

# ERROS DE PRECISÃO NA FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 4 ESCOLAS DE BELÉM – PARÁ

Michell Gadelha Moutinho é professor da Escola de Aplicação – UFPA e mestrando em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA.

E-mail: michell@ufpa.br

## Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar erros de precisão durante a leitura oral de alunos do 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas de Belém. Para a coleta e análise das amostras, utilizamos o método CBM (*Curriculum-based measurement*) que estabelece um minuto de leitura como suficientes para diagnosticar o nível de leitura dos alunos. Os resultados mostram que três escolas apresentam níveis de desempenho em relação à precisão mais próximos e uma está bem abaixo das demais. Também foram contabilizados os erros cometidos e analisados baseando-se nos estágios de desenvolvimento da leitura propostos por Chall (1983).

## Abstract

This paper aims at presenting accuracy errors from 6<sup>th</sup>-graders' oral readings of four schools in Belém – Pará. *Curriculum-based measurement* was used to support data collection and analysis, which establishes that one minute of oral reading is enough to diagnose students' performance level. The results show that three schools achieved performance levels close to one another and one school was far below the others. The number of errors was quantified and analyzed based on the stages of reading development, created by Chall (1983).

## 1) Introdução

O governo brasileiro vem demonstrando sua preocupação com a qualidade do ensino em todas as áreas e anos escolares, fato evidenciado por diversas medidas tomadas, como as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, no qual constam a universalização do ensino e da alfabetização. O ensino de leitura, dentro desta perspectiva, alcança, também, grande importância, principalmente como demonstram os exames nacionais Provinha Brasil e Prova Brasil, onde a parte de língua portuguesa é voltada para a leitura e compreensão de textos, como pode ser observado nas matrizes de ambas<sup>1</sup>.

Neste aspecto, o ensino de leitura e as pesquisas feitas nesta área estão permeados pelas mais diversas correntes teóricas, o que, frequentemente, causa mais embates que diálogos entre as perspectivas adotadas. A possibilidade de relacionar os fatos observados com os dados obtidos pode ficar obscurecida se privilegiamos uma única visão deste fenômeno.

O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de mestrado<sup>2</sup>, que tem como base o entendimento da automatização do processamento da leitura, e que procura diagnosticar o nível de fluência em leitura oral de alunos do 6º ano do ensino fundamental. Esta pesquisa se justifica pela facilidade, baixo custo e ampla

<sup>1</sup> Provinha Brasil: [http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz\\_provinha\\_leitura.pdf](http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf);

Prova Brasil: <http://portal.inep.gov.br/web/sacb/a-prova-de-lingua-portuguesa>

<sup>2</sup> O trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Proficiência em leitura”, coordenado pela Profa. Dra. Gessiane Picanço, financiado pelo CNPQ Processo Nº 487139/2012-7 — Edital Universal.

aplicabilidade na coleta de amostras e análise dos dados, pois foram aspectos considerados no trabalho de Deno (1985), ao propor o método aqui utilizado. Além disso, este artigo visa colaborar para que professores e pesquisadores possam dialogar com mais proximidade e segurança ao determinar como o ensino e aprendizagem da leitura devem proceder.

Nas seções seguintes, detalharemos os passos feitos nesta análise. Primeiramente, discutiremos o conceito de fluência em leitura, a dimensão da precisão e sua relação com os estágios de aquisição da leitura propostos por Chall (1983). Em seguida, apresentaremos o método *Curriculum-based measurement* (doravante CBM), bem como o contexto onde a pesquisa se insere. Por fim, apresentaremos os resultados e discutiremos os tipos de erro encontrados nas amostras coletadas.

## 2) Fluência em leitura

A fluência tem sido considerada como o objetivo negligenciado da leitura (ALLINGTON, 1983; 2006). O autor afirmou em seu artigo, *Fluency: the neglected reading goal* (1983) que a falta de fluência em leitura é percebida como uma característica de leitores menos habilidosos, mas trabalhos para sanar as dificuldades dos alunos são raramente feitos. Entretanto, desde a publicação deste artigo, mais pesquisas, cujo foco é a fluência, vêm sendo realizadas, especialmente nos Estados Unidos. A partir de 1997, o governo americano incentivou pesquisas para diagnosticar o nível de leitura dos alunos, o que resultou em um relatório que apresentava os dados obtidos, o *National Reading Panel*. Neste documento, dentre as áreas que foram objetos de pesquisa, estão a consciência fonológica<sup>3</sup>, fluência, ensino de vocabulário etc. Segundo o documento, leitores fluentes leem textos com velocidade, precisão e expressão apropriada (NICHD, 2000, p. 3-1). Com base nessa definição, a fluência seria composta de três dimensões (RASINSKI, 2004, p. 2):

- Velocidade: a habilidade de ler palavras e textos com a velocidade apropriada;
- Precisão: a habilidade de ler decodificar palavras sem cometer erros;
- Expressividade: é a habilidade de ler textos com a entonação, ênfase, ritmo e fraseamento corretos.

Cada uma das dimensões é fundamental para que aquilo que está sendo lido seja compreendido. Por exemplo, se a leitura for feita de maneira imprecisa, ou seja, com muitos erros na decodificação, o sentido do texto fica comprometido; e se a leitura é feita com as pausas, entonação e ritmo inconsistentes, há interferência no encadeamento dos períodos, o que pode causar problemas na compreensão de frases, parágrafos e do texto em geral.

Vários autores caracterizam o que seria uma leitura fluente. Rasinski (2004) afirma que a leitura fluente pode ser comparada a de um orador durante um discurso

---

<sup>3</sup> Consciência fonológica, segundo o *National Reading Panel* (NICHD, 2000, p. 2-1), é a “habilidade de focar e manipular fonemas em palavras faladas” (tradução nossa).

público. Neste sentido, para ser compreendido da melhor maneira possível, o orador em questão precisa falar com a velocidade adequada, de forma que não seja tão rápido para ser acompanhado, mas não tão lentamente para não entediar seus ouvintes. Além disso, ele precisa pronunciar as palavras clara e corretamente, encadeando as frases e enfatizando onde for apropriado.

Stahl & Kuhn (2002), citados em Hasbrouck & Tindal (2006), entendem que os componentes da leitura são importantes para que a leitura seja percebida como fala. Nesse sentido, a fluência seria importante para que o aluno conseguisse transformar aquilo que está escrito em trechos compreensíveis semelhantes ao discurso oral.

Pikulski & Chard (2005, p. 510) ampliam o entendimento de que a fluência precisa estar presente tanto em leituras orais como em leitura silenciosa. Os autores afirmam que existem teorias embasadas em uma forte base de dados apoiando a necessidade da fluência para a compreensão textual, ainda que só a fluência não garanta que o leitor compreenderá o que leu.

Antes de ser entendida como a ponte que liga a decodificação à compreensão (PIKULSKI & CHARD, 2005), muitos professores e pesquisadores consideravam a leitura oral como uma prática que pretende dar maior destaque à correção de erros de pronúncia (KLEIMAN, 1996, p.36). O entendimento de que a fluência em leitura (e, especialmente, o conceito de fluência em leitura oral) é um componente fundamental para que o aluno possa chegar à compreensão do texto já é bastante difundido e confirmado com base em diversas pesquisas (DENO, 1985; FUCHS ET AL., 2001; RASINSKI & SAMUELS, 2011; TORGESEN & HUDSON, 2006), que demonstram com base em vários experimentos e aplicações que a leitura proficiente ocorre tanto oralmente quanto silenciosamente.

Tanto na leitura oral como na silenciosa, vários fatores podem interferir para que o desempenho seja prejudicado, sejam eles fatores pessoais ou da situação de leitura em que o leitor se encontra. Contudo, os indícios que apontam para o desempenho global em leitura a partir da fluência podem servir como as primeiras hipóteses sobre a situação do aluno, dando as primeiras informações que, complementadas por demais tarefas, possam fundamentar medidas de intervenção<sup>4</sup>.

Dessa forma, podemos utilizar amostras de leitura oral para diagnosticar o nível de leitura de alunos a partir da fluência e, mais especificamente, determinar seu desempenho em cada uma das três dimensões anteriormente mencionadas. Aqui, destacaremos a dimensão da precisão.

## **2.1) A precisão na fluência em leitura oral e os estágios de aquisição da leitura**

A importância da precisão como componente da fluência se relaciona com a decodificação correta de palavras. Siqueira & Zimmer (2006) afirmam que o leitor

---

<sup>4</sup> Conforme contribuição do parecerista.

fluente, enquanto lê um texto, realiza dois processos básicos: a decodificação e a compreensão linguística. As autoras detalham este entendimento, dizendo que

Para desenvolver essa fluência em leitura, os leitores aprendem a lidar com esses dois processos de uma forma tal que o de decodificação aconteça automática e inconscientemente, enquanto a atenção fica centrada na compreensão do significado (SIQUEIRA & ZIMMER, 2006, p. 36).

As autoras enfatizam que, para a leitura fluente, é preciso que o leitor decodifique automaticamente as palavras. Isto quer dizer que esse processamento automático é um requisito essencial, pois é através dele que o leitor poderá dedicar mais atenção aos processos que envolvem a compreensão.

Este entendimento do processamento de leitura remonta à teoria da automaticidade de LaBerge & Samuels (1974). Segundo os autores, os seres humanos conseguem realizar mais de uma tarefa ao mesmo tempo, contanto que uma delas esteja automatizada. Trazendo este pensamento para as pesquisas em leitura, os autores afirmam que os processos envolvidos na decodificação de palavras devem ser realizados automaticamente para que a memória de trabalho possa se dedicar à compreensão textual.

Se um leitor tem dificuldade na decodificação automática de palavras, seja pela leitura feita palavra por palavra, o que impede o encadeamento das palavras em unidades maiores de significação, seja pela leitura hesitante, em que muitas palavras são decodificadas lentamente, muito de sua memória de trabalho ficará ocupada com esta tarefa e não dedicará atenção suficiente para que a compreensão ocorra, isto é, os recursos da memória empregados na compreensão não poderão ser empregados na decodificação de itens lexicais.

Os erros de precisão ocorrem porque a decodificação é incorreta e pela falta de monitoramento durante a leitura. Levelt (1983, p. 47) apresenta uma proposta para monitoramento da fala que considera os seguintes processos envolvidos durante a produção (aproximaremos as características descritas pelo autor da leitura oral): construção da mensagem (apreensão do que os olhos percebem e organização na memória de trabalho), formulação (gera a sequência fonética internamente a partir da percepção do que está sendo lido), articulação (produção de fala), segmentação (diz respeito a um instrumento psíquico – o segmentador – que compara o que foi falado com o que foi lido) e monitoramento (que monitora o que foi enviado para a formulação e os erros referentes à pronúncia, sintaxe, morfologia etc).

O foco de Levelt está no monitoramento e autocorreção. Ao detectar um erro, o falante o pode corrigi-lo de acordo com as características observadas durante a comparação entre o que foi percebido e que foi produzido. Uma vez que o autor considera que os processos de construção da mensagem, formulação e articulação estão incluídos em qualquer produção de fala, acreditamos ser pertinente observá-los, também, na leitura oral.

Neste trabalho, não avançaremos nas discussões sobre o monitoramento (que tem a ver com as autocorreções feitas pelos alunos no momento da detecção de um erro

enquanto estão lendo um texto), pois analisaremos, primeiramente, o desempenho dos alunos em relação à precisão na decodificação, isto é, nos erros cometidos e não corrigidos após o processo de articulação mencionado pelo autor.

Para os alunos do 6º ano do ensino fundamental, consideramos as características dos estágios de aquisição da leitura apresentadas por Chall (1983). Segundo a autora, a aquisição da leitura se dá através de estágios de desenvolvimento, nos quais vários processos vão sendo incorporados e automatizados para que o leitor chegue aos níveis exigidos tanto para a escola como para a vida adulta.

Após passar pelos primeiros três estágios, caracterizados pela pseudoleitura (estágio 0), o aprendizado da relação entre letras e sons (estágio 1) e a confirmação e consolidação das habilidades básicas de leitura (estágio 2), os alunos deste ano escolar encontram-se no estágio 3, em que deveriam ler com o intuito de aprender coisas novas. Segundo Oliveira (2004, apud Siqueira & Zimmer, 2006, p. 33), os processos de decodificação e compreensão estão relacionados a dois aspectos da leitura: aprender a ler e ler para aprender.

O primeiro (aprender a ler) está relacionado à alfabetização e à instrução direta de leitura na escola, o que corresponde, em grande parte, aos três primeiros estágios de Chall, enquanto que, quando as autoras falam de “ler para aprender”, os alunos estão no quarto estágio citado acima, onde os conhecimentos são adquiridos tanto na escola como fora dela, através da leitura.

Considerando a dimensão da precisão, entendemos que um aluno do 6º ano do ensino fundamental já deve ter consolidadas as habilidades que envolvem a decodificação, como o conhecimento da relação grafema-fonema, deixando de ser um tipo de leitura tão fortemente baseado nas relações entre letras e sons, para chegar à identificação dos itens lexicais de forma automática. Assim, os leitores poderiam compreender o material lido para aumentar seu conhecimento acerca do assunto do texto.

O entendimento das dimensões da fluência e dos estágios de aquisição é importante para que possamos determinar com mais precisão e detalhamento os problemas de leitura enfrentados pelos alunos. Normalmente, os professores se baseiam apenas na observação para avaliar seus alunos (DENO, 1985). Em uma habilidade complexa como a leitura, onde não é apenas um componente, mas a interação entre os vários elementos que proporciona um desempenho bom, é preciso que, ao avaliar, os professores detectem as dificuldades minuciosamente para poder propor intervenções mais adequadas para ajudar os alunos a superá-las.

Ainda em seu artigo seminal, Deno procurou avaliar quais seriam os instrumentos que tivessem um baixo custo e gerassem dados que pudessem ser usados pelos professores em suas rotinas diárias para monitorar o progresso de alunos com dificuldades na habilidade de leitura e que melhor demonstrariam seu nível de desempenho. Dentre os instrumentos pesquisados, a leitura oral foi a que apresentou a maior correlação com atividades de compreensão (DENO, 1985, p. 224) por ser uma atividade que engloba os fatores observados em outras tarefas (como leitura de palavras em uma lista) interagindo simultaneamente. Esta constatação nos permite afirmar que

amostras de leitura oral apontam para o desenvolvimento global da proficiência em leitura, relação que é corroborada por diversos autores (FUCHS ET AL., 2001; SHINN ET AL., 1992).

### 3) Metodologia

Nesta pesquisa, foram analisados 46 alunos de 4 escolas de Belém – Pará, sendo duas delas públicas e duas privadas. Nas escolas públicas, cada uma teve 11 alunos participando enquanto que nas privadas o número de alunos foi de 12 em cada.

Para a coleta de dados, foi utilizado o método *Curriculum-based measurement*, proposto por Deno (1985), que possibilita a análise de 1 minuto da leitura dos alunos, pois, como dito anteriormente, a leitura oral mostra forte correlação com as diversas habilidades necessárias para uma leitura fluente. Este método foi desenvolvido para diagnosticar e monitorar o progresso no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos. Como diagnóstico, ele fornece dados para a análise e detecção de problemas de leitura que os alunos apresentam. Como monitoramento, pode ser utilizado para acompanhar o progresso destes alunos, pois as coletas podem ser feitas em intervalos regulares e, a partir dos resultados, gerarem dados para que o professor consiga alterar o programa de estudos e focar as aulas nas dificuldades específicas encontradas.

Os textos selecionados para a coleta de amostras de leitura oral devem ser apropriados para o ano escolar dos alunos e ter relações com as temáticas abordadas na série em questão. Para este estudo, os textos foram retirados do material “Coletânea de textos: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem”, produzido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A escolha deste material se justifica pela consideração do ano escolar, abrangência de temas utilizados e por ser destinado à sala de apoio à aprendizagem, deixando claro que seu uso será para auxiliar alunos que estejam enfrentando dificuldades para ler.

Dentre os vários textos da coletânea, três textos foram utilizados para coletar as amostras de leitura oral. Os textos foram selecionados considerando as diferentes temáticas e a diversidade de gêneros. Um dos textos é uma narrativa, com vocabulário, em grande parte, composto de palavras bastante frequentes para a faixa etária dos alunos, pois fala em animais e palavras relacionadas a algumas de suas atividades; o outro é um texto histórico e informativo com vocabulário específico sobre moradias antigas e o início da industrialização do Brasil; e, por fim, o último dos textos selecionados é uma crônica sobre as diferenças nas variedades do português carioca e paulista, composto de palavras menos frequentes que os demais, principalmente por se tratar de gírias e pelo caráter mais floreado que pode ser notado em textos deste gênero.

Para selecionar os participantes da pesquisa, o autor deste artigo entrou em contato com as escolas e pediu autorização para a coleta das amostras. Todos os alunos e alunas participantes receberam um termo de autorização que foi assinado pelos pais ou responsáveis, permitindo que as crianças fizessem parte da pesquisa. Todos os alunos que participaram o fizeram voluntariamente. Antes do início das gravações, os alunos receberam instruções de como proceder durante suas leituras, deixando claro que não se tratava de nenhum teste, mas apenas de coleta de amostras de leitura que serviriam para

um projeto de pesquisa da universidade, o que foi falado pelo próprio pesquisador em um tom amigável e informal, com o intuito de tranquilizar os alunos e estabelecer um ambiente de confiança. Após a confirmação de que não restavam mais dúvidas, os alunos liam seus textos. Os alunos leram os textos ao lado do pesquisador.

Durante a coleta das amostras, cada aluno leu os três textos, totalizando 138 amostras que foram gravadas e posteriormente analisadas. A ordem de leitura dos textos mudou de um aluno para outro, sendo repetida quando as combinações possíveis se esgotaram. Este procedimento foi tomado para que não houvesse interferência da ordem nos dados obtidos e, por conseguinte, influenciasse nos resultados do desempenho da leitura dos alunos.

Os alunos que participaram tinham idades variando entre 10 e 12 anos. As quantidades de participantes do sexo masculino e do sexo feminino, bem como suas idades, constam na tabela abaixo:

TABELA 1 – Divisão dos alunos por sexo e idade

Escolas	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Idades		
			10 anos	11 anos	12 anos
Escola 01	5	7	8	4	0
Escola 02	9	3	9	3	0
Escola 03	4	7	7	2	2
Escola 04	5	6	5	5	1
Total	23	23	29	14	3

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a tabela acima, podemos notar que a maioria dos alunos se encontra na correspondência certa de idade e ano escolar. Apenas 3 alunos, que já estão com 12 anos, estão defasados neste sentido. Apesar de não focalizarmos aqui os resultados individuais mais detidamente, esses números serão relevantes para entendermos os resultados gerais das escolas, pois eles se relacionam com os estágios de desenvolvimento mencionados acima.

O resultado de cada escola foi obtido por meio da média do nível de desempenho de leitura de cada aluno. Rasinski (2004, p. 6) classifica os níveis de desempenho pela porcentagem de palavras lidas corretamente em um minuto de leitura oral. Este cálculo é feito segundo esta equação:

$$\text{Total de palavras lidas corretamente} \div \text{Total de palavras lidas} = \text{Nível de desempenho}$$

Existem três níveis de desempenho para a precisão:

- Nível de independência: 97% - 100% de palavras lidas corretamente;
- Nível de instrução: 90% - 96% de palavras lidas corretamente;
- Nível de frustração: < 90% de palavras lidas corretamente.

Estes níveis revelam quão precisa a leitura do aluno é e cada um determina como o aluno se relaciona com os textos. No nível de independência, o aluno consegue ler um texto com dificuldade adequada ao seu ano escolar sem assistência; no nível de instrução, o aluno também consegue ler textos apropriados ao seu nível escolar, mas ainda requer assistência de alguém, seja um professor ou os pais; no nível de frustração, o aluno acha os textos apropriados ao seu nível difíceis demais para ler, ainda que tenha assistência de alguém.

O foco de nossa pesquisa está na precisão na decodificação de palavras. Nela, procuramos observar quantos e quais são os erros cometidos pelos alunos na leitura de palavras e que tipo de erros são os mais frequentes para entender como intervir para auxiliar o aluno a continuar se desenvolvendo.

Os erros pesquisados foram determinados a partir do projeto. A partir das experiências obtidas por meio de uma aplicação-piloto, a equipe achou relevante considerar os seguintes erros de leitura:

- Substituição de palavras (Ex.: Parede (no texto) > Parente (lida pelo aluno))
- Pronúncia errada (Ex.: Exame /ezami/ > Exame /eksami/)
- Palavras omitidas (Palavras não lidas, mas que constam no texto)
- Hesitações com mais de 3 segundos, mesmo que pronunciadas depois disso;
- Reversões (troca na ordem das palavras do texto)
- Palavras pronunciadas com a ajuda do pesquisador.

De acordo com estes tipos, analisaremos quantitativamente e qualitativamente cada um dos tipos de erros.

#### **4) Resultados**

##### **4.1) Nível de desempenho em relação à precisão**

Conforme dito acima, calculamos o nível de precisão de cada um dos 46 alunos participantes da pesquisa. A partir destes cálculos, pudemos determinar o nível de desempenho em relação à precisão de cada uma das escolas onde a pesquisa foi aplicada. O resultado das escolas se encontra na tabela abaixo:

TABELA 2 – Resultados dos níveis de precisão das escolas

Escolas privadas	Quantidade de alunos por nível de
------------------	-----------------------------------

		desempenho		
Escola	Nível de precisão	Independência	Instrução	Frustração
Escola 01	96%	7	5	0
Escola 02	97%	6	6	0
Escolas Públicas		-	-	-
Escola	Nível de precisão	-	-	-
Escola 03	94%	5	4	2
Escola 04	84%	0	6	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Como apontam os dados, apenas uma escola atingiu o nível de independência (escola 02), duas atingiram nível de instrução (escolas 01 e 03) e uma escola ficou no nível de instrução (escola 04). Como foi dito cada aluno leu três textos e, a partir do nível obtido, foi possível calcular a média do nível de desempenho da escola.

Estes resultados demonstram que nas escolas 01, 02 e 03, a maioria dos alunos consegue ler textos sem auxílio do professor ou dos pais, o que nos permite afirmar que eles conseguem ler para aprender. Na escola 04, o número de alunos que teve dificuldade nos textos foi quase a metade e a outra parte destes alunos precisa de auxílio para ler os textos que foram aplicados.

De cada leitura dos três textos selecionados, totalizando um número de 138 amostras de leitura, foram contabilizados os erros de acordo com a classificação acima apresentada. Nestas amostras, o total de erros encontrados em cada um dos tipos descritos acima consta na tabela abaixo:

TABELA 3 – Quantidade total de erros encontrados em cada escola

Tipos de erro	Quantidade total nas amostras
Substituição de palavras	424
Pronúncia errada	220
Palavras omitidas	64
Hesitações com mais de 3 segundos, mesmo que pronunciadas depois disso	12
Reversões	8
Palavras pronunciadas com a ajuda do pesquisador	1

Fonte: Dados da pesquisa

Os números acima mostram que o número de erros de substituição é maior que a soma de todos os demais erros cometidos pelos alunos. Isto demonstra que, de uma forma geral, as dificuldades na leitura não são tão diversificadas. Entretanto, cada erro presente neste quadro apresenta especificidades, pois nem todos os erros de cada uma das categorias apresentadas são iguais.

Dentre os tipos de erro presentes na tabela acima, somente os dois primeiros contém tipos específicos de erro. Os demais não permitem este detalhamento, uma vez que sua descrição não implica em diversidade.

#### 4.2) Erros de substituição

Nos erros de substituição, conseguimos detectar os seguintes tipos específicos de erros: a) semelhança morfológica entre o item contido no texto e a palavra pronunciada pelo aluno (Quadro 1); b) semelhança gráfica entre o item contido no texto e a palavra decodificada pelo aluno (Quadro 2); c) pluralização ou singularização; e d) influência do contexto na substituição dos itens.

Em relação aos erros cuja semelhança morfológica entre o item contido no texto e a palavra pronunciada pelo aluno, podemos afirmar que eles ocorrem porque o aluno detecta uma parte da palavra e tenta adivinhar qual é a palavra. Na tabela abaixo, apresentamos alguns exemplos deste tipo de erro:

QUADRO 1 - Exemplos de erros de substituição pela semelhança morfológica

Palavras contidas no texto	Como foram lidas pelos alunos
Alguém	Algum
Brincado	Brincando
Via	Envia
Habitados	Hábitos
Paulistano	Paulista
Denominamos	Denominadores

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos exemplos acima, o aluno se engana ao tentar adivinhar as palavras e, devido à semelhança com algum outro item lexical provavelmente mais familiar para os alunos (como no caso da forma “denominamos” que é lida como “denominadores”, remetendo aos conteúdos com que o aluno está mais familiarizado por sua presença no contexto escolar), substitui a palavra no texto.

Estes tipos de erro demonstram que os alunos que os cometeram ainda não consolidaram as habilidades relacionadas à decodificação. Ao tentar adivinhar a palavra por meio da semelhança com um item mais comum, como é o caso da troca de “paulistano” por “paulista”, o leitor não atenta para a possível alteração no significado da frase e do texto.

É importante ressaltar que, ainda que estes erros sejam cometidos, em alguns casos, há uma relação semântica entre os termos presentes nos textos e as palavras lidas pelos alunos (como em “alguém” e “algum”). Neste sentido, a leitura incorreta não é tão problemática devido a esse monitoramento pelo significado global, embora estes erros precisem ser corrigidos para que não interfiram em outros momentos do aprendizado do aluno.

Erros de semelhança gráfica entre a palavra contida no texto e a palavra lida pelo aluno são diferentes dos expostos acima, pois a relação de sentido que há entre eles é inexistente. Assim, o aluno comete o erro ainda mais grave, pois, no caso anterior, os termos ainda podem ser aproximados a partir da “família” morfológica a que pertencem, o que não ocorre aqui. Estes erros podem ser constatados nos exemplos abaixo:

QUADRO 2 - Exemplos de erros de substituição pela semelhança gráfica

Palavras/trechos contidas no texto	Como foram lidas pelos alunos
De asas	Dessas
Rasantes	Restantes
Sendo recolhida	Vindo ecológica

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos notar, não há qualquer relação entre os termos do texto e os lidos. Este tipo de erro aponta para erros graves na compreensão do texto, já que a decodificação de palavras é problemática. Este tipo de erro mostra problemas ainda maiores do que os referentes à semelhança morfológica. Enquanto os alunos que cometem erros como aqueles por semelhança morfológica, as tentativas de leitura estão em um estágio abaixo dos outros.

Se os alunos cometem erros por semelhança morfológica com o termo presente no texto, eles o fazem por estar em um estágio em que sua leitura não é consolidada (estágio 2). Erros deste tipo demonstram que os alunos desconhecem as relações entre grafemas e fonemas, prejudicando não só a decodificação do que está escrito, mas também a compreensão do texto como um todo. Alunos que cometem este tipo de erro poderiam ter problemas semelhantes ao de alunos que estão no estágio 1 de aquisição da leitura, onde o aprendizado da relação entre letras e sons está acontecendo.

Os erros de pluralização e singularização não são tão comprometedores quanto os acima descritos, pois não há uma grande perda semântica entre o que se encontra no texto e o que o aluno lê. Vários alunos das escolas participantes desta pesquisa leram o trecho “construídas junto às indústrias” como “construídas junto a indústrias”. Ainda que este tipo de erro seja cometido por questões que estão associadas à queda de morfemas como o –s final em muitas situações<sup>5</sup>, e, apesar de o sentido ser levemente alterado, é preciso que os alunos consigam perceber não somente as diferenças entre os sentidos das frases, mas que o professor entenda que estes erros são sinais da falta de monitoramento da própria leitura.

Dentre os erros cometidos pela influência do contexto na substituição dos itens, podemos usar como exemplo a seguinte passagem: “diferenças estão”, substituída na leitura por “diferenças entre”. Esta substituição pode ser explicada porque há um agrupamento mais comum para a palavra “diferença” é “entre”, o que leva o aluno ao erro de precisão. Erros deste tipo, se não corrigidos pelo próprio aluno, também

<sup>5</sup> Conforme contribuição do parecerista.

demonstram falta de monitoramento e, além disso, restrição na ampliação do vocabulário e das possibilidades de ligações sintáticas entre palavras (características do estágio 3 que já deveriam estar consolidadas para aprender novos conteúdos, palavras e estruturas da língua).

### 4.3) Erros de pronúncia

Quanto aos erros de pronúncia, podemos perceber três aspectos, sejam eles: a) desconhecimento parcial da relação grafema-fonema; b) apagamento de sons das palavras; e c) desconhecimento de sinais gráficos.

Considerando o primeiro aspecto, a falta de conhecimento da relação grafema-fonema, podemos perceber que os erros são causados porque os alunos não demonstram conhecer princípios básicos desta relação. Nas amostras de leitura de um dos textos, a palavra “rasantes” foi pronunciada por uma grande parte dos alunos como ”ra[s]antes” ou invés de “ra[z]antes”. Este erro demonstra que os alunos não percebem que a letra “s” entre vogais representa o fonema /z/ e não /s/.

Chall (1983) afirma que, nos estágios 1 e 2, onde essa relação entre letras e sons começa a aparecer e se consolida, deve haver instrução direta destas ocorrências para que a criança possa entender o funcionamento da correspondência entre os sons da fala e os símbolos escritos, além de desenvolver a capacidade de ter *insights* sobre como as palavras são escritas em sua língua.

Em casos como estes, podemos até levantar a hipótese de que para muitos alunos, a palavra “rasante” seja incomum, o que não descaracterizaria o erro, mas apontaria para um outro problema: a falta de conhecimento do vocabulário presente no texto.

O segundo aspecto, que trata do apagamento dos sons de algumas palavras, se refere ao fato de, durante a decodificação, o aluno deixar de identificar alguns sons relevantes para que a palavra seja entendida. Um dos erros deste tipo pode ser percebido na pronúncia da palavra “andorinha”, onde muitos alunos leram “adorinha”. Podemos notar que a falta da nasalização interfere na compreensão da palavra e que este erro pode levar à má compreensão do texto.

Estes alunos também demonstram uma dificuldade mais especializada que os que cometem o erro anteriormente discutido. Aqui, podemos perceber que a dificuldade está em decodificar palavras, mesmo palavras comuns como “andorinha”.

Além disso, este tipo de erro, se repetidamente cometido, aponta para a aprendizagem falha dos aspectos mais básicos tanto da decodificação quanto da aprendizagem das relações entre letras e sons.

O último aspecto em relação à pronúncia trata do desconhecimento dos sinais gráficos. Um dos erros mais frequentes nas amostras coletadas foi encontrado na pronúncia da palavra “cômodos”, onde os alunos não parecem conhecer o acento circunflexo como indicador de sílaba tônica, o que os fez ler “comodos”. Este erro pode interferir caso haja palavras semelhantes que se diferenciem pela presença de algum sinal gráfico (por exemplo, em “esperará” e “esperara”).

Este tipo de erro é o que deixa mais claro como a aprendizagem de vários aspectos passa despercebida por muitos professores e pais. Se entendemos que no estágio 1, o aluno começa a aprender as relações entre sons e letras, ele também deve aprender a relação que há entre os sinais gráficos e a pronúncia das palavras, sendo esta aprendizagem feita por meio de instrução do professor (CHALL, 1983).

### 5) Considerações Finais

Com base nos dados acima analisados, percebemos que os problemas referentes ao ensino e aprendizagem da leitura são muitos e diversos. Avaliar a leitura apenas pela observação ou intuição não permite que o professor enxergue com detalhes quais são as reais dificuldades do aluno e, da mesma forma, dificulta o trabalho docente na tomada de decisões para intervir efetivamente.

A fluência em leitura oral é comprovadamente eficaz para auxiliar no diagnóstico e acompanhamento do desempenho global de leitura dos alunos. Juntamente com o CBM, cuja metodologia de fácil, barata e ampla aplicabilidade favorece a adoção por professores de qualquer nível de ensino, este componente da leitura pode ser uma ferramenta que, associada a outras, contribui para que o professor consiga alcançar o aluno com dificuldades e ajudá-lo naquilo que ele precisa com mais urgência.

Sem uma avaliação precisa dos problemas de leitura e a intervenção eficaz para sanar as dificuldades, muitos dos alunos poderão apresentar o famoso “Efeito de Mateus”, conceito criado por Stanovich (1986), que diz que os alunos com maior facilidade se desenvolverão sem maiores problemas enquanto que os alunos com dificuldades se desenvolverão com um ritmo muito abaixo daqueles. Isto quer dizer que as dificuldades não resolvidas serão obstáculos a mais no caminho dos alunos menos habilidosos para se tornarem cidadãos autônomos e atuantes no mundo contemporâneo.

As pesquisas em ensino e aprendizagem de leitura devem promover uma reflexão do trabalho docente, de forma que o aluno seja o principal beneficiado. Para tanto, é preciso que os professores busquem e utilizem várias fontes que forneçam o auxílio e compreensão necessários para transformar leitores com dificuldades em leitores proficientes.

### 6) Referências

ALLINGTON, R. L. **Fluency: The neglected reading goal**. The Reading Teacher, 36, p.556-561,1983.

\_\_\_\_\_. **Fluency: Still waiting after all these years**. In: S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Org.), What research has to say about fluency instruction. Newark, DE: International Reading Association, 2006, p. 94- 105.

CHALL, J. S. **Stages of Reading Development**. Nova York: McGraw-Hill Book Company, 1983.

DENO, S. L. **Curriculum-based measurement: The emerging alternative.** *Exceptional Children*, Arlington, v. 3, n. 52, p. 219-232, 1985.

FUCHS, L. S. et al. **Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis.** *Scientific studies of reading*, 5(3), 239–256, 2001.

HASBROUCK, J & TINDAL, G. A. **Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers.** *International Reading Association*, p. 636–644, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: Teoria e prática.** 3a ed. Campinas: Pontes, 1995

LABERGE, D.; SAMUELS, S. A. **Toward a theory of automatic information processing in reading.** *Cognitive Psychology*, 6, 293-323, 1974.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. **Report of the National Reading Panel. Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction** (NIH Publication n°.004769). Washington, DC:U.S. Government Printing Office, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Coletânea de textos: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem.** Curitiba: SEED - Pr., 2005.

PIKULSKI, J.J., & CHARD, D.J. **Fluency: Bridge between decoding and comprehension.** *The Reading Teacher*, 58, 510–519, 2005.

RASINSKI, T. V. **Assessing reading fluency.** Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 2004.

RASINSKI, T. V. & S. J. Samuels. **Reading fluency: what it is and what it is not.** In: *What research has to say about reading instruction* (4ªed.) edited by S. Jay Samuels and Alan E. Farstrup. Newark, DE: International Reading Association, 2011.

SHINN, M. R. et al. **Curriculum-based measurement of oral reading fluency: a confirmatory analysis of its relation to reading.** *School psychology review*. Vol 21, no. 3, p. 459-479, 1992.

SIQUEIRA, M.; ZIMMER, Márcia Cristina. **Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura.** *Rev. de Letras* - n. 28 - Vol. 1/2 - jan/dez, p. 33-38, 2006.

STANOVICH, K. E. **Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy.** *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407, 1986.

TORGESEN, J.K. & HUDSON, R. **Reading fluency: critical issues for struggling readers.** In: S.J. Samuels and A. Farstrup (Eds.). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading*, Newark, DE: International Reading Association, 2006.

## Anexos

Textos utilizados nas coletas de amostras de leitura oral.

### Um sonho ecológico

Fonte: LEITE, João Justino Filho. Um sonho ecológico. In: Coletânea de textos: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED - Pr., 2005.

Eu via o pôr-do-sol e meu lado criança entendia que o sol era uma pipa que estava sendo recolhida do céu por alguém que havia brincado o dia inteiro.

Minha imaginação permitiu que eu fosse uma gaivota e tentasse acompanhar o espetáculo, de cima. Então, me senti de asas abertas, desafiando o vento e ganhando altura.

Quando escureceu de vez fui coruja e pela primeira vez pude ver na escuridão. De manhã, eu, andorinha em vôos rasantes, passei a centímetros de prédios, antenas, telhados...

Uma chuva me surpreendeu e, encharcado, mergulhei no oceano. Fui golfinho, polvo, fiz parte de cardumes, pesquisei as profundezas do mar, descobri cavernas, montanhas. Desafiei meus limites como baleia e fiquei encalhado na praia.

Sendo tartaruga me libertei da areia e fui lentamente caminhando em direção à mata, tomei banho de sol como crocodilo, fui ganhando patas ágeis, corpos flexíveis. Fui leopardo, tigre, antílope. Acho que tive o

pESCOÇO mais comprido do mundo, depois brinquei com a minha tromba, pensei em me ver no espelho e fiz muitas macaquices.

### História da moradia

Fonte: GRINBERG, Keila. História da moradia. Revista Ciência para as crianças hoje, São Paulo, n.118, 2001.

Em São Paulo, o início da industrialização provocou o surgimento de bairros operários, habitados por imigrantes e escravos que, libertos, iam morar em habitações coletivas, como as casas de cômodos, e em vilas operárias. As casas de cômodos eram casarões antigos, cujos quartos eram alugados para famílias de baixa renda; o banheiro, a cozinha e a área de lavanderia eram coletivos e as condições de higiene, precárias. A vida era melhor nas casas das vilas operárias, construídas junto às indústrias. Elas geralmente tinham dois ou três quartos, sala, cozinha, latrina, quintal e lavanderia. Como não havia casas para todos, os trabalhadores eram escolhidos de acordo com seu comportamento; aqueles que não se comportavam de acordo com as expectativas do patrão, jamais ocupavam uma casa da vila.

Mas a vida dos brasileiros passou mesmo por uma grande modificação recentemente. Até a década de 1960, a maior parte da população morava no meio rural. De 1970 para cá, os habitantes do país concentram-se em sua, maioria e cada vez mais, nas cidades.

## O cariquês e paulistas

Fonte: BRANCO, Frederico. Cariquês e paulistas. Jornal da Tarde, Rio de Janeiro, p.4, 8 jan.1992

Quem quer ser imediatamente identificado no Rio como paulistano fala em semáforo. Ou farol, como vulgarmente se diz em São Paulo. Lá, a designação que prevalece é sinal luminoso.

E as diferenças estão longe de ficar nisso.

Aqui, um simples encanador é convocado quando se trata de reparar vazamento ou infiltração; já no Rio, o profissional chamado é nada menos que um grandiloquente bombeiro. Os zeladores de edifício, como cá os denominamos, lá são os porteiros. No Rio não há manobristas de automóvel, pois no balneário os que exercem essas funções às portas dos restaurantes, teatros, hotéis e afins são chamados de manobreiros. Pivete é a tradução carioca dos nossos trombadinhas. Já os nossos guardadores, lá são carinhosamente alcunhados de flanelinhas. E com relação ao próprio estacionamento na rua junto à calçada como se diz aqui, ou ao passeio, como se prefere no Rio – a manobra é feita da mesma maneira, mas lá se estaciona junto ao composto meio-fio, ao passo que aqui alinhamos o veículo a uma prosaica guia.