

AVALIAÇÃO DA LEITURA ORAL DE PALAVRAS: ANÁLISE DA TIPOLOGIA DE ERROS DE LEITURA EM CRIANÇAS DO 1º E 2º ANOS DE ESCOLARIDADE

Edlia Simões & Margarida Alves Martins

Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

ISPA-IU Lisboa, Portugal

E-mail: mmartins@ispa.pt

edliasimoes@gmail.com

Resumo

Para avaliar a leitura são utilizadas frequentemente provas de leitura oral de palavras. Estas, além de serem importantes para determinar o desempenho na leitura, permitem caracterizar os tipos de erros de modo a perceber as estratégias (lexicais ou fonológicas) utilizadas no processo de aprendizagem da leitura.

Esta investigação teve por objectivo analisar os tipos de erro cometidos por crianças portuguesas dos primeiros dois anos de ensino através da avaliação da leitura oral de palavras isoladas. Participaram neste estudo 124 crianças do 1º e 2º ano de escolaridade de três escolas da rede pública de ensino.

Foi aplicada individualmente uma Prova de Leitura Oral de Palavras (Alves Martins & Simões, 2008).

Foram analisadas as diferenças entre os dois anos de escolaridade no que se refere aos desempenhos globais na prova e aos desempenhos na leitura em função da regularidade das palavras, 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, assim como nas estratégias empregues pelos diferentes anos.

Palavras-chave: Leitura oral de palavras; análise de erros de leitura; estratégias lexical e fonológica de leitura.

Introdução

Em Portugal os níveis de desempenho em leitura encontram-se aquém do que seria desejável no final do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados do PISA mostram que os alunos portugueses detêm competências inferiores à média dos países da OCDE (OCDE, 2009).

A leitura é uma actividade complexa, composta por múltiplos processos interdependentes, dos quais o reconhecimento de palavras é fundamental. Esta é uma competência que se deve adquirir desde os primeiros anos de escolaridade, para que a leitura se possa tornar fluente e o acesso à compreensão possível.

Espera-se, assim, que as crianças adquiram esta competência, sendo capazes de reconhecer automaticamente palavras conhecidas e de proceder à recodificação fonológica de palavras desconhecidas. Espera-se igualmente que as crianças vão adquirindo representações ortográficas adequadas das diferentes palavras não as confundindo com palavras visualmente ou foneticamente próximas (Alves Martins & Simões, 2008).

É hoje consensual que o reconhecimento de palavras escritas é uma das competências indispensáveis para um bom desempenho em leitura (Snowling & Hulme, 2005).

Diversos modelos têm procurado explicar a forma como se processa o reconhecimento de palavras. No caso da leitura em voz alta de palavras, este reconhecimento envolve a recuperação de informação acerca da forma falada e do significado de uma palavra a partir da sua forma escrita. Um dos modelos cognitivos de leitura com maior sustentação científica é o Modelo de Dupla Via (Coltheart, 2005; Ellis, 1995) que considera que existem duas vias de ligação entre a escrita e a fala: a via lexical e a via não lexical ou fonológica. A primeira implica um acesso directo à pronúncia duma palavra armazenada na memória lexical, espécie de dicionário interno em que as palavras conhecidas vão sendo guardadas. A via não lexical implica que o acesso à pronúncia de uma palavra passe pela transformação dos grafemas em fonemas e pela montagem da pronúncia dessa palavra a partir dessa sequência de fonemas. Estes modelos consideram, assim, que o reconhecimento directo de palavras implica passar de uma sequência de letras impressas para a selecção de um item armazenado na memória lexical. Esta concepção assume que as palavras estão representadas na memória como entradas lexicais.

Em leitores considerados normais ambas estas vias estão disponíveis (Morais, 1997).

Considerando o Modelo de Leitura de Dupla Via, os leitores que usam preferencialmente a via lexical têm maior facilidade em ler palavras irregulares do que na leitura de pseudopalavras, enquanto leitores que usam preferencialmente a via fonológica têm maior facilidade na leitura de palavras regulares e pseudopalavras do que na leitura de palavras irregulares (Salles & Parente, 2007).

A literatura de avaliação da leitura indica a importância de se avaliar a leitura oral de palavras isoladas, tanto para investigação das capacidades de leitura, como para o diagnóstico de dificuldades de leitura (Hatcher et al. 2006; Shaywitz, 2003). Esta avaliação permite não só analisar a velocidade e acuidade na leitura, como caracterizar os erros cometidos no sentido de identificar as estratégias que lhes subjazem. Estudos realizados em diversas línguas, nomeadamente no português do Brasil, sugerem a existência de uma maior utilização da via fonológica nas fases iniciais de aprendizagem da leitura, havendo um maior domínio do processo lexical na leitura com o avanço da escolaridade (Ávila et al. 2009; Pinheiro, et al. 2008).

Têm sido numerosos os estudos sobre os processos implicados na leitura oral de palavras em línguas com ortografias diversas do ponto de vista da sua transparência: os de Seymour (1986), Seymour et al., (2003) no inglês, Wimmer e Goswami (1994) no alemão e inglês, Goswami, Gombert, e Barrera (1998) no inglês, francês e espanhol, Cossu et al. (1995) no italiano, Danielsson (2003) no sueco, Valle-Arroyo, (1989) e Goikoetxa (2006) no espanhol, Defior, Martos e Cary (2002) no português e no espanhol, Ávila et al.,

(2009), Pinheiro, Cunha e Lúcio, (2008), Salles (2002), Salles e Parente (2007) no português do Brasil e, Fernandes, Ventura e Querido (2008), Sim-Sim e Viana (2007), Rebelo (1990), Romeira e Alves Martins (2010), Sucena e Castro (2005) e Vale (2006), no português europeu.

Atendendo aos pressupostos teóricos subjacentes ao estudo dos processos cognitivos implicados no acto de ler palavras isoladas em voz alta, pretendeu-se com este trabalho avaliar a acuidade e as estratégias de leitura que as crianças do 1º e 2º ano de escolaridade utilizam na aprendizagem da leitura do português europeu.

Colocaram-se duas hipóteses:

H1: Existem diferenças significativas no desempenho – pontuação na prova, número de palavras correctamente lidas por 30 segundos 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.

H2: Existem diferenças significativas no tipo de erros na Prova de Leitura Oral de Palavras entre os alunos do 1º e do 2º ano de escolaridade.

Método

Participantes

Neste estudo participaram 116 alunos de ambos os sexos. Desse total, 52 alunos frequentavam o 1º ano de escolaridade e 64 alunos o 2º ano de escolaridade, com uma média de idades de 88 meses. O estudo foi realizado em três escolas da rede pública de ensino, que atende uma população de classe socioeconómica entre média e média-baixa. Foram excluídas crianças com necessidades educativas especiais. Todas as crianças estavam autorizadas a participar neste estudo.

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.

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 administrada individualmente. A prova foi apresentada em suporte de papel. Foram dadas as seguintes instruções: “Lê, em voz alta, as palavras que se seguem, o melhor que tu fores capaz e o mais rapidamente que conseguires.”

Foi registada a forma como cada palavra foi lida e gravada a leitura através de um gravador áudio, o que permitiu, para além de avaliar a correcção da leitura, analisar o tipo de erros cometidos. Cada resposta correcta foi cotada com 1 ponto, podendo os resultados variar de 0 a 32 pontos. Foi cronometrado o tempo de realização desta prova o que permitiu calcular, para cada criança, o número de palavras lidas correctamente por minuto. Não foi dado feedback correctivo.

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 30 segundos e o número de palavras regulares e irregulares correctamente lidas. Foram efectuados testes de Mann-Whitney tendo o 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 na frequência dos 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 conseguir estudar a tipologia de erros, recorreu-se a uma classificação de erros de leitura, adaptada a partir da construída por Romeira e Alves Martins (2010) considerando as respostas incorrectas enquadradas em um ou mais dos seguintes nove tipos de erro:

Erros contextuais (EC) – substituição de um fonema por outro que noutra contexto grafémico poderia corresponder ao fonema em causa. Estes erros podem ser na consoante ou na vogal (p. ex. ‘aroz’ em vez de *arroz*; ‘táchi’ em vez de *táxi*; ‘uval’ em vez de *oval*)

Erros fonéticos (EF) – substituição de um fonema por outro, podendo o erro ocorrer na vogal, na consoante, no ditongo ou no dígrafo (p. ex. ‘aval’ em vez de *oval*; ‘ulhas’ em vez de *unhas*; ‘páxi’ em vez de *táxi*).

Erros por adição (AD) – adição de um ou mais fonemas numa palavra (p. ex. ‘belusa’ em vez de *blusa*; ‘fritare’ em vez de *fritar*).

Erros por supressão (SUP) – ausência de leitura de um grafema (p. ex. ‘carão’ em vez de *clarão*; ‘póximo’ em vez de *próximo*).

Erros por inversão (INV) – inversão de dois ou mais fonemas (p. ex. ‘balsa’ em vez de *blusa*; ‘lavardor’ em vez de *lavrador*).

Erros de acentuação (EA) – alteração da tonicidade da palavra, tanto a leitura incorrecta da acentuação como a alteração da acentuação na palavra (p. ex. ‘árroz’ em vez de *arroz*; ‘hortéla’ em vez de *hortelã*).

Erros visuais (VIS) – substituição da palavra por outra palavra real ortograficamente semelhante. Este tipo de erro é habitualmente denominado de *lexicalização* (p. ex. ‘serpente’ em vez de *serpentes*; ‘pomba’ em vez de *pombal*).

Erros complexos (ECP) – substituição da palavra por uma não-palavra devido a descodificação parcial ou a erros múltiplos (p. ex. ‘estro’ em vez de *exerço*).

Não leu (NL) – a palavra não é lida, seja por recusa ou por incapacidade.

Para comparar os 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 verificar a diferença na acuidade e velocidade de leitura entre o 1º e 2º anos de escolaridade, foram analisadas a pontuação global na prova, o número de palavras correctamente lidas por 30 segundos e o número de palavras regulares e irregulares correctamente lidas – na Prova de Leitura Oral de Palavras.

Apresentam-se no Quadro 1, as médias e os desvios-padrão, relativamente à pontuação na prova no 1º e no 2º ano de escolaridade.

Quadro 1 – Médias e desvios-padrão das variáveis de desempenho (1º e 2º ano de escolaridade)

	1º ano		2º ano	
	M	DP	M	DP
Pontuação prova	21.48	7.55	29.34	3.53
Palavras_30 seg	5.45	4.47	19.95	8.05

Regulares	11.44	3.93	14.97	1.70
Irregulares	10.04	3.96	14.38	2.02

Como se pode verificar no Quadro 1, 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 30 segundos, 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.

Recorrendo ao teste não paramétrico Mann-Whitney foi possível verificar que existem diferenças significativas entre os dois primeiros anos de escolaridade, relativamente à pontuação na prova ($U=2887.5$; $p<0.000$), ao número de palavras correctamente lidas por cada 30 segundos ($U= 3138.5$; $p<0.000$), ao número de palavras regulares correctamente lidas ($U=2729.0$; $p<0.000$) e ao número de palavras irregulares correctamente lidas ($U=2854.5$; $p<0.000$).

Deste modo, verificamos que existem diferenças significativas, entre o 1º e o 2º ano de escolaridade, relativamente à pontuação na prova, ao número de palavras correctamente lidas por 30 segundos e ao número de palavras regulares e irregulares correctamente lidas, na Prova de Leitura Oral de Palavras.

Com o objectivo de estudar a diferença na tipologia de erros entre os dois anos de escolaridade, foram analisados os tipos de erros de leitura – erros contextuais, erros fonéticos, erros por adição, erros por supressão, erro por inversão, erros de acentuação, erros visuais e não leu – na Prova de Leitura Oral de Palavras, para os alunos do 1º ano (grupo 1) e do 2º ano (grupo 2) de escolaridade.

Apresentam-se no Quadro 2 as médias e os desvios-padrão, relativamente ao número de erros na prova no 1º e no 2º ano de escolaridade.

Quadro 2 – Médias e desvios-padrão dos erros de leitura (1º e 2º ano de escolaridade)

	1º ano		2º ano	
	M	DP	M	DP
Erros contextuais (EC)	3.56	2.89	0.53	1.05
Erros fonéticos (EF)	4.87	4.89	1.06	2.01
Erros por adição (AD)	1.77	3.11	0.33	0.76
Erros por supressão (SUP)	2.27	4.38	0.17	0.55
Erro por inversão (INV)	0.79	1.30	0.09	0.34
Erros de acentuação (EA)	1.38	1.51	0.55	1.22
Erros visuais (VIS)	0.88	1.45	0.47	0.71

Erros Complexos (ECP)	0.12	0.51	0.00	0.00
Erros Totais	15.63	15.06	3.20	4.31

Como se pode verificar no Quadro 2, os alunos do 1º ano de escolaridade apresentam uma média superior aos alunos do 2º ano escolaridade em todos os tipos de erros, bem como no número de erros totais.

Recorrendo ao teste não paramétrico Mann-Whitney foi possível verificar que existem diferenças significativas entre os dois primeiros anos de escolaridade, relativamente aos erros contextuais ($U=420.5$; $p<0.000$), aos erros fonéticos ($U=647.5$; $p<0.000$), aos erros por adição ($U=1082.0$; $p<0.000$), aos erros por supressão ($U=796.0$; $p<0.000$), aos erros de inversão ($U=1107.0$; $p<0.000$), e aos erros de acentuação ($U=986.0$; $p<0.000$), sendo que não existem diferenças significativas nos erros visuais ($U=1473.0$; $p=0.228$), nem nos erros complexos ($U=1568.0$; $p=0.053$).

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 os erros fonéticos, erros contextuais, erros por supressão e por adição. Já no 2º ano de escolaridade, os erros mais frequentes são os erros fonéticos, seguidos dos erros de acentuação, contextuais e visuais.

Verificamos assim que tanto no 1º ano como no 2º ano de escolaridade o tipo de erro mais frequente é o erro fonético. No 2º ano de escolaridade verifica-se uma substituição da frequência de erros, nomeadamente dos erros de supressão e adição, mais frequentes no 1º ano de escolaridade, pelos erros de acentuação e visuais.

Por outro lado, quando analisamos especificamente as palavras em que houve erro, verificamos que existem diferenças entre os dois anos de escolaridade.

No 1º ano de escolaridade, verificamos que as 4 palavras lidas de forma incorrecta com maior frequência, são as seguintes: ‘exerço’, ‘táxi’, ‘águias’ e ‘glutões’.

Em cada uma das palavras pôde-se observar um tipo de erro mais frequente. Na palavra - exerço - os erros mais frequentes são do tipo contextual (ler o /x/ como [ch]) e fonético (ler o /x/ como [j]). Na palavra - táxi - o erro mais frequente é contextual (ler o /x/ como [ch]). Na palavra - águias - o erro de acentuação é o mais frequente (ler ‘aguias’ em vez de ‘águias’). Na palavra - glutões - o erro típico é fonético (substituir /ões/ por [os; as; es; ois]).

No 2º ano de escolaridade, verificamos que as 4 palavras lidas de forma incorrecta com maior frequência, são as seguintes: ‘exerço’, ‘glutões’, ‘zarolho’ e ‘hortelã’.

Na palavra - exerço - os erros mais frequentes são do tipo contextual (ler o /x/ como [ch]). Na palavra - glutões - o erro mais frequente é por adição (ler ‘guelutões’ em vez de ‘glutões’). Na palavra - hortelã - o erro mais típico é o de acentuação, onde lêem [a] em vez de [ã]. Na palavra - zarolho - o erro mais frequente é fonético (ler [rr] em vez [r]).

No 1º ano de escolaridade, verificamos que as 4 palavras com menor frequência de erros, são as seguintes: ‘noite’ (4 erros), ‘irmão’ (5 erros), ‘disco’ (7 erros), ‘arroz’ (8 erros).

No 2º ano de escolaridade, verificamos que as palavras com menor frequência de erros (0 ou 1), são as seguintes: ‘noite’ e ‘arroz’ (0 erros), ‘irmão’, ‘disco’ ‘raiz’, ‘quebrou’ e ‘girassol’ (1 erro).

Deste modo, é possível compreender as diferenças em relação aos erros de leitura, relativamente aos dois primeiros anos de escolaridade, através da leitura oral de palavras.

Conclusões

O objectivo principal deste estudo foi perceber se existiam diferenças significativas entre o 1º e o 2º ano de escolaridade, no desempenho e na tipologia de erros numa prova de leitura oral de palavras.

Com base na 1ª hipótese, foi possível verificar que existem diferenças significativas no desempenho – pontuação na prova, número de palavras correctamente lidas por 30 segundos 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 30 segundos. 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 30 segundos. 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.

Para Sucena e Castro (2005), a leitura de palavras irregulares exige o acesso ao léxico, porque não tem por base as regras de correspondência grafema-fonema. Deste modo, o efeito da regularidade, ou seja, palavras regulares lidas melhor que palavras irregulares, revela o recurso a estratégias fonológicas.

Neste sentido, é possível compreender e interpretar as diferenças encontradas entre os dois primeiros anos de escolaridade, relacionadas com a evolução do processo de aprendizagem da leitura e com a consolidação de conhecimentos e regras, que caracterizam este processo.

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 et al. (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.

A língua portuguesa está numa posição intermédia do contínuo entre transparência e opacidade ortográfica, sendo que estará a tender mais para o pólo da relação grafema-fonema mais transparente (Veloso, 2005 cit. por Festas, Martins & Leitão, 2007)

De acordo com o estudo na ortografia portuguesa de Romeira e Alves Martins (2010) com crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, o desempenho e qualidade do tipo de erros produzidos são diferentes entre os dois anos de escolaridade, sendo que existe uma melhoria do desempenho da leitura oral de palavras do 1º para o 2º ano. Verificaram, também, uma diminuição do número de erros e diferenças significativas no tipo de erros cometidos.

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 em relação ao tipo 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, aos erros de adição, aos erros por supressão, aos erros de inversão e aos erros de acentuação, sendo que não existiam diferenças significativas nos erros visuais e erros complexos.

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. Verificaram que os erros resultantes de falhas na leitura de palavras com uma ortografia dependente do contexto grafémico, que só podem ser lidas correctamente pela via lexical, diminuíram com a progressão do ano de escolaridade (Ávila et al., 2009).

Deste modo, consideramos que os erros de leitura podem também ser analisados com outro tipo de grelhas, que considerem os erros relacionados com os processos fonológicos e com os processos visuais, como foi proposto por Pinheiro et al. (2008).

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 et al., 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, existindo também uma diferença, também, no tipo de erros verificados em cada ano de escolaridade.

Assim, uma investigação em maior escala, poderia permitir a generalização dos resultados à população portuguesa, assim como uma caracterização do desempenho e dos tipos de erros, que as crianças apresentam, permitindo deste modo o conhecimento das características dos leitores portugueses, nos dois primeiros anos de escolaridade. Uma investigação deste tipo constitui uma ferramenta fundamental, para todos os profissionais de educação, envolvidos no processo de aprendizagem da leitura.

Assim, podemos considerar que este estudo contribui para um avanço na investigação nesta área, ainda pouco explorada no nosso país. Com este estudo, é possível compreender e acentuar a necessidade de estudar o desempenho que as crianças apresentam, na leitura oral de palavras, como uma das formas de estudar e avaliar o processo de aprendizagem da leitura, na nossa ortografia.

Existem, também, as implicações educacionais deste estudo, visto que a análise dos processos que presidem à leitura fluida, fornece um suporte teórico útil na avaliação das competências em leitura, assim como na elaboração de programas de intervenção psicopedagógica (Desrochers, Kirby & Thompson, 2008).

Referências

- Alves Martins, M., & Simões, E. (2008). Teste de reconhecimento de palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Ávila, C., Kida, A., Carvalho, C. & Paolucci, J. (2009). Tipologia de erros de leitura de escolares brasileiros considerados bons leitores. *Pró-fono, Out-dez, 21 (4)*. São Paulo.
- 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.
- 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*, 235-256.
- Danielsson, K. (2003). The relationship between grapheme-phoneme Correspondences and reading errors in Swedish beginner's 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, 135-148.
- Desrochers, A., Kirby, J., & Thompson, G. (2008). Le développement de la lecture orale chez l'enfant. *Canadian Psychology*, 49 (II), 111-117.
- Ellis, A. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: Uma análise cognitiva*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L., & Morais, J. (2008). Reading and spelling acquisition in European Portuguese: a preliminary study. *Reading & Writing*, 21, 805-821.
- Festas, M. I., Martins, C.S.P., & Leitão, J.A., (2007). Avaliação da compreensão escrita e da leitura de palavras na PAL-PORT: Bateria de avaliação psicolinguística das afasias e de outras perturbações da linguagem para a população portuguesa. *Revista Educação: Temas e Problemas*, 4 (2), 1-18.
- Goikoetxa, 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). Children's orthographic representations and linguistic transparency: nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52.
- Hatcher, P.J., Hulme, C., Miles, N.V., Carroll, J.M., Hatcher, J. Gibbs, S., Smith, G., Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay: a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 820-827.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- OCDE (2009). *PISA 2009: Assessment framework- Key competencies in reading, mathematics and science*. OCDE.
- 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.
- Romeira, L. & Alves Martins, M. (2010). Leitura oral de palavras nos dois primeiros anos de escolaridade. In *Actas do I seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (1429-1441), Universidade do Minho.
- Salles, J.F. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (2), 321-331.
- Salles, J.F. & Parente, M. P. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª serie : abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 220-228.
- Seymour, P. H. K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Seymour, P.H.K., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.
- Sim-Sim, I. & Viana, L. (2007). *Para a avaliação do desempenho em leitura*. Lisboa: GEPE.
- Snowling, M., & Hulme, Ch (Ed.) (2005). *The science of reading: A handbook*. UK: Blackwell.
- Sucena, A. & Castro, S. L. (2005). Estratégias fonológicas e ortográficas na aprendizagem da leitura do português europeu. Artigo apresentado no *II Congresso Hispano-Português de Psicologia*.
- 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.
- Valle-Arroyo, F. (1989). Reading errors in Spanish. In P.G Aaron & R.M. Joshi (Eds.). *Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems*. 163-175. Kluwer Academic Publishers.
- Wimmer, H. & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91-103.