

**Dificuldades de aprendizagem na leitura: um estudo de caso em escolas de Vila Verde (Portugal)**  
**Learning difficulties in reading: a case study in schools of Vila Verde (Portugal)**

**Maria da Conceição Rebelo**

Universidade de Granada

[mcarebelo@gmail.com](mailto:mcarebelo@gmail.com)

**Tomás Sola Martínez**

Universidade de Granada

[tsola@ugr.es](mailto:tsola@ugr.es)

**Maria Pilar Cáceres Reche**

Universidade de Granada

[caceres@ugr.es](mailto:caceres@ugr.es)

**Resumo**

O principal objetivo deste trabalho é identificar as principais características da leitura oral e da leitura silenciosa de alunos que terminam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, nas escolas oficiais do concelho de Vila Verde, distrito de Braga. A tipologia de dificuldades na leitura implica a sua categorização em *dificuldades específicas na aprendizagem da leitura* e em *dificuldades gerais na aprendizagem da leitura*. Neste estudo, participaram 32 alunos distribuídos, equitativamente, por género e por tipologia de turma (homogénea e heterogénea). A recolha dos dados assentou na aplicação do subteste de análise da leitura oral e do subteste de análise da leitura silenciosa do teste psicométrico *Teste de Análise de Lectoescritura* (T.A.L.E). Os resultados sugerem que, de um modo geral, os alunos em estudo revelam resultados abaixo do esperado para o nível de escolaridade que frequentam.

**Palavras-Chave:** *dificuldades na aprendizagem da leitura; avaliação da leitura oral e da leitura silenciosa.*

**Abstract**

The main goal of this work is to identify the main characteristics of oral and silent reading of the students who have finished the primary education, in the official schools of the municipality of Vila Verde, district of Braga. The type of difficulties in reading involves their categorisation into *specific learning difficulties in reading* and in *general learning difficulties in reading*. 32 students participated in this study, equitably distributed by gender and type of class (homogeneous or heterogeneous). The collection of data was made through the application of subtest of oral reading analysis and the subtest of silent reading analysis of the psychometric test - *Reading and Writing Analysis Test* (T.A.L.E. - Teste de Análise de Lectoescritura). The results suggest that, in general, the students in the study reveal results below the expected for the level of education they attend.

**Keywords:** *learning difficulties in reading; assessment of oral and silent reading.*

**Introdução**

É consensual que o domínio da leitura é uma ferramenta fundamental para qualquer aprendizagem escolar, para o desenvolvimento profissional e para a interação de qualquer

indivíduo na vida em sociedade. Por isso, o seu domínio é um direito consignado por Lei, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Nos últimos anos, a importância da leitura como competência essencial na sociedade atual tem gerado grandes reflexões, em torno da sua aprendizagem e do seu ensino (Morais, 1997; *National Reading Panel*, 2000).

Atualmente, as dificuldades na aprendizagem da leitura continuam a ser motivo de preocupação para todos os agentes educativos, tendo em conta que são a principal causa para o insucesso escolar. Por isso, tem-se registado um grande investimento, inclusivamente a nível governamental, na promoção da leitura, em todos os níveis de escolaridade.

Embora se trate de uma competência básica, a leitura é uma atividade muito complexa para quem aprende (e para quem ensina), como atestado pelo elevado número de alunos que apresentam dificuldades neste domínio, aquando da conclusão do primeiro Ciclo do Ensino Básico, onde o aluno deve ser capaz de realizar uma *descodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra; ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto; responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos* (DGE, 2012). Ou seja, neste nível de escolaridade, é muito importante que o aluno domine a leitura com fluência, uma ferramenta imprescindível para o êxito escolar nos níveis de ensino subsequentes.

Como os défices de desempenho na leitura de muitos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico são uma realidade (como podemos constatar, por exemplo nos relatórios sobre os resultados das Provas de Aferição de Língua Portuguesa do 4.º ano de escolaridade), coloca-se-nos uma questão: os professores e os restantes agentes educativos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos estão suficientemente informados sobre o tipo de dificuldades que caracterizam os seus alunos? Este conhecimento é imprescindível para a orientação de um ensino que visa ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades.

No sentido de se conhecerem as dificuldades de leitura dos alunos que terminam o 1.º CEB nas escolas oficiais de Vila Verde, no concelho de Braga, aplicaram-se, aos alunos do 4.º ano de escolaridade, dois testes, um para análise da leitura oral e o outro para a análise da compreensão da leitura. Estes dois testes fazem parte do teste de avaliação da leitura e escrita *T.A.L.E. - Teste de Análise de Lectoescritura* de Toro e Cervera (2008), que, depois de conhecidos na versão original em Espanhol, foram traduzidos e adaptados para o Português.

O problema da nossa investigação assentou, sobretudo, no pressuposto de que o conhecimento de erros na leitura pode ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos, neste domínio da Língua Portuguesa.

Neste sentido, e com a finalidade de se perceber o objetivo que gerou o estudo, as dificuldades na aprendizagem da leitura dos alunos que terminam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, este artigo começa por enquadrar teoricamente as dificuldades na aprendizagem da leitura de acordo com alguns autores (Morais, 1997, Caldas, 2002, Cruz, 2009), que sugerem a sua categorização em *dificuldades gerais na aprendizagem da leitura* e *dificuldades específicas na aprendizagem da leitura*. De seguida, é apresentada informação sobre a metodologia utilizada no estudo e sobre os instrumentos que possibilitaram a colheita dos dados. Depois, apresentam-se os dados e, por último, divulgam-se as conclusões.

## **As dificuldades de aprendizagem na leitura: breve abordagem**

Segundo os autores Moraes (1997), Das et al. (2001), Caldas (2002) e Cruz (2007), as dificuldades na leitura dividem-se em dois tipos, mais concretamente, as dificuldades gerais e as dificuldades específicas.

Na opinião de Cruz (2007), as dificuldades gerais sentidas na aquisição da leitura, também denominadas de “atrasos na leitura”, podem resultar de fatores exteriores ou interiores ao aluno, como é o caso, por exemplo, de alguma(s) deficiência(s). Por seu lado, as dificuldades específicas da aprendizagem da leitura ou dislexia pertencem ao âmbito cognitivo ou neurológico.

### **Dificuldades gerais na aprendizagem da leitura**

Ao considerá-la uma atividade na qual intervêm um conjunto de processos cognitivos, Cueto (2010) entende que, na aprendizagem da leitura, o primeiro obstáculo que os alunos enfrentam é a identificação das letras que compõem o alfabeto e a aprendizagem do som que corresponde a cada uma delas. Ou seja, para alcançar o significado, é necessário o domínio do código escrito (Cruz, 2009).

Assim sendo, na leitura estão presentes dois tipos de processos – os processos de descodificação das letras e das palavras e os processos de compreensão da informação escrita.

Na perspetiva de Cruz (2009), a nível da descodificação, os erros mais frequentes compõem quatro grupos distintos: erros na leitura de letras, erros na leitura de sílabas e palavras, leitura lenta, vacilações e repetições.

Relativamente aos erros da leitura de letras, este especialista refere os seguintes: substituições - troca de letras; inversões - alteração da posição das letras; rotações - letras com grafia parecida; omissões - omissão de letras dentro da palavra; adições - adição de letras dentro de uma palavra.).

O autor refere também alguns erros presentes na leitura de sílabas e palavras: substituições - podem ocorrer substituições de sílabas e de palavras, a nível linguístico e de significado; inversões - surgem inversões silábicas, quando existem dificuldades de memória visual e auditiva ou dificuldades em seguir a orientação, no sentido esquerda-direita; omissões - uma das omissões mais frequentes é a da pontuação, o que leva a que a leitura se faça sem as pausas e as entoações necessárias. Porém, outras omissões acontecem ao nível da leitura de sílabas, principalmente, no final das palavras, e, até mesmo, ao nível das palavras, como é o caso dos artigos e das palavras que integram expressões caracterizadas por uma leitura mais complicada; adições - adição de sílabas inexistentes numa palavra.

O mesmo autor refere, ainda, outras dificuldades na leitura, relacionadas com a descodificação: a leitura lenta, relacionada com a incapacidade de descodificação, considerada normal para um dado leitor; a vacilação, que ocorre quando o leitor, perante a incerteza relativamente à pronúncia da palavra, faz pausas incorretas na leitura da palavra, repetindo, para isso, a palavra ou a frase, várias vezes.

Porém, o sucesso da leitura não depende somente da descodificação das palavras, mas também da compreensão da mensagem escrita, sobretudo (Citoler, 1996). Todavia, a rapidez da identificação das palavras é uma condição necessária para a libertação da memória de trabalho com vista a ocupar-se de outros processos, envolvidos também na compreensão, análise sintática e integração semântica dos constituintes das frases na organização do texto (Morais, 1997).

Em síntese, as principais dificuldades de leitura, no âmbito da compreensão, podem estar associadas a um desenvolvimento insuficiente das capacidades linguísticas e cognitivas (Cain, 1999) e da consciência sintática (Gaux e Gombert, 1999). Importa referir que, neste contexto, os conhecimentos prévios sobre o conteúdo do texto são fatores facilitadores no acesso ao significado (Ellis, 1995).

### **Dificuldades específicas na aprendizagem da leitura**

As dificuldades na leitura podem ser causadas por fatores inerentes ao indivíduo (deficiências declaradas) que podem prejudicar a sua aprendizagem, como é, por exemplo, o caso das deficiências sensoriais (visuais e auditivas), dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e físicas e motoras, que, de acordo com Rebelo (1993), podem categorizar-se como dificuldades específicas de aprendizagem.

Existem alguns termos para definir as dificuldades específicas de leitura. No entanto, o termo mais comum e popular defendido por Rebelo (1993), Citoler (1996), Sucena e Castro (2008) e Cruz (2009) é “dislexia”.

Com base neste pressuposto, Citoler (1996), Cruz (2007) e Cuetos (2010) entendem que convém apurar se as dificuldades de leitura provenientes da disfunção cerebral (dislexia) podem ocorrer antes ou depois de o indivíduo ter aprendido a ler. Este mesmo pressuposto leva à divisão da dislexia em dois grandes grupos: a dislexia adquirida e a dislexia evolutiva ou de desenvolvimento.

Em relação às dislexias adquiridas, Cuetos (2010) afirma que estas dizem respeito às dificuldades de leitura de indivíduos que chegaram a dominar um determinado nível de leitura e que acabaram por perder, total ou parcialmente, a capacidade de ler, por causa de uma lesão cerebral. Por outro lado, de dislexias evolutivas ou do desenvolvimento sofrem aqueles indivíduos que, sem “razão aparente”, apresentam dificuldades especiais/específicas na aprendizagem da leitura.

Temple (1997), da sua parte, refere a existência de uma variação na localização específica destas lesões. Isto reflete a complexidade da atividade da leitura, dependente da coordenação de múltiplos processos cognitivos que nem sempre podem ser dissociados do nível neuro-anatómico.

Embora haja referência a vários tipos de dislexia (Cuetos, 2010), Cruz (2009) classifica-as, em consonância com o momento em que surgem e a sua etiologia, em dislexia adquirida e dislexia evolutiva.

Na dislexia adquirida incluem-se as seguintes dislexias: *fonológica* (dificuldade no uso do procedimento subléxico, por lesão cerebral); *superficial* (dificuldade de uso do procedimento léxico, por lesão cerebral); *profunda* (dificuldade no uso de ambos os procedimentos).

Da dislexia evolutiva fazem parte a dislexia *fonológica*, *superficial* e *mista*. Dentro deste tipo de dislexia, na dislexia *fonológica* as dificuldades relacionam-se com a aquisição do procedimento subléxico, por problemas fonológicos, percetivo visuais e neurobiológicos. Dentro da dislexia *superficial* situam-se dificuldades na aquisição do procedimento léxico, por problemas fonológicos, percetivo-visuais e neurobiológicos. Por último, a dislexia *mista* caracteriza-se pelas dificuldades na aquisição de ambos os procedimentos, por problemas fonológicos, percetivo-visuais e neurobiológicos.

Face ao exposto, podemos concluir que as dificuldades na leitura podem apresentar-se no domínio de uma das componentes da leitura, neste caso o léxico ou o subléxico, registando-se situações em que as dificuldades se manifestam, em ambas as componentes.

## Metodologia e instrumentos

Participaram neste estudo 32 alunos com 10 anos de idade, selecionados, aleatoriamente, em estabelecimentos de ensino pertencentes a três agrupamentos de escolas do concelho de Vila Verde, distrito de Braga, distribuídos equitativamente por sexo e por tipo de turma. Mais concretamente, integraram a amostra 8 alunos do sexo masculino oriundos de turmas heterogéneas, 8 alunos do sexo feminino provenientes de turmas heterogéneas, 8 alunos do sexo masculino oriundos de turmas homogéneas e 8 alunos do sexo feminino provenientes de turmas homogéneas. Para a seleção da amostra, foram tidos em conta os seguintes critérios: alunos que transitariam de ciclo; alunos de contextos diferentes, pertencentes a turmas homogéneas e heterogéneas em relação ao nível dos anos de escolaridade que as constituem; alunos com idade correspondente ao ano de escolaridade de frequência; alunos cuja língua materna da família é o português; alunos sem necessidades educativas especiais.

Para a recolha de dados sobre as dificuldades de leitura oral e da leitura silenciosa, optámos pelos subtestes das categorias II e III (leitura expressiva e interpretação) que fazem parte do teste psicométrico *T.A.L.E. - Teste de Análise de Lectoescritura* - de Josep Toro e Montserrat Cervera-traduzidos e adaptados por especialistas para a Língua Portuguesa.

Embora esse teste seja muito abrangente em relação aos aspetos que pretende avaliar, se considerarmos os objetivos definidos para o nosso estudo, só foram utilizados dois subtestes: o subteste de *leitura em voz alta* para avaliar a velocidade de leitura e capacidade de decifração; o subteste de *leitura silenciosa* para avaliar a *compreensão da leitura*. Ambos em Espanhol, estes dois instrumentos foram adaptados ao contexto linguístico da língua portuguesa.

Considerando que só foram utilizados os dois subtestes de leitura e a câmara de filmar como forma de registo, apenas foi necessário utilizar o manual que diz respeito à avaliação da leitura oral e silenciosa e a folha de registo do examinador. Foram adotados todos os procedimentos para obter autorização para a realização do estudo, assim como respeitados os protocolos assumidos relativamente ao anonimato.

Por último, os subtestes foram aplicados, no final do ano letivo, momento em que é suposto que os alunos já tenham adquirido as competências essenciais de leitura.

### **Material e procedimentos específicos na avaliação da leitura oral**

Antes de o aluno iniciar a tarefa, o investigador deu as instruções relativas ao subteste de leitura, que consistiram, sobretudo, numa troca de palavras que facilitou a descontração do aluno. De seguida, entregou-se ao aluno a cartolina que continha o texto impresso, com a seguinte diretriz: “*Lê este texto em voz alta o melhor que souberes.*”

A aplicação do subteste foi registada com uma máquina de videogravação posicionada, de forma discreta, de modo a que o aluno não se apercebesse de que a sua leitura estava a ser gravada. A videogravação veio facilitar o processo de recolha de informação, pois, para além do registo do tempo, este meio permitiu a gravação da leitura do aluno, ouvida, posteriormente, as vezes que eram necessárias, com vista à respetiva anotação, numa folha de registo da leitura, de todos os erros de leitura do aluno e do tempo gasto na leitura do texto.

É de assinalar que a duração do subteste foi contada, desde a conclusão das instruções do examinador, até ao momento em que o sujeito terminou a sua leitura.

Realizada a prova, procedeu-se à sua respetiva análise e valoração. Estas tarefas têm por base critérios de erros, já que, geralmente, para efeitos de quantificação, o número de erros é o que mais interessa (Toro e Cervera, 2008).

Depois de anotadas na *folha de registo de leitura* as respostas erradas do aluno relativamente à leitura, estas foram, de seguida, transcritas para as colunas de *leitura* correspondentes. Na fase de valoração, anotou-se, nas colunas de *erro*, e junto de cada uma dessas respostas incorretas transcritas, o tipo de erro cometido, de acordo com os critérios estabelecidos pelos autores do teste: *não leitura* (o sujeito não emite qualquer resposta verbal - *não lê* - perante qualquer palavra); *vacilação* (o sujeito detém-se mais tempo do que o habitual, isto é, titubeia ou vacila, antes de ler uma palavra, mas acaba por fazê-lo); *repetição* (o sujeito volta a ler - *repete* - o que já leu. Pode fazê-lo uma ou várias vezes seguidas); *retificação* (o sujeito lê, erradamente, uma letra, uma sílaba ou palavra, percebe o seu erro e procede, de imediato, a uma leitura correta); *substituição* (o sujeito substitui uma letra por outra); *rotação* (o sujeito substitui uma letra por outra, sempre e quando tais letras sejam as denominadas “móveis” ou “imagem” em espelho de outras); *substituição de palavras* - o sujeito substitui uma palavra por outra. Se analisarmos a substituição de uma palavra por outra, observamos que, neste fenómeno, estão implicadas substituições, adições, omissões, etc. Neste caso, não se tem em conta, para efeitos de valoração, nenhum destes erros parciais. Contabiliza-se um erro por cada palavra substituída, nem que seja o caso da leitura de duas ou mais palavras seguidas. Normalmente, a palavra substituída encerra uma certa similitude gráfica e fonética com aquela que é substituída (por exemplo, “*objectivo*” - “*objecto*”); *adição* (o sujeito acrescenta o som correspondente a uma letra, ao ler palavras); *adição de palavras* (na leitura do texto, o sujeito emite uma palavra completa que não aparece escrita. Estas palavras, normalmente, são advérbios, preposições ou conjunções); *omissão* (o sujeito omite uma letra na leitura das palavras do texto); *omissão de palavras* (na leitura do texto, o sujeito omite uma palavra completa. Estas palavras omitidas podem ser advérbios, artigos, pronomes, preposições ou

conjunções, e, geralmente, monossílabos); *inversão* (o sujeito lê como se estivesse a inverter a ordem de colocação das letras).

Após o registo dos erros cometidos pelo sujeito, procedeu-se à respetiva comparação com os resultados de referência para a população, em geral. Para isso, de acordo com os autores do teste, recorreu-se a tabelas onde estão estabelecidas as pontuações médias correspondentes aos erros totais e parciais característicos do 4.º nível, ou seja, do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como a média do tempo invertido, as quais se apresentam nas *tabelas 1 e 2*, abaixo. Este processo terminou com a soma de todos os erros cometidos. Por exemplo, se o aluno, na leitura do texto, cometeu 2 substituições, 1 omissão e 5 vacilações, anota-se o número “8” (2+1+5).

	<i>Nível IA</i>	<i>Nível IB</i>	<i>Nível II</i>	<i>Nível III</i>	<i>Nível IV</i>
<b>Erros totais</b>	1-2	3	4-5	7-8	11-12
$\bar{X}$	1,20	2,91	4,28	7,57	11,64
$\sigma$	1,94	4,20	3,77	5,57	8,68
Vacilação	0,5	1	1,5	2,5	4
Repetição	0	0,5	0,5	1	1,5
Retificação	0	0,5	0,5	0,5	1
Substituição	0	0	1	0,5	1
Rotação	0	0	0	0	0
Subst. palavra	0	0	0	1	1,5
Adição	0	0	0,5	0,5	0,5
Adiç. palavra	0	0	0	0,5	0,5
Omissão	0	0	0,5	2,05	1
Omi. palavra	0	0	0	0	0,5
Inversão	0	0	0	0	0

Tabela 1: Média de erros totais para os diferentes níveis do *E. G. B.* (1.º CEB), para a leitura oral segundo Toro e Cervera (2008).

	<i>Nível IA</i>	<i>Nível IB</i>	<i>Nível II</i>	<i>Nível III</i>	<i>Nível IV</i>
$\bar{X}$	12”	39”	32”	53”	1`25”
Mdn	11”	34”	31”	48”	1`24”
$\sigma$	5”	1”	12”	17”	21”

Tabela 2 : Velocidade de leitura para os diferentes níveis do *E. G. B.* (1.º CEB), para a leitura oral segundo Toro e Cervera (2008).



### Material e procedimentos específicos na avaliação da leitura silenciosa

O subteste de leitura silenciosa tem como objetivo a análise da compreensão da leitura, sendo, para o efeito, composto, para além do texto, por um questionário com dez perguntas sobre o texto.

À semelhança do que já havia acontecido com o subteste de leitura oral, depois de darmos algumas explicações ao aluno sobre a tarefa que o mesmo iria realizar, e, antes de lhe entregarmos a cartolina com o texto (*subteste de leitura silenciosa*) impresso, apontamos mais uma diretriz: “*Agora vais ler em voz baixa (só para ti). Fixa muito bem o que lês, porque, depois, vou fazer-te algumas perguntas sobre o que leste. Lê uma só vez, e, quando tiveres terminado, diz-me. Uma só vez, mas fixando bem! Compreendeste?*” É importante que nos certifiquemos que as instruções foram compreendidas. Caso contrário, será necessário repeti-las.

Depois de concluída a leitura silenciosa pelo aluno, formularam-se as perguntas relativas ao texto lido.

Com a ajuda da videogravação, registaram-se, posteriormente, as respostas, tendo estas sido anotadas e transcritas, literalmente, *na folha de registo de leitura*, no parágrafo *leitura silenciosa*, no ponto “compreensão”, com vista a uma valorização mais objetiva. Se, por acaso, alguma resposta suscitava alguma dúvida, repetia-se a pergunta e, inclusivamente, insistia-se com a criança para que “*diga mais*”, sugerindo, por exemplo, passagens do texto, mas sem a ajudar nesse sentido.

Neste subteste de leitura silenciosa, não se trata de verificar os erros, mas, antes pelo contrário, o número de respostas corretas para, posteriormente, as comparar com a média de respostas corretas desse mesmo nível.

Algumas das perguntas formuladas só tinham uma única resposta válida. Nesse sentido, qualquer outra resposta devia ser anulada. Mas existem também perguntas cujas respostas, se aproximadas do esperado, podem aceitar-se como válidas, pelo facto de lhes corresponder uma resposta idónea.

		<i>Nível I</i>	<i>Nível II</i>	<i>Nível III</i>	<i>Nível IV</i>
<b>Respostas corretas</b>		6 - 7	7 - 8	7	5 - 6
	$\bar{x}$	6,8	7,5	7,1	5,7
	$\sigma$	2,2	1,4	1,6	2,5

Tabela 3: Média de respostas corretas para os diferentes níveis do E. G. B. (1.º CEB), para a leitura silenciosa, segundo Toro e Cervera (2008).

Concretizada a pontuação total obtida, o resultado foi anotado na folha de registo da leitura, no campo *compreensão leitora* com os pontos correspondentes ao nível em questão, a comparar, *a posteriori*, com a média da população normal, representadas na *tabela 3*.

## Discussão e análise dos resultados

Para cada uma das variáveis em estudo apresentamos a sua média, o seu desvio-padrão e, posteriormente, são exibidas tabelas e gráficos que as caracterizam.

Feita uma análise global às variáveis velocidade da leitura e compreensão da leitura constatou-se que a velocidade média da leitura de um texto obtida pelos alunos em estudo foi de 1 minuto e 55 segundos (cerca de 115 segundos), existindo um desvio-padrão de cerca de 30 segundos. A pontuação média obtida na compreensão da leitura foi de aproximadamente 4,6 pontos, existindo um desvio-padrão de 2,4 pontos, como ilustra a *tabela 4*.

		velocidade_leitura	pontuação_comp
N	Valid	32	32
	Missing	0	0
<b>Mean</b>		<b>1'55''</b>	<b>4,609</b>
Median		1'45''	4,750
<b>Std. Deviation</b>		<b>0'29,882''</b>	<b>2,4054</b>
Variance		892,964	5,786
Minimum		1'19''	,0
Maximum		2'58''	8,5
Percentiles	25	1'32''	3,500
	50	1'45''	4,750
	75	2'14''	6,000

Tabela 4: Medidas de tendência central e de dispersão das variáveis velocidade e compreensão da leitura.

De acordo com a média do rendimento da população normal (ver *Tabelas 2*), podemos verificar que a velocidade média da leitura de um texto de *nível IV* (o nível selecionado para os alunos da amostra) é de 1 minuto e 25 segundos (85 segundos) e desvio-padrão 21 segundos, e para a compreensão da leitura são indicados 5,7 pontos para o valor médio de pontuação e 2,5 pontos para o desvio-padrão.

Para comparar os resultados obtidos com os da população normal, recorreremos ao teste paramétrico *t-Student* e, para tornar mais simples a interpretação dos dados, optámos por trabalhar com a variável *velocidade da leitura* convertida em segundos.

Assim, observando a *tabela 5*, verificamos que o teste *t* tem associado um nível de significância igual a 0,000, o que leva à rejeição da hipótese nula. De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este não inclui o zero, pelo que podemos concluir, com 95% de confiança, que a média da velocidade de leitura de um texto obtida pelos alunos da nossa amostra é diferente dos 85 segundos previstos para a população normal do *nível IV* do *E.G.B.* (Toro e Cervera, 2008:87). Ou seja, podemos afirmar, com significado estatístico, que os alunos da nossa amostra têm menor velocidade de leitura do que seria de esperar para o nível de escolaridade em que se encontram.

### One-Sample Test

	Test Value = 85					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Velocidade de leitura (segundos)	5,631	31	<b>,000</b>	31,813	20,29	43,34

Tabela 5: Valor do teste *t* para uma amostra na variável velocidade da leitura.

Considerando o objetivo da investigação, conduziu-se uma análise comparativa da média obtida no presente estudo na compreensão da leitura, **4,6 pontos**, com a média de referência para a população normal, o 4.º nível de escolaridade, **5,7 pontos**, recorrendo ao teste paramétrico *t-Student* (Tabela 6).

Por observação da *tabela 6*, verificamos que o teste *t* tem associado um nível de significância igual a 0,015, inferior a 0,05, o que leva à rejeição da hipótese nula. Assim, podemos afirmar, com 95% de confiança, que a pontuação média obtida na variável compreensão da leitura é diferente da indicada para a população normal do 4.º nível, do Ensino Básico. Por observação desses valores médios, podemos afirmar, com significado estatístico, que os alunos da amostra em estudo tiveram uma pontuação média inferior à média da população normal.

### One-Sample Test

	Test Value = 5.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
pontuação_comp	- 2,565	31	<b>,015</b>	-1,0906	-1,958	-,223

Tabela 6: Valor do teste *t* para uma amostra na variável compreensão da leitura.

Considerando, ainda, que a avaliação da leitura, ou seja, a avaliação da decifração é realizada segundo o tipo de erros cometidos pelos alunos, procedemos, também, à sua análise tendo em conta as pontuações médias correspondentes aos erros parciais e totais da leitura de texto, próprios dos alunos do 4.º ano do Ensino Básico (ver *Tabela 1*).

Na *tabela 7*, são apresentadas as médias e os desvios-padrão dos erros parciais e totais dos alunos que fizeram parte da amostra em estudo:

	Mean	Std. Deviation
Vacilação	6,31	5,227
Repetição	3,22	2,721
Rectificação	1,63	1,581
Substituição	,69	1,148
Rotação	,00	,000
Substituição de palavra	1,59	1,829
Adição	,62	,707
Adição de palavra	,16	,515
Omissão	1,09	1,174
Omissão de palavra	,09	,296
Inversão	,00	,000
<b>Total erros</b>	<b>15,41</b>	<b>8,650</b>

Tabela 7: Pontuações médias e desvios-padrão dos erros parciais e totais dos alunos da amostra em estudo.

Depois de obtidas as pontuações médias e desvios-padrão dos erros parciais e totais dos alunos da amostra quisemos saber se os resultados obtidos no nosso estudo são, estatisticamente, iguais ou diferentes dos apresentados como referência, para os alunos do nível de escolaridade em questão, o 4.º ano, e, para alcançarmos este nosso objetivo, recorreremos novamente ao teste *t*.

#### One-Sample Test

	Test Value = 11.64					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
<b>Total erros</b>	2,463	31	<b>,020</b>	3,766	,65	6,89

Tabela 8: Valor do teste *t* para uma amostra na variável total erros.

Observando a *tabela 8*, verificamos que o teste *t* tem associado um nível de significância igual a 0,020, valor inferior a 0,05, o que leva à rejeição da hipótese nula. De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este não inclui o zero, pelo que podemos concluir,

com 95% de confiança, que a média das pontuações correspondente ao total de erros dos alunos da amostra em estudo é significativamente diferente à média de referência para a população normal do 4.º nível do Ensino Básico.

Variável	Pontuações médias dos alunos em estudo	Pontuações médias para os alunos do 4.º ano do E. B.	$P^a$	Comparação das médias
Vacilação	6,31	4	0,018	Os alunos em estudo apresentam, neste tipo de erro, uma média superior ao esperado.
Repetição	3,22	1,5	0,001	Os alunos em estudo apresentam, neste tipo de erro, uma média superior ao esperado.
Retificação	1,63	1	0,033	Os alunos em estudo apresentam, neste tipo de erro, uma média superior ao esperado.
Substituição	0,69	1	0,134	Há igualdade nas médias
Rotação	0,00	0	b.	Há igualdade nas médias.
Substituição de palavra	1,59	1,5	0,774	Há igualdade nas médias.
Adição	0,62	0,5	0,325	Há igualdade nas médias.
Adição de palavra	0,16	0,5	0,001	Os alunos em estudo apresentam, neste tipo de erro, uma média inferior ao esperado.
Omissão	1,09	1	0,665	Há igualdade nas médias.
Omissão de palavra	0,09	0,5	0,000	Os alunos em estudo apresentam, neste tipo de erro, uma média inferior ao esperado.
Inversão	0,00	0	b.	Há igualdade nas médias.
<b>Total erros</b>	<b>15,41</b>	<b>11,64</b>	0,020	Os alunos em estudo apresentam, nos erros totais, uma média superior ao esperado.

- a. Valor obtido por aplicação do *teste t-Student* para uma amostra  
 b. Igualdade nas médias

**Tabela 9:** Resumo das pontuações médias dos erros totais e parciais.

Por comparação das médias, podemos verificar que os alunos da amostra em estudo apresentam uma média de erros total mais elevada do que a média apresentada para a população geral em relação ao 4.º nível de escolaridade.

Em síntese, através da *tabela 9*, apresentamos o resumo da análise feita aos erros totais.

No gráfico que se segue apresentamos a comparação das pontuações médias dos alunos em estudo com os valores esperados, ou seja, de referência para o seu nível de escolaridade.

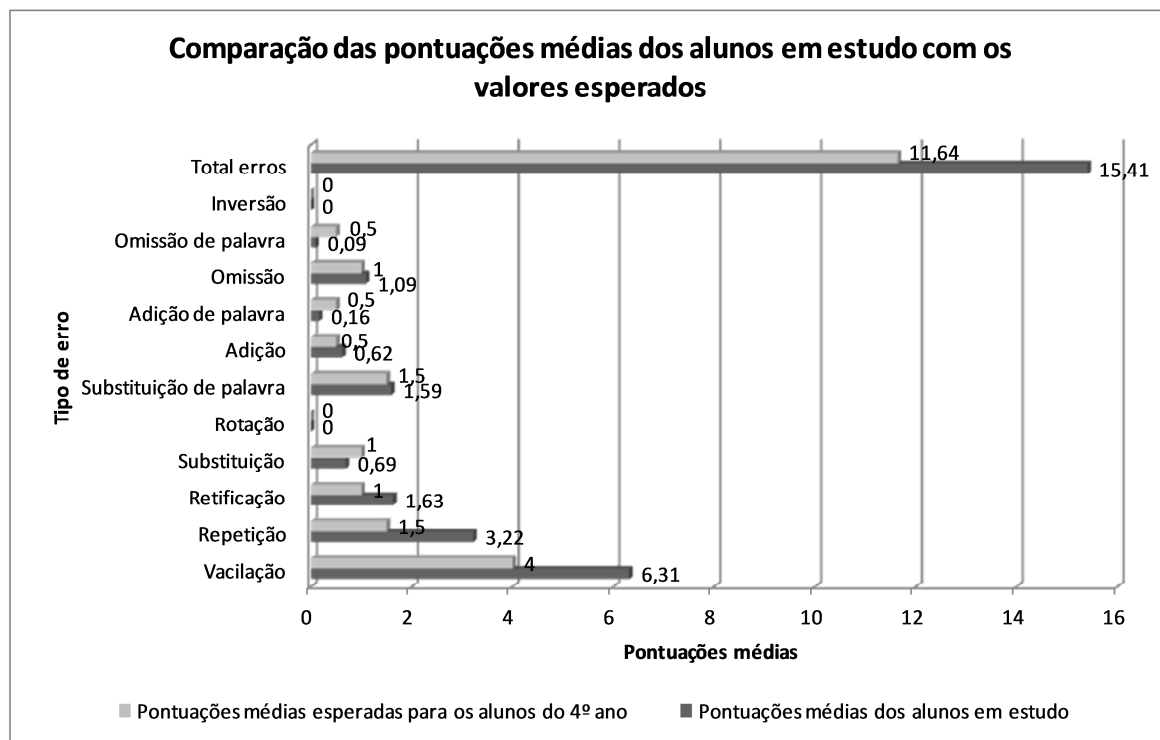


Gráfico 1: Comparação das pontuações médias dos alunos em estudo com os valores esperados.

A leitura do gráfico vem confirmar o que foi revelado na tabela anterior, os alunos em estudo nas variáveis total de erros, vacilação, repetição e retificação obtiveram pontuações médias inferiores ao que era de esperar para o nível de escolaridade em que estão inseridos.

## Conclusões

Dado o enfoque do estudo apresentado, foram traçados dois objetivos, com vista a apurar as dificuldades de leitura dos alunos que terminam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Assim, em relação à leitura oral, foi-nos possível identificar os tipos de erros mais comuns, que, como viemos a observar, se situam acima da média expectável para alunos deste nível de escolaridade: vacilação, repetição e retificação.

Este estudo também nos permitiu concluir que os alunos do 4.º ano se encontram dentro dos valores médios indicados para este nível de escolaridade, no que se refere a alguns tipos de erros, nomeadamente a substituição, rotação, adição, omissão.

Verificámos, também, que nalguns tipos de erros, os alunos se situam abaixo da média dos erros mais comuns no seu nível de escolaridade: adição de palavra e omissão de palavra.

Por último, relativamente à análise da leitura oral, a média de erros obtida pelos alunos coincide com os valores de referência habituais para a população detentora deste nível de escolaridade.

Verificámos, ainda, que a média da pontuação dos alunos, se considerarmos os dados obtidos com base na análise da leitura silenciosa, se situa abaixo da média esperada para o nível de escolaridade frequentado, isto é, a comparação da pontuação média dos alunos obtida na leitura silenciosa com a média de referência habitual da população com este nível de escolaridade.

Depois de comparada com os valores médios de referência para o nível de escolaridade da população em estudo, a análise da leitura oral dos alunos, permitiu-nos concluir que os mesmos têm uma menor velocidade de leitura do que seria expectável para o nível de ensino em que se encontram, neste caso o 4.º ano de escolaridade. Mais concretamente, a média de velocidade dos alunos em estudo encontra-se trinta segundos abaixo da média de referência para este nível de ensino.

No que diz respeito à leitura silenciosa dos alunos, podemos concluir que os alunos que, no contexto estudado terminam a escolaridade básica, apresentam mais dificuldades do que é normal para o nível de escolaridade frequentado.

Assim sendo, os resultados deste estudo permitiram evidenciar que os alunos do 4.º ano, na *leitura oral* e na *leitura silenciosa (compreensão literal) do texto*, apresentam um nível de desempenho inferior ao que seria de esperar para o nível de escolaridade que frequentam. Atendendo a esta constatação, para que os resultados possam ser diferentes, sugere-se que os professores, nas suas atividades pedagógicas, favoreçam as práticas de desenvolvimento da leitura oral e da leitura silenciosa e, também, procurem a colaboração dos pais no desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos.

## REFERÊNCIAS

- Cain, K. (1999). Ways of Reading: How Knowledge and use of strategies are related to Reading comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 295-312.
- Caldas, A. (2002). *O Cérebro Analfabeto: A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral*. Lisboa: Bial.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo - Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Edições Aljibe.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. LIDEL: Edições Técnicas, Lda.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. LIDEL: Edições Técnicas, Lda.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Das, J. P., Garrido, M., González, M., Timoneda, C. e Pérez-Álvarez, F. (2001). *Dislexia y Dificultades de Lectura: Una Guía para Maestros*. Barcelona: Paidós.

- Direção Geral da Educação, (2012). Metas Curriculares de Português - 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: DGIDC. <http://www.dgidec.min-edu.pt> (Acedido em 12/01/2013)
- Ellis, A. (1995). *Leitura, escrita e dyslexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gaux, C. e Gombert, J. (1999). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 169-188.
- Morais, J. (1997). *A Arte de ler-Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute for Literacy.
- Rebello, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sucena, A. e Castro S. L. (2008). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura. O Til: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Edições Almedina.
- Temple, C. (1997). *Developmental Cognitive Neuropsychology*. London: Psychology Press.
- Toro, J. e Cervera, M. (2008). *TALE: Teste de Análisis Lectoescritura*. Madrid: Machado Libros.
- UNESCO, 1990. *Declaração Mundial Sobre Educação: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.