

CONHECIMENTO DE LETRAS, SÍLABAS E PALAVRAS POR ESCOLARES DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mayara Pessoa de Moraes; Simone Aparecida Capellini

RESUMO – Objetivo: Verificar e comparar o desempenho de escolares de 1º e 2º anos do ensino fundamental sobre conhecimento de letras, sílabas e palavras em três momentos de avaliação. **Método:** Participaram deste estudo 19 escolares de ensino público municipal do 1º e 2º ano do ensino fundamental do município de Marília-SP, de ambos os gêneros, na faixa etária de 6 a 7 anos e 11 meses de idade. Os escolares foram distribuídos em GI: composto por 9 escolares do 1º ano do ensino fundamental e GII: composto por 10 escolares do 2º ano do ensino fundamental. Os dois grupos foram submetidos à aplicação da adaptação brasileira do Protocolo de identificação e detecção precoce de dislexia. Este protocolo foi composto por duas partes denominadas nível de leitura e identificação de erros específicos. Os resultados foram analisados estatisticamente, visando à comparação de desempenho dos grupos nos três momentos de avaliação. **Resultados:** Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significantes, evidenciando que o desempenho dos dois grupos foi superior quando comparado o primeiro com o terceiro momento de avaliação. **Conclusão:** Os resultados deste estudo permitiram concluir que, ao longo do ano escolar, os escolares do GI e os escolares do GII adquiriram a capacidade de conhecimento e reconhecimento de letras, sílabas e palavras, além da capacidade de identificar e reconhecer erros de inversão, demonstrando que os escolares sem dificuldades de aprendizagem se apropriam do princípio alfabético do sistema de escrita do português brasileiro sendo expostos a tarefas de leitura e escrita em contexto de sala de aula.

UNITERMOS: Leitura. Avaliação. Aprendizagem. Ensino.

Mayara Pessoa de Moraes – Discente do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - FFC/UNESP-Marília-SP. Bolsista de Extensão Universitária – PROEX – UNESP.

Simone Aparecida Capellini – Fonoaudióloga. Doutora e Pós-Doutora em Ciências Médicas pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, FCM/UNICAMP-Campinas – SP. Docente do Departamento de Fonoaudiologia e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - FFC/UNESP-Marília-SP.

Correspondência

Simone Aparecida Capellini

Rua Hygino Muzzy Filho, 737 – Campus Universitário – Marília, SP, Brasil – CEP: 17525-900.

E-mail: sacap@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Segundo a literatura^{1,2}, o conhecimento das letras é um dos melhores antecipadores da aprendizagem da leitura, sendo assim, crianças com dificuldades de leitura apresentaram a tendência de demonstrar menor conhecimento de letras do que as crianças sem dificuldades de leitura³. O reconhecimento das letras implica em um processamento cognitivo semelhante ao da leitura, uma vez que ambos os processos estão associados às mesmas habilidades de processamento fonológico: a consciência fonológica, a memória de trabalho fonológica e a velocidade de acesso às informações fonológicas^{4,5}.

O conhecimento do nome das letras induz a criança a aprender a ler por meio do processamento parcial das relações letra-som nas palavras, concluindo, assim, que crianças que conhecem os nomes das letras aprendem a ler as grafias fonéticas mais facilmente do que as grafias visuais⁶. Outros autores⁷ afirmaram que a base fônica pode ser útil para as crianças não somente pela aprendizagem da relação letra-som, mas por fazer uma aproximação ortográfica, dando à criança a oportunidade para descobrir além do princípio alfabético, o conhecimento da ortografia da língua escrita.

Para que haja compreensão do princípio alfabético da correspondência grafo-fonêmica, a criança necessita entender que as letras correspondem a segmentos sonoros sem significados^{8,9}. A compreensão de que existe relação entre letras e sons da fala é, segundo vários pesquisadores, o modelo ideal do sistema alfabético¹⁰⁻¹². Entretanto, na língua portuguesa existem várias situações nas quais nem sempre existe correspondência única, acarretando confusões quanto à escolha do grafema a ser decodificado ou simbolizado no ato da leitura^{1,13}, por isto a necessidade do conhecimento das letras do alfabeto e todas as suas formas de representação sonora.

Além do fato do conhecimento de letras favorecer o conhecimento da estrutura das palavras, a partir da composição das mesmas para formação de sílabas. Não podemos es-

quecer que a ausência deste conhecimento por parte dos escolares é considerada na literatura nacional⁴⁻¹⁴ e internacional^{15,16} um dos sinais da dislexia, por isso é importante que os profissionais que atuam na Educação estejam atentos para a verificação deste conhecimento em fase inicial de alfabetização.

Com base no exposto acima este estudo tem por objetivo verificar e comparar o desempenho de escolares de 1º e 2º anos do ensino fundamental no conhecimento de letras, sílabas e palavras em três momentos de avaliação.

MÉTODO

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP, sob o nº 1134/2009.

Participaram deste estudo 19 escolares de ensino público municipal do 1º e 2º ano do ensino fundamental do município de Marília-SP, de ambos os gêneros, na faixa etária de 6 a 7 anos e 11 meses de idade. Os escolares foram distribuídos em dois grupos:

- **Grupo I (GI):** composto por 9 escolares do 1º ano do ensino fundamental de escola pública municipal, sendo 6 do gênero feminino e 3 do gênero masculino;
- **Grupo II (GII):** composto por 10 escolares do 2º ano do ensino fundamental de escola pública municipal, sendo 6 do gênero masculino e 4 do gênero feminino.

Os escolares que participaram deste estudo não apresentaram anotações referentes à deficiência sensorial, motora ou cognitiva, alterações de fala, linguagem e queixas auditivas ou visuais em prontuário escolar e foram considerados como indivíduos sem dificuldades de aprendizagem pelos professores. O critério utilizado pelos professores para a indicação dos escolares sem dificuldades de aprendizagem incluiu o desempenho satisfatório em Língua Portuguesa e Matemática em dois bimestres consecutivos.

Os dois grupos foram submetidos aos seguintes procedimentos:

- **Termo de consentimento Pós-Informado:** conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96, anteriormente ao início das avaliações, os pais ou responsáveis dos pacientes selecionados assinaram o termo de Consentimento Pós-Informado para autorização da realização do estudo;
- **Protocolo de identificação e detecção precoce da dislexia:** foi aplicado o Protocolo de identificação e detecção precoce da dislexia¹⁷, com revisão dos itens linguísticos realizada pelas autoras deste estudo. Este protocolo foi composto por duas partes, denominados nível de leitura e identificação de erros específicos.

A primeira parte do Protocolo, denominada Nível de Leitura, foi subdividida em 3 subprovas:

Primeiro nível de leitura: composto por provas de identificação de nome das letras, de som da letra, de sílaba simples;

Segundo nível de leitura: composto por provas de leitura de sílabas diretas com consoantes de duplo sentido no som, sílabas diretas com dígrafos, sílabas diretas com consoantes seguidas de "u", sílabas diretas com consoantes de duplo som conforme a posição na palavra, sílabas indiretas de nível simples, sílabas indiretas de nível complexo, sílabas complexas, sílabas com ditongos;

Terceiro nível de leitura: composto por provas de leitura de sílabas com ditongo de nível complexo, sílabas com grupos consonantais de nível simples, sílabas com grupos consonantais de nível complexo, sílabas com grupos consonantais e ditongos de nível simples, sílabas com grupos consonantais e ditongos de nível complexo.

A segunda parte do Protocolo, denominada de Identificação de Erros Específicos é composta por provas de identificação de erros por inversões de letras, inversões de palavras completas, inversões de letras dentro da palavra, inversões de ordem da sílaba na palavra, além de uma prova com letras possíveis de serem confundidas pelo som no início da palavra.

O material linguístico utilizado para a adaptação do procedimento para a realidade brasileira foi extraído de um banco de palavras de livros didáticos de 1ª série utilizados na rede municipal de ensino da cidade de Marília-SP. A partir deste banco de dados, as palavras utilizadas para adaptação das provas seguiram as regras de decodificação do português brasileiro descrito por Scliar-Cabral¹⁸.

O protocolo foi aplicado de forma individual, em sala apropriada indicada pela direção da escola, em três momentos de avaliação, em junho, em setembro e em dezembro do ano de 2009, com tempo médio de duração de 45 minutos, para verificação da evolução dos escolares no domínio do conhecimento das letras, sílabas e palavras.

Os resultados foram analisados estatisticamente utilizando o *Teste de Mann-Whitney*, com o objetivo de verificar possíveis diferenças entre os grupos. O *Teste de Friedman* foi aplicado com o intuito de comparar o desempenho dos grupos nos três momentos de avaliação. Foi utilizado o *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para identificar qual ou quais os momentos de avaliação em que os grupos apresentaram melhor desempenho.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta a distribuição da média, desvio padrão e valor de p referente ao desempenho dos escolares do GI e GII, respectivamente, quanto a identificação de nomes das letras, de som da letra e de sílaba simples, nos três momentos de avaliação. Com a aplicação do *Teste de Mann-Whitney*, é possível que os escolares do GI apresentaram na prova C, composta por sílabas simples, diferenças estatisticamente significantes, que indicam que nos três momentos de avaliação os escolares deste grupo apresentaram desempenho inferior ao GII, sugerindo que a capacidade para a leitura de sílabas simples é adquirida no final do primeiro ano escolar.

Tabela 1 – Distribuição da média, desvio padrão e valor de p referente ao desempenho dos escolares no 1º nível de leitura, em três momentos de avaliação.				
Provas	Grupo	Média	Desvio-padrão	Valor de p
A1	I	19,22	3,27	0,429
	II	19,70	3,97	
A2	I	21,11	2,21	0,439
	II	21,50	2,95	
A3	I	21,11	2,67	0,181
	II	22,60	0,97	
B1	I	9,67	5,50	0,562
	II	8,30	5,77	
B2	I	11,44	6,23	0,107
	II	16,10	6,77	
B3	I	17,78	5,47	0,066
	II	21,70	0,68	
C1	I	3,78	6,20	0,048*
	II	13,20	9,47	
C2	I	8,00	7,42	0,017*
	II	16,40	8,17	
C3	I	13,56	8,26	0,046*
	II	19,80	3,62	

Legenda: A: nome da letra; B: som da letra; C: sílabas diretas com consoantes de sons simples; 1: primeira avaliação; 2: segunda avaliação; 3: terceira avaliação.

A Tabela 2 apresenta a distribuição da média, desvio padrão e valor de p referente ao desempenho dos escolares do GI e GII, respectivamente, quanto ao desempenho no segundo nível de leitura. Aplicando o *Teste de Mann-Whitney*, foi possível verificar que, durante o 1º momento de avaliação, os escolares do GII apresentam desempenho superior aos escolares do GI na maioria das provas deste nível, com exceção à prova de leitura de sílabas diretas com consoantes de sons seguidas de “u”.

Além disso, nesta tabela podemos verificar que, no terceiro momento de avaliação, tanto os escolares do GI como do GII apresentaram desempenho similar para a leitura de sílabas diretas com consoantes de duplo sentido no som, de sílabas diretas com consoantes de duplo som conforme a posição na palavra, de sílabas indiretas de nível complexo, de sílabas complexas e de sílabas com ditongos, indicando que a capacidade para o reconhecimento das sílabas com tais complexidades é adquirida ao longo do primeiro ano escolar. A diferença es-

Tabela 2 – Distribuição da média, desvio padrão e valor de p referente ao desempenho dos escolares no 2º nível de leitura, em três momentos de avaliação.				
Provas	Grupo	Média	Desvio-padrão	Valor de p
A1	I	1,22	1,92	0,013*
	II	5,30	3,40	
A2	I	4,44	3,17	0,242
	II	5,70	3,16	
A3	I	5,67	2,78	0,074
	II	7,40	0,97	
B1	I	0,22	0,67	0,009*
	II	3,20	2,82	
B2	I	0,78	1,09	0,008*
	II	4,10	2,42	
B3	I	2,78	2,17	0,046*
	II	4,90	1,91	
C1	I	0,44	1,01	0,156
	II	1,50	1,72	
C2	I	0,33	0,71	0,009*
	II	2,20	1,69	
C3	I	0,89	1,17	0,003*
	II	3,10	1,20	
D1	I	0,22	0,67	0,046*
	II	1,90	2,03	
D2	I	0,78	1,39	0,150
	II	2,10	2,03	
D3	I	1,89	2,03	0,066
	II	3,70	1,49	
E1	I	0,33	1,00	0,030*
	II	2,40	2,55	
E2	I	1,44	1,81	0,080
	II	3,40	2,80	
E3	I	2,00	2,60	0,044*
	II	4,50	2,17	
F1	I	0,44	1,33	0,016*
	II	2,60	2,46	
F2	I	1,22	1,64	0,108
	II	3,30	2,91	
F3	I	1,78	2,68	0,138
	II	3,60	2,68	
G1	I	0,00	0,00	0,017*
	II	2,90	3,07	
G2	I	0,00	0,00	0,007*
	II	3,10	3,07	
G3	I	2,33	2,45	0,063
	II	4,40	2,01	
H1	I	0,33	1,00	0,047*
	II	4,20	4,54	
H2	I	2,11	2,98	0,048*
	II	6,00	4,30	
H3	I	4,78	4,79	0,147
	II	7,80	3,26	

Legenda: A: sílabas diretas com consoantes de duplo sentido no som; B: sílabas diretas com dígrafos; C: sílabas diretas com consoantes seguidas de “u”; D: sílabas diretas com consoantes de duplo som conforme a posição na palavra; E: sílabas indiretas de nível simples; F: sílabas indiretas de nível complexo; G: sílabas complexas, H: sílabas com ditongos; 1: primeira avaliação; 2: segunda avaliação; 3: terceira avaliação.

taticamente significativa foi verificada entre os grupos no terceiro momento de avaliação, para a leitura de sílabas diretas com dígrafos, de sílabas diretas com consoantes seguidas de "u" e sílabas indiretas de nível simples, indicando que a capacidade de leitura para estas complexidades silábicas é superior no GII, sugerindo que tal capacidade é adquirida no segundo ano escolar.

A Tabela 3 apresenta a distribuição da média, desvio padrão e valor de p referente ao desempenho dos escolares do GI e GII, respectivamente, no terceiro nível de leitura. Analisando-a também de acordo com o *Teste de Teste de Mann-Whitney*, notamos que, no 1º momento de avaliação, os escolares do GII apresentaram desempenho superior em todas as provas se comparado ao 2º momento de avaliação em todas as categorias de palavras para leitura, no entanto, ao observarmos o 3º momento de avaliação, esta diferença estatisticamente significativa não ocorreu, sugerindo que a capacidade de ler palavras com sílaba com ditongo de nível complexo, sílaba com grupos consonantais de nível simples, sílaba com grupos consonantais de nível complexo, sílabas com grupos consonantais e ditongos de nível simples, sílaba com grupos consonantais e ditongos de nível complexo se estabelece ao final do 1º ano escolar.

As Tabelas 4 e 5 apresentam a distribuição da média, desvio padrão e valor de p referente ao desempenho dos escolares do GI e GII, respectivamente, quanto a identificação dos erros de reversão na leitura nos três momentos de avaliação. Com a aplicação do *Teste de Friedman* é possível verificar que tanto os escolares do GI como do GII não apresentaram na prova A (letras passíveis de serem confundíveis pelo som no início da palavra) diferença estatisticamente significativa entre os três momentos de avaliação, indicando que os escolares deste estudo adquirem esta habilidade no primeiro ano.

Tabela 3 - Distribuição da média, desvio padrão e valor de p referente ao desempenho dos escolares no 3º nível de leitura, em três momentos de avaliação.				
Provas	Grupo	Média	Desvio-padrão	Valor de p
A1	I	0,22	0,67	0,047*
	II	2,50	2,68	
A2	I	1,11	1,83	0,144
	II	2,80	2,66	
A3	I	2,44	2,83	0,157
	II	4,40	2,27	
B1	I	0,00	0,00	0,017*
	II	2,60	2,88	
B2	I	0,44	1,33	0,046*
	II	2,90	3,07	
B3	I	2,44	2,51	0,139
	II	4,00	2,54	
C1	I	0,11	0,33	0,047*
	II	2,70	2,91	
C2	I	0,33	1,00	0,022*
	II	3,20	3,01	
C3	I	2,22	2,77	0,143
	II	4,00	2,54	
D1	I	0,00	0,00	0,018*
	II	2,00	2,63	
D2	I	0,33	1,00	0,023*
	II	3,00	2,87	
D3	I	2,67	2,69	0,186
	II	4,20	2,44	
E1	I	0,00	0,00	0,017*
	II	2,90	3,38	
E2	I	0,22	0,67	0,023*
	II	3,40	3,41	
E3	I	2,44	3,43	0,177
	II	4,60	2,95	

Legenda: A: sílabas com ditongos de nível complexo; B: sílabas com grupos consonantais de nível simples; C: sílabas com grupos consonantais de nível complexo; D: sílabas com grupos consonantais e ditongos de nível simples; E: sílabas com grupos consonantais e ditongos de nível complexo; 1: primeira avaliação; 2: segunda avaliação; 3: terceira avaliação.

Quanto à identificação de letras confundíveis por grafia semelhante, inversões de palavras completas, inversões de letras, inversões de letras dentro da palavra e

Tabela 4 - Distribuição da média, desvio padrão e valor de p referente ao desempenho dos escolares do GI quanto à identificação dos erros de reversão, nos três momentos de avaliação.			
Bloco de Variáveis	Média	Desvio-padrão	Valor de p
A1	7,11	2,09	0,261
A2	7,44	1,24	
A3	8,11	2,09	
B1	0,89	2,67	0,002*
B2	4,22	5,22	
B3	7,33	5,27	
C1	0,33	1,00	0,002*
C2	3,44	4,72	
C3	6,78	5,63	
D1	0,33	1,00	0,004*
D2	2,89	4,26	
D3	4,89	5,01	
E1	0,11	0,33	0,029*
E2	2,56	4,33	
E3	5,44	5,43	
F1	0,33	1,00	0,005*
F2	2,78	4,41	
F3	6,22	5,74	

Legenda: A: sílabas com ditongos de nível complexo; B: sílabas com grupos consonantais de nível simples; C: sílabas com grupos consonantais de nível complexo; D: sílabas com grupos consonantais e ditongos de nível simples; E: sílabas com grupos consonantais e ditongos de nível complexo; 1: primeira avaliação; 2: segunda avaliação; 3: terceira avaliação.

inversões de ordem da sílaba dentro da palavra, observamos que tanto os escolares do GI como do GII apresentaram diferença estatisticamente significativa entre os três momentos de avaliação revelando que o número de acertos foi aumentando ao longo do ano letivo, demonstrando que o conhecimento e reconhecimento das letras e de seu posicionamento na palavra melhoraram com o aumento do uso de tarefas de leitura e escrita no contexto de sala de aula.

Tabela 5 - Distribuição da média, desvio padrão e valor de p referente ao desempenho dos escolares do GII quanto à identificação dos erros de reversão.			
Provas	Média	Desvio-padrão	Valor de p
A1	8,80	1,03	0,972
A2	8,60	2,27	
A3	8,80	1,48	
B1	5,10	5,30	< 0,001*
B2	8,10	4,77	
B3	10,70	2,16	
C1	6,00	6,13	0,007*
C2	8,60	4,90	
C3	10,30	3,43	
D1	4,70	5,12	0,002*
D2	7,50	5,30	
D3	9,30	3,92	
E1	5,00	5,38	0,001*
E2	7,70	4,57	
E3	9,50	3,84	
F1	4,60	5,36	0,004*
F2	7,60	4,79	
F3	9,80	3,71	

Legenda: A: letras passíveis de serem confundidas pelo som no início da palavra, B: letras confundíveis por grafia semelhante, C: inversões de palavras completas, D: inversões de letras, E: inversões de letras dentro da palavra, F: inversões de ordem da sílaba dentro da palavra, 1: primeiro momento de avaliação, 2: segundo momento de avaliação, 3: terceiro momento de avaliação.

Como foi observada diferença estatisticamente significativa entre os três momentos de avaliação, utilizamos o *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para identificarmos qual ou quais os momentos de avaliação em que os grupos apresentaram melhor identificação quanto aos erros de reversão (Tabela 6). Os resultados revelaram que os escolares do GII apresentaram desempenho superior na terceira avaliação nas provas B, D e E, referentes à leitura de palavras com letras confundíveis por grafia semelhante, inversões de letras e inversões de letras dentro da palavra, em relação ao primeiro momento de avaliação.

Tabela 6 – Distribuição do valor de p referente à comparação entre os momentos de aplicação do Protocolo de identificação e detecção precoce da dislexia quanto à identificação dos erros de reversão.

Provas	Valor de p	
	Grupo I	Grupo II
A2 - A1	0,453	0,888
A3 - A1	0,156	1,000
A3 - A2	0,304	0,756
B2 - B1	0,068	0,018
B3 - B1	0,018	0,005*
B3 - B2	0,028	0,027
C2 - C1	0,068	0,068
C3 - C1	0,017	0,027
C3 - C2	0,028	0,066
D2 - D1	0,068	0,027
D3 - D1	0,027	0,012*
D3 - D2	0,026	0,071
E2 - E1	0,109	0,018
E3 - E1	0,043	0,012*
E3 - E2	0,078	0,026
F2 - F1	0,068	0,034
F3 - F1	0,027	0,017
F3 - F2	0,043	0,027

Legenda: A: letras passíveis de serem confundidas pelo som no início da palavra, B: letras confundíveis por grafia semelhante, C: inversões de palavras completas, D: inversões de letras, E: inversões de letras dentro da palavra, F: inversões de ordem da sílaba dentro da palavra, 1: primeiro momento de avaliação, 2: segundo momento de avaliação, 3: terceiro momento de avaliação.

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo demonstraram que, ao longo do ano letivo, tanto os escolares do 1º ano como os escolares do 2º ano foram capazes de desenvolver as habilidades do processamento fonológico como a consciência fonológica, a memória de trabalho fonológica e a velocidade de acesso às informações fonológicas, conforme descrito na literatura^{4-5,10,15,17}. O desenvolvimento desta habilidade favorece maior conhecimento e reconhecimento ortográfico, favorecendo o acionamento do mecanismo de conversão letra-som necessário para a aquisição do princípio alfabético do sistema de escrita do português brasileiro, como também a percepção da posição da letra na palavra^{19,20}.

Os achados deste estudo corroboram a literatura^{1-4,12}, que concluiu que a habilidade de reconhecimento das letras envolve processamento cognitivo semelhante ao da leitura, o que facilita o desenvolvimento da leitura em séries iniciais de alfabetização.

Neste estudo ficou evidente que, ao longo do ano letivo, escolares que não apresentam dificuldades de aprendizagem se apropriam do princípio alfabético do sistema de escrita do português brasileiro. Princípio este que é responsável pelo uso do mecanismo de conversão fonema-grafema^{1,13,21,22}, que favorece tanto o reconhecimento e decodificação de sílabas simples, como o de sílabas complexas^{10,11} e no sistema da língua portuguesa, restando somente as situações que não consistem em única correspondência grafo-fonêmica.

Apesar do protocolo adaptado para este estudo ser para identificação precoce dos sinais da dislexia, o mesmo foi sensível para indicar que, ao longo dos dois primeiros anos escolares, o conhecimento acerca da identificação e domínio das letras, sílabas simples e complexas e identificação de erros específicos na sílaba e palavras foram facilitados e favorecidos pelas experiências com tarefas de leitura e escrita em contexto de sala de aula. Concluindo, assim, que o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura até o final do 2º ano escolar deve oferecer ao escolar sem dificuldades de aprendizagem o conhecimento pleno da relação fonema-grafema e da complexidade silábica para formação de palavras, e que, caso esta aquisição não ocorra, os educadores e profissionais que atuam com escolares em fase inicial de alfabetização podem suspeitar da presença de um dos sinais da dislexia^{4,15,16}, necessitando investigação psicoeducacional detalhada e aprofundada.

Desta forma, estudos futuros deverão ser conduzidos com uma amostra maior de escolares com o perfil deste estudo para ampliação do conhecimento acerca do processo de apropriação do princípio alfabético da Língua Portuguesa, criando assim parâmetros para o reconhecimento de escolares de risco para a dislexia de forma preventiva.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo nos possibilitaram concluir que, ao longo do ano escolar, tanto os escolares do GI como os escolares do GII adquiriram a capacidade de conhecimento e reconhecimento de letras, sílabas e palavras, além da capacidade de identificar e reconhecer erros de inversão, demonstrando que os escolares sem dificuldades de aprendizagem se apropriam do princípio alfabético do sistema de escrita do

português brasileiro sendo expostos a tarefas de leitura e escrita em contexto de sala de aula.

Desta forma, o protocolo utilizado para este estudo pode ser um instrumento auxiliar ao professor para identificar ao final do 2º ano escolar os escolares que apresentam sinal da dislexia, uma vez que é esperado, conforme dados deste estudo, que ao final do 2º ano escolar os escolares dominem o conhecimento e reconhecimento de letras, sílabas simples e complexas.

SUMMARY

Knowledge of letters, syllables and words by students 1st and 2nd grades of basic education

Purpose: Verify and compare the performance of students from 1st and 2nd grades of basic education in knowledge of letters, syllables and words in three assessment periods. **Methods:** The participants were 19 students from a local public school attending the 1st and 2nd years of elementary school in Marília-SP, from both genders, aged 6-7 years and 11 months old. The students were divided into GI: composed of 9 students from 1st grade, and GII: composed of 10 students from 2nd grade of elementary school. The two groups were subjected to the application of the Brazilian adaptation of the Protocol for the identification and early detection of dyslexia. This protocol was composed of two parts, called reading level and identification of specific errors. The results were statistically analyzed in order to compare the performance of the groups in the three assessment periods. **Results:** The results revealed statistically significant differences, indicating that the performance of both groups was higher when the first and third assessments were compared. **Conclusions:** The results of this study lead to the conclusion that, throughout the school year, both GI and GII students became capable of understanding and recognizing letters, syllables and words, and also of identifying and recognizing errors of inversion, showing that the students without learning difficulties acquired the alphabetic principle of the Brazilian Portuguese writing system by being exposed to the tasks of reading and writing in the context of the classroom.

KEY WORDS: Reading. Evaluation. Learning. Teaching.

REFERÊNCIAS

1. Bravo-Valdivieso L, Villalón M, Orellana E. Predictibilidad del rendimiento en lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Rev Latinoam Psicol.* 2006;38:9-20.
2. Cardoso-Martins C, Pennington B. The relationship between phoneme awareness and rapid serial naming skill and literacy acquisition: the role of developmental period and reading ability. *Sci Stud Read.* 2004;8(1):27-52.
3. Cardoso-Martins C, Michalick MF, Pollo TC. Como as crianças com síndrome de Down aprendem a ler? O papel do conhecimento do nome das letras. *Psicol Reflex Crit.* 2006;19:53-9.
4. Capellini SA, Padula NAMR, Santos LCA, Lourenceti MD, Carrenho EH, Ribeiro LA. Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar. *Pro Fono.* 2007;19(4):374-80.
5. Silva C, Capellini SA. Eficácia do programa de remediação fonológica e leitura no distúrbio de aprendizagem. *Pro Fono.* 2010;22(2):131-8.
6. De Abreu MD, Cardoso-Martins C. Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: the role of letter-name knowledge. *Read Wri.* 1998;10(2):85-104.
7. De Jong PF, Olson RK. Early predictors of letter knowledge. *J Exp Child Psychol.* 2004;8:254-73.
8. Capellini SA, Sampaio MN, Fukuda MTM, Oliveira AM, Fadini CC, Martins MA. Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preliminar com escolares de 1º ano escolar. *Rev Psicopedag.* 2009;81(26):367-75.
9. Capellini SA, Ferreira TL, Salgado CA, Ciasca SM. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 2007;12(2):114-9.
10. Blaklock K. The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *J Res Read.* 2004;27:36-57.
11. Bowey JA. Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading. *J Educ Psychol.* 1995;87:476-87.
12. Simmons DC, Coyne MD, Kwok OM, McDonagh S, Harn B, Kameenui EJ. Indexing response to intervention: a longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *J Learn Disabil.* 2008;41(2):158-73.
13. Alameda JR, Cuetos F. Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano 1995;1-2.
14. Refundini DC, Martins MA, Capellini SA. Treinamento da correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. *Rev Psicopedag.* 2010;20(83):191-201.
15. Anthony JL, Williams JM, McDonald R, Corbitt-Shindler D, Carlson CD, Francis DJ. Phonological processing and emergent literacy in spanish-speaking preschool children. *Ann Dyslexia.* 2006;56(2):239-70.
16. Jong PF. Phonological awareness and the use of phonological similarity in letter-sound learning. *J Exp Child Psychol.* 2007;98:131-52.
17. Condemarim M, Blomquist M. Dislexia: manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas; 1989.
18. Scliar-Cabral L. Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto; 2003.
19. Capellini SA, Butarelli APKJ, Germano GD. Learning disabilities of writing in students from 1st to 4th grades of public education. *Educ Quest.* 2010;37(23):146-64.
20. Gonçalves BAG, Capellini SA. Desempenho de escolares de 1ª série na bateria de identificação de erros de reversão e inversão na escrita: estudo preliminar. *Rev CE-FAC.* 2010.
21. Pinheiro FH, Capellini SA. Treinamento auditivo em escolares com distúrbio de aprendizagem. *Pro Fono.* 2010;22(1):49-54.
22. Salles JF, Parente MAMP. Funções neuropsicológicas em crianças com dificuldades de leitura e escrita. *Psic Teor Pesq.* 2006;22:153-62.

Trabalho realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - FFC/UNESP, Marília, SP, Brasil.

Fonte de auxílio: Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX – Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Artigo recebido: 2/10/2010

Aprovado: 11/12/2010