



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LETÍCIA FELIX OLIVEIRA LEAL

**AVALIAÇÃO DE LEITURA COM LEITOR INICIANTE – RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA**

Campina Grande
2016

LETÍCIA FELIX OLIVEIRA LEAL

**AVALIAÇÃO DE LEITURA COM LEITOR INICIANTE - RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA**

Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Me. Cristina Sales Cruz

Campina Grande
2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L434a Leal, Leticia Felix Oliveira

Avaliação de leitura com leitor iniciante - relato de uma experiência [manuscrito] / Leticia Felix Oliveira Leal. - 2016.
28 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Profa. Ma. Cristina Sales Cruz, Departamento
de Educação".

1. Leitura 2. Educação infantil 3. Leitor iniciante 4.
Avaliação de leitura I. Título.

21. ed. CDD 372.4

LETÍCIA FELIX OLIVEIRA LEAL

**AVALIAÇÃO DE LEITURA COM LEITOR INICIANTE – RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA**

Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 06/12/2016

Nota: 9,0 (NOVE)

BANCA EXAMINADORA

Cristina Sales Cruz

Profa. Me. Cristina Sales Cruz (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria do Socorro Moura Montenegro

Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Teresa Cristina Vasconcelos

Profa Me. Teresa Cristina Vasconcelos (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	04
1. PRÁTICAS DE LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA.....	05
2 AVALIAÇÃO DE LEITURA COM LEITOR INICIANTE.....	11
2.1 RELATO DE AVALIAÇÃO DE LEITURA COM UM LEITOR INICIANTE.....	13
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	19
REFERÊNCIAS	22
ANEXO.....	24

LEAL, Letícia Felix Oliveira. **AValiaÇÃO DE LEITURA COM LEITOR INICIANTE – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

RESUMO

Neste artigo relatamos uma situação de avaliação de leitura com uma criança de cinco anos em processo inicial de aquisição de leitura que teve como objetivo verificar o comportamento do leitor iniciante em quatro aspectos: concentração, capacidade de síntese, nível de decodificação e posicionamento frente ao texto utilizado. A fundamentação teórica para o desenvolvimento desta atividade foi um texto de Mota Rocha e Mélo (2009). A atividade foi realizada durante o desenvolvimento dos trabalhos em um dos componentes na nossa formação acadêmica. Nosso objetivo aqui é relatar esta experiência e discutir a importância de se possibilitar situações de leituras as mais variadas possíveis aos leitores iniciantes, para que se possa contribuir para o desenvolvimento da sua competência leitora. Para isto recorreremos aos trabalhos de autores como Soares (2004), Teberosky e Colomer (2003), Ferreiro e Teberosky (1999), Curto, Morillo e Teixidó (2000), entre outros além de alguns documentos que regem a educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998). O resultado da avaliação com o leitor iniciante apontou que é possível saber como se comporta este leitor, constatar o que já sabe e o que ainda não sabe no processo de leiturização, condição relevante para as intervenções didáticas.

Palavras-chave: 1. Leitura 2. Educação Infantil 3. Leitor iniciante 4. Avaliação de leitura.

INTRODUÇÃO

Com o advento do Letramento no final do século XX, como definição para os usos sociais que são feitos de práticas de leitura e escrita, a aquisição da leitura passou a exigir mais habilidades do que centrava a Alfabetização no início do século XX, que se propunha apenas ao exercício de decodificação. Nas sociedades contemporâneas não basta apenas ser alfabetizado, faz-se necessário que o sujeito seja também letrado, ou seja, utilize a leitura e a escrita de forma competente e autônoma para atender às demandas sociais de nossa sociedade atual. Nessa perspectiva é necessário, desde cedo, proporcionar a interação de leitores iniciantes com diversos textos escritos, promovendo situações de leitura variadas, mesmo que as crianças ainda não saibam ler convencionalmente, contribuindo assim, para o desenvolvimento da atenção, concentração, poder de síntese, entre outros, necessários ao desenvolvimento da competência leitora.

Nesse sentido, ler vai além da mera decodificação, é um processo de construção de sentido sobre o texto escrito, implicando usos de estratégias de leitura que serão aperfeiçoadas e remodeladas ao longo do processo de aquisição da leitura. A leitura permite ao leitor uma independência, liberdade para entender, analisar e interagir com o texto escrito, sendo assim, uma prática social e cultural.

Dessa maneira, a ação docente deve oferecer ao leitor iniciante, condições necessárias para o desenvolvimento da competência leitora, inserindo-o na cultura letrada. Sendo relevante identificar inicialmente o nível de aprendizagem dos alunos, para posteriormente planejares mediações necessárias para promoção da habilidade leitora.

Neste trabalho, destacamos a avaliação como um instrumento norteador para a organização e execução do trabalho do professor na perspectiva do alfabetizar letrando. Para isto apresentamos uma situação de avaliação de leitura com uma criança de cinco anos, que chamamos de “M” e que estava em processo inicial de aquisição de leitura. Ela é aluna do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na zona rural do município de Lagoa Seca, PB. Esta avaliação teve como objetivo verificar o comportamento do leitor iniciante em quatro aspectos: concentração, capacidade de síntese, nível de decodificação e posicionamento frente ao texto utilizado. A fundamentação teórica para o desenvolvimento desta atividade foi um texto de Mota Rocha e Mélo (2009). A atividade foi realizada durante o desenvolvimento dos trabalhos em um dos componentes na nossa formação acadêmica.

Nosso objetivo aqui é relatar esta experiência e discutir a importância de se possibilitar situações de leituras as mais variadas possíveis aos leitores iniciantes, para que se possa contribuir para o desenvolvimento da sua competência leitora. Para isto recorreremos aos trabalhos de autores como Soares (2004), Teberosky e Colomer (2003), Ferreiro e Teberosky (1999), Curto, Morillo e Teixidó (2000), entre outros, além de alguns documentos que regem a educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998).

O referido artigo está estruturado em dois tópicos: Práticas de leitura e o desenvolvimento da competência leitora, que traz uma discussão mais teórica; e Relato de avaliação de leitura com um leitor iniciante, no qual descrevemos e discutimos a avaliação de leitura realizada com o leitor iniciante apontado anteriormente. Finalizamos apresentando algumas considerações acerca do trabalho realizado.

1 PRÁTICAS DE LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

A história do ensino da leitura é marcada por um longo período de prática de decifração de códigos lingüísticos, sem levar em consideração o sentido do texto, além do que, o material utilizado na escola se limitava apenas ao uso do livro didático. Essas “práticas de leitura restritas ao livro didático” fundamentam-se

[...] em uma concepção de atividade como equivalente à atividade de decodificação. Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno [...]. Essa atividade passa por leitura, quando a verificação da compreensão, também chamada, no livro didático, de “interpretação”, exige apenas que o aluno responda perguntas sobre informações que está expressa no texto (KLEIMAN, 2004 apud BARBOSA & SOUZA, 2006, p. 17).

A leitura acontecia de maneira linear, depois de alfabetizado o sujeito chegava ao conhecimento da “letra, à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados” (ROJO, 2004, p. 3). A leitura era efetivada quando o aluno estivesse alfabetizado, podendo decodificar, ou seja, relacionar grafemas (escrita) e fonemas (fala) ao texto escrito, pois a leitura era algo posterior à alfabetização. Não levando em consideração as vivências de leituras que, por ventura, o aluno já teria adquirido antes da escolarização.

Não “apresentavam proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora e da capacidade de produzir textos, pois se pressupunha, então, que os usos da escrita só poderiam ser estimulados e explorados depois da alfabetização” (BATISTA, 2011, p. 9). Eram práticas de leitura bastante limitadas, liam-se para cumprir um determinado objetivo, mas não eram desenvolvidas leituras com uso de texto de circulação no meio social.

Dessa maneira as práticas de leitura estavam desvinculadas das práticas sociais de leitura e escrita, que são exigidas nas sociedades atuais. Hoje o que se pede é o conhecimento de diferentes gêneros textuais e conseqüentemente, fazer usos dos mesmos, em situações cotidianas.

Atualmente se defende que tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita alfabética e a aquisição da leitura, é poder se inserir em práticas sociais letradas, respondendo as exigências de uma sociedade baseada numa cultura grafocêntrica. E isto se deu mais precisamente a partir de meados da década de 1970 em virtude de avanços nos estudos de diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Psicolinguística, a Linguística.

Grande destaque pode-se dar aos estudos realizados pelas pesquisadoras, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que chegaram ao Brasil nos anos de 1980, por meio do livro intitulado *Psicogênese da Língua Escrita*, que se baseia no pressuposto da teoria construtivista de Jean Piaget, no qual aponta o processo de aprendizagem a partir do ponto de vista do educando, em que o conhecimento é construído de maneira coletiva e não sendo considerado algo já pronto, com enfoque nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. Esses estudos mudaram os paradigmas no ensino em relação à alfabetização.

A década de 80 também é marcada no Brasil com os estudos sobre o Letramento. Dentre os estudiosos desta área merece relevo os trabalhos da pesquisadora Magda Soares, principalmente na proposta de dialogicidade entre a Alfabetização e Letramento. O letramento não substitui a alfabetização, mas são processos que dialogam entre si. Segundo a autora, alfabetização e letramento,

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações grafema-fonema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

Esse modelo de alfabetizar letrando amplia a perspectiva de formação do leitor iniciante, já que ler passou a ser visto como uma atividade cognitiva, “[...] de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas” (ROJO, 2004, p. 3).

Nessa concepção foram descobertas as capacidades mentais para compreensão do texto, tais como estratégias cognitivas e metacognitiva do leitor. A cognição diz respeito aos processos de aquisição de conhecimento, tais como: pensamento, percepção, memória, raciocínio, linguagem, entre outros. Já a metacognição é o pensar sobre a sua atividade mental e as que virão, dentro do meio educacional, seria levar o aluno a refletir sobre como faz e como aprendizagem acontece.

Teorias mais recentes apontam que não há uma única maneira de explicar o texto; as práticas de leitura se voltam a uma concepção de leitura interativa, na qual o sentido do texto, em sua maioria, é atribuído conforme experiências vivenciadas pelo leitor em situações diversas. Em suma, para construir sentido do texto não é preciso, necessariamente, saber apenas decodificar, visto que envolve diversas estratégias de leitura no desenvolvimento da competência leitora. A decodificação é apenas a interpretação dos sinais lingüísticos, mas que todos nós teremos que passar por ela, o que não deve é se centrar, apenas, nela.

Para o desenvolvimento e compreensão da leitura o que o ensino deve aprimorar é o desenvolvimento de práticas de leitura que englobem o modo como o sujeito planeja monitora e compreende a leitura, assim como, ser capaz de regular os caminhos para que essa compreensão seja efetivada, desenvolvendo e revendo estratégias para construir o sentido do texto. O processo de aprendizagem, segundo Teberosky e Colomer (2003), se dá mediante situações de interação com outros sujeitos, assim como, diante de materiais escritos. Com isso a leitura é entendida como uma aprendizagem cultural, sendo necessária a mediação de

adultos que possibilitem situações de aprendizagens apresentando fontes de informação para resolvê-las, observando como os alunos se comportam diante de situações problemáticas e como dialogam para conseguir resolver tais problemas.

As autoras destacam duas importantes contribuições no que diz respeito à construção do conhecimento da leitura e da escrita. Primeiramente, consideram que a linguagem oral, a escrita e a leitura não evoluem de maneira separada, mas simultaneamente, porém, com atuações de forma independente. A segunda contribuição, “[...] consiste em considerar que a alfabetização inicial não é um processo abstrato, mas que ocorre em contextos culturais e sociais determinados” (p. 17).

Ou seja, a criança aprende e reconstrói seus conhecimentos como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. E essa aprendizagem não vem de algo externo, pelo contrário, ela é vivenciada concretamente no seu cotidiano, neste sentido, não há criança com grau zero de conhecimento. O aprendizado acontece a todo o momento, desde o seu nascimento a partir das interações sociais, sendo um processo contínuo que faz parte do próprio processo de alfabetização.

Deste modo, Teberosky e Colomer (2003), destacam algumas práticas de leitura que devem ser desenvolvidas com crianças que ainda não estão alfabetizadas, uma vez que, inserir práticas de leitura diária precocemente, “[...] permitem às crianças um contato com a linguagem formal dos livros e com o texto escrito que as motiva a aprender, ao mesmo tempo em que condiciona suas aprendizagens posteriores” (p. 25). A leitura adequada da história, realizada por um adulto em voz alta e com boa entonação, permite a criança entrar em contato com o discurso narrativo ficcional, ao ouvir a história a criança foge da realidade e entra no seu mundo particular imaginário, podendo ser capaz de memorizar e incorporar na sua vida diária palavras e características do discurso ouvido, desenvolvendo assim, a capacidade de concentração essencial na formação leitora.

Também é importante fazer escolha de livros adequados a faixa etária da criança, coerente com os objetivos a serem alcançados mediante a prática de leitura. Devendo ser textos com narrativas curtas, que apresentem vocabulários que sejam compreensíveis pelos alunos. Mostrando clareza nas ilustrações e fazendo referência ao texto escrito, e que tenha uma boa estruturação quanto à sequência lógica textual (começo, meio e fim). “Um fator importante para a aprendizagem da leitura é que os professores desenvolvam critérios de seleção de livros e materiais para despertar o interesse e facilitar a compreensão da criança” (TEBEROSKY & COLOMER, 2003, p. 110).

Outro fator relevante é provocar a participação do leitor/ouvinte, antes, durante ou depois da leitura. A fim de possibilitar a participação direta e ativa na situação de leitura, levantando hipótese sobre o texto lido, incentivando-o a completar o texto ou estimulando a criança “relembrar e repetir a história, e a relacioná-la com experiências externas ao livro” (TEBEROSKY & COLOMER, 2003, p. 25), desenvolvendo assim, a capacidade de síntese.

E por fim, ao realizar a leitura para crianças não alfabetizadas, o leitor/adulto deve favorecer situações em que o leitor/ouvinte possa posicionar-se frente ao texto, possibilitando uma aprendizagem significativa que permita a criança pensar. “desenvolver e expressar as próprias ideias, discuti-las, confrontá-las, melhorá-las, ampliá-las” (CURTO, MORRILLO & TEIXIDÓ, 2000, p. 84). Fator fundamental na formação crítica do cidadão, incorporando a concepção de leitura, no qual o leitor é sujeito ativo na construção do sentido do texto no seu próprio processo de aprendizagem.

Sendo assim as práticas de leitura devem ser diárias, visto que o trabalho com a leitura deve ser uma atividade contínua. Essa leitura pode ser realizada em voz alta e com boa entonação para aqueles que não sabem ler convencionalmente. Silenciosa para aqueles que já conseguem decodificar os signos lingüísticos. Também podem ser realizadas individualmente ou em grupo, devendo explicitar os objetivos na atividade com leitura. É importante que o aluno saiba a finalidade da leitura, levando-o a refletir sobre as modalidades de leitura e qual estratégia de leitura cada tipo de texto irá exigir do leitor. Por isso, é relevante fazer levantamento sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero textual e suas finalidades, e sobre o tema a ser tratado no texto.

Os autores afirmam que, “o que uma criança faz quando se depara com um texto é, fundamentalmente, o mesmo que os adultos fazem” (CURTO, MORRILLO & TEIXIDÓ, 2000, p. 171). Formulam hipóteses, imaginando o que dirá o texto escrito, utilizando de conhecimentos prévios; Comprovam a hipótese, quando usam de conhecimentos como a decifração e a contextualização, entre outros; e Avançam ou recuam na leitura, quando o escrito não condiz com a hipótese inicial, voltando a ler para comprovar ou mudar sua ideia.

As práticas de leitura também podem ser colaborativas, em que o professor lê um texto com a turma e durante a leitura leva os alunos a refletir sobre os sentidos do texto, levantando hipóteses, questionamentos e posicionamento crítico sobre o escrito. Permitir situações que possibilite os alunos interrogarem o texto, diferenciarem suas tipologias, identificando elementos discriminatórios, assim como, os recursos persuasivos, interpretação de sentidos figurados e detectarem a intencionalidade do autor, são alguns dos conteúdos relacionados à

compreensão de textos, excelente na formação leitora do sujeito, ativo do seu próprio processo de aprendizagem.

Sabemos que no nosso cotidiano, tanto escolar quanto familiar, há uma variedade de textos escritos, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras, dessa maneira precisamos preparar nossos alunos para essa realidade, inserindo-os em práticas sociais letradas. Pois

[...] chegam crianças em nossas escolas que não tiveram experiências de uso da linguagem escrita, e algumas têm escassa experiência com a linguagem oral. São crianças que não viram ninguém ler ou escrever, crianças a quem ninguém comentou “o que diz aí”, que não sabem para que servem esses signos: confundem-nos com desenhos, porque ninguém lhes mostrou a diferença” (CURTO, MORILLO & TEIXIDÓ, 2000, p. 74).

É necessário enquanto docente promover situações de leitura que levem os alunos a se perceberem como sujeitos ativos e construtores de sentido no seu próprio processo de leitura. Dessa forma as mediações são indispensáveis para que os alunos desenvolvam algumas estratégias de leitura, tais como: estratégias de seleção, quando se ler retirando as ideias principais do texto; estratégias de antecipação, quando o leitor prever o que está por vir através de pistas explícitas no corpo do texto; estratégias de inferência, quando o leitor compreende o que não está dito no corpo do texto de forma explícita; e a estratégia de verificação, quando o leitor faz uma checagem para confirmar ou não, a compreensão do texto.

Ao ler não apenas utilizamos conhecimentos prévios acerca do escrito; se fosse assim, não se produziria aprendizagem ao ler. Requerem-se também estratégias para aprender a partir da leitura. O ensino das estratégias de leitura compreensiva não pode ser deixado para idades avançadas. Ou se ensinam desde o início da leitura – nos primeiros contatos da criança com escritos – ou nos arriscamos a aprovar pessoas que sabem decifrar, mas não utilizam a leitura como meio de aprendizagem nem de acesso à informação, nem de prazer, etc (CURTO, MORILLO & TEIXIDÓ, 2000, p. 48).

Neste sentido, algumas habilidades de leitura devem ser desenvolvidas pelos alunos para compreensão leitora tais como: a decodificação, com a interpretação dos códigos linguísticos; a fluência, quando o leitor tem capacidade em ler fluentemente, reconhecendo letras, palavras, frases, localizando informações implícitas ou explícitas no texto; a compreensão, quando o leitor é capaz de captar o sentido do texto; a interpretação, quando o leitor consegue seqüenciar uma série de acontecimentos que estão implícitos no texto.

A competência leitora de um aluno se dá mediante a compreensão dos propósitos da leitura, identificando seus objetivos, ativando os conhecimentos prévios sobre o conteúdo em

questão e estabelecendo previsões sobre o texto. O leitor tem papel ativo, fazendo previsões durante o texto, formulando perguntas e recapitulando informações. Nesse processo o professor deve ser um modelo de leitor proficiente.

Vimos, portanto, que a leitura não acontece como um passe de mágica; é necessário possibilitar meios pelos quais os alunos desenvolvam a competência leitora necessária para a formação de leitores proficientes que o levem a ler num sentido de compreender o que o texto representa, e sua finalidade, fazendo uso de tais estratégias não só no ambiente escolar, mas nos mais diversos textos em circulação no meio social/cultural.

2 AVALIAÇÃO DE LEITURA COM LEITOR INICIANTE

A avaliação de leitura tem como objetivo detectar alguns dos aspectos do desenvolvimento cognitivo do sujeito avaliado, com a finalidade de, uma vez compreendida o que sabe e o que falta saber sobre a leitura, promover ações pedagógicas a fim de desenvolver as competências necessárias para aquisição da leitura.

Essa avaliação está pautada no texto “Como avaliar o leitor iniciante?” de Mota Rocha e Mélo (2009), tendo como objetivo verificar o comportamento do leitor iniciante em quatro aspectos necessários para o desenvolvimento da competência leitora: concentração, capacidade de síntese, nível de decodificação e posicionamento frente ao texto utilizado.

A avaliação deve levar em consideração o sujeito da pesquisa como um ser social e participante do processo histórico-cultural, valorizando aquilo que a criança já sabe, sendo capaz de realizar por si própria, denominado por Vigotsky (2007) como “zona real” e aquilo que falta saber “zona potencial”. Essa mediação centra-se naquilo que é intitulado como zona de desenvolvimento proximal,

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

Assim a avaliação aponta as mediações a serem realizadas pelo docente para que o aluno desenvolva as competências necessárias para consolidar seus conhecimentos, pois, na escola é o professor que trabalha na zona de desenvolvimento proximal, cabendo a ele possibilitar situações de leitura as mais variadas possíveis aos leitores iniciantes, para que possa contribuir para o desenvolvimento da sua competência leitora.

Dessa maneira, aprender a ler e escrever implica não apenas no entendimento das letras e do modo de decodificá-las, mas na possibilidade de usar esse conhecimento em proveito de formas de expressão e comunicação, dentro de um determinado contexto social. Ler é um ato de construção do sentido. Portanto “[...] aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (SOARES, 1998, p. 38).

Sabemos que ninguém nasce lendo, pois ler é uma prática de apropriação à medida que se vive diante da descoberta dos signos linguísticos e na vivência de práticas sociais de letramento. Ler é uma atividade que vai além da escola, “a leiturização e a alfabetização, são caminhos para a apropriação da leitura como principal ferramenta cultural das sociedades modernas e complexas como a nossa ou meios de inserção da criança na cultura escrita” (FOUCAMBERT, 1994 apud MOTA ROCHA & MÉLO, 2009, p. 3).

Diante disso consideramos que avaliar a leitura não é fácil, pois há diversos fatores a serem observados e levados em consideração no julgamento final. A avaliação de um leitor iniciante nos proporciona um olhar cauteloso diante do sujeito avaliado. Não é apenas um trabalho pedagógico, visto que envolve questões afetivas, sociais culturais e (meta) cognitivas, como aponta as autoras Mota Rocha e Mélo (2009). Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão (BRASIL, 1998, p. 144-145).

Nessa perspectiva a avaliação de leitura centra-se nas estratégias (meta)cognitivas no processo de aquisição da leitura. Ou seja, evidenciando a participação ativa do leitor no modo como planeja, monitora e regula a compreensão do texto lido, mesmo que ainda não saiba ler efetivamente. Seria o desenvolvimento do conhecimento sobre suas próprias atividades de aprendizagem.

Também destacamos que a avaliação de leitura com um leitor iniciante está fundamentada na abordagem interacionista, como apontam Mota Rocha e Mélo (2009). Essa concepção de leitura tem como foco a interação entre leitor, texto e contexto, sujeitos que dialogam entre si, numa perspectiva sociocognitiva dos participantes, autor e leitor, pois “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não é algo que preexista a essa interação” (KOCH, 2007, p. 28).

E foi com essa compreensão que realizamos a avaliação de leitura com um leitor iniciante. Nesse caso, utilizamos livros de histórias infantis como instrumento para a realização da avaliação. A criança avaliada foi vista com sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Primeiramente ela foi ouvinte e depois ela exerceu o papel de leitor, podendo posicionar-se dando sua opinião, estimulando assim o censo crítico com o intuito de avaliarmos o nível de compreensão atribuído ao texto. Segundo o Referencial Curricular para Educação Infantil,

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita. Sabe que na escrita as coisas permanecem, que se pode voltar a elas e encontrá-las tal qual estavam da primeira vez (BRASIL, 1998, p. 143).

Assim, concordamos com Koch (2007) quando afirma que a leitura é resultado da interação entre leitor, texto e contexto, pois ler não é só decodificar palavras, mas o refletir sobre o que está escrito. Dessa maneira, não é necessário que a criança leia convencionalmente para ser considerada leitora. Ela é capaz de compreender as relações entre o que é lido, o texto escrito e a imagem. É necessário despertar na criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo, desmistificando a ideia de que ler é apenas decodificar, ou seja, ler não se esgota, apenas, na decodificação, vai mais, além disso.

Apresentaremos, a seguir, o relato descritivo com análises sobre o processo avaliativo de leitura com um leitor iniciante.

2.1 RELATO DE AVALIAÇÃO DE LEITURA COM UM LEITOR INICIANTE

A avaliação de leitura com um leitor iniciante foi um trabalho realizado durante a nossa formação acadêmica, proposto no Componente Curricular Concepção e Metodologia de Alfabetização, a fim de verificarmos como se porta um leitor iniciante diante de uma situação em que é lido um texto para ela. Inicialmente fizemos estudos do texto em sala de aula com embasamento na proposta “Como avaliar o leitor iniciante?” de Mota Rocha e Mélo (2009), seguindo todos os critérios estabelecidos pelas autoras. Conforme suas orientações a avaliação se deu em quatro etapas.

A **primeira etapa** consiste em o avaliador realizar a leitura de um livro sem apontar o texto escrito, tendo como intenção avaliar a concentração do leitor iniciante durante a leitura.

Na **segunda etapa** é solicitado que a criança avaliada faça uma síntese da história. Esta etapa pode contar com a participação do avaliador fornecendo ajuda quando se faz necessário para que a criança consiga construir o sentido do texto lido “[...] e expressá-lo sob a forma de sinopse ou resumo” (MOTA ROCHA & MÉLO, 2009, p.6). O objetivo dessa etapa é avaliar a construção da compreensão do texto lido, na estrutura textual coerente (começo, meio e fim).

Já na **terceira etapa** é o leitor iniciante quem deve ler o texto. O propósito nesta etapa está em avaliar o grau de decodificação do leitor em processo de aquisição da leitura.

E, por fim, na **quarta etapa** o leitor iniciante se posiciona sobre o texto lido. O posicionamento deve vir acompanhado de argumentações, justificando sua opinião sobre o texto, cabendo ao avaliador analisar as argumentações; sem argumentação, quando o leitor não justifica sua opinião; argumentação parcial, quando diz apenas que gostou, mas não faz referência ao texto para justificar; e boa argumentação, quando o justifica e ainda faz relação ao texto lido ou a situações vivenciadas por ele no seu cotidiano.

Quanto à escolha do sujeito para a pesquisa,

[...] aconselha-se o estabelecimento de vínculo sócioafetivo prévio entre avaliador e sujeito avaliado, já que o contexto emocional tem grande implicações nas ações cognitivas, ainda mais se temos uma escola que prioriza a avaliação classificatória e práticas exclusivamente convencionais de leitura e escrita (MOTA ROCHA & MÉLO, 2009, p. 5).

Então, por não trabalhar com a docência, realizamos a avaliação com uma criança conhecida da avaliadora. A avaliação ocorreu com uma menina aqui chamada de “M”, cinco anos, filha única e aluna do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na zona rural do município de Lagoa Seca, PB. Seus pais não chegaram a concluir o Ensino Fundamental, o que nos levou a deduzir, de imediato, que não havia práticas de leitura em casa. O que foi confirmado posteriormente em conversa com a mãe da criança, pois antes de realizar a avaliação em si, conversamos com a mãe do sujeito avaliado, explicando como seriam as etapas avaliativas, a finalidade dessa avaliação como contribuição na nossa formação docente e que, possivelmente, se tornaria um trabalho acadêmico.

A avaliação foi realizada na casa da própria criança. Inicialmente perguntamos se havia práticas de leitura na família, e a mãe da criança informou que a menina não possuía livros de literatura infantil e que lia com ela apenas livros didáticos trazidos da escola. Contou que toda semana a professora recomendava a leitura de um texto presente nestes livros e que sempre realizava a leitura com a criança.

Consideramos este fato bastante significativo, pois apesar da carência de livros na família e do baixo nível de escolaridade dos pais, há um envolvimento deles com a escolarização da criança. À medida que lêem para a criança estão contribuindo para a sua formação leitora, uma vez que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, PCN (BRASIL, 1997, p. 53). “O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura [...]”.

Posteriormente ao diálogo com a mãe conversamos com “M” sobre leitura, perguntamos se gostava de ler e ela disse: “*Gosto, mas ainda não sei ler. Minha professora é que lê histórias na minha escola*”. Perguntamos quais histórias ela já ouviu a professora ler e ela disse algumas, como: A Cinderela; A Branca de Neve; O saci Pererê, entre outras.

As autoras Teberosky e Colomer (2003) destacam que a leitura de livros infantis tem “uma função lúdica” (p. 20), mas também é um meio de educar, conscientemente ou não, as crianças aprendem diferentes saberes, sem precisar dizer. Os livros para leitores iniciantes devem apresentar narrações curtas, mas com uma estrutura narrativa adequada para criança, personagens que despertam o seu imaginário e imagens que são peças fundamentais na composição de um bom livro infantil. Geralmente as narrações apresentam no final da história “a lição moral que é preciso extrair da conduta das personagens” (p. 159), é uma maneira de entender o mundo real através da imaginação.

É necessário que os professores conheçam a história a ser lida, avaliando se está adequada ao público alvo, pois sabemos que muitas das histórias infantis são recontadas por diversos autores e podem apresentar dificuldades no entendimento do leitor iniciante, como por exemplo, uso no texto de palavras não conhecidas pela criança. Então, cabe ao professor procurar seu significado a fim de ajudar na compreensão do texto lido, ampliando assim, seu vocabulário.

Depois de ganharmos a confiança de “M” e seguindo algumas informações dadas por ela sobre as histórias já conhecidas, iniciamos nossa avaliação de leitura. Mostramos três livros de literatura infantil, não conhecidos pela criança, da Coleção Classics Stars da Editora Todolivro. Os livros apresentados e seus respectivos autores foram: Cachinhos dourados e os três ursos, dos Irmãos Grimm; João e o pé de feijão, de Joseph Jacobs; e A princesa e o sapo, de E. D. Baker (Figura 1).

Mediante as orientações de Mota Rocha e Mélo (2009), na seleção dos livros a serem utilizados na avaliação, utilizamos livros de ficção, por serem lúdicos e instigar a imaginação infantil. Esses livros, em sua maioria, apresentam boas ilustrações, tornando-os divertidos,

apresentam narrativas curtas e vocabulário simples. Em síntese, a leitura de histórias de ficção está ligada ao desenvolvimento de várias habilidades. Uma delas é desenvolver a capacidade de afinidade da criança em se colocar no lugar dos personagens da história, superando desafios que porventura surgirem ao longo da história. Essa avaliação fez parte de uma atividade de leitura compartilhada entre sujeitos: leitor experiente e leitor iniciante. Relação essa, de interação social contribuindo assim, para o desenvolvimento da competência leitora de um leitor iniciante.

Figura 1 – Imagens dos Livros Selecionados



Fonte: Google Imagens

Foi realizada a leitura dos títulos de cada livro para que a criança pudesse escolher qual gostaria de conhecer e ela escolheu “Cachinhos dourados e os três ursos” (ver anexo). Justificou a escolha por não ter conhecimento da história e por gostar de ursos, então ficou curiosa para saber como é. Esse livro é uma versão adaptada do clássico dos Irmãos Grimm, sendo adaptada pela Editora Todolivro, para leitores iniciantes. A capa final dessa releitura destaca algumas habilidades a serem desenvolvidas, tais como: estimulação visual, desenvolvimento da imaginação e indicação para faixa etária de 3 a 5 anos.

Escolhido o livro demos início à primeira etapa da avaliação: ler o livro com entonação e fluência, sem apontar o texto escrito, a fim de otimizarmos a concentração e o interesse da criança, que são, “condições iniciais para uma boa compreensão do texto a ser ouvido pela criança. O mediador deve se posicionar como usuário da língua, fazendo comentários se

necessário, deixando a criança observar as figuras, respondendo suas perguntas etc” (MOTA ROCHA & MÉLO, 2009, p. 5).

E também as autoras Teberosky e Colomer (2003, p. 20) destacam que as leituras realizadas em voz alta que possibilitam as crianças participarem, olhando o material impresso e questionando, “são um meio para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, e podem vir a ser, também, uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita”.

Observamos durante a leitura, que “M” estava o tempo todo concentrada e interessada na história. Ela não fez perguntas durante a leitura e sempre olhava atentamente para os desenhos. Assim, quando a criança recorre às ilustrações para identificar a palavra escrita ou até mesmo para compreender o texto está recorrendo aos índices figurativos de ilustração. Por não ter ainda a competência de decodificar as palavras recorrem a esse recurso, nesse caso, a presença de imagem. Como apontam os autores Curto, Morillo e Teixidó (2007, p.46) “a ilustração deve permitir previsões plausíveis do conteúdo do texto”, uma vez que a imagem faz referência à realidade, permitindo interpretar o texto escrito mesmo sem decodificar.

Após terminar a leitura passamos para a segunda etapa da avaliação, que é a de recontar a história ouvida, quando se avalia a construção da compreensão do texto lido.

[...] A sumarização é uma importante estratégia de leitura que envolve a distinção entre aspectos essenciais e secundários do texto. [...] Através dela, o leitor pode arquivar/estocar informações na sua teoria de mundo situada na memória de longo prazo (MOTA ROCHA & MÉLO, 2009, p. 6).

Pedimos, então, que “M” recontasse a história. Então ela disse que *“tinha a Cachinhos dourados, papai urso, mamãe urso e bebê urso, que a cachinhos dourados comeu o mingau do bebê urso e depois quebrou a cadeira dele”*. Fizemos, então, as seguintes indagações: “E aí? Você lembra mais alguma coisa? Como começou a história?” De forma bem descritiva ela conseguiu contar o que aconteceu no início, meio e fim, sempre relacionando a família urso na ordem igual à do livro, papai, mamãe e bebê urso. O que nos chamou atenção nessa leitura foi os conectivos usados por “M”. Quando saía de uma sequência da história para outra usava “então”, “daí” “depois”, sempre seguindo uma ordem na qual possibilitava a compreensão da história com início, meio e fim.

Assim, foi necessário apenas perguntar como começou a história que ela conseguiu contar a sequência dos fatos de forma linear, necessitando de pouca ajuda para recuperar as informações. A sumarização é um mecanismo para avaliar a compreensão do texto, é através dela que o leitor iniciante expressa o sentido do texto lido. É um procedimento de identificar as sucessões discursivas e reorganizá-las sem que haja perda de sentido. O leitor iniciante que

apresenta essa habilidade tem entendimento da estrutura do texto e a maneira como as informações são organizadas (começo, meio e fim), possibilitando a construção do sentido geral do texto.

Esta facilidade em sequenciar os fatos de maneira correta, conforme o livro lido se deu devido à atenção dada durante a leitura oral realizada. Consideramos a atenção um fator relevante para a compreensão de um texto, pois acreditamos que se “M” não tivesse dado a devida atenção à história, não teria conseguido recontá-la sem a ajuda do livro em mãos. A leitura de história realizada pelo adulto

[...] faz com que as crianças entrem em conato com um tipo particular de discurso, o discurso narrativo, e com um tipo também particular de texto, o de ficção. Escutando essas histórias, as crianças aprendem a “fugir” da realidade, a escutar e memorizar histórias que não são reais, a incorporar palavras e traços dos discursos escritos à sua vida cotidiana, ou seja, aprendem a linguagem dos livros (TEBEROSKY & COLOMER, 2003, p. 24).

Assim, ler deve ser entendido como um exercício contínuo, seja a leitura propriamente dita ou participando ativamente como leitor/ouvinte, está além de decodificar, se expressa por compreender, interpretar e interagir com o escrito, habilidades necessárias para realizar uma leitura eficiente. “Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida” (CAFIERO, 2010, p. 86). Essas habilidades remetem ao que é proposto pelo construtivismo, assim como, práticas de leitura na perspectiva do letramento.

A terceira etapa da avaliação consistiu em pedirmos que a criança fizesse a releitura do livro apontando para o texto, com o intuito de verificarmos como lê: como decodifica.

Na releitura “M” não teve dificuldades, já sabia que a leitura começava da esquerda para a direita. Ela passava o dedo nas palavras de forma linear, juntava letra por letra para formar a palavra e assim completar a frase. Este fato nos remete aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa que diz em que,

O ato de ler não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 53).

Constatamos que a criança conhecia todas as letras do alfabeto, pois identificava cada letra e ia juntando-as até conseguir formar a palavra. “A decodificação também é necessária, mas como um instrumento a serviço da compreensão” (CURTO, MORILLO & TEIXIDÓ (2000, p. 47 - 48).

Por fim, foi realizada a quarta etapa da avaliação. Esta consistia em perguntar a opinião do leitor/ouvinte sobre o texto lido para verificar o seu posicionamento acerca do eu ouviu. Nesta etapa,

[...] devemos conhecer a opinião do leitor sobre o texto lido, por exemplo, a partir da pergunta: o que você achou da história? Posicionar-se é um indicador de que o leitor dessacraliza a informação escrita, além de ser uma atitude formadora da criatividade. O posicionamento, no entanto, deve vir acompanhado de argumentação (MOTA ROCHA & MÉLO, 2009, p. 6-7).

Então, perguntamos se a criança avaliada havia gostado da história, ela disse que sim. Interroguei e ela respondeu: *“porque a história diz que é para a gente nunca entrar na casa dos outros sem avisar”*. Essa fala dela faz jus ao final da história, e mostrou que conseguiu compreender o que ouviu e que a mensagem final ficou como lição de vida, provavelmente podendo contribuir na construção de atitudes e valores da menina. Consideramos que “M” fez uma boa argumentação, pois além de se posicionar dando sua opinião, também fez referência ao propósito transmitido pela história mostrando que compreendeu o texto.

Enfim, o que observamos é que “M”, a partir das etapas avaliativas, compreendia as habilidades de leitura necessárias para a competência leitora. Já sabia decodificar as palavras e para realizar a sumarização ela recorreu às gravuras e a memória que construiu a partir da concentração durante a leitura realizada pelo avaliador, inicialmente.

Para finalizar destacamos o que diz Capello (2009) sobre ler: é uma prática que possibilita ao sujeito a formação do pensamento crítico, contribuindo assim para a sua autonomia. Nessa perspectiva consideramos que a leitura permite ao indivíduo a liberdade de imaginação, formação da consciência crítica, ao opinar sobre o que leu/ouviu, e poder de interpretação, construindo sentido sobre o texto. Desenvolve o ato de memorização essencial na formação cognitiva das crianças, por isso o prazer pela leitura deve ser despertado nos anos iniciais, seja no âmbito familiar ou durante o processo de escolarização.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A proposta deste artigo foi apresentar um relato de experiência de uma situação de avaliação de leitura com uma criança de cinco anos em processo inicial de aquisição de leitura. Traçaremos, então, aqui algumas considerações sobre esta experiência.

Durante a avaliação foi verificado o comportamento do leitor iniciante nos quatro aspectos: concentração, capacidade de síntese, nível de decodificação e posicionamento diante do texto utilizado.

No que diz respeito à concentração, “M” se manteve concentrada durante a leitura. A atenção dada foi fundamental, não, apenas, para a memorização da história, mas para a apropriação da história, possibilitando, assim, a construção do sentido do texto, condição necessária para realização das etapas seguintes. Quando pedimos que resumisse a história ouvida, a criança conseguiu fazer a sinopse de maneira organizada, recontando no seu início, meio e fim, já que esteve atenta durante a leitura. Fez usos das ilustrações e do que havia memorizado anteriormente. As ilustrações foram pistas visuais que auxiliaram na compreensão do texto.

Na etapa de leitura (decodificação), a criança não teve dificuldades, já conhecia o alfabeto, foi juntando as letras, formando palavras e assim, a frase completa.

Já no quesito de construção do sentido do texto, a criança avaliada o compreendeu, tomando para si a moral da história, podendo incorporá-la em suas atitudes em práticas sociais no seu cotidiano. A leitura como prática social tem propósitos que vão além dos muros da escola, são valores que são extraídos pelo leitor que podem contribuir na formação social e cultural do sujeito.

Em síntese, quando um leitor experiente orienta a interação entre leitor iniciante e texto, possibilita a esse leitor construir sentido, pois desperta a participação da criança como ouvinte ativo que interage com o texto, inicialmente como expectadora, depois dando espaço para contar o que ouviu e argumentar, desenvolvendo assim, o seu senso crítico. O resultado da avaliação com o leitor iniciante apontou que é possível saber como se comporta este leitor, o que já sabe e o que ainda não sabe no processo de leiturização, condição relevante para as intervenções didáticas.

Consideramos que no processo de aprendizagem no meio escolar é importante perceber que cada sujeito tem seu papel. O professor não é, nem o portador, nem o dono de todo o saber, mas alguém que pode contribuir na aprendizagem dos alunos através de trocas de saberes. O papel fundamental do professor consiste em oferecer condições e situações para a prática de ensino voltado para o alfabetizar letrando, despertando no educando, desde cedo, o gosto pela leitura. Mesmo que a criança ainda não saiba ler convencionalmente, devemos colocá-la em situações de leitura, as mais variadas possíveis, a fim de desenvolver as habilidades de leitura indispensáveis para o desenvolvimento da competência leitora.

Ao colocarmos a criança avaliada diante de uma situação de leitura, constatamos que existem diversos fatores que influenciam no interesse pela leitura, são temas, gêneros textuais e ilustrações que atraem o leitor iniciante, envolvendo-o e estabelecendo relações com o texto lido. Sabemos que é papel da escola promover situações de aprendizagem com objetivo de

desenvolver as habilidades de leitura, mas o incentivo à leitura também pode acontecer no meio familiar. É importante que nas aulas com leitura se abra espaço para o educando levantar hipóteses, confrontar interpretações e contar o que entenderam, se posicionando sobre o texto lido.

Percebemos que a criança avaliada é fascinada pelo mundo da leitura. A família tem contribuído quando, mesmo sem ter livros de literatura infantil em casa, realizava a leitura de textos presentes no livro didático. Isto revela o quanto o papel da família também é importante no sentido de possibilitar à criança o acesso ao mundo da leitura mesmo antes de a criança ler convencionalmente.

Vimos no decorrer deste trabalho que colocar a criança, desde a mais tenra idade, em situações variadas de leitura contribuiu na sua formação leitora. Pois quando lemos para a criança, estamos ajudando no desenvolvimento da concentração, habilidade mental necessária no desenvolvimento do sujeito ativo do seu próprio processo de aprendizagem. Ler exige atenção. Para memorizar, assimilar e compreender fatos, a criança precisa estar atenta para organizar as suas ideias, ampliando assim, novas maneiras de perceber o mundo que a cerca.

Portanto, cabe ao professor promover situações de leitura diversificadas com os aprendizes, a fim de despertar o seu interesse pela leitura. Então, ouvir histórias, compartilhar ideias e opiniões, levantar hipóteses, fazer releitura da história lida e argumentar, são atividades que, de fato, possibilitam a construção da competência leitora imprescindível na formação do educando, uma vez que, a leitura tem uma função social. Portanto, não basta saber ler, mas ser capaz de compreender o que está escrito, estabelecendo relações entre as informações presentes no texto e seus conhecimentos já adquiridos, levando-o a fazer uso em situações de sua vida.

Por fim, consideramos que a avaliação de leitura com um leitor iniciante é indispensável pois através dela é possível saber como se comporta este leitor, constatando o que sabe e o que ainda não sabe no processo inicial de leitura, para que o professor promova situações variadas de leitura que permitam o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno não apenas decodifique, mas entenda e questione o que está sendo lido, num sentido real, levando-o ao entendimento global do texto.

ABSTRACT

READING EVALUATION WITH INITIATING READER – REPORT OF AN EXPERIENCE

In this article we report a reading evaluation situation with a five year old child in an initial reading acquisition process whose objective was to verify the behavior of the beginning reader in four aspects: concentration, synthesis capacity, decoding level and positioning in front of the text used. The theoretical basis for the development of this activity was a text by Mota Rocha and Mélo (2009). The activity was carried out during the development of the work in one of the components in our academic formation. Our objective here is to report on this experience and to discuss the importance of enabling reading situations as varied as possible for beginning readers so that they can contribute to the development of their reading competence. For this purpose, we have used the works of authors such as Soares (2004), Teberosky and Colomer (2003), Vigotski (2007), Ferreiro and Teberosky (1999), Curto, Morillo and Teixidó (2000), among others besides some documents that govern the education in Brazil, such as the National Curricular Parameters Of Portuguese Language (1997) and the National Curriculum Framework for Early Childhood Education (1998). The result of the evaluation with the beginner reader pointed out that it is possible to know how this reader behaves, to verify what he already knows and what he does not yet know in the process of reading, a relevant condition for didactic interventions.

Keywords: Initiating reader. Reading evaluation. Reading situations. Reading competence.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc/file.php/1/coord_ped/sala_12/arquivos/Praticas_de_leitura_anexo-2.pdf Acesso em: 30 de out. de 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares**. Revista Contemporânea de Educação, v. 6, n. 12, agosto/dezembro 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7165-3-1-artigo-mec-alfabetizacao-dute/file> Acesso em: 30 de out. de 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** / Ministério da educação e do Desporto, Secretaria de educação Fundamental. - Brasília, v. 3, MEC/SEF, 1998.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010, v.19 (Coleção Explorando o Ensino).

CAGLIARI, Luiz Carlos. O essencial para saber ler e escrever no processo inicial de alfabetização. In: BRASIL. **Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita. Salto para o Futuro**. Bol. 03 abr., Brasília: MEC/SEED, 2007.

CAPELLO, Cláudia. Para além do espelho d'água: Língua e leitura na escola. In: **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas**. (Org.) Lígia Martha Coelho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. Um Mundo de Letras: práticas de leitura e escrita. In: BRASIL. **Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita. Salto para o Futuro**. Bol. 03 abr., Brasília: MEC/SEED, 2007.

COLEÇÃO CLASSICS STARS. **A princesa e o sapo**. Editora Todolivro.

_____. **Cachinhos dourados e os três ursos**. Editora Todolivro.

_____. **João pé de feijão**. Editora Todolivro

CURTO, Luís Maruny; MORRILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. (trad.) Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Texto: Leitura e produção do sentido. In: BRASIL. **Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita. Salto para o Futuro**. Bol. 03 abr., Brasília: MEC/SEED, 2007.

MOTA ROCHA, Silvia Roberta da; MÉLO, Silmara Cássia Barbosa. **Como avaliar o leitor iniciante?** – EPENN, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em:

<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>

Acesso em: 01 de Nov. de 2016.

SOARES, Magda. Letramento em texto didático: O que é letramento e alfabetização. In: **Letramento: um tema em três gêneros**. – Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

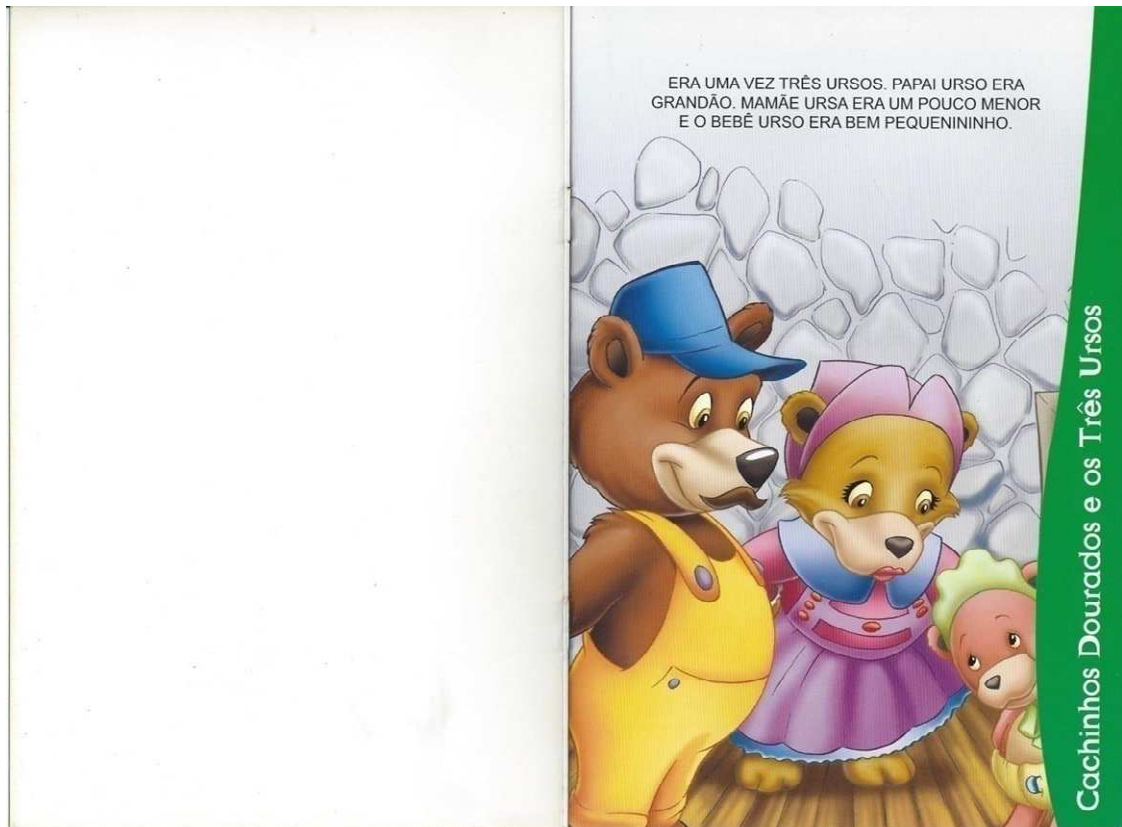
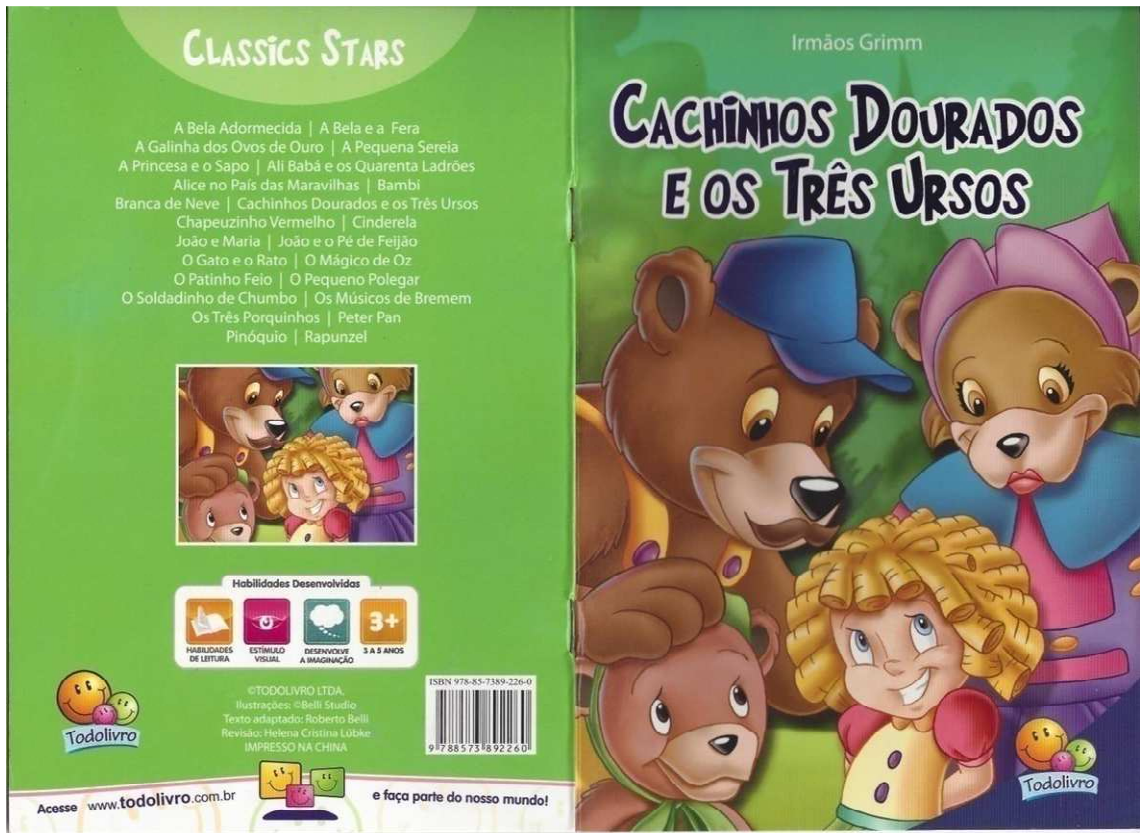
_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/mar/abr de 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 30 de Out. de 2016.

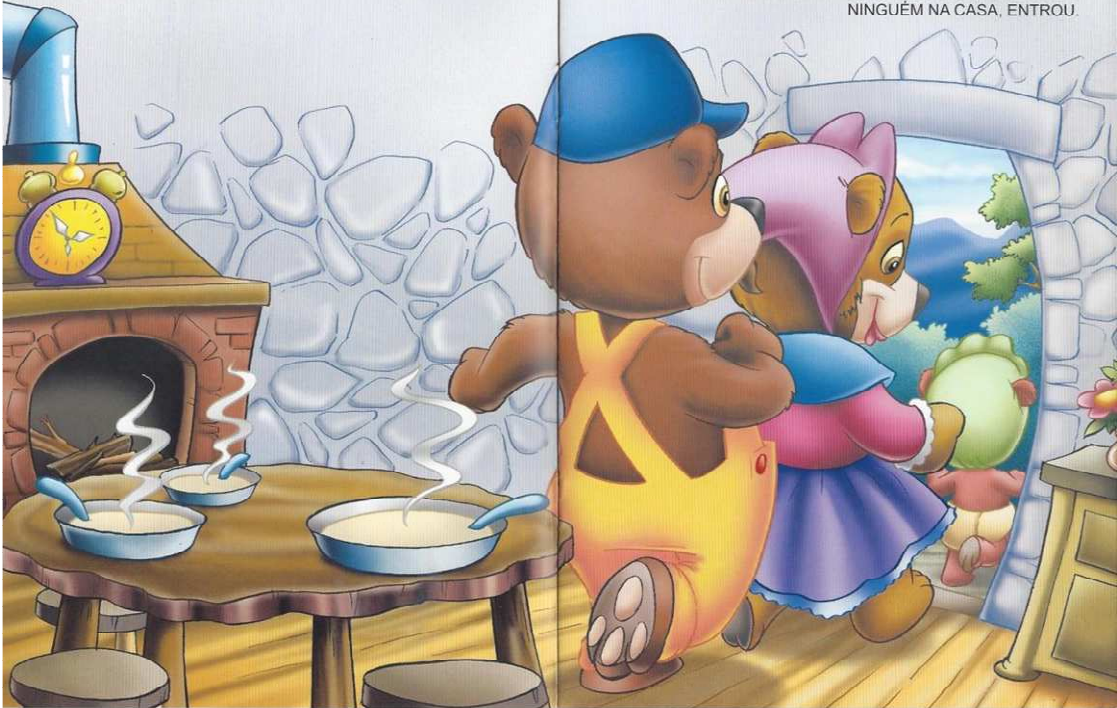
TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO – IMAGENS DO LIVRO UTILIZADO NA AVALIAÇÃO



PAPAI URSO TINHA UMA TIGELA DE MINGAU GRANDONA. A TIGELA DA MAMÃE URSA ERA UM POUCO MENOR E O BEBÊ URSO TINHA UMA TIGELINHA.



MAMÃE URSA ENCHEU AS TIGELAS COM MINGAU QUENTE. ELES FORAM DAR UMA VOLTA, ENQUANTO O MINGAU ESFRIAVA. ENTÃO, CACHINHOS DOURADOS CHEGOU E, NÃO VENDO NINGUÉM NA CASA, ENTROU.

VENDO O MINGAU, CACHINHOS DOURADOS PROVOU DA TIGELA DO PAPAI URSO. ESTAVA MUITO QUENTE. AÍ, PROVOU O MINGAU DA TIGELA DA MAMÃE URSA. ESTAVA MUITO FRIO.



DEPOIS, PROVOU DA TIGELA DO BEBÊ URSO. HUM! ESTAVA UMA DELÍCIA. ELA COMEU TUDO!

CACHINHOS DOURADOS FOI SENTAR NA CADEIRA DO PAPAI URSO. ERA MUITO ALTA. DEPOIS, SENTOU NA CADEIRA DA MAMÃE URSA. ERA MUITO LARGA.



ENTÃO, JOGOU-SE NA CADEIRA DO BEBÊ URSO, QUE SE QUEBROU TODA.

CACHINHOS DOURADOS FICOU COM SONO E FOI SE DEITAR NA CAMA DO PAPAI URSO. ERA MUITO DURA. DEPOIS, DEITOU-SE NA CAMA DA MAMÃE URSA. ACHOU MACIA DEMAIS.

ENTÃO, DEITOU-SE NA CAMA DO BEBÊ URSO. ACHOU-A MUITO ACONCHEGANTE. AÍ, ELA ADORMECEU.



OS TRÊS URSOS VOLTARAM COM FOME.
 – ALGUÉM COMEU O MEU MINGAU! – ROSNOU
 O PAPAÍ URSO.

– ALGUÉM COMEU O MEU MINGAU! – FALOU A
 MAMÃE URSA.
 – ALGUÉM COMEU O MEU MINGAU! – DISSE O
 BEBÊ URSO, E COMPLETOU:
 – E COMEU TUDO!



OS TRÊS URSOS VIRAM QUE TUDO ESTAVA
 FORA DE ORDEM.
 – ALGUÉM SENTOU NA MINHA CADEIRA! –
 ROSNOU O PAPAÍ URSO.

– ALGUÉM SENTOU NA MINHA
 CADEIRA! – REPAROU A
 MAMÃE URSA.
 – ALGUÉM SENTOU NA MINHA
 CADEIRA! – DISSE O
 BEBÊ URSO – E COMPLETOU:
 – E ESTÁ TODA QUEBRADA!



