

ANÁLISE PSICOLINGÜÍSTICA DA LEITURA DE CRIANÇAS NAS SÉRIES INICIAIS DO 1.º GRAU

Fátima Sampaio Silva
Da Universidade Federal do Ceará

Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq).

RESUMO

A pesquisa avaliou o desempenho em leitura de crianças na 1ª e 2ª séries do 1º grau, utilizando como critérios de proficiência três variáveis: a compreensão e o emprego de conhecimentos gramaticais durante a leitura e a interpretação após a mesma. Estas variáveis definem o perfil de proficiência de um instrumento denominado, *Inventário de erros na leitura* (IEL), que se baseia na concepção da leitura como um processo psicolingüístico. No IEL avalia-se a proficiência, analisando os "erros" da criança na leitura oral e as estratégias de auto-correção. A amostra foi constituída por 41 sujeitos aleatoriamente selecionados: 20 da 1ª série e 21 da 2ª. De uma extensa lista de resultados relacionados com os objetivos específicos, destacam-se como mais importantes os seguintes: os sujeitos corrigiram ou tentaram corrigir espontaneamente apenas 22,6% de seus "erros"; os sujeitos corrigiram 65,55% dos "erros" que resultaram em sentenças gramaticais incorretas e somente 12% daqueles que não deturpam a estrutura gramatical; os sujeitos corrigiram 64,85% dos "erros" que resultaram em sentenças sem sentido e apenas 10,05% daqueles que não destruíram o significado; de acordo com os critérios do IEL a proficiência dos sujeitos foi considerada regular. Os resultados confirmam que a leitura é efetivamente um processo psicolingüístico e sugerem um repensar sobre as práticas metodológicas relacionadas com o ensino da mesma.

SUMMARY

The study was designed to assess reading proficiency of 1st and 2nd grade children. The variables used to define proficiency were the child's ability to obtain meaning, to establish correct grammatical relationships during the reading process and his ability to retell the story read. These variables were derived from an evaluative reading instrument, the *Reading Miscue Inventory* (RMI) which is based on the psycholinguistic nature of reading. The RMI leads to a reading proficiency profile by analyzing the children's miscues and their self correction procedures. The sample was comprised by 41 subjects: 20 first graders and 21 second graders. The most important results were the following: the subjects corrected or attempted to correct 22,6% of their total miscues; the subjects corrected 65,55% of syntactically unacceptable miscues and only 12% of acceptable ones; the subjects corrected 64,85% of semantically unacceptable miscues and only 10,05% of acceptable ones; according to the subjects' means in the reading proficiency variables - comprehension, grammatical relationships and retelling - their proficiency was classified as regular. The results confirm that reading is actually a psycholinguistic process and suggest a revision of reading methodology in early grades.

INTRODUÇÃO

Numa classe de 2ª série do 1º grau, um aluno lendo em voz alta, se deparou com a sentença: "Venha ver o céu azul e as flores; venha conhecer o Rivelino" e leu: "Venha ver o céu e as florestas; venha conhecer o Rivelino". Não fora a interferência da professora, que prontamente o corrigiu, ele teria passado imediatamente à sentença seguinte. Mais adiante, o mesmo aluno encontrou no texto a sentença: "Este ovo é do outro mundo" e leu "Está ovo é do outro... Antes porém de concluir a sentença, voltou ao início e efetuou espontaneamente a correção: "Este ovo é do outro mundo".

Por que na primeira situação os "erros"¹ foram ignorados, enquanto na segunda a criança se auto-corrigiu? Casos como estes foram freqüentemente observados pelo pesquisador em salas de aula de escolas de 1º grau, podendo conduzir, por tanto, a indagações generalizadas. Por que em certas situações a criança se auto-corrigiu e em outras não o faz? Qual o efeito dos "erros" sobre a compreensão da criança e a estrutura das sentenças lidas? Qual tem sido a atitude dos professores em relação aos "erros" quando uma criança lê oralmente?

Estas indagações e muitas outras de natureza similar podem ser elucidadas à luz da análise da leitura como um processo psicolingüístico. Pesquisas realizadas principalmente nas últimas duas décadas (Clay, 1968; Weber, 1970; Hoge, 1983), destacando-se entre elas a série de estudos de Kenneth Goodman e seus colaboradores, já fornecem suporte científico para a definição da leitura como "um processo complexo através do qual o leitor reconstrói até certo ponto a mensagem codificada pelo autor em linguagem gráfica" (Goodman, 1965, p. 5). Neste processo, o leitor utiliza três tipos de informação: grafo-fônica, sintática e semântica, quando interpreta os sinais gráficos da escrita.

Os leitores, mesmo os principiantes, tentam produzir sentenças gramaticalmente corretas e extrair significado daquilo que lêem. No exemplo citado no primeiro parágrafo, a criança não se preocupou com os "erros" porque eles não prejudicaram nem a compreensão, nem a estrutura gramatical. Na segunda situação no entanto, a substituição de "este" por "está" resultou em uma sentença incorreta tanto gramatical como semanticamente. Ao perceber o fato, a criança imediatamente se corrigiu.

Na concepção psicolingüística de leitura não se atribui aos "erros" uma conotação sempre negativa, pois constatou-se que muitos "erros", bem como a correção dos mesmos ocorrem porque o leitor interage com o texto, utilizando conhecimentos intuitivos de gramática e buscando sentido. Todos os leitores se desviam do texto; no entanto, segundo Goodman (1967), estes desvios não são produzidos aleatoriamente, mas se originam do pensamento e da linguagem do leitor. Este pesquisador e seus colaboradores usam o termo "miscue" (sugestão incorreta) para se referir a estes desvios. Na ausência de uma tradução adequada, o autor do presente trabalho optou pela palavra erro entre aspas ("erro").

Desde que os "erros" fornecem dados importantíssimos sobre os processos psicolingüísticos en-

volvidos na leitura, a análise dos mesmos deu origem a instrumentos de diagnóstico e avaliação de leitura. Um deles o "Reading Miscue Inventory" (*Inventário de "erros" na leitura*) difere significativamente dos instrumentos tradicionalmente utilizados por resultar em uma análise qualitativa de proficiência em leitura. Quando um diagnóstico fornece apenas análise quantitativa, todos os "erros" têm peso igual; em uma análise qualitativa, no entanto, existem os "erros" de boa e má qualidade, dependendo do impacto dos mesmos sobre a estrutura das sentenças e seus significados.

O *Inventário de "erros" na leitura* vem sendo amplamente utilizado por pesquisadores e professores de muitos países para a avaliação de níveis de proficiência, diagnóstico das causas dos "erros" e planejamento de práticas metodológicas adequadas. Embora o domínio da leitura constitua um dos objetivos dos currículos das séries iniciais do 1º grau nas escolas brasileiras, estudos sobre o desempenho das crianças nestas séries são escassos e se ressentem de uma fundamentação científica sobre a concepção de leitura na qual se baseiam.

O objetivo geral do presente trabalho é avaliar a proficiência em leitura de crianças na 1ª e 2ª séries do 1º grau, utilizando como critério três variáveis: a compreensão, o emprego de conhecimentos gramaticais durante a leitura oral, e a interpretação do texto após a leitura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Diagnosticar a freqüência das estratégias de auto-correção na leitura de crianças da 1ª e 2ª séries do 1º grau;
2. estudar as relações entre as estratégias de auto-correção e a aceitabilidade sintática dos "erros";
3. estudar as relações entre as estratégias de auto-correção e a aceitabilidade semântica dos "erros";
4. diagnosticar a freqüência dos diversos tipos de "erros": substituições, omissões, inserções e transposições.
5. determinar a média dos escores das crianças nas três variáveis de proficiência em leitura: a compreensão e o emprego de conhecimentos gramaticais durante a leitura e a interpretação após a mesma;
6. estudar as interrelações entre estas três variáveis;
7. estudar os efeitos das variáveis: sexo e série sobre a proficiência das crianças em leitura.

MATERIAL E MÉTODOS

Amostra

Para a constituição da amostra, selecionou-se aleatoriamente entre todas as crianças matriculadas na

¹ A palavra erro sempre aparecerá entre aspas; a explicação para o fato se encontra nesta introdução.

1ª e 2ª séries do 1º grau de uma escola particular, 48 sujeitos igualmente distribuídos em termos de série e sexo. No decorrer do estudo, sete (7) sujeitos não interpretaram o texto após a leitura, tendo sido pois eliminados. Foram analisados dados, portanto, de 41 sujeitos: 20 da 1ª série (11 meninos e 9 meninas com média de idade igual a 7 anos e 1 mês), e 21 da 2ª série (11 meninos e 10 meninas com média de idade igual a 8 anos e 2 meses).

Por se tratar de um estudo exploratório no qual se utilizou, pela primeira vez, um instrumento traduzido e adaptado ao português, o autor optou pelo trabalho com uma amostra pequena em uma escola que atendesse aos pré-requisitos mínimos para a coleta dos dados.

Procedimentos

Para a coleta dos dados, cada sujeito em sessão individual leu em um livro de Comunicação e Expressão um texto previamente escolhido. O pesquisador o acompanhou através de texto idêntico, mimeografado, anotando na ocasião todos os "erros". Fez-se este registro por meio de símbolos propostos inicialmente por Goodman (1965) e hoje internacionalmente utilizados na análise da leitura por meio de "erros". A discriminação destes símbolos é apresentada no Anexo I. Após o término da leitura solicitou-se que o sujeito contasse "tudo que lembrava sobre a estória lida" e após o relato espontâneo o pesquisador fez perguntas, seguindo um roteiro previamente organizado (Anexo II). Os processos de leitura e interpretação foram gravados.

Análise dos dados de leitura

Posteriormente as fitas foram ouvidas para completar a marcação dos "erros" identificáveis na leitura oral. Após a marcação definitiva, os 20 primeiros "erros" de cada sujeito foram transferidos para o *Formulário de codificação de "Erros"* (Anexo III) na mesma ordem em que ocorreram. Procedeu-se então ao estudo de cada "erro", de acordo com os procedimentos propostos no *Inventário de "erros" na leitura* (IEL).

Cada "erro" foi submetido a uma análise que constou de várias etapas. Primeiro verificou-se se o mesmo foi ou não corrigido ou se houve uma tentativa sem sucesso de correção.

A seguir foram estabelecidas as relações entre as estratégias de correção e o efeito dos "erros" sobre o significado das sentenças. Utilizando a terminologia específica do IEL, foram identificadas as relações entre as estratégias de correção e a aceitabilidade semântica dos "erros". Estas interrelações resultaram em três padrões de compreensão: compreensão total, compreensão parcial e ausência de compreensão. O padrão - compreensão total - corresponde à situação na qual o leitor durante o ato de ler, corrige um "erro" que interfere com o significado, ou deixa de corrigi-lo quando o "erro" não interfere. Este padrão, no qual o sujeito poderia obter um total de 20 pontos, constituiu a variável compreensão durante o processo de leitura.

Na terceira etapa foram estabelecidas as relações entre as estratégias de correção e o efeito dos "erros" sobre a estrutura gramatical das sentenças. Utilizando a terminologia específica do IEL, foram identificadas as relações entre as estratégias de correção e a aceitabilidade sintática dos "erros". Estas interrelações resultaram em quatro padrões de relações gramaticais: conhecimento total das regras gramaticais, conhecimento parcial, ausência de conhecimento e uso excessivo de mecanismos de correção. O padrão - conhecimento total das regras gramaticais - corresponde à situação na qual o leitor corrige um "erro" que torna a estrutura gramatical incorreta ou deixa de fazê-lo quando o "erro" não altera esta estrutura. Este padrão, no qual o sujeito poderia obter um total de 20 pontos, constituiu a variável emprego de conhecimentos gramaticais durante o processo de leitura.

Análise dos dados de interpretação

De acordo com os procedimentos do IEL, o conteúdo do relato espontâneo dos sujeitos e de suas respostas ao roteiro da entrevista foi classificado em três categorias: Análise dos personagens (30 pontos), Acontecimentos (30 pontos) e Idéia central (40 pontos). Para se calcular o escore de interpretação, somou-se o número de pontos obtidos por cada sujeito nas três categorias, perfazendo, portanto um total de 100 (cem) pontos.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A apresentação dos dados e a discussão dos mesmos seguirá a ordem na qual os objetivos específicos foram enunciados.

A Tabela 1 mostra que os sujeitos corrigiram espontaneamente 15,60% dos seus "erros" e tentaram correção para 7,01% dos mesmos.

TABELA 1
Percentagem de correção, de tentativa e de ausência de correção

GRUPOS	CORREÇÃO	TENTATIVA DE CORREÇÃO	AUSÊNCIA DE CORREÇÃO
1ª Série	15 %	4,75%	80,25%
2ª Série	16,20%	9,28%	74,52%
AMOSTRA TOTAL	15,60%	7,01%	77,38%

Conduzindo uma análise psicolinguística da leitura de crianças, Burke e Goodman (1970) relataram as percentagens de 22% e 3% para correção e tentativa de correção respectivamente. Percentagens comparáveis foram também identificadas por outros pesquisadores como Clay (1968), Weber (1970) e Silva (1980). Estes dados indicam que as crianças empregam espontaneamente estratégias de correção em apenas aproximadamente 20% das situações de "erro", ignorando, portanto a grande parte das mesmas.

Examinando os dados da Tabela 2, verifica-se que os sujeitos das duas séries agrupadas corrigiram 65,55% dos "erros" inaceitáveis sintaticamente, enquanto a percentagem de correção dos aceitáveis foi apenas 12%.

TABELA 2
Percentagem de correção e aceitabilidade sintática dos "erros"

GRUPOS	CORREÇÃO DE "ERROS" TOTALMENTE ACEITÁVEIS	CORREÇÃO DE "ERROS" PARCIALMENTE ACEITÁVEIS	CORREÇÃO DE "ERROS" INACEITÁVEIS
1ª Série	12,30%	23,20%	64,50%
2ª Série	11,70%	21,70%	66,60%
AMOSTRA TOTAL	12 %	22,45%	65,55%

Segundo pesquisadores como Goodman (1969), Kolers (1970) e outros, este fato ocorre porque a criança tem um conhecimento intuitivo das regras gramaticais da língua materna. Quando na leitura seus "erros" resultam em sentenças que não se enquadram nestas regras, ela tende a corrigi-los. No presente estudo foram observadas inúmeras situações que confirmam esta interpretação. A título de ilustração uns exemplos serão descritos. A sentença: "Todos perderam a paciência e perguntaram" foi lida da seguinte maneira por um sujeito da 2ª série: "Todos perderam a paciência e perguntará". Imediatamente após concluí-la, ele fez uma pausa e disse "perguntaram", mantendo assim a consistência verbal e estabelecendo a devida concordância. Em outra situação a sentença "Os bichos chegavam perto do ovo e toc! toc! toc! foi lida "os bichinhos chegavam pertodo ovo e toc! toc! toc'." Sem hesitar, a criança passou à sentença seguinte, pois a substituição não alterou a estrutura gramatical.

A análise da Tabela 3 revela que os sujeitos das duas séries agrupadas corrigiram 64,85% dos "erros" inaceitáveis semanticamente, enquanto a percentagem de correção dos aceitáveis foi apenas 10,05%.

TABELA 3
Percentagem de correção e aceitabilidade semântica dos "erros"

GRUPOS	CORREÇÃO DE "ERROS" TOTALMENTE ACEITÁVEIS	CORREÇÃO DE "ERROS" PARCIALMENTE ACEITÁVEIS	CORREÇÃO DE "ERROS" INACEITÁVEIS
1ª Série	10,30%	27,80%	61,90
2ª Série	9,80%	22,40%	67,80
AMOSTRA TOTAL	10,05%	25,10%	64,85%

Fundamentando-se nos resultados de seus estudos, pesquisadores como Goodman (1965), Weber (1970), Siler (1974) e outros afirmam que este fato ocorre porque mesmo os leitores principiantes, como as crianças nas séries iniciais, tentam extrair significado da linguagem escrita, corrigindo portanto em proporção muito maior os "erros" que resultam em sentenças sem sentido. Neste estudo, esta interpretação foi confirmada. Em uma situação a sentença: "Aí o pinto respondeu com voz rouca", foi lida inicialmente "Aí o pinto respondeu com voz roxa". Após concluí-la, o sujeito fez uma pausa e disse "rouca". Embora a palavra roxa também seja um adjetivo que não altera a estrutura gramatical, a criança percebeu que o sentido foi destruído. Na leitura desta sentença: "Nem mesmo o mocho que era aprendiz de bruxo, conseguiu com suas bruxarias quebrar aquela rocha", o mesmo sujeito acrescentou o artigo *as* antes de *suas*, mas continuou a leitura, pois esta inserção manteve íntegro o significado.

Em relação aos tipos de "erros", a Tabela 4 mostra que as substituições representaram 66,47% do total de "erros" sendo seguidas pelas omissões, inserções e transposições.

TABELA 4
Percentagem dos tipos de "erros"

GRUPOS	SUBSTITUIÇÕES	OMISSÕES	TRANSPOSIÇÕES	INSERÇÕES
1ª Série	62 %	27,25%	-	10,75%
2ª Série	70,95%	15,97%	0,47%	12,61%
AMOSTRA TOTAL	66,47%	21,60%	0,47%	11,45%

Uma alta incidência de substituições entre leitores das séries iniciais foi anteriormente relatada por Goodman (1965) e Silva (1980). Esta predominância das substituições parece indicar que os sujeitos estão utilizando na leitura estratégias centradas nas palavras como entidades isoladas. No entanto, os dados da Tabela 5 contradizem esta hipótese, pois ela revela que as substituições feitas pelos sujeitos mantiveram a mesma classe gramatical em 52% dos casos. A manutenção da mesma classe gramatical em mais da metade das substituições demonstra que a criança não

TABELA 5
Percentagem de substituições dentro da mesma classe gramatical

GRUPOS	PERCENTAGENS
1ª Série	51,8%
2ª Série	52,2%
AMOSTRA TOTAL	52 %

substitui uma palavra por outra, utilizando apenas informações grafo-fônicas, mas levando também em consideração o contexto gramatical. Com base no conhecimento intuitivo das relações entre as palavras nas sentenças, a criança percebe que na maioria dos casos as substituições dentro da mesma classe resultam em estruturas que correspondem às expectativas que ela tem a respeito das sentenças da língua materna. As omissões corrigidas mais freqüentemente relacionaram-se com pontuação e deram origem a sentenças sem sentido. Quanto às inserções, foram constituídas principalmente por artigos e preposições que não interferiram nem com a sintaxe nem com a semântica, sofrendo pois poucas correções.

Como a Tabela 6 revela, a média dos sujeitos na variável emprego de conhecimentos gramaticais foi 9,45 sendo 20 o escore máximo.

TABELA 6
Médias dos sujeitos na variável emprego de Conhecimentos Gramaticais

SEXO	SÉRIE		AMOSTRA TOTAL
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	
MASCULINO	8,27	12,18	10,23
FEMININO	7,56	9,80	8,68
AMOSTRA TOTAL	7,92	10,99	9,45

De acordo com os critérios definidos por Goodman e Burke (1972) no *Reading miscue inventory*, para o leitor ser considerado proficiente, seu escore no padrão conhecimento total das regras gramaticais deve corresponder no mínimo a 60% do escore máximo. A média 9,45 corresponde a 47,7%, percentagem esta que se enquadra na categoria de proficiência regular.

A Tabela 7 mostra que a média dos sujeitos na variável compreensão durante o processo de leitura foi 9,31, sendo 20 o escore máximo.

TABELA 7
Médias dos sujeitos na variável compreensão

SEXO	SÉRIE		AMOSTRA TOTAL
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	
MASCULINO	8,09	11,45	9,77
FEMININO	8,22	9,50	8,86
AMOSTRA TOTAL	8,15	10,47	9,31

Para o leitor ser considerado proficiente, seu escore no padrão compreensão total deve corresponder a, no mínimo, 60% do escore máximo. A média 9,31 corresponde a 46,85% percentagem esta que se en-

quadra na categoria de proficiência regular.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 8, a média dos sujeitos na variável interpretação foi 49,29 sendo 100 o escore máximo. O escore de interpretação mede a capacidade do leitor de lidar verbalmente com o material do texto, isto é, a capacidade de após a leitura fazer um relato mencionando os personagens, os acontecimentos principais e extraindo a idéia central do mesmo. Para o leitor ser considerado proficiente, seu escore nesta variável deve ser no mínimo 50. A média 49,29 se situa, portanto, bem próximo ao limite de proficiência.

TABELA 8
Médias dos sujeitos na variável interpretação

SEXO	SÉRIE		AMOSTRA TOTAL
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	
MASCULINO	43,45	61,00	52,23
FEMININO	45,11	47,60	46,35
AMOSTRA TOTAL	44,28	54,30	49,29

Considerando as três últimas tabelas conjuntamente, verifica-se que foi regular o desempenho dos sujeitos em leitura. Como todos eles foram alfabetizados por meio do método fônico, é possível que as práticas metodológicas na fase inicial do ensino da leitura tenham enfatizado o domínio da mecânica em detrimento da aquisição de significado. Vale ressaltar, no entanto, que mesmo tendo sido expostos ao método fônico, os sujeitos empregaram conhecimentos de sintaxe e semântica na leitura, pois corrigiram espontaneamente uma proporção significativamente maior de "erros" que destruíam o sentido ou a estrutura gramatical das sentenças lidas.

A Tabela 9 demonstra um alto grau de correlação entre as três variáveis utilizadas como critério de proficiência: compreensão e emprego de conhecimentos gramaticais durante a leitura e interpretação após a mesma.

TABELA 9
Matrix de correlação entre as variáveis de proficiência

VARIÁVEIS	1	2	3
VARIÁVEL 1 (Compreensão)	1,0000*	0,9048*	0,9518*
VARIÁVEL 2 (Emprego de Conhecimentos Gramaticais)		1,0000*	0,8543*
VARIÁVEL 3 (Interpretação)			1,0000*

* P 0,05

Correlações significantes entre medidas de aceitabilidade sintática e semântica foram relatadas anteriormente por Goodman e Burke (1970), Siler (1973), Silva (1980) e outros. Estes resultados reafirmam a interdependência entre estruturas sintáticas e semânticas, indicando que na leitura oral, a preocupação com a gramática e o significado ocorrem concomitantemente.

Os resultados da análise de variância mostraram que a série foi o fator que teve efeito estatisticamente significativo sobre o desempenho das crianças nas três variáveis utilizadas como critério de proficiência: compreensão e emprego de conhecimentos gramaticais durante a leitura e a interpretação após a mesma (Tabelas 10, 11 e 12).

TABELA 10
Análise de variância dos escores dos sujeitos na variável compreensão

FV	GL	SQ	QM	F	SIGNIFICÂNCIA DE F
Explicado	3	77,820	25,740	3,360	0,03*
Sexo	1	9,023	9,023	1,169	0,287
Série	1	58,888	58,888	7,627	0,009*
Sexo x Série	1	11,073	11,073	1,434	0,239
Resíduo	37	285,693	7,721	-	-
TOTAL	40	363,512	-	-	-

*P 0,05

TABELA 11
Análise de variância dos escores dos sujeitos na variável emprego de conhecimentos gramaticais

FV	GL	SQ	QM	F	SIGNIFICÂNCIA DE F
Explicado	3	130,555	43,518	5,928	0,002*
Sexo	1	25,210	25,210	3,434	0,072
Série	1	100,855	100,855	13,737	0,001*
Sexo x Série	1	7,052	7,052	0,961	0,333
Resíduo	37	271,640	7,342	-	-
TOTAL	40	402,195	-	-	-

*P 0,05

TABELA 12
Análise de variância dos escores dos sujeitos na variável interpretação

FV	GL	SQ	QM	F	SIGNIFICÂNCIA DE F
Explicado	3	2.066,179	688,726	3,098	0,38*
Sexo	1	377,187	377,187	1,697	0,201
Série	1	1.145,530	1.145,530	5,153	0,029*
Sexo x Série	1	576,949	576,949	2,595	0,116
Resíduo	37	8.226,016	222,325	-	-
TOTAL	40	10.292,195	-	-	-

*P 0,05

A superioridade dos sujeitos da 2ª série sobre os da 1ª nas três variáveis de proficiência constitui um resultado dentro das expectativas. Supõe-se que os alunos da 2ª série tenham tido mais prática no estabelecimento das relações entre grafemas e fonemas e, portanto, após um domínio melhor de mecânica da leitura estejam mais capazes de considerar a leitura um processo de natureza lingüística.

Quanto ao sexo, esperar-se-ia superioridade das meninas em relação aos meninos. Muitos autores registram diferenças significativas no desempenho escolar entre os dois sexos em favor do feminino. Em relação à leitura, especificamente, há depoimento de pesquisadores (Lefevre, 1964; Walden, 1969) que reportam a superioridade das meninas. A explicação para o fenômeno parece residir no fato de ser a escola de 1º grau regida por professores do sexo feminino, conduzindo os meninos a julgarem as atividades acadêmicas relacionadas mais com a feminilidade e portanto mais adequadas às meninas. Para interpretar com mais fundamentação a inexistência de diferenças entre os dois sexos neste estudo, o autor sugere a replicação do mesmo com amostras maiores e incluindo crianças dos diversos estratos sócio-econômicos. Recomenda também a realização de estudos com crianças das séries mais avançadas.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Apesar das limitações do estudo devido à não representatividade da amostra em relação à população de crianças da 1ª e 2ª séries, os resultados permitem concluir que os leitores, inclusive os principiantes, transferem para o processo de leitura seus sistemas de linguagem oral. A correção de "erros" inaceitáveis sintática ou semanticamente evidencia que desde a fase inicial da leitura, as crianças esperam que as sentenças lidas se enquadrem na estrutura da linguagem oral e utilizam esta expectativa enquanto lêem.

Implicações para os programas de linguagem na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau podem ser extraídas desta conclusão. Embora estudos demonstrem que entre 4 e 5 anos as crianças já adquiriram a maior parte do conhecimento básico sobre os aspectos estruturais da própria língua, muitos pesquisadores (Loban, 1963; Chomsky, 1969) indicam que existem diferenças na competência lingüística entre pré-escolares e entre escolares, residindo estas diferenças principalmente no domínio da sintaxe. É importante, pois, investigar se as crianças na pré-escola e nas séries iniciais são capazes de compreender e produzir estruturas sintáticas que são indicadoras de maturidade lingüística. As informações fornecidas por uma avaliação sistemática deveriam constituir a fundamentação para o planejamento de atividades especiais que exporiam as crianças àqueles aspectos de sintaxe ainda deficientes em sua linguagem. Desde que muitos estudos ressaltam as relações entre maturidade lingüística e proficiência em leitura (Bougere, 1969; Fox, 1972; Godman, 1976; Silva, 1980), esta maturidade deveria ser considerada um dos componentes da prontidão para a leitura.

As implicações mais importantes do presente

estudo, no entanto, se relacionam com a metodologia da leitura. Embora não seja objetivo do mesmo, a apresentação de uma proposta elaborada, serão tecidas algumas considerações baseadas na concepção de que a leitura é um processo relacionado com a linguagem e o objetivo último da mesma é "a apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita" (Soares, 1985).

Mesmo na fase inicial, o material a ser lido pela criança deve ser constituído por sentenças cujos significados possam ser apreendidos pela mesma. Após o domínio das sentenças, a criança com a orientação do professor, chegaria à palavra e depois construiria suas próprias generalizações a respeito das relações entre grafemas e fonemas. As informações grafo-fônicas seriam apenas um dos aspectos no processo de leitura, pois informações sintáticas e semânticas estariam também sendo utilizadas pelo leitor.

Visando ainda a compreensão, recomenda-se a seguir uma análise crítica dos textos que compõem os livros de Comunicação e Expressão nas séries iniciais. De um modo geral, os textos podem ser classificados ou como material informativo sobre temas variados, ou como material de ficção. Em ambos os casos, para facilitar a compreensão, deveriam eles ser elaborados atendendo a pré-requisitos técnicos. Nos de ficção, por exemplo, o formato deveria conduzir a criança à identificação dos personagens, de seus atributos, dos acontecimentos principais e, mais importante ainda, à identificação da idéia central em torno da qual a estória se desenvolve. Os textos informativos, por sua vez, conduziriam à identificação dos fatos específicos, generalizações e conceitos principais. Na seleção de textos a serem lidos pelas crianças no presente estudo, o autor constatou a inexistência destes critérios nos textos dos livros de Comunicação e Expressão da 1ª e 2ª séries. Recomenda pois às editoras a elaboração de material mais adequado considerando além dos aspectos sociais e culturais, o objetivo de facilitar a compreensão do significado.

Finalmente conclui-se que os procedimentos dos professores perante os "erros" da criança precisam ser repensados. Desde que os "erros" diferem qualitativamente, cumpre aos professores estabelecer as diferenças entre os de boa e má qualidade a fim de adotar procedimentos baseados nesta distinção. Os "erros" totalmente aceitáveis sintática e semanticamente devem ser ignorados foi freqüentes interrupções por parte do professor podem desviar o leitor do objetivo último - a compreensão da mensagem codificada pelo autor em linguagem escrita. Os inaceitáveis precisam ser analisados em função do tipo, do efeito sobre estruturas gramaticais, e da freqüência de ocorrência. O resultado desta análise deve conduzir, então, a procedimentos metodológicos específicos para cada situação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOUGERE, M. B. Selected factors in oral language related to first grade achievement. *Reading Research Quarterly*, (1):31-58, 1969.

- BRUKE, C. & GOODMAN, K. S. When a child reads: a psycholinguistic analysis. *Elementary English*. (47):121-9, 1970.
- CHOMSKY, C. *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge, Massachusetts, Mit Press, 1969.
- CLAY, M. M. A syntactic analysis of reading errors. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. (7):434-8, 1968.
- FOX, S. Syntactic maturity and vocabulary diversity in the oral language of kindergarten and primary school children. *Elementary English*. (49):489-96, 1972.
- GOODMAN, K. S. Analysis of oral reading miscues: applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*. (5):9-30, 1969.
- . The interrelationship between language development and learning to read. In: MERRIT, T., ed. *New horizons in reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1976.
- . A linguistic study of cues and micues in reading. *Elementary English*. (42):639-43, 1965.
- . Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*. (4):126-35, 1967.
- GOODMAN, Y. M. & BURKE, C. *Reading miscue inventory: manual procedure for diagnosis and evaluation*. New York, Macmillan Publishing Co., 1972.
- HOGUE, S. A comprehension centered reading program using reader selected miscues. *Journal of Reading*. (27):52-5, 1983.
- KOLERS, P. A. Reading is only incidentally visual. In: GOODMAN S. & FLEMING, J. eds. *Psycholinguistics and the teaching of reading*. Newark Delaware, International Reading Association, 1970.
- LEFEVRE, C. A. *Linguistics and the teaching of reading*. New York, Mc Graw Hill Book Co., 1964.
- LOBAN, W. *The language of elementary school children*. Champaign, Illinois, National Council of Teachers of English, 1963.
- SIER, E. The effects of syntactic and semantic constraints on the oral reading performance of second and fourth graders. *Reading Research Quarterly*. (9):583-602, 1973/74.
- SILVA, F. S. Relações entre características da linguagem oral e proficiência em leitura. *Educação em Debate*. (4):73-84, 1980.
- SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *CADERNOS de Pesquisa*. (52):19-24, 1985.
- WALDEN, D. J. A psycholinguistic description of the oral readings miscues of select readers 1969. Unpublished Dissertation, Wayne State University.
- WEBER, R. M. A linguistic analysis of first grade reading. *Reading Research Quarterly*. (5):427-51, 1970.

ANEXO I

SÍMBOLOS UTILIZADOS PARA O REGISTRO DOS "ERROS"

1. **Substituição** – indica-se escrevendo a palavra substituta sobre a palavra do texto

pintinho
Ex.: Af o pinto respondeu com voz rouca

2. **Omissão** – indica-se circulando a palavra omitida

Tinha um rabinho muito simpático (mas) não era macaco

3. **Inserção** – indica-se colocando o sinal de inserção no ponto onde a mesma ocorreu e escrevendo a palavra ou sinal inserido acima da linha



Ex.: Tinha um rabinho muito simpático mas não era ^{um} macaco

4. **Transposição** – representa-se pelo símbolo  mostrando que palavras, frases ou sentenças sofreram deslocamento

Ex.: Mas não adiantava.  não nascia mesmo!



5. **Repetição** –

- 5.1. **Correção de um "erro"**

 pelo
Os bichos chegaram  perto do ovo e: toc! toc! toc.

Primeiro o leitor disse "Os bichos chegaram pelo"... depois parou, voltou e disse "perto do ovo"

- 5.2. **Abandono de uma forma correta**

 branquinho
Ele é mais  branco e mais redondo que os outros


Primeiro o leitor disse: "Ele é mais branco"... depois, parou, voltou e disse "branquinho"

- 5.3. **Tentativa sem sucesso de correção**

 cauna
Não nasço porque a  cama
casca é muito grossa

Primeiro o leitor disse "Não nasço porque a cama"
Em seguida parou voltou e disse "cauna", fato que resultou em uma tentativa sem sucesso de correção.

- 5.4. **Antecipação de dificuldade com a palavra subsequente**

 Rodou a maçaneta e saiu

Primeiro o leitor disse "Rodou a"... Depois parou e voltou antecipando dificuldade na palavra seguinte; continuou dizendo "rodou a"... "rodou a..."

ANEXO II

ROTEIRO PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Professor (P)

Aluno (A)

P – Agora (nome do aluno) me conte tudo que você lembra a respeito da estória

A – _____

P – Fale mais sobre _____ (qualquer personagem mencionado pela criança na narração espontânea)

Observação – esta pergunta é repetida se referindo a todos os personagens mencionados espontaneamente pelo aluno.

A – _____

P – Quem mais estava na estória?

A – _____

P – Onde a estória aconteceu? (Se o aluno não tiver mencionado)

A – _____

P – Você lembra de alguma coisa mais que aconteceu?

P – Agora (nome do aluno) faça de conta que você vai contar esta estória a um amigo e tem pouco tempo para isto.
Quais as coisas mais importantes que você escolheria para contar?

Observação – esta pergunta tem por objetivo identificar se a criança extraiu a idéia central

A – _____

P – É esta estória parecida com alguma outra que você já leu?

A – _____

P – (Se a última resposta for negativa) Por que é diferente?

P – Você notou se na estória há algum problema que estão tentando resolver?

A – _____

ANEXO III

FORMULÁRIO DE CODIFICAÇÃO DE "ERROS"

Número de "erro"	LEITOR			SÉRIE				TEXTO				DATA					
	Leitor	Texto	Correção	Aceitabilidade Gramatical	Aceitabilidade Semântica	Modificação do Sentido	Compreensão Total	Compreensão Parcial	Ausência de Compreensão	Conhecimento total das regras gramaticais	Conhecimento parcial das regras gramaticais	Emprego de Conhecimentos Gramaticais	Ausência de conhecimento das regras gramaticais	Uso excessivo de correção			
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
												Nº PONTOS COLUNA					
												PERCENTAGEM					
												RESULTADO TOTAL					