

ANÁLISE PSICOLINGUÍSTICA DOS ERROS DE LEITURA EM CRIANÇAS DO 1º AO 4º ANO DE ESCOLARIDADE

Edlía Simões, CIE-ISPA- Instituto Universitário, edliasimoes@gmail.com

Margarida Alves Martins, CIE -ISPA- Instituto Universitário, mmartins@ispa.pt

Resumo: A investigação sobre leitura indica a importância de se avaliar a leitura oral de palavras. Esta avaliação permite caracterizar os erros de leitura no sentido de identificar as estratégias que lhes subjazem e assim compreender o processo de aquisição da leitura. O presente estudo teve como objetivo uma análise psicolinguística dos erros de leitura de crianças a frequentar do 1º ao 4º ano de escolaridade, no caso específico da ortografia portuguesa, que se caracteriza como uma ortografia semitransparente. Foi administrada uma prova de leitura oral de palavras, constituída por 17 itens em que são contempladas a maioria das correspondências grafema-fonema da ortografia portuguesa. Os erros foram categorizados em duas grandes categorias: fonológicos e lexicais. Os erros fonológicos foram divididos em 5 subcategorias: erros de substituição, adição, supressão, acentuação e inversão. Os resultados mostraram uma evolução da acuidade de leitura do 1º ao 4º ano. Os erros fonológicos diminuem ao longo da escolaridade e os lexicais aumentam do 1º para o 2º ano, estabilizando em seguida. Os erros que ocorrem com maior frequência em todos os anos são os de substituição. Contudo, o padrão de tipos de erro do 1º ano apresenta-se diferente do padrão dos restantes anos. Uma análise qualitativa permitiu identificar as estratégias utilizadas pelas crianças ao longo da escolaridade na tentativa de resolução de diversos casos problemáticos da leitura do português. São analisadas as implicações educacionais destes resultados.

Introdução

Vários autores consideram que a análise de erros na leitura oral de palavras pode revelar as estratégias utilizadas pelas crianças na leitura (McGeown, Medford & Moxon, 2013) e permite perceber as mudanças que ocorrem ao longo do seu processo de aquisição.

Estudos e instrumentos de avaliação internacionais apresentaram diferentes propostas para a caracterização dos erros na leitura oral de palavras isoladas. Diversos autores consideram que existem erros fonológicos e erros lexicais, erros esses que podem reenviar para a utilização de duas vias diferentes na leitura de

palavras isoladas. Os erros fonológicos refletem uma dificuldade em usar a via indireta para aceder ao léxico mental. Os erros lexicais refletem a via lexical ou direta de acesso ao léxico mental (Jiménez e Hernandez, 2000; McGeown, Medford & Moxon, 2013). Os erros fonológicos, designação mais unânime na literatura, são aqueles em que existe uma alteração nalguma correspondência grafema-fonema da palavra resultando numa não-palavra, em que pode existir erros de substituição; supressão; adição; inversão, acentuação e tonicidade, regularizações, entre outros, conforme os autores (Ávila, Kida, Carvalho, & Paolucci, 2009; Cunha & Capellini, 2010; Defior, Martos & Cary, 2002; Goikoetxea, 2006; Loff & Vale, 2007). Os erros lexicais são aqueles em que ocorre a substituição da palavra-alvo por uma palavra real visualmente ou foneticamente similar (Ávila et. al., 2009; Pinheiro, 2008).

Vários estudos comparativos entre ortografias, que variam na sua transparência ortográfica, conseguiram perceber que existe uma prevalência das estratégias fonológicas na leitura de palavras, especificamente nas fases iniciais de aquisição da leitura (Defior, Martos & Cary, 2002; Goikoetxea, 2006; Jiménez & Guzmán, 2003; Pinheiro, 2008; Seymour & Erskine, 2003). Em relação ao português, verifica-se que as crianças cometem com maior frequência erros do tipo fonológico, sendo dominante os erros de substituição, sendo no estudo de Loff e Vale (2007) nas vogais onde as crianças mais erram. Os erros lexicais estão sempre em minoria em relação aos erros fonológicos. No entanto, as crianças parecem construir um léxico ortográfico logo a partir do 1º ano de escolaridade, mas a estratégia de leitura continua a ser maioritariamente a descodificação fonológica até ao final do 1º ciclo (Cunha & Capellini, 2010; Loff & Vale, 2007). Em relação ao padrão de tipologia de erros, Cunha e Capellini (2010) encontraram o mesmo padrão ao longo dos quatro anos, enquanto que no estudo de Loff e Vale (2007)

estes verificaram que o padrão se alterava no 4º ano (i.e. mais erros de regularização do que falhas no processo de descodificação).

Estudos efectuados em diversas línguas demonstram que as complexidades grafémicas, assim como a estrutura silábica afetam a aquisição da leitura (Barca, Ellis & Burani, 2007; Sprenger-Charolles & Siegel, 1997). Por isso, existem estudos que concentram esta análise dos erros de leitura em determinadas correspondências grafo-fonológicas ou estruturas silábicas.

Em relação às substituições das consoantes e vogais, os resultados no espanhol, indicaram que os erros de substituição de consoante eram mais frequentes que os erros de substituição da vogal. Dos erros de substituição da consoante, era muito mais frequente os erros nas consoantes dependentes do contexto (Goikoetxea, 2006; Valle-Arroyo, 1989). Também, Cossu, Shankweiler, Liberman e Gugliotta (1995), no italiano, uma ortografia transparente, verificaram que os erros nas consoantes foram em muito maior número que os erros nas vogais.

Em várias ortografias, as crianças apresentam, também, dificuldades no caso dos dígrafos. Nunes e Aldinis (1999), no português, também verificaram que as crianças nos seus primeiros anos de escolaridade cometiam mais erros em palavras que continham dígrafos em oposição às que não continham, assim como os leitores mais fracos tinham maiores dificuldades com os dígrafos. Avançam a hipótese destes leitores não entenderem a necessidade do dígrafo consonantal para representar um som por dificuldades fonológicas (e.g. diferença entre o <n> e o <nh>), ou então, pela dificuldade do uso de grafemas que envolvem mais do que uma letra. Mesmo na linguagem oral, os dígrafos apresentam uma determinada ordem de aquisição, sendo que o dígrafo <nh>, consoante nasal [ɲ] é o primeiro a ser adquirido, seguidos do <ch>, consoante fricativa [tʃ] e do <lh>, consoante lateral

[A] (Freitas et. al, 2012). Em relação aos dígrafos que implicam consoantes duplas, Treiman (1993), no inglês, verificou que as crianças percebiam desde cedo que existem consoantes que não é permitido serem duplicadas, assim como aspetos em relação à forma, isto é, as consoantes geminadas apenas podiam surgir no meio ou final das palavras. No entanto, a sua função de tornar a vogal precedente fechada não era percebida tão corretamente.

No português, também, existem regras de posição, isto é, as consoantes duplas apenas poderão surgir no meio de duas vogais e nunca no início ou final das palavras. Rego e Buarque (1999) verificaram que as crianças nos primeiros anos de escolaridade optam por substituir o dígrafo <rr> por <r>, talvez por estar a basear a sua escrita no princípio alfabético, de que uma cada som corresponde a uma letra.

Em relação á estrutura silábica, Gomes (2001) verificou numa análise de erros de leitura de crianças do 1º ao 3º ano de escolaridade que a maioria dos erros foram cometidos em palavras com sílabas complexas.

Goikoetxea (2006) e Monteiro e Soares (2014) também verificaram que as crianças apresentavam muitas dificuldades na leitura deste tipo de sílabas e utilizavam estratégias de leitura de modo a transformar as sílabas mais complexas em sílabas canónicas. Segundo Monteiro e Soares (2014), a conjugação de uma consoante com uma vogal seria o seu modelo de descodificação – base, ao qual as crianças voltariam quando enfrentam dificuldades com as sílabas complexas.

Este estudo pretende focar-se no estudo dos processos cognitivos da leitura, especificamente naqueles subjacentes aos tipos de erros de leitura. Ao ter por objectivo estudar qualitativamente os padrões de tipologias de erro procura contribuir para a compreensão das estratégias utilizadas no confronto com diferentes complexidades gráficas da ortografia portuguesa.

H1: Existem diferenças significativas entre os erros de leitura fonológicos e lexicais, entre as crianças dos 4 anos de escolaridade.

H2: O padrão de subtipos de erros fonológicos altera-se ao longo dos 4 anos de escolaridade.

Método

Participantes

Foram selecionados 640 alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade de 6 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (4 escolas públicas e 2 escolas privadas) do Distrito de Lisboa para participar neste estudo. A amostra era constituída por 307 participantes do sexo feminino e 333 do sexo masculino. Foi pedido a autorização de participação às escolas, assim como aos pais de todos os sujeitos neste estudo. Foram excluídas as crianças com necessidades educativas especiais.

Instrumentos

A leitura oral de palavras foi avaliada através da aplicação da Prova de Leitura Oral de Palavras (Alves Martins & Simões, 2008) para o 1º e 2º ano de escolaridade e da Prova de Leitura de Palavras para o 3º e 4º ano de escolaridade (Simões & Alves Martins, 2014). Foram utilizadas as 17 palavras comuns destas duas provas de modo a poder fazer comparações transversalmente aos 4 anos de escolaridade. Estas palavras foram selecionados de acordo com regularidade, frequência, tamanho e estrutura silábica.

Procedimento

A prova de leitura ocorreu na escola, fora da sala de aula e foi de administração individual.

A prova de leitura oral de palavras foi aplicada individualmente. A leitura foi gravada em formato áudio e transcrita a forma escrita da palavra lida oralmente.

Para proceder à cotação dos erros de leitura, construímos uma grelha de cotação adaptada a partir dos trabalhos de diversos autores (Alves Martins & Romeira, 2010; Ávila et al., 2009; Pinheiro, 2008; Salles & Parente, 2007). Considerámos duas grandes categorias de erros: fonológicos e lexicais. Erros fonológicos – substituição (eg. arroz lido como 'arraz'), adição (e.g., <trincha> lido como *tirincha*) supressão (e.g. próximo lido como *póximo*), inversão (e.g. <blusa> lido como *bulsa*), ou mudança de acentuação de grafemas/fonemas na palavra-alvo (eg. <hortelã> lido como *hortéla*). Erros lexicais - uma palavra-alvo é lida como outra palavra real, sendo esta leitura provocada por proximidade ortográfica ou fonológica com a palavra-estímulo (e.g. <vozes> lido como vocês; <blusa> lido como *bolsa*).

Resultados

Começaremos por analisar a acuidade de leitura nos 4 anos de escolaridade. Apresentamos na tabela 1 as médias e desvios-padrões da pontuação obtida nas 17 palavras.

Tabela 1

Acuidade (número de palavras lidas corretamente) na Leitura por Ano de Escolaridade

	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Acuidade	8.71	5.86	13.75	2.8	14.42	2.97	15.4	1.48

Realizamos uma análise de variância (ANOVA) de forma a verificar se houve um efeito do ano de escolaridade sobre a acuidade na leitura, tendo obtido

diferenças estatisticamente significativas $F(3,634)= 105.15, p<.001, \eta^2 = .33$. O número de erros diminui ao longo dos 4 anos. Comparações post-hoc através do teste Games-Howell indicaram que existem diferenças estatisticamente significativas entre todos os anos de escolaridade ($p<.001$), exceto entre o 2º e o 3º ano ($p=.166$).

Quanto à tipologia de erros apresentamos na tabela 2 as médias e desvios-padrão dos erros fonológicos e lexicais ao longo da escolaridade.

Tabela 2

Médias e Desvios-padrão dos Erros Fonológicos e Lexicais ao Longo da Escolaridade

Tipos de Erro	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Fonológicos	5.31	4.42	2.71	2.66	1.80	1.94	1.21	1.12
Lexicais	0.18	0.44	0.37	0.64	0.40	0.62	0.31	0.58

Foi conduzida uma análise de variância (ANOVA) para verificar se os tipos de erros variam significativamente ao longo dos anos de escolaridade. Os resultados mostram que existem diferenças estatisticamente significativas para os erros fonológicos $F(3,636)= 66.24, p<.001, \eta^2 = .24$; e para os erros lexicais, $F(3,636)= 4.89, p<.005, \eta^2 = .02$.

Relativamente aos erros fonológicos, comparações post-hoc com o teste Games-Howell mostraram que existem diferenças estatisticamente significativas entre o 1º ano e todos os outros ($p<.001$); entre o 2º e o 3º ano ($p<.01$) entre o 2º e o 4º ano ($p<.001$); e entre o 3º e o 4º ($p<.005$), havendo uma progressiva diminuição destes tipos de erros.

No que toca aos erros lexicais, comparações post-hoc com o teste Games-Howell mostraram que existem diferenças estatisticamente significativas entre o 1º

ano e 2º ano ($p<.05$) e entre o 1º e o 3º ($p<.005$), havendo um aumento de erros lexicais até ao 3º ano.

Apresentamos na tabela 3 as estatísticas descritivas dos subtipos de erros fonológicos.

Tabela 3

Estatísticas Descritivas dos Subtipos de Erros Fonológicos

Tipos de Erro	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Adição	1.25	2.2	0.34	0.76	0.13	0.59	0.07	0.26
Supressão	1.14	1.8	0.4	0.76	0.4	1.15	0.17	0.51
Inversão	0.35	0.72	0.21	0.55	0.09	0.37	0.04	0.19
Acentuação	1.26	1.22	0.92	0.94	0.7	0.78	0.54	0.62
Substituição	4.95	5.19	2.09	2.91	1.33	2.02	0.72	0.99

Como se pode verificar a partir da Tabela 3, em todos os anos de escolaridade os erros de substituição são os mais frequentes. Em segundo lugar, os erros de acentuação destacam-se como sendo os mais frequentes. De seguida, no 1º ano de escolaridade são os erros de adição que as crianças mais cometem, enquanto do 2º ao 4º ano são os erros de supressão. Estes no 1º ano, encontram-se em penúltimo lugar em relação à frequência com que ocorrem. O erro menos frequente em todos os anos de escolaridade é o erro de inversão. Podemos concluir que no 1º ano o padrão é diferente dos restantes anos de escolaridade. Uma análise de variância (ANOVA) foi conduzida para perceber se existem diferenças significativas para cada tipo de erro relativamente aos 4 anos de escolaridade.

Os resultados mostraram que existem diferenças significativamente diferentes para todos os tipos de erros: erros de substituição, $F(3, 636)=55.11$, $p<.001$, $\eta^2 = .21$; erros de acentuação, $F(3,636)=18.83$, $p<.001$, $\eta^2 = .08$; erros de adição, $F(3,636)=$

32.53, $p < .001$, $\eta^2 = .13$; erros de supressão, $F(3,636) = 20.43$, $p < .001$, $\eta^2 = .09$; erros de inversão, $F(3,636) = 12.41$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$. Comparações post-hoc utilizando o teste Games-Howell mostrou que, para os erros de substituição, existem diferenças significativas entre o 1º ano e todos os outros ($p < .001$); entre o 2º e o 3º ano ($p < .05$) e 4º ano ($p < .001$); entre o 3º e o 4º ano ($p < .005$).

Em relação aos erros de acentuação existem diferenças estatisticamente significativas entre o 1º e 2º ano ($p < .05$); entre o 1º com o 2º e 3º ano, assim como do 2º com o 4º ano ($p < .001$). No que toca aos erros de adição existem diferenças estatisticamente significativas entre o 1º ano e os restantes ($p < .001$); 2º com 3º ano ($p < .05$); 2º com 4º ano ($p < .001$). Relativamente aos erros de supressão verificamos diferenças estatisticamente significativas entre o 1º ano com os restantes ($p < .001$) e 2º com o 4º ano ($p < .05$). Por fim, em relação aos erros de inversão existem diferenças estatisticamente significativas entre o 1º e o 3º e 4º anos ($p < .001$); e entre o 2º ano com o 4º ano ($p < .05$).

Análise qualitativa por tipo de erro

Iremos analisar as estratégias empregues na leitura das palavras com maior número de erros para cada categoria de erro.

Erros Fonológicos

Substituição da Consoante

As palavras em que ocorreu este tipo de erro mais frequentemente ao longo da escolaridade foram: <arroz> lido como *arroze*, vozes como *vozesse*; <blusa> lido como *blussa*; <girassol> lido com *guirassol* e <zarolho> como *zarrolho*. Neste grupo de palavras as crianças substituem a consoante pelo seu valor fonético mais comum. Também na leitura de palavras irregulares ocorre este procedimento como táxi, próximo ou exerço em que a consoante <x> é lida [j]. Estes erros de substituição

da consoante mantém-se com maior frequência no 3º e 4º ano de escolaridade apenas em relação às palavras zarolho e exerço.

Substituição da vogal

Este tipo de erro ocorre majoritariamente no 1º e 2º ano de escolaridade, nas palavras <arroz> lido como *arruz*; <próximo> lido como *prúximo*; <jovens> lido como *juvens* e <girassol> lido como *girassul*. No 3º ano o padrão de erro na substituição da vogal mantém-se e no 4º ano já não existem erros desta natureza.

Erro no dígrafo consonantal

Os erros ocorreram nas seguintes palavras: arroz; águias; zarolho; trincha e girassol. Os erros nos dígrafos consonantais ocorreram com maior frequência no 1º ano de escolaridade. Na palavra <arroz>, no 1º ano, os alunos substituíram a leitura do dígrafo <rr> por [r], lendo por exemplo <arroz> por *aroz*. A partir 2º ano a leitura deste dígrafo parece estar adquirida pelas crianças. Na palavra <águias>, tanto no 1º ano como no 2º ano, as crianças mantêm o fonema [g] e [u], resultando em [gu] (eg. *águ-ias*). Também ocorre, especialmente no 1º ano de escolaridade os alunos substituírem a leitura do <gui> pela leitura [ʒi] resultando na leitura de <águias> por *ágias*. Não existem muitos erros desta natureza no 3º e 4º ano de escolaridade. Em relação à palavra <girassol>, no 1º ano os alunos substituíram majoritariamente o dígrafo <ss> por [z], aplicando a regra de que o grafema <s> que no meio de duas vogais se lê [z]. A partir do 2º ano a leitura deste dígrafo parece estar adquirida pelas crianças.

Nesta palavra <trincha>, o dígrafo <ch> é substituído pelo [ɲ] e [k] tanto no 1º ano como no 2º ano, isto é, sendo lido como *trincha* ou *trinca*. Nos erros que existem no 3º e 4º ano, o <ch> é substituído por [k], sendo a palavra trincha lida como a palavra real 'trinca'. Em relação à palavra <zarolho>, verificamos que tanto no 1º

ano como no 2º ano, o dígrafo <lh> é substituído majoritariamente pelo fonema [ɲ], lido como *zaronho*. No 3º e 4º ano, os erros são muito pouco frequentes e o dígrafo <lh> é, também, substituído por [l].

Erro no dígrafo vocálico

Os erros ocorreram nas palavras *trincha*, *plantei*, *serpentes* e *jovens*. No 1º ano, o erro na leitura do dígrafo pode acontecer por dois mecanismos: supressão da nasal, (e.g. <trincha> lido como *tricha* ou <serpentes> lido como *serpetes*), ou por outro lado, adicionar uma vogal, (e.g. *trinecha*, *serpenetes* ou *jovénes*). Nos outros anos os alunos fazem somente erro por supressão.

Erros de adição

Os erros de adição ocorreram com maior frequência, no 1º e 2º ano de escolaridade, nas palavras iniciadas pela sílaba CCV, como em *plantei*, *trincha*, *próximo*, *blusa* e *glutões*. Nestas palavras as crianças adicionavam uma vogal à sílaba CCV (e.g. <blusa> lido como *belusa*). A adição é sobretudo de vogais, nomeadamente o [e]. No 3º e 4º ano os erros de adição foram muito pouco frequentes e não existiu o mesmo padrão de erro. A adição de vogais foi pontual. Apenas no caso da palavra <plantei> lida como *planteia*, próximo da palavra real *plateia*.

Erros de acentuação

Os erros de acentuação são frequentes ao longo de todos os anos de escolaridade, embora ocorram apenas nas palavras: *raiz*, *vozes*, *águas*, *hortelã* e *exerço*. Nas palavras <águas> e <hortelã>, as crianças retiram a acentuação das palavras resultando na leitura de *aguas* e *hortéla*. Nas palavras <vozes> ou <exerço> as crianças alteram a tonicidade de vogais, resultando na leitura de *vozés* e *exérço*. Na palavra <exerço>, pensamos que o [e] é substituído por [ɛ] devido a

este valor fonético ser o mais comum e também por ser o nome da letra. O mesmo acontece com a palavra vozes. Por último, na palavra <raiz>, as crianças leram *rais*, i.e. ignoraram o hiato.

Erros de supressão

Os erros de supressão ocorreram em diversas palavras tais como: <vozes> lido como voz; <jovens> lido como *jovem*, resolvendo assim a leitura do plural; <plantei> lido como *pantei* ou <trincha> lido como *tincha* para resolver a leitura de sílabas CCV e em palavras como <zarolho> lido como *zaro* para resolver a leitura do dígrafo.

Erros de inversão

Os erros de inversão ocorrem majoritariamente no 1º ano de escolaridade embora menos frequentes que outros tipos de erro, sendo quase inexistentes nos restantes anos de escolaridade. Este tipo de erro ocorre nas palavras <próximo> lido como *póximo*; <blusa> lido como <bulsa> e serpentes lido como *seprentes*.

Erros Lexicais

Os erros lexicais ocorrem nas seguintes palavras: <raiz> lido como *reis*; <quadros> como *quadrados*; <blusa> como *bolsa*; <vozes> como *vocês*. Este tipo de erros ocorre de forma menos frequente no 1º e aumenta a sua frequência de ocorrência no 2º ano de escolaridade para depois estabilizar no 3º e 4º ano.

Discussão

Em relação à primeira hipótese, conseguimos perceber que se confirma a existência de diferenças significativas entre os erros de leitura fonológicos e lexicais, entre as crianças dos 4 anos de escolaridade, sendo que as crianças utilizam principalmente a estratégia fonológica ao longo da escolaridade, embora se

verifique a construção de um léxico ortográfico logo na fase inicial de aprendizagem. Estes resultados parecem assim suportar as conclusões já apontadas por vários autores (Ávila et. al., 2009; Cunha e Capellini, 2010; Defior, Martos & Cary, 2002; Goikoetxea, 2006; Jiménez & Hernandez, 2000; Loff & Vale, 2007).

Em relação à segunda hipótese, podemos afirmar que o padrão de subtipos de erros fonológicos altera-se ao longo dos 4 anos de escolaridade, sendo o padrão do 1º ano bastante diferente dos restantes. Os erros de substituição são os mais frequentes ao longo da escolaridade, o que está de acordo com os resultados de outros autores (Gomes, 2001; Goikoetxea, 2006; Jiménez & Hernandez, 2000; Loff & Vale, 2007; Romeira & Martins, 2010). A partir da análise qualitativa podemos perceber que a substituição fonética na consoante foi mais frequente que na vogal, especialmente no que toca às consoantes dependentes do contexto, e a consoante substituída tem o valor fonético mais frequente da consoante original, tal como encontrado noutros estudos (Cossu, Shankweiler, Liberman, & Gugliotta, 1995; Goikoetxea, 2006; Valle-Arroyo, 1989).

Em relação ao erro de substituição de vogal, este ocorre mais frequentemente na vogal <o>, e, verifica-se um padrão de substituição desta vogal pelo valor fonético [u]. O grafema <o> tem diversos valores fonéticos o que poderá levar a esta confusão entre os fonemas [o] e [u], especialmente nesta fase inicial de aprendizagem da leitura. Delgado-Martins (2002) refere que esta confusão é também, observada na fala, especialmente devida à relação grafo-fonética do <o>.

No grupo de dígrafos consonantais ocorrem diversos erros essencialmente do tipo de substituição de um fonema por outro, sendo que tanto no dígrafo <ch> como no <lh> existe a substituição pelo dígrafo [ɲ]. Esta substituição poderá ser

eventualmente explicada devido ao dígrafo [ɲ] ser o mais precocemente adquirido na linguagem oral (Freitas et. al, 2012).

Em relação ao erro nos dígrafos vocálicos, as crianças suprimem a nasalização, através de dois mecanismos: leitura da vogal ou adição de uma vogal à sílaba CVC, transformando-a em CVCV. No entanto, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade este segundo mecanismo não acontece, o que parece evidenciar que é um processo mais básico. Este processo também se verifica nos erros de adição que ocorrem frequentemente em palavras com sílabas complexas CCV que são transformadas em CVCV. Segundo Monteiro e Soares (2014) as crianças quando enfrentam dificuldades na leitura de sílabas complexas têm tendência a voltar a um modelo de descodificação característico do início da sua alfabetização – caracterizado por sílabas CV. As dificuldades encontradas na descodificação de sílabas CCV também se poderão dever ao facto de o ataque ramificado (CC) ser a última estrutura silábica a ser adquirida pelas crianças portuguesas (Freitas, Frota, Vigário e Martins, 2005).

O erro de inversão é de pouca relevância, tal como os resultados obtidos por Romeira e Martins (2010) também indicam; no entanto, quando ocorre é geralmente para transformar sílabas CCV em sílabas CVC ou CV, isto é, para simplificar a estrutura silábica da palavra. Autores como Gomes (2001) e Goikoetxea, (2006) também verificaram que a complexidade silábica influencia o desempenho na leitura.

Finalmente, no que toca aos erros lexicais, que reflectem o uso da via directa de acesso ao léxico mental, pensamos que ocorrem devido ao facto das representações lexicais estarem ainda pouco consolidadas. Com efeito, no início da escolaridade estas representações estão em construção, não estando ainda

totalmente definidas na memória lexical (Share, 1999), o que pode levar a que as palavras sejam confundidas com outras visualmente próximas.

O conhecimento da evolução dos padrões de erros na leitura oral de palavras poderá ter implicações educacionais relevantes, na medida em que poderá permitir uma melhor compreensão dos processos usados pelas crianças na resolução dos problemas que as características da língua portuguesa lhes colocam quando tentam ler, levando assim a que se possam delinear estratégias educativas conducentes a um maior sucesso na aprendizagem da leitura.

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: Psiquilíbrios 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.
- Barca, L., Ellis, A. W., & Burani, C. (2007). Context-sensitive rules and word naming in Italian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 495-509. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-006-9040-z>.
- 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.
- Cunha V.L.O., Capellini A.S. (2010). Caracterização dos tipos de erros na leitura de escolares de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. *Temas sobre Desenvolvimento*; 17(98):74-8.
- Delgado-Martins, M. R. (2002). *Fonética do Português: Trinta anos de investigação*. Lisboa, Portugal: Editorial Caminho.
- Defior, S., Martos, F., & Cary, L. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: portuguese and spanish. *Applied Psycholinguistics*, 23, 135-148.
- Freitas, M.J., Frota, S., Vigário, M., & Martins, F (2005). Efeitos prosódicos e efeitos de frequência no desenvolvimento silábico em Português Europeu. In *Seleção de Comunicações apresentadas no XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*.
- Freitas, M.J., Rodrigues, C., Costa, T., & Castelo, A. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras: Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Gomes, I. (2001). *Ler e escrever em português europeu*. Dissertação apresentada à Universidade do Porto: Porto.
- 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.
- Jiménez, J. E., & Hernández, I. (2000). Word identification and reading disorders in the Spanish language. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 44-60.

- Loff, A., & Vale, A.P. (2007). Análise do padrão de erros de leitura de palavras em língua portuguesa nos quatro anos do 1.º ciclo do ensino básico. Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.). *Número Extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1047 – 1059.
- McGeown, S.P., Medford, E. & Moxon, G. (2013). Individual differences in children's reading and spelling strategies and the skills supporting strategy use. *Learning and Individual differences*, 28, 75-81.
- Monteiro, S., & Soares, M. (2014). Processos cognitivos na leitura inicial: Relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 449-465. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>
- 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.
- Rego, L.L.B., & Buarque, L.L. (1999). Algumas fontes de dificuldade n aprendizagem de regras ortográficas. In A. G. Morais (Ed.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- 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., & 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., Aro, M., Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Share, D.L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 294-305.
- Sprenger-Charolles, L., & Siegel, L. S. (1997). A longitudinal study of the effects of syllabic structure on the development of reading and spelling skills in French. *Applied Psycholinguistic*, 18, 485–505.
- Simões, E., & Alves Martins, M. (2014). Teste de leitura para o 3º ano de escolaridade. In Atas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia e 2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa: Centro Cultural de Belém.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York:Oxford University.
- 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.
- Vigário, M., Martins, F., & Frota, S. (2006). A ferramenta FreP e a frequência de tipos silábicos e classes de segmentos no Português. In Seleção de Comunicações apresentadas no XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.