



**AaZ** LER MELHOR  
SABER MAIS

# Cadernos de apoio ao ensino

**ENSINO INTEGRADO  
DA LEITURA E ESCRITA**

Vol. 1



TERESA E ALEXANDRE  
SOARES DOS SANTOS  
INICIATIVA EDUCAÇÃO

# Índice

**Escrever para aprender: a relação entre o apoio na escrita e a aquisição inicial de literacia e vocabulário em crianças com vulnerabilidades linguísticas**

Soraia Araújo e Célia Oliveira

4.

**Escrever para ler? O papel do conhecimento ortográfico na evolução da leitura**

Soraia Araújo e Célia Oliveira

11.

**Ler para escrever, escrever para ler: o impacto do ensino integrado da leitura e escrita nas habilidades de escrita, conhecimento discursivo, planeamento, linguagem oral e ortografia**

Soraia Araújo e Célia Oliveira

16.

**Como é que a nomeação rápida influencia o conhecimento ortográfico?**

Soraia Araújo e João Lopes

24.

# Editorial

As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita são comuns e esperadas, ao contrário do que se pensa. Se abordadas no momento certo, estas dificuldades podem ser ultrapassadas. É, por isso, fundamental que a intervenção seja tão atempada, intensiva, sistemática e estruturada quanto possível. Foi desta premissa que nasceu o AaZ – Ler Melhor, Saber Mais, programa da Iniciativa Educação que, desde 2019, ajuda crianças do 1.º e 2.º anos de escolaridade com dificuldades na alfabetização básica a desenvolver as suas capacidades de leitura e escrita.

Através do programa AaZ – Ler Melhor, Saber Mais, a Iniciativa Educação disponibiliza, no seu *site*, materiais de apoio ao ensino da leitura direccionados essencialmente a professores do 1.º ciclo, que são de acesso livre e gratuito. Trata-se de textos que resumem os resultados da investigação mais recente sobre vários temas relacionados com a leitura e com a escrita.

Este caderno é parte de uma série que agrega, por categoria, os textos disponíveis no *site* da Iniciativa Educação. Nesta edição, estão reunidos os textos relacionados com o ensino integrado da leitura e escrita, que foram publicados até Fevereiro de 2026.

Boa leitura!



**AaZ**

LER MELHOR  
SABER MAIS

**Escrever para aprender:  
a relação entre o apoio  
na escrita e a aquisição  
inicial de literacia e  
vocabulário em crianças  
com vulnerabilidades  
linguísticas**

---

---

## Escrever para aprender: a relação entre o apoio na escrita e a aquisição inicial de literacia e vocabulário em crianças com vulnerabilidades linguísticas

*Envolver as crianças em actividades de escrita é de importância crítica para a aquisição da literacia e de vocabulário. Neste sentido, Farrow e colaboradores analisaram, numa amostra de crianças com vulnerabilidades linguísticas, a relação entre as estratégias de escrita adoptadas pelos professores e a aquisição inicial de literacia e vocabulário entre o período pré-escolar e o 1.º ano de escolaridade. Os resultados deste estudo estão publicados no artigo «Exploring relations between teachers' language- and code-based writing supports to early literacy and vocabulary learning in children with language vulnerabilities», publicado em 2024 na revista Reading & Writing Quarterly.*

### Introdução

A escrita desempenha um papel fundamental na aquisição e desenvolvimento da linguagem e literacia. Escrever, principalmente quando a tarefa envolve actividades de composição, como criar uma mensagem com significado em detrimento de actividades de transcrição (escrever o primeiro nome ou copiar letras e palavras), é uma actividade comunicativa que depende significativamente do domínio da linguagem oral e do conhecimento do código escrito (Limpo & Alves, 2018; Puranik et al., 2014). Neste sentido, é de importância fundamental para a aquisição bem-sucedida da escrita que se apoie a aquisição e aplicação de aptidões linguísticas (de vocabulário, sintaxe e pragmática), do conhecimento do código escrito (nomeadamente o conhecimento dos conceitos de escrita — do inglês *concepts of print*) e das correspondências entre as letras e os sons da fala (Berninger et al., 2017).

De acordo com a literatura especializada, a escrita composicional e a aquisição de aptidões linguísticas e de literacia estão relacionadas de forma recíproca. Especificamente, apoiar as crianças durante a realização de actividades de composição beneficia a aquisição de aptidões linguísticas (especialmente o vocabulário) e de literacia; e, por sua vez, a promoção destas aptidões beneficia a escrita composicional (Aram & Biron, 2004; Berninger et al., 2002; Chambré et al., 2020; Zhang & Bingham, 2019). Entre as diversas estratégias de apoio à escrita, destacam-se os apoios ao nível da linguagem e do código escrito. Estes apoios podem variar na exigência de envolvimento cognitivo das crianças, diferenciando-se entre «apoio de exigência alta» — quando as tarefas requerem elevado envolvimento — e «apoio de exigência baixa», quando as tarefas requerem menos envolvimento.

## O estudo de Farrow e colaboradores (2024)

Segundo este estudo, existe pouca investigação sobre as estratégias utilizadas pelos professores para apoiar os alunos na aquisição de habilidades de escrita, principalmente de escrita composicional. Considerando que o conhecimento acerca desta questão é fundamental para aumentar a aprendizagem dos alunos, os investigadores analisaram as estratégias adoptadas pelos professores durante a realização de actividades de escrita composicional em dois contextos: numa mensagem matinal, realizada em grande grupo (i. e., com a turma completa) e em actividades de escrita em pequenos grupos. Farrow et al. (2024) procuraram responder às seguintes questões.

**Questão 1** — Quanto tempo dedicam os professores à realização de actividades de escrita composicional? Que actividades específicas de escrita ocorrem durante a mensagem matinal e as tarefas de escrita em pequenos grupos?

**Questão 2** — Em que medida apoiam os professores a aquisição de aptidões linguísticas e do conhecimento do código escrito, durante a mensagem matinal e as tarefas de escrita em pequenos grupos? Qual o nível de exigência desse apoio? Será um apoio de exigência alta ou um apoio de exigência baixa?

**Questão 3** — Em que medida o apoio dos professores ao nível da linguagem e do código escrito difere de acordo com o contexto (entre a mensagem matinal e as tarefas de escrita em pequenos grupos) e o ano de escolaridade?

**Questão 4** — Será que o tipo de apoio (nos domínios da linguagem e do código escrito) e o nível de exigência (alta e baixa) predizem a aquisição inicial da literacia e do vocabulário dos alunos no final do ano lectivo?

Participaram no estudo 28 professores do jardim-de-infância e do 1.º ano de escolaridade de escolas localizadas nos Estados Unidos, assim como os respectivos alunos ( $N = 324$ ; média de idades = 5,4 anos). Todos os alunos apresentavam vulnerabilidades ao nível da linguagem e eram provenientes de famílias com dificuldades económicas.

No início do ano lectivo, cada professor gravou em vídeo as actividades realizadas durante a mensagem matinal e as tarefas de escrita em pequenos grupos ao longo de um dia, totalizando 56 vídeos. O apoio dos professores foi codificado em termos de: **i**) apoio ao nível da linguagem, que envolveu o acompanhamento na formulação, recuperação, uso e organização de ideias e palavras para gerar texto escrito, assim como na aplicação da linguagem em contextos comunicativos (processo denominado «tradução»); e **ii**) apoio ao nível do código escrito, que incluiu o acompanhamento na compreensão das convenções da escrita e do princípio alfabético (processo denominado «transcrição»). Foram codificadas também as sub-habilidades relacionadas com os processos de tradução e de transcrição, assim como o nível de exigência, definido como o grau ou medida em que os alunos foram incentivados a envolver-se activamente na aprendizagem (tabela 1).

Os alunos foram avaliados nos domínios do conhecimento alfabético (i. e., nomeação das letras do alfabeto e, excepto os alunos do jardim-de-infância, do som correspondente a cada letra), da consciência fonémica (i. e., som inicial e as rimas no caso dos alunos do jardim-de-infância, e combinação de fonemas individuais para formar uma palavra no caso dos alunos do 1.º ano) e do vocabulário (receptivo). As avaliações foram realizadas em dois momentos: no Outono (o início do ano lectivo) e na Primavera (a meio do ano lectivo).

**Tabela 1.**

Codificação das sub-habilidades relacionadas com os processos de tradução e transcrição

Processo de escrita	Sub-habilidade	Apoio de exigência baixa (apoio simples e directo)	Apoio de exigência alta (apoio baseado em explicações, relações e/ou aplicação prática)
<b>Tradução</b>	Vocabulário	<i>Para ti, que são irmãos?</i>	<i>A palavra nocturno significa que o animal está acordado durante a noite e dorme durante o dia.</i>
	Sintaxe	<i>Não se diz: «Eu fui ao natação.»</i>	Não se verificou.
	Formulação de temas	<i>Estamos a escrever sobre o Outono.</i>	<i>Na história que explorámos, que aprendemos sobre abóboras que poderíamos adicionar ao texto?</i>
	Atenção ao tema	<i>Lembrem-se! Escrevam sobre o que gostam de fazer no Outono.</i>	<i>Lembram-se de que, na história que lemos, o Carlos gostava de jogar à apanhada com o avô?</i>
	Desenvolvimento do tema	<i>Quem decora as abóboras convosco?</i>	<i>Por que razão gostam de plantar abóboras com a vossa família?</i>
	Forma ou estilo de escrita	<i>O início é o primeiro acontecimento na história.</i>	Não se verificou.
<b>Transcrição</b>	Direccionalidade	<i>Onde começamos a escrever?</i>	<i>Começamos do lado esquerdo e movemo-nos para a direita porque lemos da esquerda para a direita.</i>
	Convenções da escrita	<i>Que sinal de pontuação é este?</i>	<i>Por que razão devemos colocar um sinal de pontuação aqui?</i>
	Identificação de letras	<i>Esta é a letra s.</i>	<i>Escrevam a primeira letra da palavra.</i>
	Correspondências letras-sons	<i>A letra s lê-se /s/.</i>	<i>Que palavras têm o som /s/?</i>
	Formação de letras	<i>A letra m escreve-se assim.</i>	<i>Que outra letra começa no topo e desce directamente até à linha de baixo?</i>

## Principais resultados

### **Questão 1 — Quanto tempo dedicam os professores à realização de actividades de escrita composicional? Que actividades específicas de escrita ocorrem durante a mensagem matinal e as tarefas de escrita em pequenos grupos?**

Os professores dedicaram, em média, 18 minutos e 39 segundos à mensagem matinal e 11 minutos e 39 segundos às tarefas de escrita em pequenos grupos. Durante a mensagem matinal, as actividades mais frequentes foram o ensino explicativo/informativo de conceitos. Questões como «que temos estado a aprender sobre o Outono?» representaram 43% das actividades de escrita composicional. A escrita de um texto de opinião sobre um mote como «que actividades mais gostam de fazer com a vossa família?» equivaliu a 32%. Durante as tarefas de escrita em pequenos grupos (média de 5 alunos por grupo), as actividades mais frequentes foram a escrita de opinião (a resposta a questões como «de que é que mais gostam do Outono?», representando 47%) e, em seguida, o ensino explicativo/informativo (a resposta a perguntas semelhantes a «que aprenderam sobre abóboras?» representou 29% das actividades de escrita).

### **Questão 2 — Em que medida apoiam os professores a aquisição de aptidões linguísticas e do conhecimento do código escrito durante a mensagem matinal e as tarefas de escrita em pequenos grupos? Qual o nível de exigência desse apoio? Será um apoio de exigência alta ou um apoio de exigência baixa?**

O apoio ao nível do código escrito foi mais frequente do que ao nível da linguagem, em ambos os contextos (i. e., mensagem matinal e tarefas de escrita em pequenos grupos). Especificamente, num dia escolar, durante a mensagem matinal e as tarefas de escrita em pequenos grupos, os professores apoiaram os alunos ao nível do código escrito 61 vezes e ao nível da linguagem 38 vezes. No entanto, o apoio ao nível do código focou-se fundamentalmente na compreensão de conceitos de escrita, em vez de no ensino das correspondências letras-sons. Por sua vez, o apoio ao nível da linguagem centrou-se na aquisição de aptidões de linguagem pragmática, especialmente na formulação e atenção ao tema, em vez de no ensino de aptidões de linguagem oral, como o vocabulário e a sintaxe.

Em matéria de exigência, os professores recorreram com mais frequência ao apoio de baixa exigência ao nível do código escrito e ao apoio de exigência alta ao nível da linguagem.

### **Questão 3 — Em que medida o apoio dos professores ao nível da linguagem e do código escrito difere de acordo com o contexto (entre a mensagem matinal e as tarefas de escrita em pequenos grupos) e o ano de escolaridade?**

Durante a mensagem matinal, os professores centraram-se mais no ensino do código escrito do que no ensino da linguagem. No entanto, durante as tarefas de escrita em pequenos grupos, os professores centraram-se mais no ensino da linguagem. Adicionalmente, os resultados revelaram que, durante as actividades em pequenos grupos, o apoio dos professores centrou-se fundamentalmente na aquisição de aptidões de linguagem pragmática, relacionadas com a formulação, atenção e desenvolvimento de temas, mais do que durante a mensagem matinal. Por outro lado, os professores apoiaram com menos frequência a aquisição de aptidões de linguagem oral, principalmente o vocabulário, durante as tarefas de escrita em pequenos grupos do que durante a mensagem matinal.

Os resultados revelaram ainda que o apoio dos professores ao nível da linguagem e do código escrito não varia de acordo com o ano de escolaridade: os professores oferecem um nível semelhante de apoio nessas áreas independentemente do ano de escolaridade dos alunos.

#### **Questão 4 — Será que o tipo de apoio (apoio ao nível da linguagem e do código escrito) e o nível de exigência (alta e baixa) predizem a aquisição da literacia e de vocabulário no final do ano lectivo?**

Os resultados mostraram que existe uma relação significativa entre o apoio de exigência alta ao nível da linguagem e do código escrito, por um lado, e a aquisição da literacia e de vocabulário, por outro.

### **Aquisição da literacia**

**Apoio de exigência alta ao nível da linguagem** — O apoio de exigência alta ao nível da linguagem incentivou os alunos a formularem, traduzirem e transcreverem ideias. De acordo com Farrow et al. (2024), este apoio aumentou a atenção dos alunos para a transcrição, independentemente de os professores os ajudarem explicitamente na aplicação correcta das normas da escrita. Além disso, segundo os investigadores, é possível que a qualidade das experiências linguísticas fornecidas pelos professores durante as tarefas de composição tenha contribuído, ainda que indirectamente, para o desenvolvimento da consciência fonológica, uma aptidão relacionada com a escrita na infância (e. g., Walley et al., 2003; Wolf et al., 2017).

**Apoio de exigência alta ao nível do código escrito** — O apoio de exigência alta ao nível do código (à semelhança do apoio de exigência baixa) teve um efeito positivo, mas não significativo, na aprendizagem da literacia. Este resultado pode ser atribuído à atenção elevada dos professores ao código escrito. De acordo com a literatura, a aprendizagem da literacia deve estar integrada em contextos da vida real, em vez de ser adquirida de forma isolada (Berninger et al., 2002; Wolf et al., 2017). Neste estudo, os professores podem ter apoiado os alunos sem conectar os conteúdos aos processos de formulação e tradução de ideias, como, por exemplo, através da modelagem da escrita centrada no professor. Além disso, a escrita envolve uma aptidão intimamente relacionada com a aquisição inicial da literacia: a coordenação visuo-motora (ou seja, a coordenação entre o que os alunos veem e a forma como movem a mão), como apontado por diversos autores (incluindo Zhang & Bingham, 2019). O aumento da frequência do apoio ao nível do código escrito pode não ter envolvido os alunos em actividades reais de escrita. Por exemplo, os professores podem ter escrito o nome de cada aluno em vez de incentivá-los ou permitir que os alunos o fizessem.

### **Aquisição de vocabulário**

**Apoio de exigência alta ao nível da linguagem** — O apoio de exigência alta ao nível da linguagem promoveu actividades de escrita em que a liderança foi assumida pelos alunos (os alunos foram responsáveis pela escrita de texto) e não pelos professores (os professores escreveram o texto enquanto os alunos observavam). De acordo com a literatura, este tipo de apoio pode facilitar o processamento cognitivo-linguístico dos alunos, promovendo a aquisição de vocabulário de duas formas. Em primeiro lugar, o diálogo durante a escrita facilita a transição da linguagem contextualizada (quando se diz, por exemplo, que «aquelas

folhas são vermelhas») para a descontextualizada (como no exemplo «gostamos de ir ao parque no Outono porque as folhas mudam para cores bonitas»), aumentando a análise e produção de linguagem descontextualizada pelos alunos. Segundo a literatura, este tipo de linguagem aumenta a atenção dos alunos em relação à sintaxe e ao vocabulário (Berninger et al., 2017; Farrow et al., 2020).

Em segundo lugar, o apoio de exigência alta ao nível da linguagem e do código escrito permite que os alunos alternem a atenção entre os diferentes níveis de linguagem (linguagem simples *versus* formal; vocabulário técnico *versus* abstracto), o que é fundamental para a aquisição de literacia (e. g., Aram & Biron, 2004; Berninger et al., 2017).

**Apoio de exigência alta ao nível do código escrito** — O apoio de exigência alta ao nível do código escrito facilita a comunicação dos alunos. O foco na transcrição de ideias pode aumentar a atenção dos alunos para as palavras e para a forma como a linguagem é utilizada (Ehri, 2014). Embora poucos estudos tenham explorado a influência do apoio dos professores ao nível do código escrito na aquisição de vocabulário, alguns estudos sugerem que analisar e soletrar palavras pode melhorar o processamento do seu significado (Abbott et al., 2010). Neste sentido, à semelhança de estudos anteriores, os resultados deste estudo indicam que, quando o apoio ao nível do código inclui o ensino das correspondências letras-sons, os alunos podem compreender mais facilmente o significado das palavras (Chambrè et al., 2020; Rosenthal & Ehri, 2011).

## Conclusão

No essencial, os resultados permitem concluir que o apoio de exigência alta ao nível do código e da linguagem está significativamente relacionado com a aquisição inicial da literacia e de vocabulário. De acordo com Farrow et al. (2024), estes resultados destacam o valor pedagógico da escrita composicional como um contexto propício para os professores apoiarem a aquisição e desenvolvimento da linguagem e da literacia. Segundo a literatura especializada, o envolvimento dos alunos no uso da linguagem durante o processo de escrita pode melhorar significativamente a aprendizagem, reduzindo as disparidades ao nível da linguagem e da literacia, especialmente entre crianças que enfrentam dificuldades de linguagem.

**Palavras-chave:** escrita; literacia emergente; ensino; leitura; linguagem

**Escrito por:** Soraia Araújo e Célia Oliveira

### Referência bibliográfica

Farrow, J., Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2024). Exploring relations between teachers' language- and code-based writing supports to early literacy and vocabulary learning in children with language vulnerabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/10573569.2024.2304764>



**AaZ**

LER MELHOR  
SABER MAIS

# Escrever para ler? O papel do conhecimento ortográfico na evolução da leitura

---

Texto de apoio 65 do programa AaZ

---

## Escrever para ler? O papel do conhecimento ortográfico na evolução da leitura

*O conhecimento ortográfico, isto é, o conhecimento das normas e das convenções da escrita, tem sido identificado como um preditor significativo do domínio da leitura. No entanto, apesar dos diversos estudos realizados até à data, mantém-se uma questão importante: o conhecimento ortográfico explica, por si só, as diferenças na leitura a curto e longo prazo entre os alunos? Marković e colaboradores (2024) respondem a esta questão no artigo «The impact of orthographic knowledge on reading development in German third-graders», publicado na revista Reading and Writing.*

### Introdução

A leitura é uma habilidade multifacetada que requer a integração de diversas componentes cognitivas e linguísticas (Coltheart et al., 2001). Uma dessas componentes é o conhecimento ortográfico — o conhecimento das normas e das convenções da escrita de uma língua (Conrad et al., 2013). Diversos estudos indicam que o conhecimento ortográfico desempenha um papel fundamental quer nos processos básicos, como o reconhecimento de palavras e a fluência de leitura (a capacidade de ler com velocidade, precisão e expressividade), quer nos processos avançados da leitura, como a compreensão (e. g., Richter et al., 2013; Rothe et al., 2015; Zarić et al., 2021; Zarić & Nagler, 2021). Que significa isto exactamente? De que forma o conhecimento das normas e das convenções da escrita influencia a leitura?

De acordo com a literatura científica, o reconhecimento de palavras constitui um pré-requisito para a compreensão da leitura: se os leitores não forem capazes de identificar as palavras de um texto, não conseguirão compreender aquilo que leram. Além disso, a compreensão da leitura requer a capacidade de estabelecer relações entre as frases do texto e de identificar e extrair informações relevantes para formular inferências. É precisamente neste contexto que o conhecimento ortográfico desempenha um papel fundamental. Quando os leitores dominam as normas e convenções da escrita, conseguem reconhecer de forma rápida e automática as palavras de um texto e, conseqüentemente, lê-lo com velocidade (ou ao ritmo da fala), precisão e expressividade. Neste sentido, a fluência de leitura promovida pelo conhecimento ortográfico reduz a carga cognitiva necessária para o processamento básico das palavras impressas, permitindo que os leitores dediquem maior atenção ao significado do texto. Assim, ao facilitar o reconhecimento automático de palavras e, conseqüentemente, a fluência de leitura, o conhecimento ortográfico apoia não só os processos básicos de leitura, como também a capacidade de compreender o texto.

### Estudo de Marković e colaboradores (2024)

Embora o papel do conhecimento ortográfico na leitura seja alvo de diversos estudos, a maioria parece focar-se na sua influência imediata a curto prazo. Compreender as trajetórias individuais na aquisição da leitura requer uma abordagem longitudinal que permita distinguir os efeitos das componentes de leitura no desempenho imediato e ao longo do tempo.

De acordo com a literatura, só assim será possível identificar as componentes específicas que contribuem para o desenvolvimento das competências de leitura. Neste sentido, Marković e colaboradores (2024) adoptaram uma abordagem longitudinal para explorar a influência do conhecimento ortográfico na aquisição da leitura. Uma vez que estudos anteriores verificaram que o efeito do conhecimento ortográfico na leitura varia conforme o nível avaliado (seja de palavras, frases ou textos; e. g., Zarić & Nagler, 2021), os investigadores analisaram separadamente cada um desses níveis. Esta abordagem permitiu-lhes obter uma compreensão mais detalhada de como as diferenças no conhecimento ortográfico se relacionam com a proficiência de leitura a curto e longo prazo.

Marković e colaboradores (2024) procuraram especificamente responder às seguintes questões:

**Questão 1** — Existe uma relação entre as diferenças no conhecimento ortográfico dos alunos e as variações no desempenho imediato (i. e., a curto prazo) na leitura de palavras, frases e textos?

**Questão 2** — As diferenças no conhecimento ortográfico predizem o desenvolvimento da proficiência de leitura ao longo do ano lectivo (i. e., a longo prazo)?

Participaram no estudo 325 alunos do 3.º ano de escolaridade (média de idade = 8,35 anos; 49% meninas), de duas escolas localizadas em Hesse e na Baixa Saxónia, na Alemanha. Os alunos foram avaliados em duas áreas principais: **i)** leitura de palavras, frases e textos; e **ii)** conhecimento ortográfico. Consideraram-se duas dimensões do conhecimento ortográfico: **a)** conhecimento ortográfico geral, que se refere à compreensão das regras que regem a combinação e a posição das letras na ortografia de uma língua; e **b)** conhecimento ortográfico específico, relativo à memorização das representações mentais de palavras familiares.

Uma vez que, tal como o conhecimento ortográfico, o vocabulário e a nomeação rápida são componentes essenciais para uma leitura bem-sucedida, os investigadores analisaram a influência destas variáveis na leitura dos alunos, avaliando também o desempenho nestes domínios.

A avaliação da amostra foi realizada em dois momentos: no início do ano lectivo e após as férias de verão (i. e., no início do ano lectivo seguinte).

## Principais resultados

**Questão 1 — Existe uma relação entre as diferenças no conhecimento ortográfico e as variações no desempenho imediato dos alunos na leitura de palavras, frases e textos?**

De acordo com os resultados, a resposta a esta questão é sim. Os resultados mostraram que o conhecimento ortográfico específico e a capacidade de nomeação rápida estão fortemente associados à proficiência dos alunos na leitura de palavras e frases. Ou seja, a capacidade de identificar e processar rapidamente as representações mentais das palavras está ligada a um melhor desempenho na leitura de palavras e frases. Segundo Marković e colaboradores (2024), estes resultados sugerem assim que o conhecimento ortográfico e a nomeação rápida constituem competências essenciais para o sucesso na leitura, pelo menos a curto prazo.

## Questão 2 — As diferenças no conhecimento ortográfico predizem o desenvolvimento da proficiência de leitura ao longo do ano lectivo?

Sim, as diferenças no conhecimento ortográfico predizem o desenvolvimento da proficiência de leitura a longo prazo. Os resultados mostraram especificamente que quer o conhecimento ortográfico geral, quer o conhecimento ortográfico específico predizem a competência dos alunos na leitura de palavras ao longo do tempo. Neste sentido, é possível concluir que, enquanto o conhecimento ortográfico geral e específico apoia o desempenho imediato dos alunos na leitura de palavras isoladas, o conhecimento ortográfico geral, apesar de não prever os resultados dos alunos a curto prazo, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da leitura ao longo do tempo. De acordo com a literatura, o conhecimento dos padrões e das regularidades da escrita apoia os alunos na memorização e organização das palavras, facilitando a aprendizagem da leitura.

Os resultados mostraram ainda o seguinte.

**i)** O conhecimento ortográfico (geral e específico), a capacidade de nomeação rápida e o vocabulário não predizem o desenvolvimento da proficiência na leitura de frases. Este resultado sugere que, embora o conhecimento ortográfico influencie a leitura de frases no início do ano lectivo, a sua influência diminui com o tempo. Segundo Marković e colaboradores (2024), o facto de o conhecimento ortográfico não ter predito o desenvolvimento da leitura de frases ao longo do ano lectivo indica que a sua influência já se encontra consolidada no início do 3.º ano de escolaridade. A partir desse período, a relevância do conhecimento ortográfico diminui, sendo possível que outros factores, como o conhecimento sintático, desempenhem um papel mais importante na leitura.

**ii)** O conhecimento ortográfico específico, a capacidade de nomeação rápida e o conhecimento de vocabulário também não predizem desenvolvimento da proficiência na leitura de texto. Assim, embora as representações específicas das palavras não tenham um impacto imediato na leitura de textos, estas influenciam significativamente o seu desenvolvimento ao longo do tempo. Durante a leitura, os leitores armazenam novas palavras no léxico mental, o que facilita o seu reconhecimento e, conseqüentemente, permite que se concentrem na compreensão do texto. Por outro lado, o conhecimento ortográfico geral não foi identificado como um factor relevante para o desenvolvimento da leitura de textos, reforçando a ideia de que as representações específicas das palavras desempenham um papel mais crucial no desenvolvimento da proficiência leitora do que o conhecimento das regularidades ortográficas.

### Principais ideias a reter

**a) Influência do conhecimento ortográfico na leitura a curto e longo prazo** — O conhecimento ortográfico apoia não só o desempenho imediato dos alunos na leitura, como também influencia o desenvolvimento da proficiência de leitura ao longo do tempo.

**b) Influência do conhecimento ortográfico nos diferentes níveis de leitura** — A influência do conhecimento ortográfico varia conforme o nível de leitura (i. e., palavras, frases e textos). A influência desta componente varia também ao longo do tempo.

Neste sentido, dado o impacto significativo do conhecimento ortográfico na leitura, o ensino desta componente tem sido considerado uma prioridade no ensino da leitura desde os primeiros anos de escolaridade. Segundo os investigadores, incorporar o ensino do conhecimento ortográfico nas práticas pedagógicas e, não menos importante, nas intervenções na leitura promove o sucesso escolar dos alunos ao longo de todo o percurso escolar.

**Palavras-chave:** conhecimento ortográfico; ensino; leitura; escrita

**Escrito por:** Soraia Araújo e Célia Oliveira

#### Referências bibliográficas

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, *108*(1), 204-256. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.108.1.204>

Conrad, N. J., Harris, N., & Williams, J. (2013). Individual differences in children's literacy development: The contribution of orthographic knowledge. *Reading and Writing*, *26*(8), 1223-1239. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9415-2>

Marković, J., Brod, G., & Tetzlaff, L. (2024). The impact of orthographic knowledge on reading development in German third-graders. *Reading and Writing*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10560-5>

Richter, T., Isberner, M. B., Naumann, J., & Neeb, Y. (2013). Lexical quality and reading comprehension in primary school children. *Scientific Studies of Reading*, *53*(9), 1-34. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.764879>

Rothe, J., Cornell, S., Ise, E., & Schulte-Körne, G. (2015). A comparison of orthographic processing in children with and without reading and spelling disorder in a regular orthography. *Reading and Writing*, *28*(9), 1307-1332. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9572-1>

Zarić, J., Hasselhorn, M., & Nagler, T. (2021). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education*, *36*, 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00464-7>

Zarić, J., & Nagler, T. (2021). Reading comprehension on word- and sentence-level can be predicted by orthographic knowledge for German children with poor reading proficiency. *Reading and Writing*, *34*, 2031-2057. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10126-9>



**AaZ**

LER MELHOR  
SABER MAIS

**Ler para escrever,  
escrever para ler:  
o impacto do ensino  
integrado da leitura e  
escrita nas habilidades  
de escrita, conhecimento  
discursivo, planeamento,  
linguagem oral e  
ortografia**

---

## Ler para escrever, escrever para ler: o impacto do ensino integrado da leitura e escrita nas habilidades de escrita, conhecimento discursivo, planeamento, linguagem oral e ortografia

*Embora diversos estudos demonstrem a interdependência entre as competências de leitura e escrita, a ciência da leitura tem, em grande medida, negligenciado o papel da escrita na aquisição da literacia. Mais recentemente, alguns investigadores têm procurado inverter essa tendência, sublinhando que a ciência da leitura está incompleta sem a ciência da escrita, conforme evidenciam os benefícios do ensino integrado de ambos os domínios na aprendizagem dos alunos do 1.º e do 2.º ano de escolaridade. Este tópico é desenvolvido no artigo intitulado «The Science of Teaching Reading is incomplete without the Science of Writing: A randomized control trial of integrated teaching of reading and writing», publicado na revista Scientific Studies of Reading.*

### Introdução

Investigadores como Kim e colaboradores (2024) têm sublinhado a importância de incluir a escrita na ciência da leitura. Estes autores têm defendido especificamente que a ciência da leitura se encontra incompleta sem a ciência da escrita. Porquê? A resposta a esta questão é muito simples. Décadas de investigação mostram a interdependência entre as habilidades de leitura e escrita (Graham et al., 2021; Katusic et al., 2009; Kim et al., 2024). Que significa isto exactamente? Ler e escrever não são processos autónomos. Constituem duas aptidões que se desenvolvem de forma simultânea, influenciando-se e complementando-se mutuamente. A título de exemplo, a leitura beneficia o desenvolvimento de diversas competências fundamentais para uma escrita clara e eficaz, como o vocabulário, o conhecimento gramatical e a compreensão das estruturas textuais. Por sua vez, a escrita consolida o conhecimento do significado das palavras, o domínio das regras gramaticais e a capacidade de compreender e organizar textos de forma lógica, dando origem a um ciclo de aprendizagem que beneficia tanto a leitura quanto a escrita.

De acordo com o modelo de literacia interactiva e dinâmica (Kim, 2020; figura 1), a leitura e a escrita baseiam-se essencialmente nas mesmas habilidades, a saber:

**habilidades de literacia lexical** — referentes à capacidade de reconhecer, compreender e produzir palavras de forma eficiente. Estas competências envolvem processos cognitivos essenciais para a leitura e escrita, tais como a codificação, o armazenamento e a recuperação de informações relacionadas com a fonologia (sons), a ortografia (a forma escrita) e a semântica (significado) das palavras;

**habilidades de literacia discursiva** — envolvem a capacidade de compreender e produzir textos coesos e coerentes. Segundo Kim (2020), estas habilidades baseiam-se nas habilidades lexicais, embora também dependam do domínio do vocabulário, das regras gramaticais e das estruturas sintáticas, além de exigirem conhecimento prévio e competências cognitivas de nível superior, como a capacidade de estabelecer inferências;

**habilidades de linguagem oral** — habilidades como o vocabulário e as competências sintáticas são essenciais para analisar a informação linguística e construir uma representação mental do texto (isto é, compreendê-lo). Além disso, as competências de linguagem oral são fundamentais para expressar e comunicar as ideias do texto de forma clara e coerente;

**capacidades cognitivas de nível superior** — as capacidades cognitivas de nível superior permitem estabelecer conexões entre as proposições do texto e o conhecimento prévio dos leitores, assim como associar as diferentes partes do texto para estabelecer inferências e preencher lacunas de informação. Neste sentido, estas exercem um papel fundamental na organização das ideias do texto de forma lógica e coerente;

**auto-regulação** — segundo Kim (2020), a leitura e a escrita dependem da auto-regulação, que envolve a capacidade de monitorizar e controlar os processos cognitivos. Leitores auto-regulados conseguem estabelecer metas, monitorizar a compreensão do texto e ajustar estratégias de leitura conforme necessário. Da mesma forma, escritores auto-regulados destacam-se na definição de objectivos, planeamento, auto-avaliação, monitorização, mantendo a atenção e a persistência, além de usar estratégias adequadas de escrita;

**conhecimento de conteúdo e discursivo** — o conhecimento de conteúdo ajuda a integrar as informações do texto e a construir uma representação mental sólida, que facilita a compreensão. Além disso, fornece material para a escrita e permite um acesso mais rápido ao conteúdo. Por sua vez, o conhecimento discursivo envolve a compreensão das estruturas textuais e das características linguísticas associadas, assim como os procedimentos e estratégias para a produção de texto. Conhecer a estrutura textual facilita a identificação de informações relevantes e a compreensão das relações entre as partes do texto. Na escrita, esse conhecimento, frequentemente denominado «conhecimento de estrutura de género», ajuda a organizar e apresentar ideias de forma coerente, alinhada com o género e os objectivos de escrita;

**competências socioemocionais** — as competências socioemocionais, como crenças, sentido de auto-eficácia e motivação, influenciam a forma como os leitores se envolvem com a leitura e a escrita. Estas afectam diretamente a disposição dos alunos para aprenderem, perseverarem perante as dificuldades e acreditarem na sua capacidade de progredir. Por exemplo, um aluno motivado tende a envolver-se mais activamente nas tarefas, o que frequentemente se traduz em melhor desempenho, tanto na leitura como na escrita.

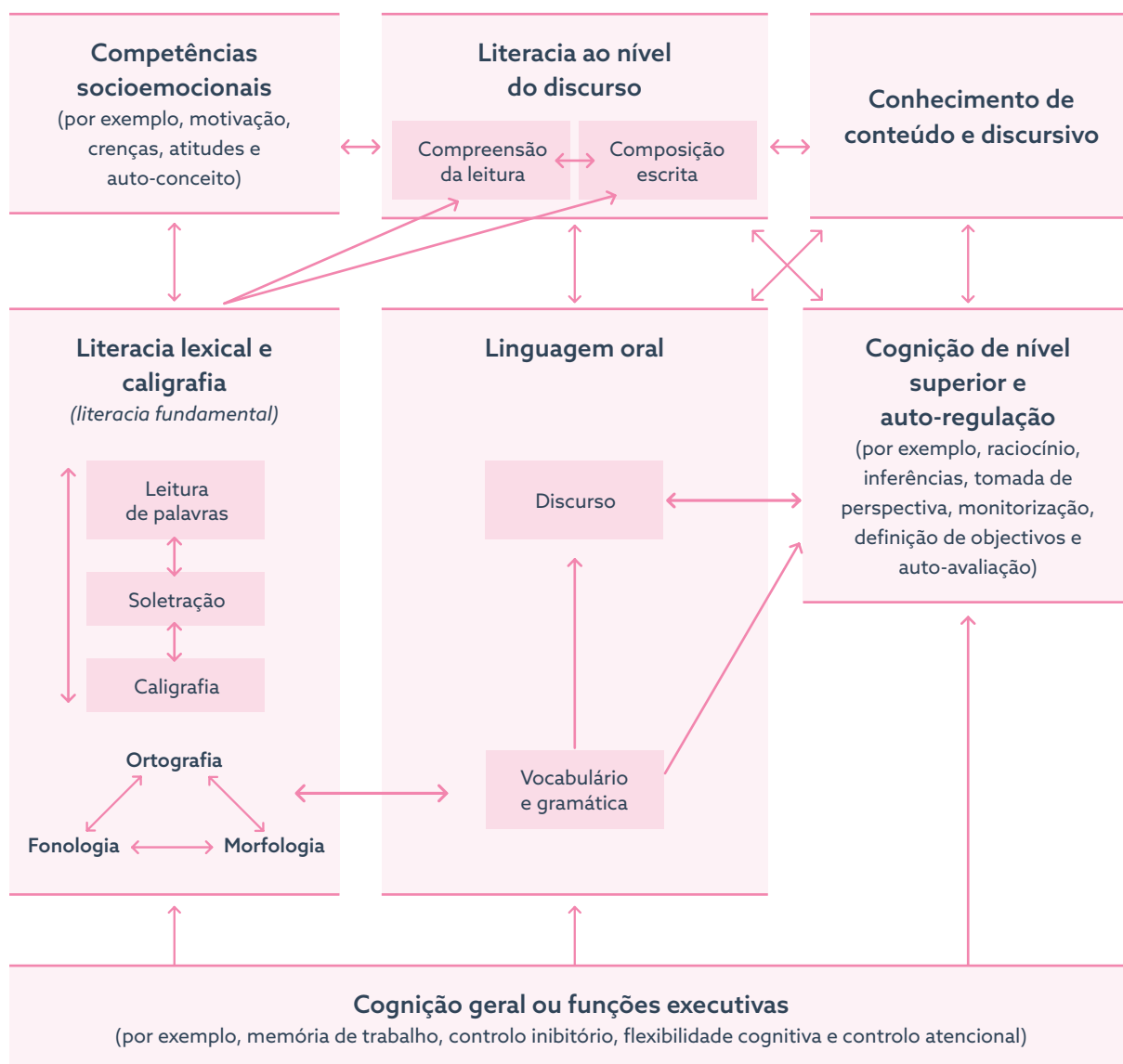
Neste sentido, a literatura científica sobre a leitura e a escrita indica que estas habilidades não devem ser ensinadas de forma isolada, mas, sim, de maneira integrada. Mais especificamente, a investigação revela que o ensino integrado da leitura e da escrita proporciona oportunidades significativas de aprendizagem, promovendo um desenvolvimento equilibrado e eficaz em ambas as áreas.

## Estudo de Kim e colaboradores (2024)

Kim e colaboradores (2024) analisaram o impacto de um programa de instrução (SRSD<sup>1</sup> Plus) focado no ensino integrado da leitura e escrita, na aprendizagem de alunos do 1.º e do 2.º ano. O estudo envolveu a participação de 10 professores e 232 alunos de quatro escolas localizadas no sudoeste dos Estados Unidos.

<sup>1</sup> Do inglês *Self-Regulated Strategy Development*, estratégia pedagógica que combina ensino explícito com promoção da auto-regulação.

**Figura 1.**  
Modelo de literacia interactiva e dinâmica (Kim, 2020)



Os alunos foram distribuídos em dois grupos: o grupo de intervenção, que foi exposto ao programa SRSD Plus, e o grupo de controlo, que manteve as práticas de ensino habituais. O programa foi composto por duas componentes: a componente de ensino da leitura e escrita, baseada no modelo SRSD (componente A), e a componente Plus (componente B). A estrutura, conteúdos e métodos de ensino abordados no programa estão apresentados na tabela 1.

**Tabela 1.**

Estrutura, conteúdos e métodos de ensino do programa SRSD Plus

Componente A	Componente B
<p><b>Conteúdos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita (incluindo estratégias de escrita)</li> <li>• Vocabulário</li> <li>• Conhecimento declarativo, processual e condicional</li> <li>• Estratégias de auto-regulação do processo de escrita, incluindo a definição de objectivos, auto-instruções e auto-reforço</li> <li>• Competências socioemocionais, tais como a motivação e a auto-eficácia na escrita</li> </ul>	<p><b>Conteúdos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão da leitura</li> <li>• Vocabulário e estruturas frásicas</li> <li>• Leitura de palavras, ortografia e fluência de escrita, com enfoque no ensino das estruturas fonológicas, ortográficas e morfológicas das palavras</li> <li>• Soletração de palavras</li> <li>• Estrutura e tipos de textos</li> </ul>
<p><b>Métodos de ensino</b></p> <p>Ensino explícito, leitura e reescrita de textos, retorno, discussões em grupo, e exploração e discussão de aspectos relacionados com a escrita (e. g., tema do texto, público-alvo, objectivo e estrutura do texto e qualidade da escrita)</p>	<p><b>Métodos de ensino</b></p> <p>Ensino explícito, cópia de frases, revisão de conteúdos, modelagem, prática guiada e prática independente</p>
<p><b>Estrutura</b></p> <p><b>Duração das sessões:</b> 50-60 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Componente A:</i> 25-30 minutos</li> <li>• <i>Componente B:</i> 25 minutos</li> </ul> <p><b>Frequência semanal:</b> 3 vezes por semana</p> <p><b>Duração total:</b> 12-14 semanas</p> <p><b>Tamanho do grupo:</b> grande grupo (turma)</p>	

### 1. Composição escrita de textos informativos e expositivos, incluindo:

- *qualidade da escrita* — extensão e clareza no desenvolvimento e organização das ideias;
- *produtividade/comprimento do texto* — número de palavras escritas;
- *planeamento* — **a)** planeamento da composição (i. e., medida em que o texto elaborado na folha de planeamento foi incorporado na composição final); **b)** número de ideias relevantes; **c)** organização estrutural das ideias do texto; **d)** notas organizacionais (e. g., numeração, setas, símbolos e mnemónicas).

### 2. Conhecimento discursivo, a partir das seguintes questões:

- «Que fazem os bons escritores quando escrevem?»;
- «Porque achas que algumas crianças têm dificuldade em escrever?»;
- «Quando te pedem para escrever um texto para a aula ou como trabalho de casa, que podes fazer para planear e redigir o texto?»;
- «Quando escreves, pensas se o teu professor vai conseguir entender o que escreveste?»;
- «Quando escreves, pensas se os teus amigos vão conseguir entender o que escreveste?»;
- «Por que razão as crianças escrevem?»;
- «Por que razão os adultos escrevem?»;
- «Quando escreves, relês o que escreveste? Se sim, porque o fazes?»;
- «Imagina que o teu amigo tem de escrever um texto informativo para uma aula. Que lhe dirias sobre as partes que um texto informativo deve ter?»;
- «Que mais dirias aos teus amigos sobre o que é importante considerar ao escrever um texto informativo?».

### 3. Competências de linguagem oral, transcrição e leitura de palavras, nomeadamente:

- *vocabulário* — definição de palavras;
- *proficiência na organização ou combinação de frases*;
- *soletração de palavras* (proximais, quase distais e distais);
- *fluência de escrita* — copiar o maior número possível de frases em um minuto;
- *leitura de palavras*.

Os alunos foram avaliados por colaboradores de investigação previamente treinados, num espaço silencioso da escola. Os avaliadores não tinham conhecimento do grupo a que os alunos pertenciam. As tarefas de composição escrita, ortografia e fluência foram realizadas em grupos de três a quatro alunos, enquanto as demais tarefas foram administradas individualmente.

## Principais resultados

- 1.** Os resultados evidenciam a eficácia do ensino integrado da leitura e escrita. O programa SRSD Plus produziu melhorias nas habilidades de escrita, conhecimento discursivo, planeamento, linguagem oral e ortografia dos alunos do 1.º e do 2.º ano de escolaridade. No entanto, comparando os resultados do presente estudo com os obtidos num estudo anterior que aplicou o mesmo programa (Harris et al., 2023), os resultados observados por Kim e colaboradores (2024) foram globalmente inferiores. Segundo os investigadores, esta diferença pode dever-se ao facto de, neste estudo, o ensino da leitura e escrita ter sido realizado em grande grupo (turma), enquanto, no estudo de Harris e colaboradores (2023), a instrução ocorreu em pequeno grupo. Esta poderá ter permitido maior individualização do ensino, resultando em efeitos mais expressivos.
- 2.** O programa SRSD Plus revelou impactos positivos na escrita de textos de opinião, principalmente na produtividade e qualidade da escrita. Embora a instrução tenha sido direccionada para a escrita de textos expositivos, os alunos mostraram capacidade para transferir as habilidades adquiridas para a produção de textos de opinião. Segundo os autores, esta transferência de conhecimento poderá estar relacionada com o ensino de estratégias comuns a ambos os tipos de texto, como a organização textual, a construção de frases claras e a inclusão de detalhes relevantes. Além disso, o ensino de estratégias de auto-regulação, vocabulário e ortografia poderá ter contribuído para esses resultados.
- 3.** Não foram observados efeitos significativos na leitura de palavras e fluência da escrita, apesar de o programa ter incluído treino específico nestas áreas. Este resultado pode ser explicado por dois factores. Em primeiro lugar, os alunos já apresentavam um nível de leitura dentro da média antes da implementação do programa, sem indícios de dificuldades em comparação com outros alunos, o que poderá ter limitado o potencial de melhorias adicionais nesta competência. Em segundo lugar, o tempo dedicado ao treino de fluência da escrita foi relativamente curto, somando 56-70 minutos durante o programa (8-10 minutos por sessão), o que poderá ter sido insuficiente para promover mudanças significativas nesta área.

Os resultados deste estudo mostram a eficácia do ensino integrado da leitura e escrita no ambiente de sala de aula nos primeiros anos de escolaridade. Embora a leitura e a escrita devam ser abordadas de forma independente, o ensino da leitura que não inclui oportunidades e práticas de escrita, tal como o ensino da escrita que não integra oportunidades e práticas de leitura, provavelmente prejudica a aquisição e desenvolvimento de ambas as habilidades. Os resultados deste estudo, aliados a uma vasta literatura sobre as relações entre leitura e escrita, sugerem que a ciência do ensino da leitura (Kim & Snow, 2021) e os esforços políticos e de apoio à investigação devem considerar as conexões entre leitura e escrita (Graham, 2020; Kim et al., 2024).

**Palavras-chave:** leitura; escrita; ensino

**Escrito por:** Soraia Araújo e Célia Oliveira

**Referências bibliográficas**

Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S35-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>

Graham, S., Aiken, A. A., Hebert, A., Camping, A., Santagelo, T., Harris, K. R., Eustice, K., Sweet, J. D., & Ng, C. (2021). Do children with reading difficulties experience writing difficulties? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1481-1506. <https://doi.org/10.1037/edu0000643>

Harris, K. R., Kim, Y.-S. G., Yim, S., Camping, A., & Graham, S. (2023). Yes, they can: Developing transcription skills and oral language in tandem with SRSD instruction on close reading of science text to write informative essays at grades 1 and 2. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102150. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102150>

Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123(5), 1306-1313. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2098>

Kim, Y.-S. G. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading and writing relations. In R. Alves, T. Limpo, & M. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 11-34). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_2)

Kim, Y.-S. G., & Snow, C. E. (2021). The science of reading is incomplete without the science of teaching reading. *The Reading League*, 2(3).

Kim, Y.-S. G., Wolters, A., & Lee, J. (2024). Reading and writing relations are not uniform: They differ by the linguistic grain size, developmental phase, and measurement. *Review of Educational Research*, 94(3), 311-342. <https://doi.org/10.3102/00346543231178830>

Kim, Y. S. G., Harris, K. R., Goldstone, R., Camping, A., & Graham, S. (2024). The Science of Teaching Reading is Incomplete without the Science of Writing: A Randomized Control Trial of Integrated Teaching of Reading and Writing. *Scientific Studies of Reading*, 29(1), 32-54. <https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2380272>



**AaZ** LER MELHOR  
SABER MAIS

# Como é que a nomeação rápida influencia o conhecimento ortográfico?

---

---

## Como é que a nomeação rápida influencia o conhecimento ortográfico?

*A nomeação rápida é, de acordo com a literatura, uma forte preditora da fluência de leitura. Alguns autores referem inclusive que essa relação se deve à influência da nomeação rápida no conhecimento ortográfico. Como ocorre exactamente essa influência? Dalia Martinez, George Georgiou, Tomohiro Inoue, Alberto Falcón e Rauno Parrila procuraram responder a esta questão no artigo «How does rapid automatized naming influence orthographic knowledge?», publicado em 2021 na revista Journal of Experimental Child Psychology.*

A capacidade de nomear o mais rapidamente possível estímulos visuais familiares, como letras, cores, dígitos e objectos (nomeação rápida), é, de acordo com a evidência científica, uma forte preditora da fluência de leitura. Autores como Bowers e Wolf (1993) colocam inclusive a hipótese de a nomeação rápida estar relacionada com a leitura, devido à influência que exerce sobre o conhecimento ortográfico.

Se as letras de uma palavra não forem identificadas rapidamente, não serão activadas com a celeridade necessária à sua unitização (isto é, as letras não serão codificadas como unidades individuais). Consequentemente, os leitores não terão conhecimento de padrões de letras que ocorrem frequentemente na leitura, a qualidade das representações ortográficas será reduzida, e a capacidade de leitura ficará significativamente comprometida (principalmente a fluência de leitura).

Embora a hipótese proposta por Bowers e Wolf (1993) seja considerada, na literatura, proeminente, há três questões que continuam por esclarecer: **a)** não se sabe se as tarefas de nomeação rápida, a tarefa alfanumérica (e. g., nomear dígitos, letras) e não-alfanumérica (e. g., nomear cores), predizem, na mesma medida, o conhecimento ortográfico; **b)** não se sabe se a nomeação rápida influencia os dois tipos de conhecimento ortográfico (lexical e sublexical); e **c)** não se sabe quais são as competências de processamento — unitização, consciência fonémica e/ou velocidade — envolvidas na relação entre a nomeação rápida e o conhecimento ortográfico. Martinez et al. (2021) procuram responder a estas questões:

**a)** analisando a relação entre a nomeação rápida (alfanumérica e não-alfanumérica) e o conhecimento ortográfico através de quatro medidas: conhecimento ortográfico lexical e sublexical, precisão e tempo de resposta (velocidade);

**b)** analisando quais as competências de processamento (unitização, consciência fonémica e velocidade) que medeiam a relação entre a nomeação rápida e o conhecimento ortográfico.

Participaram no estudo 114 alunos do 3.º ano de escolaridade de três escolas primárias, localizadas no México. A língua materna de todos os alunos era o espanhol e nenhum tinha um diagnóstico formal de dificuldades sensoriais, intelectuais ou comportamentais. Com base nos resultados de diversos estudos, os autores testaram as seguintes hipóteses.

**Hipótese 1** — A influência da nomeação rápida na fluência de leitura é parcialmente mediada pelo conhecimento ortográfico.

**Hipótese 2** — A nomeação rápida está mais relacionada com o conhecimento ortográfico lexical do que com o conhecimento ortográfico sublexical. Está também mais relacionada com o tempo de resposta do que com a precisão do conhecimento ortográfico.

**Hipótese 3** — A influência da nomeação rápida no conhecimento ortográfico será parcialmente mediada pelas competências de processamento (unitização, consciência fonémica e velocidade).

Os alunos foram avaliados individualmente, durante o horário escolar, por avaliadores devidamente treinados. A avaliação ocorreu numa única sessão, com a duração de aproximadamente 35 minutos. Foram avaliadas a capacidade de nomeação rápida de dígitos (tarefa alfanumérica) e objectos (tarefa não-alfanumérica), o conhecimento ortográfico, o processamento de multielementos, a consciência fonémica, a velocidade de processamento e a fluência de leitura de todos os alunos.

## Resultados

1. O conhecimento ortográfico mediou parcialmente o efeito da nomeação rápida na fluência de leitura, tendo a hipótese 1 sido assim confirmada. Os autores verificaram ainda que, à excepção da associação entre a nomeação rápida de dígitos e a precisão, as tarefas de nomeação rápida (alfanumérica e não-alfanumérica) correlacionam-se significativamente com as medidas de conhecimento ortográfico (conhecimento ortográfico lexical e sublexical, precisão e tempo de resposta).

2. A hipótese 2 foi rejeitada. Ao contrário do esperado pelos autores, não se verificaram diferenças significativas entre as associações nomeação rápida/conhecimento ortográfico lexical e nomeação rápida/conhecimento ortográfico sublexical. Para Martinez et al. (2021), este resultado é interessante do ponto de vista teórico. Manis et al. (1999) sugeriram que a nomeação rápida beneficia da capacidade de as crianças processarem a representação ortográfica de uma palavra como uma única unidade. Embora os resultados de Martinez et al. (2021) não apontem nesse sentido, reconhecem que eles podem reflectir, ainda que parcialmente, a natureza da ortografia em que as crianças estavam a aprender a ler (espanhol).

De acordo com a teoria psicolinguística denominada *Grain Size Theory* (Ziegler & Goswami, 2005), as crianças, dependendo da consistência ortográfica da língua, podem ler mediante unidades de tamanho diferentes. No caso do espanhol, uma ortografia consistente, as crianças não dependem necessariamente de representações ortográficas para ler palavras correctamente, sendo o conhecimento ortográfico sublexical suficiente.

Martinez et al. (2021), não encontraram também diferenças significativas entre as associações nomeação rápida/precisão do conhecimento ortográfico e nomeação rápida/tempo de resposta do conhecimento ortográfico. Este resultado sugere que a velocidade, por si só, não justifica a relação entre a nomeação rápida e o conhecimento ortográfico (um argumento que é ainda apoiado, pelo facto de a velocidade de processamento não ter mediado essa relação — resultado 3).

3. Independentemente da nomeação rápida, ou do conhecimento ortográfico das crianças, apenas a consciência fonémica mostrou mediar parcialmente a relação da nomeação rápida com o conhecimento ortográfico. A hipótese 3 foi assim rejeitada. Este resultado, além de ir

ao encontro dos resultados de estudos anteriores, pode ser explicado pela hipótese de auto-aprendizagem (Share, 1995, 2004), de acordo com a qual as representações ortográficas específicas resultam essencialmente do envolvimento do leitor nas tarefas de recodificação fonológica de padrões de letras que ainda desconhece. Esta hipótese defende ainda que, para a recodificação fonológica ocorrer, o leitor deve aceder e recuperar rapidamente as representações fonológicas dos grafemas. Segundo Martinez et al. (2021), esta formulação coincide com a noção de nomeação rápida enquanto medida de velocidade de acesso às representações fonológicas armazenadas na memória de longo prazo. Os autores defendem que, pelo menos neste estudo, a nomeação rápida pode ter desempenhado um papel muito importante: por um lado, o baixo desempenho na nomeação rápida pode prejudicar a eficiência da recodificação fonológica, afectando o desenvolvimento do conhecimento ortográfico lexical e sublexical; por outro lado, o alto desempenho na nomeação rápida pode não fornecer benefícios adicionais para a tarefa de recodificação fonológica.

O processamento de multielementos (unitização) e a velocidade de processamento não explicam a relação entre a nomeação rápida e o conhecimento ortográfico. Estes resultados sugerem que a competência de unitização, proposta por Bowers e Wolf (1993), é fonológica e não visual, como proposto pela hipótese de auto-aprendizagem de Share (1995). Esta explicação é ainda apoiada por, pelo menos, dois estudos: **a)** num estudo realizado em 1999, Bowers e colaboradores verificaram que as crianças com dificuldades na nomeação rápida tiveram um desempenho igual ao das crianças sem dificuldades, quando instadas a recordar palavras compostas por quatro letras, bem como pseudopalavras pronunciáveis. Porém, quando instadas a recordar pseudopalavras não pronunciáveis de quatro letras (como *tnzw*), as crianças com dificuldades na nomeação rápida tiveram um desempenho pior. Isto sugere que as crianças com défices na velocidade de nomeação não tiveram dificuldade em aceder à representação ortográfica das palavras ou pseudopalavras pronunciáveis, mas, sim, em aceder às representações fonológicas de letras individuais; **b)** Martens e de Jong (2006), verificaram que a condição *CaSe MiXiNg*, na qual o uso de letras minúsculas e maiúsculas altera as características de várias letras em cada palavra, prejudica a velocidade de leitura, mas não o desempenho na tarefa de nomeação rápida. Assim, Martinez et al. (2021) reconhecem, mais uma vez, que os resultados podem dever-se à ortografia da língua dos participantes. Uma vez que em ortografias consistentes, como o espanhol, cada letra corresponde a aproximadamente um fonema, o processo de unitização pode ocorrer, muito simplesmente, ao nível do fonema.

## Em suma

1. A capacidade de nomeação rápida está relacionada com o conhecimento ortográfico, sendo essa relação mediada parcialmente pela consciência fonêmica. O conhecimento ortográfico não é assim a razão pela qual a nomeação rápida se relaciona com a fluência de leitura. Se o conhecimento ortográfico resulta de um processo de unitização, esse é então um processo fonológico-visual, no qual a fonologia assume um papel crítico.

**Escrito por:** Soraia Araújo e João Lopes

### Referência bibliográfica

Martinez, D., Georgiou, G. K., Inoue, T., Falcón, A., & Parrila, R. (2021). How does rapid automatized naming influence orthographic knowledge?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 204, pp. 1-14.



TERESA E ALEXANDRE  
SOARES DOS SANTOS  
INICIATIVA EDUCAÇÃO