

## **LEITURA ORAL DE PALAVRAS NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE**

Laura Drummond Romeira & Margarida Alves Martins  
(ISPA – Instituto Universitário; UIPCDE)

**RESUMO:** As ortografias alfabéticas diferem na complexidade das regras de correspondência grafema-fonema. Em ortografias transparentes como o Espanhol e em menor grau o Português, essas correspondências são altamente consistentes, enquanto em ortografias opacas, como o inglês, essas correspondências são inconsistentes e pouco previsíveis. Estudos realizados em ortografias que diferem no seu grau de transparência encontraram diferenças nas estratégias de leitura das crianças em início da escolaridade. O objectivo deste trabalho é o de analisar os desempenhos em leitura oral de palavras e os tipos de erros dados por crianças em início de escolaridade em Português. Participaram 92 alunos de ambos os sexos que frequentavam os dois primeiros anos de escolaridade de uma escola privada da Grande Lisboa. Foi aplicada individualmente uma Prova de Leitura Oral de Palavras. Foram analisadas as diferenças entre os dois anos de escolaridade no que se refere aos desempenhos globais na prova e aos desempenhos na leitura de palavras regulares e irregulares, tendo havido diferenças significativas entre os anos de escolaridade, mais acentuadas no que respeita à leitura de palavras irregulares. Os tipos de erros foram analisados, tendo sido encontradas diferenças significativas entre os dois anos de escolaridade para alguns tipos de erros.

### **Introdução**

O reconhecimento de palavras escritas é uma competência essencial para um desempenho bem sucedido na leitura (Snowling & Hulme, 2005). Deste modo, existem diversos modelos desenvolvidos com o objectivo de explicar a forma como se processa o reconhecimento de palavras. Quando consideramos a leitura oral de palavras, este reconhecimento implica não só a recuperação de informação acerca da forma falada, como também o significado, ou seja, a compreensão de uma palavra a partir da sua forma escrita (Alves Martins & Simões, 2008).

Os modelos de dupla-via, como por exemplo, o modelo de Coltheart, Rastle, Perry, Langdon e Ziegler (2001), reforçam a existência de duas vias de ligação entre a escrita e a fala: a via lexical e a via não lexical. Por um lado, a via lexical implica um acesso directo à pronúncia duma palavra armazenada na memória lexical, funcionando como uma espécie de dicionário interno, que armazena as palavras conhecidas. Por outro lado, a via não lexical implica que o acesso à pronúncia de uma palavra, seja processado com base na transformação dos grafemas em fonemas, assim como na montagem da pronúncia dessa palavra, a partir dessa sequência de fonemas. Assim, estes modelos defendem que o reconhecimento directo de palavras envolve a passagem

de uma sequência de letras impressas, para a selecção de um item que está armazenado na memória lexical. Deste modo, as palavras estão representadas na memória, como entradas lexicais (Coltheart, 2005).

Os modelos conexionistas, como por exemplo, o modelo de Seidenberg e McClelland (1989), não consideram a existência de representações lexicais. Segundo estes modelos, o sistema lexical é composto por conjuntos de códigos sub-simbólicos, que constituem os atributos das palavras. O processo de reconhecimento de palavras é o processo de activação de conjuntos adequados destes códigos. Assim, estes modelos defendem que o sistema de reconhecimento de palavras engloba três tipos de representações mentais: ortográfica, fonológica e semântica. Quando uma criança está perante uma palavra, as unidades a todos os níveis são activadas e inibidas mutuamente, o que resulta num padrão de activação, a partir de todas as unidades. Assim, este padrão de activação, que no início é muito impreciso, torna-se progressivamente mais preciso, quando a criança encontra de novo a palavra em causa. Com a progressão do tempo, a activação de um conjunto de unidades, resulta na activação apropriada nas unidades de outros conjuntos (Lupker, 2005).

Deste modo, o reconhecimento de palavras é uma competência que deve ser adquirida desde o início da escolaridade básica, para que a criança seja capaz de atingir a fluência da leitura e o acesso à compreensão. Assim, espera-se que as crianças adquiram esta competência, reconhecendo automaticamente palavras conhecidas e procedendo à recodificação fonológica de palavras desconhecidas. Espera-se ainda, que as crianças adquiram progressivamente representações ortográficas adequadas das diferentes palavras, não fazendo confusão entre as palavras visualmente ou foneticamente próximas (Alves Martins & Simões, 2008).

Durante muitos anos, a maior parte dos estudos no âmbito da leitura oral de palavras, foram desenvolvidos na ortografia inglesa (Seymour, 2005). No entanto, nos últimos anos têm sido desenvolvidos estudos em diversas ortografias, que diferem na complexidade das regras de correspondência grafema-fonema (Wimmer & Goswami, 1994; Cossu, Shankweiler, Liberman & Gugliotta, 1995; Goswami, Gombert & Barrera, 1998; Defior, Martos & Cary, 2002; Danielsson, 2003; Goikoetxea, 2006). Estes estudos, encontraram diferenças nas estratégias de leitura das crianças em início da escolaridade. Em ortografias transparentes como o Espanhol e em menor grau o

Português, essas correspondências são altamente consistentes, enquanto em ortografias opacas, como o inglês, essas correspondências são inconsistentes e pouco previsíveis (Defior, Martos & Cary, 2002).

Dada a existência de poucos estudos (Rebello, 1990; Vale, 2000; Vale, 2006; Santos, 2005) que considerem as particularidades da ortografia portuguesa, uma ortografia semi-transparente, assim como os processos e a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade, surge a necessidade de desenvolver estudos nesta área. Existem estudos desenvolvidos no português do Brasil, nomeadamente o estudo de Ávila, Kida, Carvalho e Paolucci (2009), no entanto, existem diferenças entre o Português do Brasil e o Europeu. Deste modo, o objectivo deste trabalho é o de analisar os desempenhos em leitura oral de palavras e os tipos de erros dados por crianças em início de escolaridade em Português Europeu.

## **Método**

### *Participantes*

Neste estudo participaram 92 alunos de ambos os sexos. Desse total, 49 alunos frequentavam o 1º ano de escolaridade e 43 alunos o 2º ano de escolaridade, com uma média de idades de 88,08 meses. O estudo foi realizado numa escola privada da Grande Lisboa, onde o ensino da leitura era realizado através de um método global.

### *Instrumentos*

Com o objectivo de avaliar a precisão e a rapidez de leitura em voz alta, de palavras isoladas, em crianças do 1º e do 2º ano de escolaridade, foi utilizada uma Prova de Leitura Oral de Palavras (Alves Martins & Simões, 2008).

A prova é constituída por 32 palavras, que variam em função da regularidade, da frequência, da dimensão e da estrutura silábica, como é recomendado por Sim-Sim e Viana, 2007 (cit. por Alves Martins & Simões, 2008).

Relativamente à regularidade, entre as 32 palavras que fazem parte da prova, 16 palavras são regulares e 16 palavras são irregulares. Nesta lista existem também palavras que contêm para além das 23 vogais e consoantes em posição inicial, vogais nasais, ditongos nasais, dígrafos vocálicos, dígrafos consonânticos, assim como diferentes correspondências grafo-fonológicas que são mais problemáticas em leitura no português da Europa. No que concerne à frequência, analisada a partir dos dados do

“Léxico multifuncional computadorizado do português contemporâneo” – CORLEX (Nascimento et. al., 2000; cit. por Alves Martins & Simões, 2008) entre as 32 palavras, 21 são palavras pouco frequentes e 11 são palavras frequentes. Em relação à dimensão, as palavras apresentam uma variação de quatro a nove letras, existindo 10 palavras curtas e 22 palavras compridas. Por último, relativamente à estrutura silábica, a prova apresenta palavras com diferentes formatos silábicos. Deste modo, a prova contém sílabas CV (ex. “la” em lavrador), sílabas V (ex. “a” em arroz), sílabas VC (ex. “ir” em irmão), sílabas CVC (ex. “dis” em disco), sílabas CCV (ex. “cla” em clarão) e sílabas CCVC (ex. “cris” em cristal).

#### *Procedimentos*

A Prova de Leitura Oral de Palavras, foi aplicada individualmente às crianças, durante o mês de Maio de 2009. No início da Prova, os participantes recebiam a seguinte instrução: “Lê, em voz alta, as palavras que se seguem, o melhor que tu fores capaz e o mais rapidamente que conseguires”. De seguida, os participantes liam uma lista de 32 palavras, em suporte de papel, sem qualquer tipo de ajuda. A leitura de palavras, foi gravada com o auxílio de um gravador de voz, para permitir o desenvolvimento de uma análise mais aprofundada do tipo de erros dados pelas crianças, assim como para contabilizar o tempo utilizado pela criança para ler as 32 palavras.

#### *Procedimentos para análise dos resultados*

Em primeiro lugar, para perceber se existiam diferenças no desempenho da leitura oral de palavra entre os dois anos de escolaridade, foi considerada a pontuação na prova de leitura oral de palavras, o número de palavras correctamente lidas por minuto e o número de palavras regulares e irregulares correctamente lidas. Foram efectuados testes de Mann-Whitney tendo ano de escolaridade como variável independente e os quatro indicadores de desempenho acima descritos como variáveis dependentes, dado não haver homogeneidade de variância entre os grupos.

Em segundo lugar, para compreender se existiam diferenças nos tipos de erros, entre os dois primeiros anos de escolaridade, foram considerados e analisados os erros de leitura, na Prova de Leitura Oral de Palavras.

Para compreender os diferentes tipos de erros, em cada palavra, recorreu-se a uma grelha de tipos erros de leitura, construída e adaptada aos participantes do presente estudo, com a finalidade de avaliar os erros de leitura produzidos na Prova de Leitura Oral de Palavras. Esta grelha divide-se em oito tipos de erros: os erros contextuais (EC), os erros fonéticos (EF), as adições (AD), as supressões (SUP), as inversões (INV), os erros de acentuação (EA), a falta de síntese final (FS) e quando a criança não lê uma palavra.

Os erros contextuais (EC) relacionam-se com confusões relativamente à pronuncia de um grafema cujo som varia em função dos contextos. Estes erros podem ser na consoante ou na vogal (ex. “aroz” em vez de “arroz”; “táchi” em vez de “táxi”; “vouzes” em vez de “vozes”).

Os erros fonéticos (EF) estão relacionados com a substituição de um grafema por outro, podendo o erro ocorrer na vogal, na consoante, no ditongo ou no dígrafo (ex. “aval” em vez de “oval”; “ulhas” em vez de “unhas” “nozes” em vez de “vozes”).

As adições (AD) estão relacionadas com a adição de um ou mais grafemas numa palavra (ex. “arroze” em vez de “arroz”; “belusa” em vez de “blusa”; “fritare” em vez de “fritar”).

As supressões (SUP) estão relacionadas com a ausência de leitura de um grafema (ex. “metiu” em vez de “mentiu”; “fitar” em vez de “fritar”; “lavador” em vez de “lavrador”).

As inversões (INV) relacionam-se com a inversão de dois ou mais grafemas que constituem a palavra (“rimão” em vez de “irmão”; “rázi” em vez de “raiz”; “balsa” em vez de “blusa”).

Os erros de acentuação (EA) estão relacionados com a acentuação incorrecta de uma palavra, ou pela troca de um acento na palavra (ex. “árroz” em vez de “arroz”; “aguias” em vez de “águias”; “hortela” em vez de “hortelã”).

Na falta de síntese final (FS), a criança é capaz de ler correctamente todos os grafemas que constituem a palavra, mas não faz a síntese final da mesma (ex. “a-rroz”; “ra-iz”; “xa-i-les”).

Foram cotados todos os erros dados em cada palavra e não só um erro por palavra.

Para comparar dois anos de escolaridade, foi utilizado um teste não paramétrico Mann-Whitney, porque os pressupostos de utilização de um teste paramétrico não se

verificaram, uma vez que a população não segue distribuição normal e as variâncias não são homogéneas.

### Resultados

Para testar a 1ª hipótese, foi analisada a significância da diferença de desempenho – pontuação na prova, número de palavras correctamente lidas por minuto e número de palavras regulares e irregulares correctamente lidas – na Prova de Leitura Oral de Palavras, entre os alunos do 1º ano (grupo 1) e do 2º ano (grupo 2) de escolaridade. Para tal, começamos por apresentar as médias e os desvios padrões, relativamente à pontuação na prova no 1º e no 2º ano de escolaridade.

Quadro I – Médias e desvios padrões das variáveis de desempenho (1º e 2º ano de escolaridade).

	1º ano		2º ano	
	M	DP	M	DP
Pontuação prova	21,08	6,65	28,42	3,92
Palavras minuto	10,47	6,30	29,97	13,38
Regulares	11,43	3,42	14,39	2,04
Irregulares	9,58	3,62	14,02	2,39

Como se pode verificar no Quadro I, os alunos do 1º ano de escolaridade apresentam uma pontuação média na prova inferior aos alunos do 2º ano de escolaridade; também o número de palavras correctamente lidas por minuto, é inferior no 1º ano de escolaridade, assim como o número de palavras regulares e irregulares correctamente lidas. É importante salientar ainda que no 1º ano de escolaridade, a média de palavras regulares correctamente lidas é superior à média das palavras irregulares correctamente lidas, o que já não acontece no 2º ano de escolaridade, dada a semelhança das médias.

Com o auxílio do teste não paramétrico Mann-Whitney foi possível verificar que existem diferenças significativas entre os dois primeiros anos de escolaridade, relativamente à pontuação na prova ( $U=305.50$ ;  $p<0.001$ ), ao número de palavras correctamente lidas por minuto ( $U=173.50$ ;  $p<0.001$ ), ao número de palavras regulares correctamente lidas ( $U=480.50$ ;  $p<0.001$ ) e ao número de palavras irregulares correctamente lidas ( $U=247.50$ ;  $p<0.001$ ).

Apresentam-se no Quadro II as médias e desvios-padrão relativos aos erros totais e às palavras não lidas por ano de escolaridade. É de referir que os erros totais não coincidem com o número de palavras incorrectamente lidas dado que em muitos casos foi cotado mais de um erro por palavra.

Quadro II – Médias e desvios padrões dos erros totais e das palavras não lidas (1º e 2º ano de escolaridade).

	1º ano		2º ano	
	M	DP	M	DP
Erros totais	16,41	1,87	4,72	0,91
Palavras não lidas	0,47	1,68	0,00	0,00

Como se pode verificar no Quadro II, os alunos do 1º ano de escolaridade apresentam uma média superior, relativamente aos alunos do 2º ano de escolaridade, no que concerne ao número de erros totais. Também a média do número de palavras não lidas, é superior no 1º ano de escolaridade, sendo que os alunos do 2º ano de escolaridade leram todas as palavras.

Com o auxílio do teste não paramétrico Mann-Whitney foi possível verificar que existem diferenças significativas relativamente ao número de erros no total ( $U=347.50$ ;  $p<0.001$ ) e ao número de palavras não lidas no total ( $U=860.00$ ;  $p<0.005$ ).

Deste modo, verificamos que existem diferenças significativas entre os alunos do 1º e do 2º ano de escolaridade, relativamente ao número de erros totais e ao número de palavras não lidas no total.

Com o objectivo de testar a 2ª hipótese, foi analisada a significância da diferença de tipos de erros totais – erros contextuais, erros fonéticos, adições, supressões, inversões, erros de acentuação, falta de síntese final e não leu – na Prova de Leitura Oral de Palavras, entre os alunos do 1º ano (grupo 1) e do 2º ano (grupo 2) de escolaridade. Para tal, começamos por apresentar no Quadro III, as médias e os desvios-padrão relativamente à pontuação na prova no 1º e no 2º ano de escolaridade.

Quadro III – Médias e desvios padrões dos erros de leitura (1º e 2º ano de escolaridade).

	1º ano		2º ano	
	M	DP	M	DP
Erros contextuais	3,10	2,16	0,91	1,31
Erros fonéticos	3,29	2,99	1,49	2,06
Adições	1,73	2,01	0,49	0,83
Supressões	3,88	4,27	0,86	1,57
Inversões	1,06	1,45	0,47	0,79
Erros de acentuação	1,69	1,49	0,47	0,93
Falta de síntese final	1,65	2,77	0,02	0,15

Como se pode verificar no Quadro III, os alunos do 1º ano de escolaridade apresentam uma média superior aos alunos do 2º ano escolaridade em todos os tipos de erros, excepto nas inversões.

Com o auxílio do teste não paramétrico Mann-Whitney foi possível verificar que existem diferenças significativas entre os dois primeiros anos de escolaridade, relativamente aos erros contextuais ( $U=325.00$ ;  $p<0.001$ ), aos erros fonéticos ( $U=599.00$ ;  $p<0.001$ ), às adições ( $U=629.50$ ;  $p<0.001$ ), às supressões ( $U=474.00$ ;  $p<0.001$ ), aos erros de acentuação ( $U=471.00$ ;  $p<0.001$ ) e às faltas de síntese finais ( $U=576.00$ ;  $p<0.001$ ), sendo que não existem diferenças significativas nas inversões ( $U=839.50$ ;  $p=0.059$ ).

Se analisarmos e compararmos a hierarquia dos erros de leitura, para o 1º e o 2º ano de escolaridade, verificamos que os erros mais frequentes no 1º ano de escolaridade são as supressões, seguidas dos erros fonéticos, dos erros contextuais, das adições, dos erros de acentuação, das faltas de síntese finais e, por último, das inversões. Já no 2º ano de escolaridade, os erros mais frequentes são os erros fonéticos, seguidos dos erros contextuais, das supressões, das adições, das inversões, dos erros de acentuação e, por último, das faltas de síntese finais.

Por outro lado, quando analisamos os tipos de erros em cada palavra, verificamos que existem diferenças entre os dois anos de escolaridade, mais evidentes em algumas palavras.



Na leitura da palavra arroz os alunos do 1º ano de escolaridade apresentaram mais adições (ex. “arroze”), quando comparados com os alunos do 2º ano de escolaridade, que não apresentaram erros de leitura nesta palavra. Relativamente à leitura da palavra oval, os alunos do 1º ano de escolaridade apresentaram mais erros contextuais (ex. “uval”), em relação aos alunos do 2º ano de escolaridade. No que concerne à leitura da palavra taxi, os alunos do 1º ano de escolaridade apresentaram mais erros contextuais (ex. “táchi”) que os alunos do 2º ano de escolaridade. Na leitura da palavra raíz, os alunos do 1º ano de escolaridade apresentaram mais erros de acentuação (ex. “ráiz”), quando comparados com os alunos do 2º ano de escolaridade. Por outro lado, na leitura da palavra xailes, os alunos do 1º ano de escolaridade apresentaram mais erros de acentuação (ex. “xaíles”) que os alunos do 2º ano de escolaridade. No que concerne à leitura da palavra vozes, os alunos do 1º ano de escolaridade apresentaram mais supressões (ex. “voz”) que os alunos do 2º ano de escolaridade, que apresentaram poucos erros de leitura nesta palavra. Na leitura da palavra jovens, existem diferenças entre os dois anos de escolaridade, porque os alunos do 1º ano apresentaram mais erros contextuais (ex. “juvens”) e mais supressões (ex. “jovem”), quando comparados com os alunos do 2º ano de escolaridade. Também na leitura da palavra quadros, existem diferenças entre os dois primeiros anos de escolaridade, porque os alunos do 1º ano apresentaram mais adições (ex. “quandros”) e mais supressões (ex. “quadro”; “cadros”) que os alunos do 2º ano de escolaridade, que apresentaram poucos erros de leitura nesta palavra. Relativamente à leitura da palavra clarão, existem diferenças entre os dois anos de escolaridade, na medida em que os alunos do 1º ano apresentaram mais erros fonéticos, mais adições (ex. “quelarão”) e mais supressões (ex. “crão”). Na palavra leitura da palavra flauta, os alunos do 1º ano de escolaridade apresentaram mais erros fonéticos (ex. “flãota”), que os alunos do 2º ano de escolaridade. No que concerne à leitura da palavra plantei, existem diferenças entre os dois primeiros anos de escolaridade, porque os alunos do 1º ano apresentam mais adições (ex. “pelantei”), mais supressões (ex. “pantei”) e mais inversões. Também existem diferenças na leitura da palavra glutões, porque os alunos do 1º ano apresentaram mais inversões (ex. “gultões”), quando comparados com os alunos do 2º ano de escolaridade. Relativamente à leitura da palavra hortelã, os alunos do 1º ano de escolaridade apresentaram mais erros de acentuação (ex. “hortela”) que os alunos do 2º ano de escolaridade. Na leitura da

palavra próximo, também existem diferenças entre os dois primeiros anos de escolaridade, porque os alunos do 1º ano apresentaram mais erros contextuais (ex. “próximo”) e mais inversões (“póximo”) que os alunos do 2º ano de escolaridade. No que concerne à leitura da palavra exerço, existem diferenças que são mais evidentes no 1º ano de escolaridade, porque os alunos apresentaram mais erros contextuais (ex. “eherço”) e mais erros fonéticos (ex. “axerço”), quando comparados com os alunos do 2º ano de escolaridade. Por último, na leitura da palavra lavrador, existem diferenças entre os dois anos de escolaridade, mais acentuadas para o 1º ano, porque os alunos apresentaram mais supressões (ex. “lavador”) e mais erros de acentuação, quando comparados com os alunos do 2º ano de escolaridade.

Na leitura das palavras águias e girassol, existem diferenças, apesar de não se destacar nenhum tipo de erro ou ano de escolaridade.

Na leitura das palavras irmão, unhas, noite, disco, pombal, mentiu, blusa, fritar, trincha, quebrou, zanolho, cenoura, serpentes e cristal, não existem diferenças entre os dois primeiros anos de escolaridade.

Deste modo, é possível compreender as diferenças nos erros de leitura, relativamente às palavras que constituem a Prova de Leitura Oral de Palavras.

### **Discussão**

O objectivo principal deste estudo foi perceber se existiam diferenças significativas entre o 1º e o 2º ano de escolaridade, no desempenho e nos tipos de erros numa prova de leitura oral de palavras. Os resultados estão de acordo com as nossas concepções iniciais, na medida em que os alunos do 2º ano de escolaridade apresentam um melhor desempenho na prova de leitura oral de palavras, assim como menos erros de leitura e um padrão de erros diferente, relativamente aos alunos do 1º ano de escolaridade. Deste modo, podemos considerar que alcançamos os objectivos do nosso estudo, na medida em que as duas hipóteses foram verificadas e confirmadas.

Com base na 1ª hipótese, foi possível verificar que existem diferenças significativas no desempenho – pontuação na prova, número de palavras correctamente lidas por minuto e número de palavras regulares e irregulares correctamente lidas – na Prova de Leitura Oral de Palavras, entre os alunos do 1º e do 2º ano de escolaridade.

As diferenças de desempenho demonstram que os alunos do 2º ano de escolaridade apresentam uma pontuação mais elevada na prova, assim como um maior

número de palavras correctamente lidas por minuto. Relativamente à leitura correcta de palavras regulares e de palavras irregulares, os alunos do 2º ano de escolaridade apresentam um desempenho semelhante, entre os dois tipos de palavras. Em contrapartida, os alunos do 1º ano apresentam uma pontuação mais baixa na prova, assim como um menor número de palavras correctamente lidas por minuto. Na leitura correcta de palavras regulares e de palavras irregulares, os alunos do 1º ano de escolaridade leram mais palavras regulares do que palavras irregulares, sendo esta diferença mais visível neste ano de escolaridade.

Podemos considerar que os estudos desenvolvidos com o objectivo de perceber as diferenças, no desempenho na leitura oral de palavras, entre os alunos dos dois primeiros anos de escolaridade, estão de acordo com os resultados do presente estudo.

Como demonstra o estudo de Cossu e colegas (1995), desenvolvido na ortografia italiana, que é uma ortografia transparente, as crianças do 2º ano de escolaridade apresentam um desempenho mais elevado, na leitura de palavras e pseudo-palavras, quando comparadas com as crianças do 1º ano de escolaridade. Também no estudo Goikoetxea (2006), desenvolvido na ortografia espanhola, considerada transparente, são encontrados efeitos significativos para o ano de escolaridade, porque os alunos do 2º ano de escolaridade, apresentam um melhor desempenho quando comparados com os alunos do 1º ano de escolaridade.

Deste modo, com base no presente estudo e em alguns estudos desenvolvidos nesta área, podemos considerar que o ano de escolaridade é uma variável que influencia o desempenho, na leitura oral de palavras, nos dois primeiros anos de escolaridade, sendo que os alunos do 2º ano de escolaridade apresentam desempenho superior nesta competência.

Com base na 2ª hipótese, foi possível verificar que existem diferenças significativas entre o 1º e o 2º ano de escolaridade, para alguns tipos de erros. Verificamos, deste modo, que existiam diferenças significativas, entre o 1º e o 2º ano de escolaridade, relativamente aos erros contextuais, aos erros fonéticos, às adições, às supressões, aos erros de acentuação e à falta de síntese final, sendo que não existiam diferenças significativas nas inversões, que são comuns no 1º e no 2º ano de escolaridade.

Estudos desenvolvidos nesta área, demonstram que as crianças no 1º ano de escolaridade, apresentam diferentes padrões de erros de leitura, quando comparadas com crianças do 2º ano de escolaridade (Vale, 2000, cit. por Vale, 2006). Também num estudo desenvolvido com crianças brasileiras, os autores defendem que existe uma redução progressiva dos erros, em função da progressão da escolaridade. Esta diferença é significativa não só no número de erros, como também no tipo de erros (Ávila, Kida, Carvalho & Paolucci, 2009).

Deste modo, os erros de leitura são característicos da aprendizagem das regras de descodificação ortográfica, sendo ultrapassados, de uma forma progressiva, com o aumento da escolaridade. Isto acontece, porque o domínio da descodificação da ortografia independente do contexto, ocorre mais cedo que o domínio da descodificação que depende do contexto grafémico. Assim, podemos compreender os erros de leitura, enquanto parte integrante deste processo de aprendizagem, visto que a criança automatiza as suas capacidades de descodificação e reconhecimento, à medida que evolui enquanto leitora (Ávila, Kida, Carvalho & Paolucci, 2009).

Com base no presente estudo, é possível concluir que o desempenho e os tipos de erros de leitura, numa prova de leitura oral de palavras, são influenciados pelo ano de escolaridade. Com o aumento do ano de escolaridade, assiste-se a uma melhoria no desempenho e a uma diminuição do número de erros de leitura, com excepção das inversões.

No entanto as conclusões que podemos tirar a partir deste estudo são limitadas na medida em que foram avaliadas as crianças de uma única escola. Seria pertinente o desenvolvimento de uma investigação, que considerasse diferentes variáveis, nomeadamente, o estatuto socioeconómico, o método de aprendizagem da leitura e o tipo de escola.

Por outro lado, seria interessante comparar os resultados obtidos com a grelha de classificação dos erros de leitura utilizada com a de outras grelhas de avaliação que considerem nomeadamente os erros relacionados com os processos fonológicos e com os processos visuais, como foi proposto por Pinheiro e tal. (2008).

Parece-nos finalmente que esta área de investigação, ainda tão pouco explorada na ortografia do Português Europeu, pode ser da maior relevância tanto mais que tem

implicações na forma como os erros de leitura podem ser encarados e trabalhados ao longo do processo de aprendizagem.

### Referências bibliográficas

- ALVES MARTINS, M., & Simões, E. (2008). Teste de Reconhecimento de Palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & Vera Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios.
- ÁVILA, C. R., Kida, A. S., Carvalho, C. A., & Paolucci, J. F. (2009). Tipologia de erros de leitura de escolares brasileiros considerados bons leitores. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21 (4), 320-325.
- COLTHEART, M. (2005). Modeling reading: The dual route approach. In M. Snowling & Ch. Hulme, (Ed.), *The science of reading: A handbook* (pp. 6-23). UK: Blackwell Publishing.
- 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, 204-256.
- COSSU, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., & Gugliotta, M. (1995). Visual and phonological determinants of misreading in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 237-265.
- DANIELSSON, K. (2003). The relationship between grapheme-phoneme correspondences and reading errors in Swedish beginners' oral reading. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (5), 511-528.
- DEFIOR, S., Martos, F., & Cary, L. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 23 (1), 135-148.
- GOIKOETXEA, E. (2006). Reading errors in first and second grade readers of a shallow orthography: Evidence from Spanish. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 333-350.
- GOSWAMI, U., Gombert, J. E., & Barrera, L. F. (1998). Childrens' orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52.
- LUPKER, S. (2005). Visual word recognition: Theories and findings. In M. Snowling, & Ch. Hulme, (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 39-60). UK: Blackwell Publishing.
- PINHEIRO, A., Cunha, C., & Lúcio, P. (2008). Tarefa de leitura de palavras em voz alta: uma proposta de análise dos erros. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), 115-138.
- REBELO, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SEIDENBERG, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- SEYMOUR, Ph. (2005). Early reading development in European orthographies. In M. Snowling & Ch. Hulme (Eds), *The Science of Reading – A handbook* (pp. 296-315). Oxford: Blackwell.
- SNOWLING, M., & Hulme, Ch. (2005). *The science of reading: A handbook*. UK: Blackwell Publishing.
- Vale, A. P. (2006). Aprender a ler em Português: o tamanho das unidades usadas na decodificação. In *Actas do 6º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- WIMMER, H., & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91-103.