazeto²⁹ e possui evidências de validade^{12,29}, mas ainda não possui dados normativos.

Tarefa de Reconhecimento das Letras e Sons (TRLS): A TRLS²⁹ tem o objetivo de avaliar a capacidade de nomeação de letras e sons do alfabeto de crianças entre 4 e 6 anos de idade. Para tanto, são apresentadas à criança individualmente e aleatoriamente as 26 letras do alfabeto, impressas em formato bastão (fonte Times New Roman, tamanho 300), em folha tamanho A4 (em formato retrato). O Quadro 2 ilustra a sequência alfabética utilizada por Pazeto²⁹.

Inicialmente, a criança deve nomear cada letra seguindo a sequência alfabética indicada pelo Quadro 2. Após, a mesma sequência de

letras será apresentada, porém a criança deverá nomear apenas o seu som. O aplicador deverá marcar numa folha a parte 1 para acertos e 0 para erros em cada uma das tarefas, sendo o mínimo de 0 e o máximo de 26 pontos tanto para o reconhecimento das letras, quanto para os sons.

Nos sons é considerado como correto quando a criança diz que a letra H não tem som, o Y tem som de /i/, e o W som de /v/ ou de /u/. Para letras que apresentam mais de um som, como a letra c ou r, é pontuado se a criança disser apenas um som e não necessariamente todas as variações. De forma semelhante ao TLE, a TRLS foi elaborada por Pazeto²⁹ e possui evidências de validade^{12,29}, mas ainda não possui dados normativos.

Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO): A PCFO³⁰ tem o objetivo de avaliar a habilidade de manipulação dos sons da fala de crianças e adolescentes entre 3 e 14 anos de idade. Dez componentes da consciência fonológica (Síntese Silábica; Síntese Fonêmica; Rima; Aliteração; Segmentação Silábica; Segmentação Fonêmica; Manipulação Silábica; Manipulação Fonêmica; Transposição Silábica e Transposição Fonêmica) são avaliados ao longo de 10 subtestes, cada um contendo 4 itens e 2 exemplos iniciais. Para cada resposta correta, a criança recebe 1 ponto, totalizando o máximo de 40 pontos. A PCFO possui evidências de validade e fidedignidade³¹, além de dados normativos publicados³².

Teste de Vocabulário por Imagem Peabody (TVIP): A versão computadorizada TVIP³³ tem como objetivo avaliar o vocabulário receptivo auditivo em crianças e adolescentes de 2 anos e 6 meses até 18 anos. É composto por 125 telas, cada uma com 4 desenhos em preto e branco, de diversas categorias (pessoas, ações, qualidades, partes do corpo, tempo, natureza, lugares, objetos, animais, termos matemáticos, ferramentas e instrumentos). O computador emite uma palavra falada e o examinando deve escolher a imagem correspondente a essa palavra, apontando para o desenho na tela.

Teste Infantil de Nomeação (TIN): O TIN³⁴ tem como objetivo avaliar a linguagem expressiva

No.	Itens	No.	Itens	No.	Itens
1	Z	10	O	19	P
2	Q	11	E	20	C
3	J	12	H	21	K
4	B	13	F	22	R
5	N	14	U	23	S
6	V	15	D	24	M
7	G	16	I	25	T
8	X	17	L	26	Y
9	A	18	W		

de crianças e adolescentes entre 3 e 14 anos de idade. É composto por 60 desenhos de linha que representam objetos, animais e pessoas, sendo apresentados 2 por folha pelo caderno de aplicação. Para cada resposta correta a criança recebe 1 ponto, totalizando o máximo de 60 pontos. O TIN possui evidências de validade e fidedignidade³⁵, além de dados normativos publicados³⁶.

Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras (TRPP): O TRPP³⁷ tem como objetivo avaliar a memória fonológica de curto prazo de crianças e adolescentes entre 3 e 14 anos de idade. É composto por 16 itens (sequências compostas de 2 a 6 palavras), sendo 8 para repetição de palavras e 8 para pseudopalavras. Para cada sequência correta repetida, a criança recebe 1 ponto, totalizando o máximo de 16 pontos. O TRPP possui evidências de validade e fidedignidade³⁸, além de dados normativos publicados³⁹.

Procedimento

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie (processo número CAAE 02631312.3.0000.0084), foi realizado contato com a escola e encaminhado aos responsáveis pela instituição e pelas crianças as cartas contendo os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como as informações da pesquisa. A coleta ocorreu no período de maio a junho e de agosto a setembro do ano escolar, em sala reservada, disponibilizada pela escola e durante o período regular de aula.

As crianças foram retiradas da sala, individualmente, por períodos curtos de tempo, variando de 5 a 15 minutos, com autorização da professora e consentimento do aluno. Foram necessárias 4 sessões para aplicação de todos os testes, na seguinte ordem: 1) TVIP; 2) TRLS; 3) PCFO; 4) TIN, TRPP e TLE. Manteve-se o intervalo de 3 a 4 dias entre uma sessão e outra com a mesma criança. Ao final da coleta, foi realizada a devolutiva aos pais por meio de relatórios individuais e à escola por meio de reunião geral.

RESULTADOS

Para verificar efeitos de nível escolar sobre os desempenhos em cada teste, foram conduzidos testes *t* de Student. A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas e inferenciais, com valores de *t* e *p*, para as medidas de linguagem oral e escrita. Os resultados evidenciaram efeito significativo da série em todas as medidas de leitura, escrita e linguagem oral, demonstrando que tais habilidades aumentam com a progressão escolar.

A Tabela 3 apresenta a matriz de correlações entre os desempenhos nos testes de linguagem oral e escrita. Correlações significativas estão destacadas em negrito. As relações tenderam a ser mais consistentes, apesar da variação de magnitude, entre os desempenhos em testes de um mesmo domínio: para linguagem oral (com variação entre 0,22 a 0,59) e linguagem escrita (com variação entre 0,27 a 0,87). Considerando as correlações entre os domínios cognitivos, essas variaram de baixas a altas, todas significativas e positivas, entre os desempenhos nos testes de linguagem oral e leitura e escrita (com variação entre 0,24 e 0,80).

DISCUSSÃO

Corroborando outros achados da literatura^{11,40-42}, as análises do efeito de nível escolar sobre os desempenhos revelaram aumento no desempenho com a progressão escolar. De fato, as crianças do Jardim II desempenharam-se melhor em linguagem oral e habilidades iniciais de leitura e escrita do que as crianças do Jardim I. Como se trata de um estudo correlacional, não é possível inferir relações de causa e efeito, porém, os resultados apresentam tendências desenvolvimentais semelhantes a outros estudos⁴²⁻⁴⁴, evidenciando que estas habilidades se desenvolvem rapidamente ao longo de um ano de escolarização, mesmo na educação infantil.

Especificamente sobre os testes de linguagem oral, os resultados revelaram que as crianças do Jardim II tiveram desempenho melhor em vocabulário, memória fonológica e consciência fonológica do que as crianças do Jardim I. Resultado

Tabela 2 – Estatísticas descritivas e inferenciais do efeito do nível escolar sobre os desempenhos nos diversos instrumentos.

	Nível escolar				t
	Jardim I		Jardim II		
	M	DP	M	DP	
TIN	26,9	5,96	33,62	5,54	-5,47**
PCFO	10,1	3,66	18,95	8,21	-6,17**
TRPP_Palavras	2,73	0,93	3,58	1,35	-3,33**
TRPP_Pseudopal	1,51	0,77	1,91	0,71	-2,48*
TRPP_Total	4,24	1,16	5,49	1,73	-3,82**
TVIP	57,35	6,83	64,15	7,30	-4,46**
Conhecimento de letras	18,19	6,96	22,68	3,49	-4,03**
Conhecimento de sons	2,54	4,45	16,75	6,50	-11,54**
Subteste de Leitura	0,61	2,73	51,67	43,54	-7,11**
Subteste de Escrita	9,1	13,35	64,54	29,94	-10,54**

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabela 3 – Matriz de correlações entre os desempenhos nos diversos instrumentos.

	TVIP	PCFO	TRPP-pals	TRPP-pseudo	TIN	Conh. letras	Conh. sons	Subteste de leitura
PCFO	<i>r</i> 0,51**							
TRPP-pals	<i>r</i> 0,16	0,39**						
TRPP-pseudo	<i>r</i> 0,29**	0,22**	0,26*					
TIN	<i>r</i> 0,58**	0,59**	0,34**	0,39**				
Conh. letras	<i>r</i> 0,44**	0,51**	0,24*	0,29**	0,54**			
Conh. sons	<i>r</i> 0,53**	0,74**	0,26*	0,30**	0,57**	0,55**		
Sub. de leitura	<i>r</i> 0,40**	0,76**	0,30**	0,24*	0,41**	0,49**	0,73**	
Sub. de escrita	<i>r</i> 0,50**	0,80**	0,33**	0,27*	0,56**	0,57**	0,87**	0,81**

* $p < .05$; ** $p < .01$.

semelhante foi encontrado por Ferracini⁴², que investigou evidências de validade de instrumentos para avaliação de linguagem oral em crianças de 3 a 5 anos. Dentre seus achados, Ferracini⁴² identificou efeito de série no desempenho em testes que avaliaram consciência fonológica, consciência sintática, discriminação fonológica, nomeação, vocabulário expressivo, vocabulário receptivo e memória fonológica.

Em relação ao efeito de série identificado nas habilidades iniciais de leitura e escrita, este resultado sugere que tais habilidades estão em pleno desenvolvimento nessa amostra. Isso seria esperado, uma vez que na escola avaliada há o ensino formal dos nomes das letras e seus sons já na educação infantil e, a partir do Jardim II, há o ensino inicial de habilidades de leitura e escrita.

Conforme esperado, as análises de correlação revelaram associações significativas intradomínios, ou seja, entre os desempenhos de testes que avaliam o mesmo componente, tanto para linguagem oral quanto para habilidades preliminares de leitura e escrita. Isso ocorre, pois as habilidades avaliadas, como vocabulário, memória fonológica e consciência fonológica, são aspectos de um mesmo construto teórico, no caso, a linguagem oral. Em linguagem oral, esse resultado corrobora o padrão de correlações identificado por Ferracini⁴² e reforça que os instrumentos de avaliação utilizados, de fato, mensuram as habilidades propostas por cada um. Em relação às correlações intradomínios de leitura e escrita, as relações mais altas foram com conhecimento de sons, o que reforça a importância do ensino desta habilidade para a alfabetização^{45,46}.

Também as correlações entre domínios revelaram alguns padrões esperados, uma vez que estudos^{8-11,13,14} ressaltam que algumas habilidades da linguagem oral são preditoras do posterior desempenho em linguagem escrita. As correlações entre domínios identificadas no presente estudo reforçam que as habilidades de linguagem oral e escrita já se encontram fortemente relacionadas mesmo em idade pré-escolar. Especialmente, o desempenho em consciência fonológica relacionou-se de forma muito consistente com os de escrita e de leitura, reforçando a importância dessa habilidade para a alfabetização^{8,11,45,46}.

O tipo de delineamento do estudo (transversal) e o tamanho da amostra são limitações do presente trabalho que merecem destaque. Espera-se que estudos futuros possam ampliar a amostra, tanto em relação ao número de

participantes quanto à variabilidade da faixa escolar, e realizar outros tipos de delineamento mais robustos.

Em suma, os resultados do presente estudo são importantes para corroborar dados desenvolvimentais de linguagem oral e habilidades iniciais de leitura e escrita em crianças brasileiras da educação infantil. Além de servir como um referencial do desenvolvimento dessas habilidades em crianças típicas, apresenta uma alternativa padronizada de avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita para crianças no início da alfabetização.

O TLE pode contribuir na identificação precoce de crianças com pobre desenvolvimento da capacidade de codificar e decodificar letras, sílabas ou palavras isoladas. Já a TRLS pode contribuir na identificação precoce de crianças com prejuízos na capacidade de reconhecimento das letras e sons do alfabeto.

A utilização de instrumentos padronizados para avaliação de linguagem oral e habilidades preliminares de leitura e escrita em crianças logo ao início da alfabetização pode auxiliar na detecção de possíveis atrasos nessas habilidades, bem como na elaboração e direcionamento de estratégias de intervenção preventivas e minimização de futuros problemas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo revelou efeito de série para as habilidades de linguagem oral e noções iniciais de leitura e escrita. Além, apresenta uma alternativa padronizada de avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita para crianças no início da alfabetização, contribuindo para a avaliação e a intervenção precoces.

SUMMARY

Assessment of reading and writing preliminary skills at the beginning of literacy

Preliminary reading and writing skills include the ability to recognize alphabet letters and sounds and the ability to encode and decode isolated letters, syllables, or words. Evidence suggests that its acquisition is determinant for subsequent academic success throughout basic education, reiterating the importance of early evaluation. Considering the scarcity of national assessment instruments, the objective of this study is to present and to provide the Reading and Writing Test (RWT) and the Letter and Sound Recognition Task (TRLS) as a standardized alternative for the evaluation of preliminary reading and writing skills for children early in literacy. Participants were 90 children, with an average age of 4.91 years, enrolled in Kindergarten I and II of a private school in the central region of São Paulo city. For the written language evaluation, the RWT and the TRLS were used. For the oral language skills evaluation, four instruments were used: The Phonological Awareness Test by Oral Production, the Peabody Image Vocabulary Test, the Child Naming Test and Pseudowords and Words Repetition Test. The results corroborate the literature of the area, evidencing that oral and written language skills tend to increase with school progression and that they are statistically associated intra and between domains. With this study, we hope to contribute to the evaluation and identification of impairments in reading and writing skills at the beginning of literacy and, as a consequence, the introduction of interventions at early ages.

KEY WORDS: Literacy. Educational Measurement. Neuropsychology. Child, Preschool. Education.

REFERÊNCIAS

1. Cunningham AE, Stanovich KE. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Dev Psychol.* 1997;33(6):934-45.
2. Stanovich KE. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Read Res Q.* 1986;21(4):360-406.
3. Duncan GJ, Dowsett CJ, Claessens A, Magnuson K, Huston AC, Klebanov P, et al. School readiness and later achievement. *Dev Psychol.* 2007;43(6):1428-46.
4. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: growth curves from an early childhood educational experiment. *Dev Psychol.* 2001;37(2):231-42.
5. Heckman JJ. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science.* 2006;312(5782):1900-2.
6. Maughan B, Messer J, Collishaw S, Pickles A, Snowling M, Yule W, et al. Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at mid-life. *J Child Psychol Psychiatry.* 2009;50(8):893-901.
7. Costa HC, Perdry H, Soria C, Pulgar S, Cusin F, Dellatolas G. Emergent literacy skills, behavior problems and familial antecedents of reading difficulties: a follow-up study of reading achievement from kindergarten to fifth grade. *Res Dev Disabil.* 2013;34(3): 1018-35.
8. Seabra AG, Dias NM. Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas.

- cas predictoras. *Rev Neuropsicol Latinoam.* 2012;4(1):43-56.
9. Song S, Su M, Kang C, Liu H, Zhang Y, McBride-Chang C, et al. Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: an 8-year longitudinal study. *Dev Sci.* 2015;18(1):119-31.
 10. Torppa M, Lyytinen P, Erskine J, Eklund K, Lyytinen H. Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *J Learn Disabil.* 2010; 43(4):308-21.
 11. Capovilla AGS, Dias NM. Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. *Psic.* 2008;9(2): 135-44.
 12. Pazeto TCB, Seabra AG, Dias NM. Executive functions, oral language and writing in preschool children: Development and correlations. *Paidéia (Ribeirão Preto).* 2014; 24(58):213-21.
 13. Carvalhais L. Treino de consciência fonológica em crianças com dificuldade de aprendizagem. *Estratégias para uma Aprendizagem com Sucesso.* 2011; 2(1):9p [acesso 2017 Jun 22]. Disponível em: <https://www.ldworldwide.org/portugues-5>
 14. Melby-Lervåg M, Lyster SA, Hulme C. Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychol Bull.* 2012;138(2):322-52.
 15. Trevisan BT, Hipólito R, Martoni A, Ferracini F, Dias N, Seabra, A. Teoria e pesquisa para avaliação de aspectos da linguagem oral. In: Seabra AG, Dias NM, orgs. *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Linguagem Oral.* São Paulo: Memnon; 2012. p. 14-23.
 16. Suortti O, Lipponen L. Phonological awareness and emerging reading skills of two- to five-year-old children. *Early Child Dev Care.* 2016;186(11):1703-21.
 17. van Druten-Frietman L, Denessen E, Gijssels M, Verhoeven L. Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth. *Learn Individ Differ.* 2015;43:92-9.
 18. Puranik CS, Lonigan CJ. From Scribbles to Scrabble: Preschool Children's Developing Knowledge of Written Language. *Read Writ.* 2011;24(5):567-589.
 19. Suggate SP, Schaughency EA, Reese E. Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Child Res Q.* 2013;28(1):33-48.
 20. Adams MJ, Foorman BR, Lundberg Y, Beeler T. *Consciência fonológica em crianças pequenas.* Porto Alegre: Artmed; 2006.
 21. Ferreiro E, Teberosky A. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artmed; 1999.
 22. Seabra AG, Dias NM, orgs. *Avaliação neuropsicológica cognitiva: linguagem oral.* 2ª ed. São Paulo: Memnon; 2012.
 23. Dias NM, León CBR, Pazeto TCB, Martins GLL, Pereira APP, Seabra AG. *Avaliação da Leitura no Brasil: revisão da literatura no recorte 2009-2013.* *Psicol Teor Prat.* 2016;18(1):113-28.
 24. León CBR, Pazeto TCB, Martins GLL, Pereira APP, Seabra AG, Dias NM. Como avaliar a escrita? Revisão de instrumentos a partir das pesquisas nacionais. *Rev Psicopedag.* 2016;33(101)331-45.
 25. Braz HA, Pellicciotti THF. *Exame de linguagem TIPITI.* São Paulo: MJN; 1981.
 26. Amaral AS, Freitas MCC, Chacon L, Rodrigues LL. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. *Rev CEFAC.* 2011;13(5):846-55.
 27. Souza SR, Hübner M. Efeitos de um jogo de tabuleiro educativo na aquisição de leitura e escrita. *Acta Comport.* 2010;18(2):215-42.
 28. Maluf MR, Barrera SD. *Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares.* *Psicol Refl Crít.* 1997;10(1):125-45.
 29. Pazeto TCB. *Avaliação de funções executivas, linguagem oral e escrita em pré-escolares [Dissertação de mestrado].* São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo; 2012.
 30. Seabra AG, Capovilla FC. Prova de Consciência Fonológica por produção Oral. In: Seabra AG, Dias NM, orgs. *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Linguagem Oral.* 1ª ed. São Paulo: Memnon; 2012. p. 117-122.
 31. Dias NM, Duarte CP, Macedo EC, Seabra AG. Evidências de validade e fidedignidade da Prova de Consciência Fonológica por produção Oral. In: Seabra AG, Dias NM, orgs. *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Linguagem Oral.* 1ª ed. São Paulo: Memnon; 2012. p. 99-108.
 32. Dias NM, Trevisan, BT, Seabra AG. Dados normativos da Prova de Consciência Fonológica por produção Oral. In: Seabra AG, Dias

- NM, orgs. Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Linguagem Oral. 1ª ed. São Paulo: Memnon; 2012, p. 109-115.
33. Capovilla FC, Capovilla AGS. Desenvolvimento linguístico na criança dos dois aos seis anos: Tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey de Rescorla. *Ciênc Cogn Teor Pesq Aplic.* 1997;1(1):353-80.
 34. Seabra AG, Trevisan BT, Capovilla FC. Teste Infantil de Nomeação. In: Seabra AG, Dias NM, orgs. Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Linguagem Oral. 1ª ed. São Paulo: Memnon; 2012. p. 54-86.
 35. Dias NM, Tortella G, Seabra AG. Evidências de validade e fidedignidade do Teste Infantil de Nomeação. In: Seabra AG, Dias NM, orgs. Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral. 1ª ed. São Paulo: Memnon; 2012. p. 41-8.
 36. Trevisan BT, Dias NM, Seabra AG. Dados Normativos do Teste Infantil de Nomeação. In: Seabra AG, Dias NM, orgs. Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral. 1ª ed. São Paulo: Memnon; 2012. p. 49-51.
 37. Seabra AG. Teste de repetição de palavras e pseudopalavras. In: Seabra AG, Dias NM, orgs. Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral. São Paulo: Memnon; 2012. p. 97-9.
 38. Trevisan BT. Evidências de validade e fidedignidade do Teste de repetição de palavras e pseudopalavras. In: Seabra AG, Dias NM, orgs. Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral. 1ª ed. São Paulo: Memnon; 2012. p. 87-93.
 39. Trevisan BT, Dias NM, Seabra AG. Dados Normativos do Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras. In: Seabra AG, Dias NM, orgs. Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral. 1ª ed. São Paulo: Memnon; 2012. p. 93-5.
 40. Almeida LS, Lemos G, Guisande MA, Primi R. Inteligência, escolarização e idade: normas por idade ou série escolar? *Aval Psicol.* 2008;7(2):117-25.
 41. Batista AO, Capellini SA. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino privado do município de Londrina. *Psicol Argum.* 2011;29(67):411-25.
 42. Ferracini F. Evidências de validade de instrumentos para avaliação de linguagem oral em pré-escolares [Dissertação de mestrado]. Itatiba: Universidade São Francisco; 2005.
 43. Ferracini F, Capovilla AGS, Dias NM, Capovilla FC. Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Rev Psicopedag.* 2006;23(71):124-33.
 44. Storch SA, Whitehurst GJ. Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Dev Psychol.* 2002;38(6):934-47.
 45. Fuentes D, Malloy-Diniz LF, Camargo CHP, Cosenza RM, orgs, Neuropsicologia: Teoria e Prática. Porto Alegre: Artmed; 2008. p. 151-67.
 46. Zorzi JL. A alfabetização: Uma proposta para ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem. In: Zorzi J, Capellini S, orgs. *Dislexia e outros distúrbios da leitura - escrita.* São Paulo: Pulso; 2009. p. 149-94.

Trabalho realizado no Colégio Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

*Artigo recebido: 2/6/2017
Aprovado: 20/6/2017*