



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO
CURSO DE PEDAGOGIA

ELAN CAVALCANTE DA FONSECA FERREIRA

**MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA: PRÁTICA
ORIENTADA PELOS PRINCÍPIOS DE L. S. VYGOTSKY**

NATAL/RN

2016

ELAN CAVALCANTE DA FONSECA FERREIRA

**MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA: PRÁTICA
ORIENTADA PELOS PRINCÍPIOS DE L. S. VYGOTSKY**

Trabalho monográfico apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes.

NATAL/RN

2016

ELAN CAVALCANTE DA FONSECA FERREIRA

**MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA: PRÁTICA
ORIENTADA PELOS PRINCÍPIOS DE L. S. VYGOTSKY**

Monografia examinada e submetida à aprovação pelo Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como parte de requisitos para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob orientação da Professora Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes.

Monografia aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr. Denise Maria de Carvalho Lopes (Orientadora) - UFRN

Prof^a Dr^a Naire Jane Capistrano - NEI/UFRN

Prof^a Ms.^a Bárbara Raquel Coutinho Toscano Azevedo - NEI/UFRN

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro e principal agradecimento vai para a minha mãe, por me apoiar e confiar na minha capacidade. Por estar ao meu lado nos momentos difíceis e acreditar em mim, mesmo quando eu achava que não ia mais conseguir. Por ser a pessoa que eu mais admiro e confio na vida, foi por sua causa mãe que eu consegui chegar até aqui, pela sua força, suporte e carinho. Saiba que te retribuirei e sempre estarei ao seu lado, não importa a dificuldade, te amo.

Gostaria de agradecer a Mrs. Gail Read, a pessoa com a qual eu mais aprendi sobre educação até hoje. À você eu gostaria de dizer que ouvi cuidadosamente a cada treinamento, sempre com a mente aberta as coisas novas que você trouxe e a todas as mudanças propostas. Com você, eu aprendi bases educacional que vou levar para minha vida como professora. Você me inspirou a pesquisar mais sobre educação, gerenciamento de classes e leitura guiada. Muito obrigada por tudo.

I would like to thank Mrs. Gail Read, the person I've most learned about education till nowadays. To you I would like to say that I've listened carefully to each training you provided to us and I was always with my mind opened to everything new that you brought and all the changes. With you, I've learned bases that I will take for my life as a teacher. You inspired me to research about teaching, class management and guided reading. Thank you so much for everything.

Gostaria de agradecer também à equipe com a qual trabalhei e aprendi tanto nesses últimos dois anos. Na minha prática em sala de aula e observando cada um de vocês aprendi e evolui não só como professora, mas também como pessoa. Agradeço à Mrs. Andrea, Mr. B, Mrs. Dani, Ms. Amanda, Mrs. Cintya Mrs. Ana Safira e todos os outros com os quais tive a oportunidade de trabalhar ou dividir sala. Thanks Mrs. Ericka!!!!

Muito obrigada à minha amiga, irmã e parceira de projetos Lilian, você além de me ouvir quando precisei, me ajudou a superar momentos difíceis, muitas vezes me dando suporte emocional e segurando as pontas no nosso projeto quando necessário.

Muito obrigada Pedro, meu namorado, por sempre me apoiar e acreditar que eu iria conseguir terminar tudo no prazo, você me ajudou muito nesse período final do curso e em momentos de angustia, talvez você nem tenha noção de qual importando esse suporte emocional foi pra mim.

Aos meus colegas de curso, com os quais passei tantos perrengues e felicidades. Larissy Diniz, minha dupla de aperreios, trabalhos e risadas. À comissão de formatura, que mesmo na correria com toda demanda do curso, conseguimos juntos lutar para que a turma tenha uma formatura.

À minha orientadora Denise, que aceitou me ajudar mesmo com um tema que não tem muita demanda no Brasil. Aos professores da graduação que de alguma forma me inspiraram: Denise Lopes, Estela Campelo, Moises Sobrinho, Walter Pinheiro, Rosália Silva, entre outros.

A todos, meu sincero agradecimento.

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar a prática pedagógica identificada como Leitura Guiada - *Guided Reading* – identificando seus fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos como mediadores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura. Desse modo, buscamos descrever o funcionamento da leitura guiada na prática da sala de aula e analisar a correlação existente entre a realização dessa metodologia didática empregada em países de língua inglesa para o ensino sistemático da leitura na escola e alguns conceitos da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky, tais como a Zona de Desenvolvimento Proximal. O estudo foi desenvolvido na forma de uma pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva e interpretativa. Com esse estudo, foi possível perceber que a “leitura guiada” é uma prática que ajuda o aluno a evoluir na leitura de forma gradual e diminuindo o nível de frustrações e contribuindo para o avanço. Consideramos que nosso estudo tem relevância, tanto por abordar um tema ainda não pesquisado – a “leitura guiada” como proposta metodológica para o ensino da leitura – como também por buscar propiciar uma reflexão sobre a prática do professor em sala de aula com vistas a esse ensino, principalmente em nosso país, onde as estatísticas mais recentes ainda apontam que os resultados escolares mostram-se negativos no que tange ao aprendizado inicial da leitura, não propiciando aos alunos o domínio das habilidades básicas para um desempenho satisfatório na leitura. Desse modo, nosso estudo pode contribuir como referência para professores repensarem suas práticas, tendo como diferentes óticas didáticas que possa adaptar à sua realidade.

Palavras-chave: Leitura Guiada; Zona de Desenvolvimento Proximal; Níveis de Leitura.

ABSTRACT

This work intends mainly to comprehend guided Reading, identifying its theoretical bases and methodology, as learning and reading mediator. It also talks about how guided reading works in a classroom and analyses correlation between guided reading and Vygotsky's theory about the Zone of Proximal Development. In the development of this work the kind of research used was bibliographic and descriptive, as the subject in question is not really researched in Brazil, most of the theoretical bases used were internationals. This research is mainly relevant because in Brazil there aren't many studies about guided reading, so it provides a deep reflection about the teaching of reading and teachers practices in the classroom. As the teachers learning must be continuous and they should always reflect about their practice, it's important that they are able to see the same subject by different points of view, so like this they can adept it to their reality. This study showed that guided reading helps the student to gradually evolve in reading and it minimizes the level of frustration.

Key words: Guided Reading; Zone of Proximal Development; Reading levels.

LISTA DE SIGLAS

- ZDP** Zona de Desenvolvimento Próximo
- ZDR** Zona de Desenvolvimento Real
- IDEB** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
OBJETIVOS.....	Error! Bookmark not defined.
PERCURSO METODOLÓGICO	17
2. A LEITURA GUIADA COMO METODOLOGIA DE ENSINO E A ZDP DE L.S. VIGOYSKY	
1.1 Leitura Guiada	18
1.2 Zona de Desenvolvimento Proximal	19
2. APRENDIZADO DA LEITURA: A LEITURA GUIADA COMO PRINCÍPIO DE ENSINO.....	
2.1. Leitura guiada, o que é e como funciona?	24
2.2. Tipos de Leitura.....	29
2.3. Níveis de leitura.....	32
2.4. Avaliação do processo de leitura.....	42
3. Considerações finais.....	47
REFERÊNCIAS.....	49

INTRODUÇÃO

Existe um momento crucial na vida de toda criança que vive em sociedades letradas que influenciará sua aprendizagem nos anos seguintes que é aprendizagem e aquisição da leitura e escrita. Se o aluno não consegue ser alfabetizado na perspectiva do letramento, existe uma grande possibilidade de também não se desenvolver nas outras áreas do ensino que dependem da leitura, escrita e reflexão sobre o que for lido. Por isso, Ferreiro (1986) considera que o aprendizado da língua escrita é a mais básica das aprendizagens no que diz respeito ao conhecimento sistematizado ou escolar.

Nas últimas décadas, tanto no mundo, quanto no Brasil, os estudos e discussões sobre alfabetização ganharam centralidade e têm crescido a cada dia, em função do desafio em que se converteu o processo de aprendizado inicial da língua escrita, à medida que a escola foi se democratizando e que camadas que desde sempre estiveram excluídas, passaram a ter acesso à educação escolar, trazendo novos desafios ao ensino, demandados por suas experiências e conhecimentos diferenciados em relação à linguagem, tanto oral, quanto escrita, em relação ao que a escola, ao longo da história, privilegia como “padrão” ou correto.

Em meio aos diversos estudos, pesquisas e discussões sobre a temática, surgiu uma nova concepção que relaciona o aprendizado da língua escrita com as práticas de ler e escrever vigentes na sociedade, superando uma perspectiva tradicional de ensino da leitura e escrita meramente mecânica e técnica, em que os objetos de estudo eram os elementos do “código escrito”, desvinculados das funções e do funcionamento dessa língua na vida das pessoas. Essa compreensão ganhou corpo com as discussões sobre o conceito de letramento – processo até então não estudado e nem considerado nos estudos sobre aprendizado e desenvolvimento da linguagem.

Conforme aponta Soares (2003), essa discussão começa a surgir em meados dos anos de 1980, em decorrência da preocupação, que emergiu em vários países, sobretudo de língua inglesa, com práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, com o pouco uso ou mesmo com a falta de uso da língua escrita por pessoas alfabetizadas. Pesquisas desenvolvidas nesse período nos Estados Unidos comprovam que jovens, após concluírem o ensino médio, não possuíam habilidades de leitura que lhes possibilitassem inserir-se em práticas sociais que

exigissem ler com finalidades sociais, ou seja, não dominavam as competências necessárias para os usos sociais da leitura e escrita. Esses estudos intensificaram preocupações pertinentes ao ensino de tais práticas.

Alguns países de língua inglesa dão a esse movimento o nome de *literacy*, palavra que já existia na língua, mas que, nesse período passou a ser utilizada para nomear o processo de desenvolvimento de leitura e escrita de forma integrada, articulando o domínio de competências e habilidades de ler e escrever com exercícios efetivos dessas práticas na vida social.

Ainda segundo Soares (2003), no Brasil esse movimento ocorreu de forma diferente, tendo como foco principal a aprendizagem da escrita, considerando que, em nosso país, diferentemente de países desenvolvidos onde o movimento da *literacy* aconteceu, o centro do problema não estava no “desenvolvimento” de competências de uso da leitura e da escrita, mas do aprendizado inicial das técnicas e procedimentos básicos a ler e escrever. Portanto, no Brasil, a discussão sobre letramento articula o processo à própria alfabetização, compreendida como “aprendizado inicial da língua escrita” (SOARES, 2016).

Surge, segundo a autora, uma nova concepção de “alfabetizar, letrando”, em que se propõe uma relação entre o ensino e o aprendizado da língua escrita de modo que se articule os processos de alfabetização e letramento – em que os professores passam a se preocupar, em suas práticas pedagógicas, não somente com o domínio dos processos de ler e escrever, mas em proporcionar, aos alunos, práticas de leitura e escrita que tenham sentido em suas vidas.

Essas novas formas de entendimento, embora tenham sido muito importantes para a mudança que ocorreu na compreensão do processo da alfabetização a partir dos anos de 1980, não foram os únicos fatores dessa transformação. Os modos de compreender o que é – em que consiste – a alfabetização que se modificaram nas últimas décadas também são devidos a produções muito relevantes nos campos da psicologia, da linguística e da psicolinguística (LOPES, 2012).

Até aquele momento – visão que ainda persiste na atualidade, em alguns contextos – entendia-se a alfabetização como aprendizado de um código de transcrição, ou seja, a escrita era vista como um código, cujas partes e regras de combinação precisavam ser transmitidas. O aprendizado era entendido como processo mecânico, de percepção e memorização, resultante de treino, por repetição, de habilidades de percepção e reprodução dos elementos do código,

em suas partes sonoras e visuais. O aprendiz era considerado como sendo passivo, sem participação na aprendizagem a não ser mera reprodução das transmissões recebidas.

Com a divulgação das concepções interacionistas do campo da psicologia sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, novas formas de entender como o ser humano aprende e se desenvolve começaram a ser discutidas e reconhecidas nos meios educacionais. As ideias construtivistas de Jean Piaget influenciaram diversas pesquisas e estudos e inspiraram práticas pedagógicas no mundo inteiro. Segundo Lopes (2012) as concepções piagetianas introduziram a compreensão de que o sujeito aprendiz não é passivo e não apenas reprodutor de transmissões que lhes são feitas no meio social, mas, ao contrário, diante dos conteúdos da cultura, sua mente é ativa e tudo que é percebido pelos sentidos é transformado segundo seus próprios mecanismos mentais de assimilação.

Ainda segundo as ideias piagetianas (LOPES, 2012), ainda que a percepção e a memória sejam funções mentais importantes nas aprendizagens, estas não se fazem de imediato e como mera reprodução, mas como assimilação transformadora, como uma construção ou reconstrução, por cada sujeito, daquilo que é experimentado, percebido. Portanto, segundo a abordagem piagetiana, o aprender exige experiências, ou seja, interações dos sujeitos com os objetos de conhecimento. A aprendizagem tem por base a experiência concreta e mental de cada sujeito com os objetos de conhecimento.

Essas ideias serviram de base para os estudos da psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Essas autoras, considerando que a escrita não é apenas um código de transcrição, mas um sistema de representação, demonstraram que as crianças, diante dos escritos que percebem no seu mundo social, não apenas repetem e memorizam suas partes, mas tentam compreender como se escreve, pensando ativamente em o que e como a escrita representa. Nesse processo, elas constroem ideias ou “hipóteses” que servem de base para suas tentativas de escrita e que caracterizam, segundo Lopes (2012) períodos ou níveis de construção da escrita por cada aprendiz, ou seja, a gênese da escrita em cada um – sua psicogênese.

Desse modo, as autoras ampliam a compreensão do próprio objeto de conhecimento – a escrita – como de sua aprendizagem e seu aprendiz. Para Ferreiro (1986) a aprendizagem da escrita não envolve apenas habilidades

percepto-motoras, mas conceitos sobre a escrita: o que é, para que serve, como se escreve. É, portanto, uma aprendizagem conceitual.

Esse entendimento trouxe, nas últimas três décadas, muitas mudanças na forma de compreender e desenvolver o processo de alfabetização. Se antes todas as atenções estavam centradas para as questões de métodos e desconsideravam os aprendizes, com esses estudos, o processo de construção, por cada um passou a ser reconhecido e novas metodologias, novos materiais de ensino foram sendo produzidos e empregados por muitos professores em muitas escolas.

Ao lado dessa discussão com base nas ideias construtivistas, também reconhecemos, junto com Lopes (1999; 2012) e Lopes e Vieira (2012) que as concepções da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, em que o autor destaca o papel das aprendizagens como resultantes de interações e mediações. Para o autor (apud Lopes, 2012) o desenvolvimento das funções mentais se faz por meio da internalização, por cada sujeito, das práticas socioculturais. Nessa internalização, a atividade mental do sujeito é mediada nas interações por meio das intervenções dos outros e por meio da linguagem. O autor destaca, portanto, nas aprendizagens, o papel mediador do outro mais experiente, que já domina as práticas e, por meio de ações próprias, orienta, guia, as interações entre os aprendizes e os objetos de conhecimento. Desse modo, os “outros mais experientes” criam condições em que os iniciantes, que ainda não dominam as práticas, podem interagir com elas, experimentá-las, mesmo sem ainda dominarem seus elementos e suas regras. E, mediante essas interações e experimentações, podem ir, guiados pelos outros, se apropriando de tais práticas.

Assim é com a linguagem escrita. Vygotsky (1997) compreende que a escrita é mais que um código ou sistema de representação, mas uma forma de linguagem, de interação entre as pessoas, com função social e regras de funcionamento, que precisam ser conhecidas pelos aprendizes, o que somente se faz por mediação social. Nesse processo, o autor destaca o papel da escola e do professor, considerando que a escrita é uma prática complexa.

Ainda segundo Lopes e Vieira (2012) também contribuíram para o surgimento de novas propostas de alfabetização os conhecimentos produzidos nas teorias da linguagem, por meio de estudos que propiciaram repensar a concepção tradicional que considerava a linguagem como meio de comunicação e expressão. As novas concepções passaram a afirmar que linguagem, embora

seja instrumento para a comunicação e a expressão de pensamentos, percepções e sentimentos, ela não se resume a isso; ela é também modo de ação, de atividade, de interação entre os homens e também conteúdo que compõe o próprio pensamento. E que seu aprendizado não se resume a treino e memorização de sons/vocábulo da língua, mas a interação e experimentação por parte dos aprendizes da língua, em situações reais em que seus usos são necessários e fazem sentido nas interações sociais e que possibilitam o aprendizado dos recursos e normas da língua: as palavras e seus significados e sentidos, as formas de combinação na produção dos discursos e dos textos, as normas vigentes na sociedade.

É nesse movimento científico que envolve diversas áreas de conhecimento e diferentes ideias, que começaram a surgir novos estudos e propostas de metodologias de ensino da leitura e da escrita em busca de proporcionar aos educandos uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, de que o ensino e aprendizado da língua escrita se desenvolva, desde o início, considerando o aprendiz como sujeito (inter)ativo, que interage com a escrita em seu meio social e busca compreender em que ela consiste – o que é, o que representa, como representa; a escrita como linguagem, como atividade, como prática, com função social; e o meio social – a escola e o professor – como mediador dessas interações e apropriações.

Buscando sistematizar e especificar os aspectos envolvidos no aprendizado da língua escrita, Batista et al (2008) propõem que esse processo envolve diversas aprendizagens de conceitos, procedimentos, habilidades e atitudes. Para esse autor, essas capacidades – que são linguísticas, cognitivas e afetivas, se entrelaçam, sem que haja uma sequência ou hierarquia entre elas. Segundo o autor citado, o aprendizado da língua escrita envolve: o conhecimento e a valorização da cultura escrita; a apropriação do sistema de escrita alfabético, a leitura, a produção de textos escritos, a reflexão sobre a língua e a oralidade, entre outras.

A partir dessas proposições teóricas, múltiplas possibilidades didático-pedagógicas podem ser organizadas, considerando-se o aprendiz como sujeito de conhecimento e a necessária mediação para suas aprendizagens.

É nesse contexto que se insere a relevância de estudarmos a proposta metodológica *Guided Reading* “Leitura Guiada”, desenvolvida em países como o Canadá e Estados Unidos, que propõe a personalização do ensino para que as

crianças desenvolvam a leitura, não de forma genérica, mas conforme as necessidades de cada um. No qual se propõe que, no processo de ensino, o professor oferece suporte para que o aluno “leia” textos que ainda não consegue sozinho para que, futuramente, consiga desenvolver aquele nível de leitura alcançado em situação de ajuda, de forma independente. Essa metodologia de ensino da leitura visa proporcionar ao aluno uma ampliação de suas estratégias para a leitura-compreensão de textos e, ao mesmo tempo, sua apropriação gradativa de tais estratégias.

A “Leitura Guiada” tem como princípio básico a mediação entre aluno-professor-texto e suas proposições têm, como fundamento, as concepções da abordagem histórico-cultural de L.S.Vigotsky, sobretudo no que se refere à mediação – social e simbólica - como constitutiva das aprendizagens e ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto pelo autor como modo de afirmar o papel do ensino nos processos de aprendizagem e desenvolvimento mental.

No Brasil ainda não existem muitos estudos sobre essa proposta específica de ensino, embora muitos dos princípios que a fundamentam também orientam práticas pedagógicas de professores em diversas escolas, consideradas com propostas inovadoras, que tentam superar as concepções e práticas tradicionalmente aceitas como típicas das escolas. A exemplo disso, podemos citar as práticas desenvolvidas como propostas pedagógicas nos programas de formação de professores alfabetizadores promovidos, a partir de 2001, no Brasil, tais como o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, desenvolvido entre 2001 e 2005; o Pró-Letramento – Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e, finalmente, o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Nesses programas, em seus documentos e materiais de formação, tais como textos e vídeos, é possível observar que o princípio da mediação como constitutiva de aprendizagens é central, configurando-se como intervenção sistemática e intencional do professor junto às crianças, inclusive mediante o atendimento a pequenos grupos ou duplas, enquanto o restante da turma realiza outras atividades orientadas previamente.

Igualmente é central nessas propostas a consideração da escrita como linguagem e de seu aprendizado como sendo de interação mediada entre aprendizes e práticas efetivas de produção e compreensão de textos escritos –

como leitura e escrita de textos diversos, com funções diversificadas e com sentido para os aprendizes (LOPES, 2016).

Entretanto, embora essas proposições tenham sido assumidas por esses programas de formação que envolvem milhares de professores, suas práticas não têm se propagado de forma intensa. Experiências acadêmicas de observações em escolas mostram que, de modo ainda muito forte, as práticas de ensino da leitura permanecem assumindo uma perspectiva mais mecanicista, não produzindo efeitos mais positivos nas aprendizagens.

Essa situação persiste mesmo considerando que diversos programas de formação de professores alfabetizadores desenvolvidos, no Brasil, por iniciativa do governo federal e Ministério da Educação¹, desde 1999 até o presente momento, em que se busca implementar mudanças nas práticas docentes a partir de uma concepção de aprendizagem como apropriação dos objetos da cultura por meio de interações mediadas de forma intencional e sistemática.

O nosso estudo visa trazer uma contribuição para as discussões sobre as práticas alfabetizadoras ao analisar uma proposta sistematizada de ensino da leitura para crianças que se encontra em curso em diversos países, sobretudo no Canadá e nos Estados Unidos e, no Brasil, mais recentemente, em escolas da rede privada com perspectivas diferenciadas, como é o caso da escola onde atuamos profissionalmente, e cuja experiência fez emergir em nós o interesse por essa temática.

Essa escola foi onde comecei minha² vida profissional, em sala de aula. Como uma instituição privada, com proposta bilíngue, adota uma proposta metodológica de origem canadense, com diversos aspectos que chamaram minha atenção, dentre estes, a prática de “leitura guiada” e o modo como as crianças amavam ler, mesmo no início desse aprendizado. Me deparei com crianças lendo com segurança e sem medo de errar. Então, lembrei de meu próprio processo de alfabetização, quando a professora pedia para que os alunos lessem textos em voz alta, crianças que ainda não estavam preparadas, ficavam nervosas e gaguejando, o que trazia, em vez de alegria, medo e insegurança.

¹ Parâmetros em Ação - Alfabetização (1999), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001), o Programa Pró-Letramento de Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (2006) e, finalmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013).

² Falo, nesses trechos, na primeira pessoa, por tratar de aspectos que me dizem respeito de modo pessoal e que deram origem ao presente estudo.

Na escola onde estava trabalhando, ao contrário, comecei a notar que o modo como o trabalho era desenvolvido fazia as crianças se sentirem mais confiantes, evoluindo de forma significativa, não só na decodificação, mas no desenvolvimento do pensamento crítico sobre o que estavam lendo, pois o professor fazia intervenções.

Estimulada por essas constatações e pelo que elas me provocaram defini, como **objeto de estudo**: a proposta metodológica da “leitura guiada” - fundamentos e procedimentos didáticos e suas relações com as concepções da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Considero que o presente estudo poderá contribuir para o conhecimento de seus princípios e procedimentos metodológicos e, dessa forma, constituir em uma possível ser uma referência para práticas de outros professores ou mesmo para a relação com outras propostas, ajudando a pensar sobre esse processo por perspectivas diferenciadas.

Para orientarmos nossos passos no estudo, definimos, como **questão** norteadora:

Quais os fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos da Proposta de “Leitura Guiada”, enquanto mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e que relações podemos estabelecer entre estes e as proposições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky?

Orientada por esta questão, defini, como **Objetivo de Estudo**:

Analisar a prática da Leitura Guiada, identificando seus fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos como mediadores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura, estabelecendo relações entre estes e conceitos da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky.

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso trilhado para responder à questão definida e atender ao objetivo do estudo no que tange à metodologia de investigação envolveu, como procedimento, a pesquisa bibliográfica e descritiva, utilizando como base dados secundários e se fundamentando teoricamente em autores renomados na área pesquisada, tais como Fountas e Pinnel (1996; 2001), Rog (2012) e Vygotsky (2007).

Conforme visto em Gil (apud FONSECA, 2002) a base do desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica são as produções textuais que já existem de modo que elas venham a fundamentar essa pesquisa, de uma forma geral, podem ser utilizados livros, periódicos, artigos científicos e websites de confiança. Esse tipo de pesquisa precise ser bem embasado para que assim, proporcione credibilidade ao trabalho.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa em questão assumiu como fontes bibliográficas, principalmente os textos de Fountas e Pinnel (1996; 2001) e Rog (2012) que tratam da proposta metodológica da “Leitura Guiada”, descrevendo seus fundamentos e procedimentos didáticos. Além disso, para analisar a correlação existente entre estas propostas e as ideias vygotskianas, desenvolvemos um estudo sobre algumas proposições de L. S. Vygotsky (2007), especialmente sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, bem como estudar sobre a visão de outros autores em relação a esse conceito.

1. A LEITURA GUIADA COMO METODOLOGIA DE ENSINO E AS PROPOSIÇÕES DE L.S. VIGOYSKY

1.1 Leitura Guiada

A leitura Guiada é uma das práticas de ensino que se orientam pelo princípio de *literacy*, utilizadas em países de língua inglesa tais como Canadá e Estados Unidos; é a Leitura Guiada (Guided Reading).

Leitura guiada é proposta como uma abordagem importante para a aprendizagem e aquisição da leitura e escrita, utilizada de forma conjunta com outras abordagens (como leitura compartilhada, leitura deleite e leitura independente), possibilita aos professores promover apoio eficaz para desenvolver a leitura e escrita dos alunos. (BIDDULPH, 2002, p.2, tradução nossa)

Porém, a leitura guiada não é uma prática isolada, quando se busca alfabetizar na perspectiva do letramento, conforme Fountas e Pinnel (1996) essa técnica é apenas um dos componentes dentro de programa de qualidade para a aprendizagem da leitura e escrita. Para os autores, a criança deve passar cerca de 30 minutos do dia focada em grupos de leitura devidamente planejado e com suporte do professor. Dessa forma, o professor consegue oferecer suporte para que o aluno leia textos que ainda não consegue sozinho para que futuramente consiga desenvolver aquele nível de leitura de forma independente.

Segundo Jeanne Biddulph (2002) para desenvolver essa prática é preciso, primeiramente, escolher um texto apropriado para determinado grupo de alunos que são agrupados por habilidade de leitura, segundo, o aluno precisa fazer conexões entre ele e o texto e por fim promover ao aluno um suporte para que ele consiga ler, pensar e falar sobre aquele texto.

Agrupando os alunos por nível de leitura, é possível que o professor desenvolva uma prática de ensino personalizada mesmo em uma turma com muitos alunos, ajudando o indivíduo a desenvolver o que ele precisa. Essa prática permite quebrar a generalização do ensino como ainda ocorre no Brasil. Ao trabalhar uma turma apenas como um todo, o professor não consegue analisar o que cada aluno precisa desenvolver.

Sabendo que o processo de aprendizagem e aquisição da leitura e escrita ocorre em momentos diferentes para alunos que estão no mesmo nível de ensino e na mesma sala de aula. Surge a preocupação em relação as leituras

desenvolvidas em sala de aula de forma genérica, sem observar até que ponto cada aluno consegue ir de forma independente. Esta perspectiva de mediação e auxílio ao aluno corrobora com a teorização Vygotskyana de Zona de Desenvolvimento proximal.

1.2 Leitura Guiada e Zona de Desenvolvimento Proximal

Segundo Johnson e Keiser (2010) ensinar se torna mais efetivo e o aprendizado acontece de modo mais fácil quando se trabalha dentro da “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)” dos alunos.

Não podemos esperar que em uma sala de aula real todos os alunos estejam no mesmo nível de aprendizagem e prontos para aprender determinado conteúdo, procedimento ou atitude. Então, o professor se depara com a dificuldade de ensinar uma turma diversificada. Nesse momento, é importante refletir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e como ela pode ajudar a orientar os planos de aula do professor para que seja possível que mais alunos aprendam o que se pretende ensinar.

O termo Zona de Desenvolvimento Proximal foi proposto por Vygotsky (2007) para designar o espaço entre o que identificou como “desenvolvimento real”, descrito pelo autor como o nível de apropriação alcançado por cada sujeito em relação às mais diversas funções mentais em que ele consegue realizar operações de modo autônomo, sem ajudas do meio social, indicando consolidação de funções. Para o autor, esse é apenas um dos níveis de seu desenvolvimento mental. Mas, o autor destaca que, para além desse nível, há outro indicado por funções que ainda não estão consolidadas, mas que se encontram em vias de desenvolvimento, o que é indicado pelas operações que o sujeito, embora não consiga realizar de forma independente, consegue mediante ajudas de outro mais experiente.

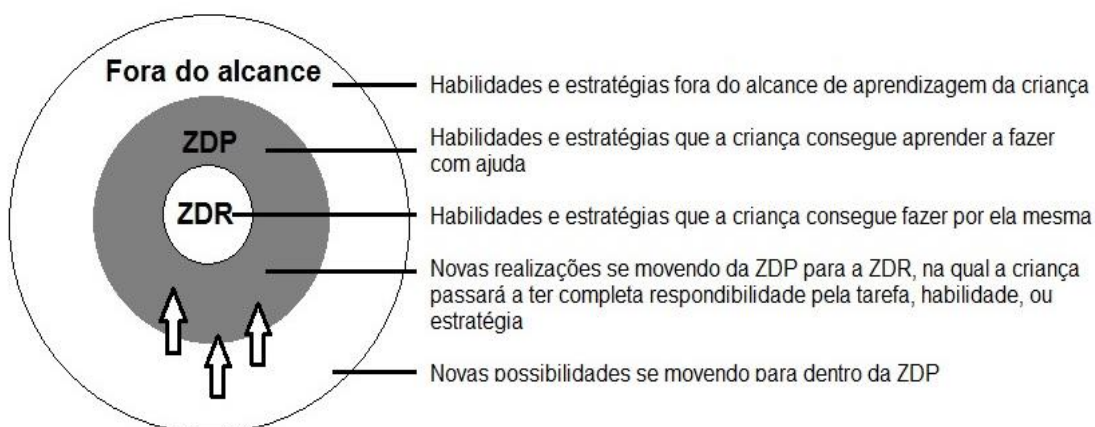
Para o autor, esse é o nível que mais interessa à educação, pois configura o espaço de atuação do mediador, de ampliação das funções mentais. Com esse conceito, o autor fundamenta e afirma o papel do meio social no desenvolvimento de cada pessoa, em todas as fases da vida, sobretudo na infância. Com esse conceito, o autor afirma uma função prospectiva da educação, ou seja, uma função que aponta para o futuro, que cria condições de aparecimento de novas e mais avançadas capacidades que não surgiriam naturalmente.

Vygotsky (2007) afirma, por outro lado, que na aprendizagem não existe uma relação simples entre estímulo e resposta, de modo mecânico, pois as apropriações, mesmo mediadas, não se fazem como reprodução, mas como transformação do que é experimentado nas relações sociais, o que faz com que cada sujeito aprenda e se desenvolva de modo singular.

É difícil pensar em trabalhar a individualidade e a singularidade em salas de aula com tantos alunos, porém, para que a aprendizagem aconteça para todos, é necessário que entendamos quando podemos ajudar determinado educando a evoluir. É preciso, portanto, criar Zonas de Desenvolvimento Proximal em que as propostas feitas aos alunos não se localizem “fora”, seja por estarem fáceis demais – não conterem desafios – e, por isso, não provocarem avanços nas aprendizagens, seja por estarem difíceis demais, cujas operações são apenas reproduzidas pelos aprendizes e fiquem inacessíveis, não propiciando, também, avanços nas aprendizagens.

Johnson e Keiser (2010) mostram no diagrama abaixo sobre a progressão das habilidades e estratégias das crianças, trabalhando com base na Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por Vygotsky.

Figura 1 – Progressão das zonas de aprendizagem



Fonte: JOHNSON E KEISER, 2010, p. 32, tradução nossa.

Podemos ver então que não é um processo simples e que pode ser aplicado a diversos momentos de aprendizagem. Ao analisar a figura acima, percebe-se que existem 3 áreas:

1. Fora do alcance: nela podemos incluir as habilidades e estratégias que o aluno ainda não está preparando para aprender, nem com a mediação do professor.
2. ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal): esse é o momento no qual o aluno ainda não consegue desenvolver determinada habilidade, tarefa ou estratégia sozinho, porém, com mediação é possível.
3. ZDR (Zona de Desenvolvimento Real): nela podemos incluir todo o aprendizado que o aluno já internalizou e consegue desenvolver sozinho.

Para melhor ilustrar essas “zonas de aprendizagem” Johnson e Keiser (2010) descrevem a seguinte situação, imaginem uma criança brincando em uma caixa de areia e a ela é passada a tarefa de fazer um bolo de aniversário de areia. Qual das 3 crianças o professor poderia trabalhar na ZDP?

Criança 1: Ele primeiro enche o balde com areia, batendo na areia para fazer com que ela fique firme, quando o balde está cheio e bem prensado, ele vira de cabeça para baixo e lentamente tira, com cuidado para não arruinar a forma que ele criou. Ta-Da, um bolo de aniversário!

Criança 2: Ela coloca algumas mãos de areia dentro do balde, olha para você e exita, em seguida coloca um pouco mais. Quando o balde está meio cheio, ela vira e a areia cai pra fora.

Criança 3: Ele entra na caixa de areia, pega a pá, e começa a comer a areia. (JONHSON; KEISER, 2010, p.34, tradução nossa)

Certamente a segunda criança está pronta para aprender a tarefa, mas ainda não sabe como fazer exatamente e precisa de ajuda. Sendo assim, essa é uma habilidade que nesse momento entra na ZDP dela, pois, ela sabe que precisa colocar a areia dentro do balde mas ainda não entende que precisa bater para que a areia fique firme e assim ela possa virar para fazer o bolo de aniversário.

Esse foi o exemplo de uma atividade que pode ser simples para algumas crianças, mas ainda não tão fáceis para outras. Vamos pensar sobre como utilizar a ZDP para melhor desenvolver a aprendizagem e aprimoramento da leitura em sala de aula. Para tal, Johnson e Keiser (2010) propõe pensar sobre as seguintes questões, 1) O que você sabe sobre essa criança enquanto leitor? 2) Quais estratégias essa criança consegue desenvolver sozinha (ZDR)? 3) Quais estratégias essa criança está pronta para desenvolver com sua assistência?

Essas três perguntas ajudam a sistematizar o pensamento e melhor direcionar a aprendizagem para que os alunos consigam se desenvolver

conforme o momento de leitura de cada um. Isso possibilita repensar o ensino da leitura, de modo que o professor traga para o seu plano de aula algo além da leitura deleite.

Ainda partindo dessas três perguntas chaves e com o intuito de ajudar o professor a melhor compreender a necessidade de cada aluno, Johnson e Keiser (2010) desenvolveram a seguinte ficha de acompanhamento individual.

Quadro 1 – Ficha de Acompanhamento Individual

ZAD	ZDP	Fora do Alcance
Quais estratégias esse aluno consegue desenvolver sozinho – na sua própria Zona de Desenvolvimento Real?	Quais são algumas habilidades e estratégias que esse aluno está preparando para fazer com a sua assistência – na sua própria Zona de Desenvolvimento Proximal?	O que você considera ensinar para outros alunos na sala de aula, mas estaria fora do alcance desse aluno por enquanto?

Fonte: JOHNSON E KEISER, 2010, p. 232, tradução nossa.

Por meio de elementos como essa ficha, é possível fazer o acompanhamento de cada aluno para que o professor consiga um salto na qualidade do que ele ensinará durante o ano. Observando quais habilidades e competências ele já conseguiu adquirir, quais estão na sua Zona de Desenvolvimento Proximal e quais não cabem a ele no momento.

Os autores citados apresentam, nos termos acima, uma forte articulação entre os princípios didáticos da Leitura Guiada e as proposições de L. S. Vygotsky acerca do Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, em que destaca, tanto o caráter mediado socialmente das aprendizagens, quanto o papel do professor como mediador, criando situações em que o aprendiz pode, mediante sua intervenção intencional e sistemática, realizar operações que não conseguiria sozinho – sem ajuda. Desse modo, segundo o autor (VYGOTSKY, 1998), o professor promove e atua em uma “zona” de desenvolvimento que está para além do que já está atingido e consolidado pelo aprendiz, propiciando que novas funções (ações, operações, relações) possam emergir e, posteriormente, ganharem autonomia e se consolidarem como “desenvolvimento real”.

2. APRENDIZADO DA LEITURA: A LEITURA GUIADA COMO PRINCÍPIO DE ENSINO

A leitura por crianças aparece como um processo que vai sendo caracterizado pela vida cotidiana em diferentes formas e práticas sociais, evoluindo não só uma relação física entre o mundo e as ações, mas voltado por marcas ideológicas e os diferentes efeitos que marcam o signo. A Leitura é considerada como fundamental no processo de construção de conhecimento por crianças.

Vygotsky (2007), em suas teorizações assinala que a aprendizagem da leitura e escrita são fundamentais para o nosso processo de socialização, pois possibilita o uso voluntário e consciente da linguagem. Neste sentido, ao aprender a ler as crianças tomam consciência da estrutura fônica das palavras que compõem os textos que usam para se comunicar com as pessoas.

Assim, o aprendizado da leitura deriva de vários aspectos, além dos elementos alfabéticos, a leitura é uma forma especial permeado pela decodificação e produção de significados para o texto lido. O mesmo autor pressupõe que o aprendizado não ocorre de modo solitário e individual, mas sim, mediado pelo outro. Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002). Esta mediação sistemática ocorre no trabalho com a leitura guiada que possibilita ao aluno, transpor informações explícitas no texto e assim corporeificar a sua leitura.

Então, esse método de ensino e aprimoramento da leitura, ajuda o aluno a se desenvolver conforme a necessidade dele. Ao utilizar a leitura guiada em sala de aula, o professor precisa pensar em um ensino personalizado, nem todo texto vai servir para todo aluno.

Esse ensino individual significa compreender o nível de desenvolvimento de cada uma das crianças, e a partir desse desenvolvimento realizar intervenções de leitura para cada um dos aprendizes. Nas palavras de Vygotsky (2007) a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã. Ou seja: aquilo que nesse momento uma criança só consegue fazer com a ajuda de alguém, um

pouco mais adiante ela certamente conseguirá fazer sozinha. Em nosso caso, a leitura guiada.

2.1. Leitura guiada, o que é e como funciona?

Quando se pensa em leitura no Brasil, logo pensamos em livros de literatura e leitura deleite, que também ajudam a estimular a leitura. Porém, será que ao indicar um livro em sala de aula, o professor se preocupa se todos os alunos já estão em um nível que consigam fazer a leitura sem se sentirem frustrados?

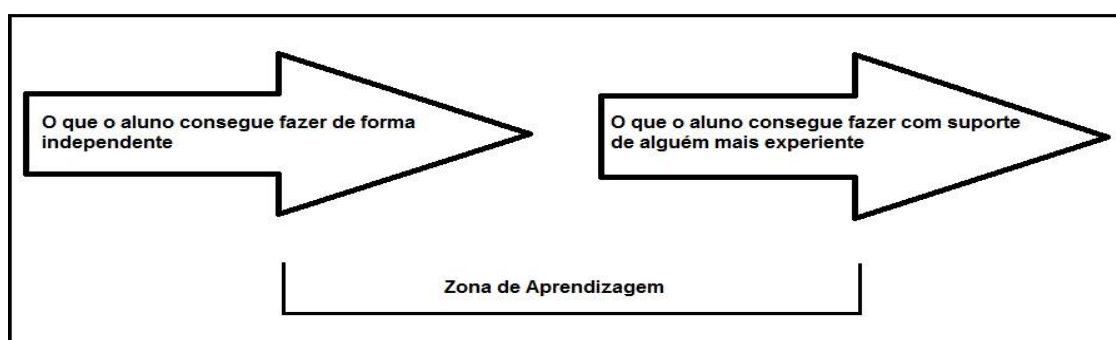
Em países como os Estados Unidos e o Canadá, para diminuir a frustração do leitor e aumentar a curiosidade pela leitura, as escolas utilizam o processo de leitura guiada, trabalhando com textos no qual o aluno ainda não consegue ler sozinho, porém, com a ajuda do professor ele consegue.

Leitura guiada é uma abordagem de ensino designada para ajudar os alunos de forma individual a aprender sobre como processar uma variedade cada vez maior de textos desafiadores com entendimento e fluência. (FOUNTAS E PINNEL, 2001, p. 193, tradução nossa)

Fountas e Pinnel (2001) dialogam com Vygotsky e a sua teoria de zona de aprendizagem. Vygotsky diz que com a ajuda de alguém mais experiente o aluno é capaz de ir além do que ele conseguiria ir sozinho. Sendo assim, gradualmente e com assistência ele é capaz de aprender e fazer a tarefa sozinho.

Ao selecionar cuidadosamente um texto que seja desafiador, mas não tão difícil, apresenta-lo aos alunos, interagir com eles e oferecer suporte no momento da leitura, o professor trabalha dentro da zona de aprendizagem do aluno ou zona de desenvolvimento proximal.

Figura 2 – Zona de Aprendizagem



Fonte: FOUNTAS E PINNELL, 2001, p.192, tradução nossa.

Trabalhando nessa área entre o que o aluno ainda não consegue ler de forma independente e o que já consegue ler com suporte, o professor torna possível não só que ele consiga ler textos mais difíceis, mas também que consiga refletir e entender melhor a leitura e desenvolver as estratégias de decodificação e compreensão.

Fontas e Pinnel (2001) dizem que esse suporte deve ocorrer de forma suave, o professor não pode resolver o problema para o aluno e sim oferecer ferramentas e estratégias para que ele consiga fazer, ainda que, em cada lição da leitura guiada, o professor deva definir o foco a ser explorado para que o aluno consiga desenvolver o que precisa.

O professor fornece suporte para que futuramente o aluno consiga realizar determinada leitura de forma independente e desenvolvendo um pensamento crítico sobre o que está lendo. Esses textos utilizados nos momentos de leitura guiada são chamados de *Just-right texts* (texto na medida certa).

Texto na medida certa para a leitura guiada faz com que os alunos fiquem na ponta dos pés. Que método maravilhoso para um nível de leitura instrucional! Pense em ficar na ponta dos pés. Não é tão difícil, mas requer concentração e esforço – e de vez em quando pode ser que você perca o equilíbrio e precise de ajuda. Do mesmo jeito, textos no nível instrucional se torna acessível com um pouco de esforço na leitura e ocasionalmente um *scaffolding* oferecido pelo professor. (ROG, 2012, p.12).

Em toda sala de aula pode-se perceber que existe uma variação no nível de leitura dos aprendizes, determinados alunos conseguem ler alguns textos que outros ainda não conseguem. Então, como perceber se as leituras que estão sendo feitas são adequadas a determinado leitor?

Segundo Fountas e Pinnell (1996), na leitura guiada, o professor deve utilizar textos no nível instrucional (90 – 94% de precisão das palavras lidas). Ao trabalhar com esse método, o professor deve se preocupar com o que o aluno, já sabe e o que ele já é capaz de poder realizar, para que, desse modo, possa oferecer suportes para o crescimento do aluno como leitor.

É fácil de perceber que esse método pode ser utilizado com alunos que ainda estão dando os passos iniciais em relação à leitura, bem como, com os

alunos que já conseguem ler em níveis mais elaborados. O ponto central é definir o(s) objetivo(s) e conteúdo(s) a trabalhar, ou seja, definir quais capacidades, estratégias, procedimentos, habilidades e/ou atitudes necessárias à leitura que serão exploradas com os alunos, escolher/planejar a atividade, o texto e definir as intervenções a fazer para trabalhar as dificuldades do aluno.

Então, como a leitura guiada é de fato trabalhada em sala de aula?

A leitura guiada ocorre em grupos pequenos, pois isso permite que haja interação entre os leitores que beneficia a todos. O professor deve selecionar e introduzir um texto aos leitores, em alguns momentos oferecer suporte enquanto eles leem o texto, engajar os leitores em uma discussão, e fazer alguns apontamentos para a aprendizagem após a leitura. Em alguns momentos, depois da leitura, o professor estende o significado do texto para a escrita, análise de texto, ou outra experiência de aprendizagem. A lição deve também incluir trabalho com as palavras, baseado nas necessidades do grupo. (FOUNTAS E PINNEL, 2001, p. 193, tradução nossa).

Um dos desafios da leitura guiada para o professor é trabalhar com grupos pequenos, que estejam com o mesmo nível de leitura, ou níveis mais aproximados, para que consiga oferecer o suporte necessário.

Quadro 2 – Elementos Para a Leitura Guiada

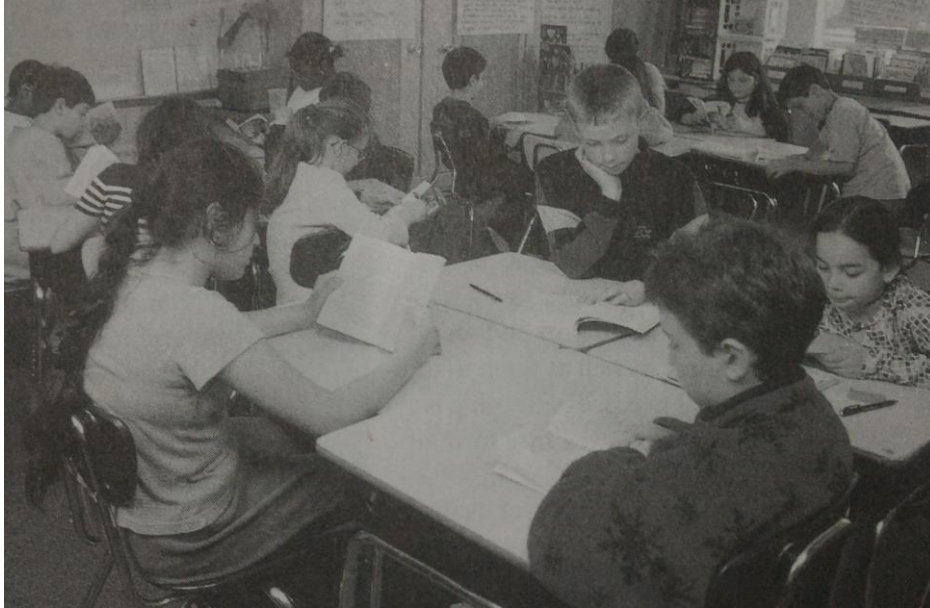
Elementos Essenciais Para a Leitura Guiada			
	Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Seleciona um texto apropriado, que será fácil mas com alguns problemas a ser solucionado; • Prepara uma introdução para o texto; • Brevemente introduz o texto, mantendo em mente o significado, linguagem, informações visuais do texto, 	<ul style="list-style-type: none"> • Esculta; • Observa o comportamento do leitor buscando por evidências de uso de estratégias; • Confirma tentativas e sucessos em relação a resolução de problemas; • Interage de forma individual para dar assistência com resolução de 	<ul style="list-style-type: none"> • Fala sobre o texto com os alunos; • Convida para algumas respostas pessoais; • Retorna ao texto para promover momentos de aprendizagem, tais como procurar evidências ou discutir sobre a resolução do problema; • Avalia o entendimento das crianças em relação ao que foi lido; • Algumas vezes

	<p>conhecimento, experiência e habilidades do leitor;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deixa algumas perguntas para serem respondidas durante a leitura. 	<p>problemas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faz anotações sobre as estratégias utilizadas pelos leitores de forma individual. 	<p>engaja os alunos a estender a estória para atividades como dramatização, escrita, artes, ou mais leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engaja as crianças para atividade com palavras.
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Se engaja na conversa sobre a leitura. • Levanta perguntas • Constrói expectativas • Nota informações no texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler todo o texto ou uma parte para eles mesmos (com um volume baixo ou de forma silenciosa) • pede ajuda para resolução de problemas quando necessário 	<ul style="list-style-type: none"> • Fala sobre toda a estória • Checa as suas previsões e reage pessoalmente a estória ou informação • Visita o texto novamente em pontos de resolução de problema, conforme guiado pelo professor • Pode ler novamente a estória para um amigo ou de forma independente • Algumas vezes se engaja em atividades que envolvem estender e responder ao texto (tal como dramatização ou escrita no caderno) • Se engaja em atividade de trabalho com palavras (como apropriado)

Fonte: FOUNTAS E PINNEL, 1996, p. 7, tradução nossa.

Essa abordagem de ensino cabe dentro do bloco de linguagem, então, enquanto um grupo de leitura trabalha com o professor, os outros devem trabalhar em alguma outra atividade de forma independente. Nas imagens abaixo, é possível ver o exemplo de uma leitura guiada acontecendo, juntamente com outras atividades.

Figura 3 – Leitura independente



Fonte: FOUNTAS E PINNEL, 2001, p.45.

Figura 4 – Leitura guiada



Fonte: FOUNTAS E PINNEL, 2001, p.45.

Nas imagens podemos ver que, enquanto a professora trabalha na leitura guiada com apenas uma pequena parte da turma, os outros alunos estão fazendo a leitura independente. Esse é apenas um exemplo, a leitura guiada pode ser mesclada com diversas atividades tais como escrita, trabalho com palavras, análise de texto, entre outras.

Porém, para que isso aconteça, é necessário que o professor modele bem as atividades que serão feitas e trabalhe para que os alunos consigam realizá-las

de forma independente, já que, durante esse período, o professor se dedica a ajudar uma pequena parte da turma.

2.2. Tipos de Leitura

Numa sociedade letrada as pessoas são incitadas a interagir com textos escritos nos mais diversos contextos e situações. A escrita, e a leitura principalmente, tornam-se necessárias no dia a dia, para a realização de tarefas diversas, das mais simples às mais complexas. Mas, o fato de estarem rodeados por textos escritos e por práticas de leitura, não resolve, por si só, sua apropriação. Como nos ensinou Vygotsky (1997) a relação dos sujeitos com os objetos de conhecimento – as práticas da cultura – não é individual e nem imediata. Não basta apenas o contato sensorial com tais objetos, pois como nos disse o autor: “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VYGOTSKY, 1997, p. 40). Ou seja, para que possa interagir – agir mentalmente com e sobre os objetos da cultura – a criança precisa da mediação de outros e da linguagem.

Por isso, mesmo sendo considerada uma sociedade “letrada”, por envolver práticas de leitura e escrita em suas relações sociais, o número de leitores no Brasil cresce de forma lenta. Segundo Rodrigues (2016) o brasileiro lê, em média, 4,96 livros por ano, sendo que apenas 56% da população faz uso da leitura, crescendo apenas 6% em relação a 2011. Conforme esses dados, apenas 0,94 livros lidos por ano, são indicados pela escola.

Apesar do pequeno número mostrado nessa pesquisa, sabe-se que a escola tem grande influência no que se refere ao aprendizado e desenvolvimento da leitura. E os índices do IDEB demonstram, a cada dois anos, o quanto essa aprendizagem tem sido difícil na escola, especialmente a escola da rede pública, que atende a crianças oriundas de camadas pobres, o que nos faz lembrar, como nos aponta Soares (2003) que os problemas de alfabetização em nosso país não são apenas pedagógicos, mas estão vinculados, também, a fatores econômicos e sociais, ainda que as questões didáticas e metodológicas sejam relevantes.

Nesses termos, a organização do trabalho pedagógico escolar tem sua importância no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de todos os conteúdos escolares, dentre eles a leitura. Assim, a organização, dos espaços, dos tempos, das ações e relações entre professores, alunos e

conteúdos torna-se um dos condicionantes dos resultados de aprendizagem. Quando pensamos na rotina de uma sala de aula, é impossível fazer uma dissociação entre ensino e leitura, seja esta um meio ou um fim, um instrumento metodológico ou um conteúdo de aprendizagem. E assim como na sociedade há diversas formas de praticar a leitura, com diferentes finalidades, em diferentes suportes e diferentes gêneros e modos de uso, também na sala de aula há diversos modos de experimentá-la de forma significativa, tal como está proposto no primeiro objetivo geral de língua portuguesa encontrado no PCN – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998):

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa, 1998, p. 32).

Assim, da mesma forma como está presente na vida, para que a leitura seja estimulada e aprendida, o aprendiz de leitor precisa ver sentido – e mesmo prazer – no que está lendo ou que alguém lê para ele, enquanto ele ainda não lê autonomamente. É, portanto, papel da escola ajudar no desenvolvimento de “atitudes e disposições favoráveis à leitura” como está proposto no Programa Pró-Letramento de formação de professores albetizadores (BRASIL, 2008, p. 40), além de outras capacidades – estratégias de decifração e de compreensão.

Então, para atender essa demanda social em relação à leitura, de modo que ela não ocorra apenas mecanicamente, é preciso pensar nas práticas pedagógicas por diversas perspectivas – cognitiva, linguística, pedagógica, afetiva – com a finalidade de desenvolver mediações de forma significativa e consistente e promover o aprendizado dos alunos.

Essas diferentes perspectivas segundo as quais a leitura precisa ser compreendida, pois são dimensões envolvidas no ato de ler que envolve conceitos, procedimentos/estratégias, habilidades e atitudes, podem orientar práticas diferentes que precisam ser exploradas junto como os alunos aprendizes da leitura.

Segundo Fountas e Pinnell (1996) existem quatro tipos de leitura com variados níveis de suporte e de mediações que podem ser oferecidos pelo

professor em sala de aula. São eles: a leitura interativa e em voz alta, leitura compartilhada, leitura guiada e leitura independente.

Quadro 3 – Tipos de Leitura

	Tipos de leitura	Nível de suporte	Material necessário
Leitura interativa e em voz alta	O professor seleciona e ler um livro ou outro texto, convidando ao dialogo, conforme o pensamento deles durante a leitura. Textos ricos em significado ou linguagem e os favoritos da sala são lidos diversas vezes e utilizados como base para outras atividades.	<ul style="list-style-type: none"> - O professor promove um suporte completo para que as crianças tenham acesso ao texto; - As crianças respondem à imagens, significados e linguagem; - Eles podem fazer uso, mas geralmente não tem foco em características da escrita. 	- Livro individual para o professor.
Leitura compartilhada	O professor introduz um texto em tamanho ampliado ou em tamanho normal, mas que cada criança tenha uma cópia. Em alguns momentos as crianças participam da leitura, lendo em união.	<ul style="list-style-type: none"> - O professor promove um alto nível de suporte; - Existe grupos para solucionar problemas e muito dialogo sobre o significado da estória; - Os leitores dão suporte uns aos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartaz ampliado; - Livros grandes; - Cópias individuais; - Cavalete com texto. - Material para seguir a leitura.
Leitura guiada	<ul style="list-style-type: none"> - O professor seleciona e introduz um novo texto no nível instrucional de leitura da criança; - A criança ler todo o 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns ensinamentos, levantamentos ou reforço efetivo sobre alguma técnica de resolução de problemas, quando 	<ul style="list-style-type: none"> Livros individuais; Material para seguir a leitura; Quadro branco; Letras.

	texto para ela mesma.	necessário; - O leitor resolve os problemas do texto de maneira quase que independente.	
Leitura independente	A criança lê para si ou com um colega.	- Pouco, o suporte do professor não é necessário; - O leitor resolve os problemas de significado da leitura de forma independente.	- Pequenos ou grandes livros; - Cartazes; - Escrita exposta pela sala; - Biblioteca; - Material para seguir a leitura.

Fonte: FOUNTAS E PINNELL, 1996, p. 27, tradução nossa.

Tomando como base os tipos de leitura citados acima, podemos pensar que eles também se articulam, tanto com possibilidades de trabalho pedagógico em sala de aula, como também com os usos sociais da leitura em diferentes contextos de vida e diferentes finalidades.

2.3. Níveis de leitura

A proposta metodológica da “leitura guiada” para o ensino da leitura, envolve a compreensão de que, em seu percurso de aprendizado dos procedimentos, estratégias e habilidades de leitura, as crianças atravessam fases em que é possível identificar “níveis” de leitura, Para trabalhar com os pequenos grupos nas situações de “leitura guiada”, o professor precisa dividir a turma conforme os “níveis de leitura”. Esses níveis são baseados nos conhecimentos já adquiridos, na fluência e na compreensão que o aluno tem sobre o que é lido.

Assim como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) desenvolveram uma descrição do que identificam como “psicogênese da língua escrita” por meio da identificação de períodos ou níveis que os aprendizes apresentam ao longo de seu processo de compreensão do sistema de escrita alfabético, escrita para se trabalhar com a alfabetização e letramento, caracterizando cada fase para ajudar o professor a entender como trabalhar com o aluno durante o processo de

alfabetização. Países desenvolvidos, que não possuem um grande déficit de alfabetização na idade certa, passaram a se preocupar com a fluência e compreensão da leitura.

Para facilitar a compreensão, esses níveis de leitura são colocados de A à Z, sendo A o nível mais básico e Z o nível mais complexo de leitura. Com os estudos e desenvolvimento desse sistema, foram criadas características para cada grupo, ressaltando o fato de que nem sempre o leitor responderá a todas as características.

Quadro 4 – Níveis de Leitura: Leitores Emergentes

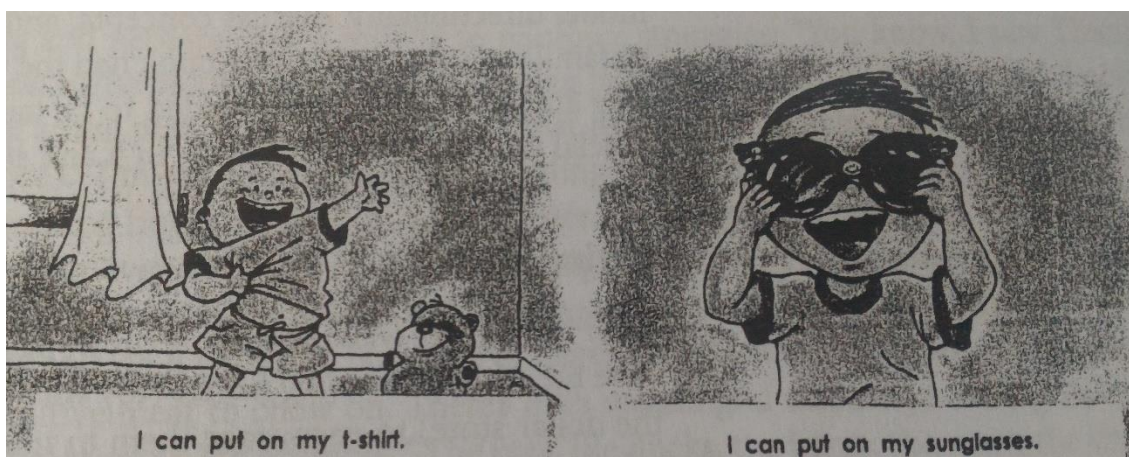
Construindo um processo de leitura efetivo ao longo do tempo		Texto	Série aproximada
Leitores emergentes (Níveis A – B)	<ul style="list-style-type: none"> - Toma consciência sobre a letra de impressa; - Lê oralmente, combinando palavra a palavra; - Usa significado e linguagem em textos simples; - Ouve o som dentro das palavras; - Reconhece nomes e algumas letras; - Usa informações fornecidas pelas imagens; - Conecta palavras com nomes; - Nota e usa espaço entre as palavras; - Lê oralmente; - Combina uma palavra falada com uma palavra escrita enquanto lê 1 ou 2 linhas do texto; - Usa o espaço e alguma informação visual para checar a leitura; - Reconhece algumas relações grafema/-fonema; - Lê da esquerda para a direita - Reconhece algumas palavras de alta frequência. 	Contos simples com uma ou duas linhas.	Nível 4 da educação infantil ou 1 ano do ensino fundamental I.

Fonte: FOUNTAS E PINNELL, 2001, p. 8, tradução nossa.

Segundo Rog (2012), essa fase é a mais básica na vida do leitor, é nesse momento que ele descobre algumas convenções da leitura, porém, ainda não reconhece, parcial ou inteiramente, a relação grafema/fonema, então nesse momento ele não faz a leitura de forma convencional. No entanto, eles já sabe muita coisa sobre o processo de escrita e leitura, então provavelmente irá “brincar de ler”, enquanto adota algumas das características próprias do ato de ler convencional.

Rog (2012) diz que alguns leitores emergentes já são capazes de escrever o próprio nome e reconhecer algumas letras do alfabeto. Com isso, já conseguem identificar uma palavra ou outra, porém, como o leque de palavras reconhecidas ainda é pequeno, é interessante que os textos para esse nível de leitura tenham suporte ilustrativo. Facilita também se o texto for repetitivo, mudando apenas algumas palavras.

Figura 5 – Texto Para Leitores Emergentes



(Eu posso colocar minha camisa)

(Eu posso colocar meus óculos de sol).

Fonte: ROG, 2012, p. 32, tradução nossa.

Nesse exemplo, pode-se perceber que o texto é bem ilustrado, mostrando o que a criança consegue fazer, a frase segue o mesmo padrão, mudando apenas a última palavra. Então, mesmo que o leitor emergente, ainda não consiga ler de fato, ele vai fazer conexões, além de que, com textos simples e até mesmo palavras isoladas, o professor pode oferecer suporte para que ela se desenvolva, o que está proposto de forma esquemática no quadro exposto a seguir, proposto por Fountas e Pinnell (2001, p. 8):

Quadro 5 – Níveis de Leitura: Leitor Inicial

<p>Leitores iniciais (Níveis B – H)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe o nome da maioria das letras do alfabeto e fazem a relação grafema/fonema; - Usa a relação grafema-fonema em conjunto com o significado e a linguagem para encontrar palavras; - Lê sem apontar; - Lê oralmente e começa a fazer leitura silenciosa; - Lê fluentemente frases em textos fáceis; usa a pontuação; - Reconhece facilmente, palavras de alta frequência; - Checa para ter certeza que a leitura faz sentido; - Checa uma fonte de informação com a outra para resolver problemas; - Usa informações das imagens quando adicionam informações durante a leitura. 	<p>Livros mais longos, com palavras de alta frequência e suporte de ilustrações.</p>	<p>1 - 2 ano do ensino fundamental I.</p>
---	---	--	---

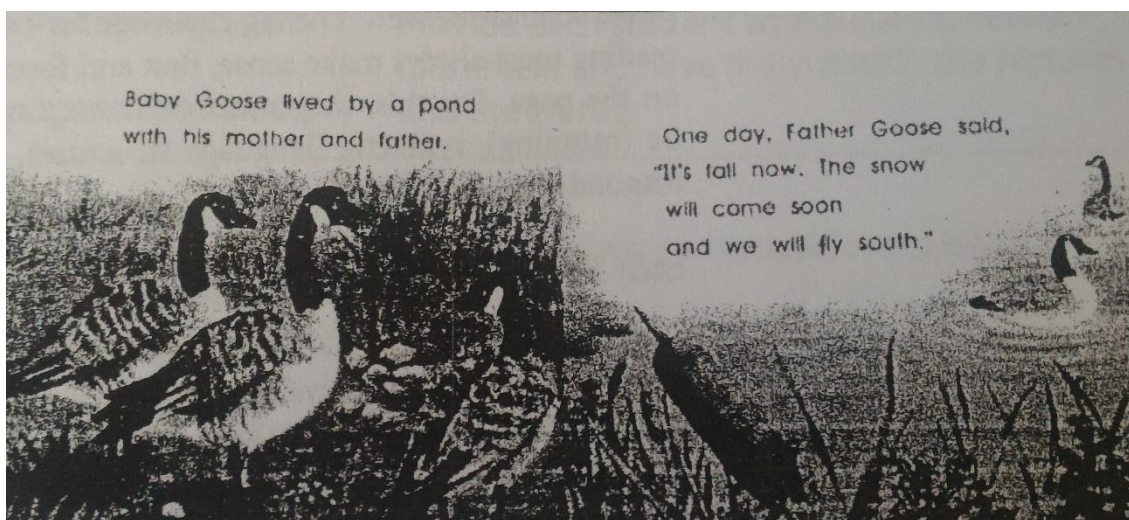
Fonte: FOUNTAS E PINNEL, 2001, p. 8, tradução nossa.

Conforme Rog (2012) essa é a fase na qual a criança já entendeu conceitos básicos da leitura e consegue fazer a relação grafema/fonema e dominar procedimentos básicos de decodificação (conversão do escrito para o oral). É nesse momento que o leitor começa a ler de fato. Ela ainda não consegue ler bem de forma silenciosa, pois precisa ouvir o que está lendo para poder entender. Conforme vai avançando por esse estágio, o interesse pela leitura de

livros com vários personagens surge, porém de forma simples, ela ainda prefere temas conectados à sua própria experiência de vida.

Nessa fase, os textos não precisam mais ser tão previsíveis e repetitivos, pois o leitor está expandindo o seu vocabulário e já está começando a reconhecer o princípio da fonética para decodificar palavras desconhecidas. Eles já suportam textos mais extensos, porém, ainda usam as ilustrações para pegar dicas e melhor entender o texto, quando necessário, conforme Rog (2012)

Figura 6 – Texto Para Leitores Iniciais



(O bebê ganso vivia em um lago com a sua mãe e seu pai. Um dia, o pai ganso disse, “É outono, a neva chegará logo e nós vamos voar para o sul”). Fonte:ROG, 2012, p. 47, tradução nossa.

Nota-se que, em relação à leitura oferecida para o primeiro nível, o leitor passa a ler um texto com mais qualidade, já com personagens e falas, bem como um texto maior, ainda que com suporte da ilustração. Eles já conseguem fazer a leitura de 3 ou mais linhas de palavras usadas com alta frequência na língua.

Quadro 6 – Níveis de Leitura: Leitor Em Transição

<p>Leitor em transição (Níveis H – M)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lê silenciosamente na maior parte do tempo; - Tem um bom conhecimento sobre as palavras, reconhecendo automaticamente; - Usa várias fontes de 	<p>Textos com muitas linhas escritas; livros organizados em parágrafos curtos; livros</p>	<p>2 - 3 ano do ensino fundamental I.</p>
---	---	---	---

	<p>informações quando está lendo para procurar significado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integra fontes de informação tais como relação grafema/-fonema, significado e estrutura de linguagem; - De forma consistente, checa para ter certeza que as fontes de informação fazem sentido - Não se baseiam nas ilustrações mas nota quando adicionam informações - Entende, interpreta, e usa ilustrações em textos informacionais - Sabe como ler diferentemente em diferentes gêneros - Tem maneiras flexíveis de resolver problemas em relação as palavras, incluindo análise do relacionamento entre grafemas e fonemas e padrões visuais - Lê fraseando e com fluência no nível apropriado 	<p>com imagens mais complexas; ampla variedade de gênero .</p>	
--	--	--	--

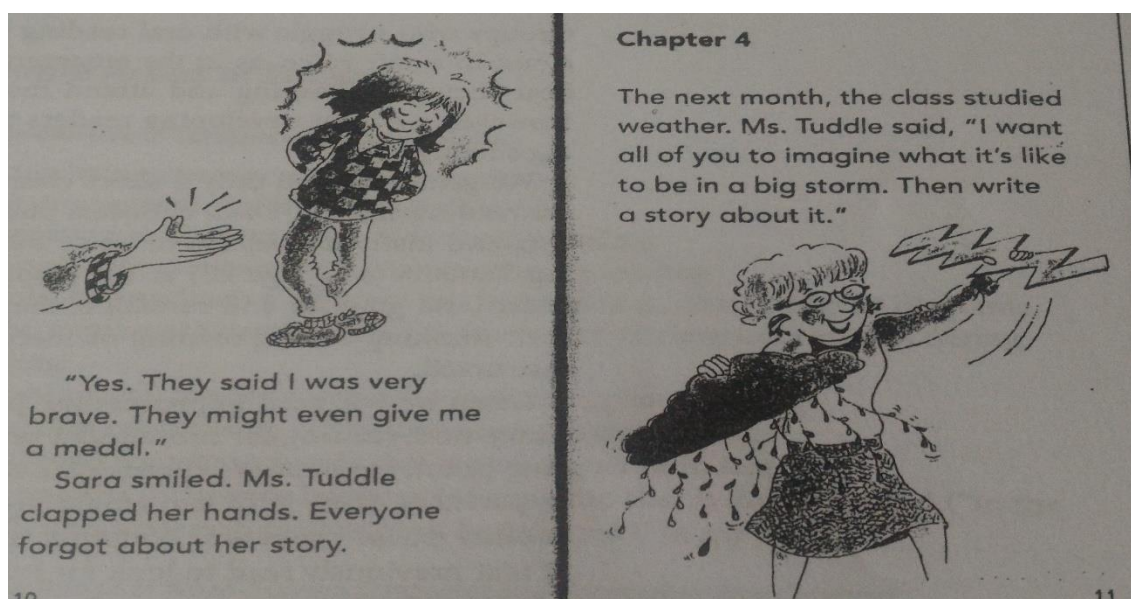
Fonte: FOUNTAS E PINNEL, 2001, p. 8, tradução nossa.

Para Rog (2012) esse é o estágio no qual se encontram diversas transições tais como: leitura oral para leitura silenciosa, ler seguindo o texto com o dedo para ler fluentemente, bem como compreensão de palavras para compreensão do texto. Nesse estágio, os aprendizes já construíram um largo repertório de palavras e criam estratégias para reconhecer aquelas palavras que

não são familiares. Sendo assim, por não precisar decodificar palavra por palavra, o leitor consegue prestar mais atenção no texto em si, focando na compreensão.

Rog (2012) afirma também que, por ser uma fase de transição, o professor precisa ficar atento para ajudar o leitor com estratégias de leitura, sempre lembrando o leitor de ouvir a própria voz, mesmo que em leitura silenciosa, além de praticar a fluência da leitura oral, fazer previsões e gerar imagens mentais em relação ao texto. Nessa transição, o leitor também passa a diferenciar o que é ficção e o que é real dentro do texto, abrindo assim, um leque de possibilidades para a leitura.

Figura 6 – Texto Para Leitores Em Transição



Fonte: ROG, 2012, p. 74

Por conseguir prestar atenção nos detalhes do texto, o leitor começa a aproveitar os livros de capítulo. É possível perceber que o número de ilustrações diminuiu e o texto aumentou significativamente, porém, o livro continua com letras grandes e palavras fáceis, nas quais o aluno consegue entender ou criar estratégias pra decodificar.

Quadro 7 – Níveis de Leitura: Leitor Fluente

Leitor fluente (Níveis M – R)	- Lê silenciosamente; lê com fluência quando faz a leitura em voz alta; - Usa todas as fontes de informações flexíveis de modo	Leitura ampla com variedade de textos longos e curtos;	3 – 4 ano do ensino fundamental I.
----------------------------------	---	--	------------------------------------

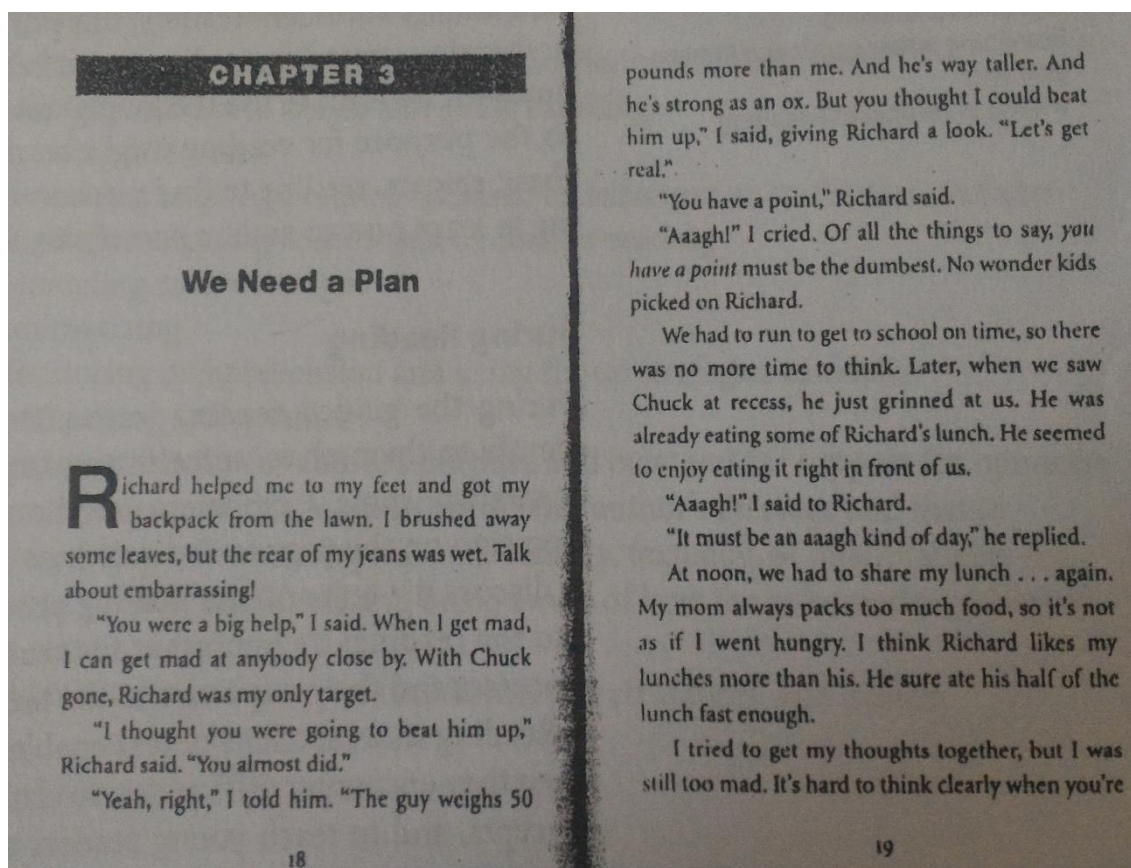
	<p>suave;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustenta a leitura de textos com muitas páginas, que requer uma leitura durante muitos dias ou semanas; - Aproveita as ilustrações e adiciona significado conforme interpretam o texto; - Interpreta e usa informações de ampla variedade de ajuda visual em textos expositores; - Analisa as palavras de modo flexível e faz excelentes tentativas com novas palavras multi-silábicas; - Possui sistemas para aprender mais sobre o processo de leitura conforme vão lendo, para que possam construir habilidades simplesmente encontrando diferentes tipos de texto com grande variedade de novas palavras; - Estão em um processo contínuo de construção de conhecimento prévio e reconhecem que precisam utilizar esse conhecimento na leitura; - Se torna absorvido por livros; - Começa a se identificar com personagens dos livros e ver eles mesmos em eventos da história; - Conecta o texto, com textos lidos anteriormente. 	<p>variedade de gênero.</p>	
--	--	-----------------------------	--

Fonte: FOUNTAS E PINNEL, 2001, p. 8, tradução nossa.

Segundo Rog (2012) nesse nível de leitura, o aluno já consegue lidar com frases e textos mais longos. Ele já vai além do uso de estratégias de leitura, passa a usar também a metacognição para resolver problemas durante a leitura. Nesse momento, o aluno já não precisa de tanta ajuda do professor durante a leitura guiada, porém, ainda pode se beneficiar muito com essa prática, pois pode ter experiência com textos e discussões mais complexas. Por aumentar o nível de independência de leitura, os grupos nesse estágio já não precisam ser tão pequenos.

Ao falar sobre os textos para quando o aluno já é fluente na leitura Rog (2012) diz que esses textos são mais longos e mais complexos, podendo já ter a página inteira só com texto, ou com poucas ilustrações. Já é possível encontrar também, figura de linguagem e conversas que já não podem ser interpretadas de forma literal. Abaixo um exemplo de texto lido por leitores que se encontram nesse estágio:

Figura 7 – Texto Para Leitores Fluents



Fonte: ROG, 2012, p. 91

Nesse exemplo de texto, é possível encontrar elementos descritos por Fountas e Pinnell, bem como, parte da descrição de Rog (2012) , sobre essa fase

da leitura. É um texto mais longo que os lidos nos níveis anteriores, com vários personagens, além de não apresentar ilustração em cada página. Dessa forma, o aluno precisa ser fluente para continuar a leitura, realizando a decodificação e conseguindo ativar estratégias de compreensão, sem se sentir cansado e desmotivado.

Quadro 8 – Níveis de Leitura: Leitor Avançado

<p>Leitores avançados (Níveis R – Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lê silenciosamente; lê com fluência quando faz a leitura em voz alta; - Usa o entendimento sobre as palavras de forma efetiva; emprega uma alta variedade de estratégias para o uso de palavras, incluindo analogia de palavras que já conhece, raiz da palavra, palavras bases e afixos. - Adquire novo vocabulário conforme a leitura; - Usa a leitura como ferramenta para aprender em diferentes áreas; - Constantemente desenvolve novas estratégias e novos conhecimentos sobre os textos quando encontram maior variedade; - Desenvolve assuntos preferidos e autores que formam a base da preferência de leitura para a vida; - Ativamente conecta textos para um maior entendimento e interpretação mais refinada; - Constantemente vão para além do texto para formar uma 	<p>Leitura ampla de vários gêneros e com diversos propósitos.</p>	<p>4 – 6 ano do ensino fundamental</p>
--	--	---	--

	interpretação própria e aplicar o conhecimento em outras áreas; - Sustenta o interesse e entendimento de textos longos e consegue ler durante períodos maiores; - Nota e comenta sobre aspectos da escrita do texto. - Lê para explorar a si mesmo bem como problemas sociais e filosóficos.		
--	---	--	--

Fonte: FOUNTAS E PINNELL, 2001, p. 8, tradução nossa.

Segundo Fountas e Pinnel (2001) esse é o último estágio, no qual as características do estágio anterior se ampliam, já que, ambos possuem um nível de leitura fluente e complexo. Porém, nesse estágio ocorre um refinamento, o leitor já consegue aumentar o nível de conexão feito durante a leitura e ir para além do texto no que tange a interpretação.

2.4. Avaliação do processo de leitura

Ao utilizar a leitura guiada como recurso para ajudar os alunos a se desenvolverem. Além de saber como essa prática funciona, é preciso ter conhecimento sobre como acontece a avaliação e como os alunos passam de um nível de leitura para o outro.

Primeiramente, é preciso entender sobre quantos % de precisão o aluno deve ter, em relação à leitura, para que possa seguir em determinado nível de leitura, sem se sentir frustrado por não compreender as palavras. Conforme Fountas e Pinnell (1996), a taxa de precisão e fluência da leitura deve apresentar a seguinte relação:

Quadro 9 – Avaliação dos Níveis de Leitura

Níveis A até K	
Categoria	Taxa de precisão
Fácil suficiente para ler de forma independente	95% - 100%

Nível instrucional, para ser usado nas lições de leitura guiada	90% - 95%
Muito difícil e irá frustrar o leitor	90% e abaixo
Níveis L até N	
Categoria	Taxa de precisão
Fácil suficiente para ler de forma independente	98% - 100%
Nível instrucional, para ser usado nas lições de leitura guiada	95% - 97%
Muito difícil e irá frustrar o leitor	Abaixo de 95%

Fonte: Fountas e Pinnell, 1996, tradução nossa.

Para entender como obter essa taxa e saber qual o nível certo para o aluno, Rog (2012) propõe que é preciso fazer os *running records* que são testes de fluência de leitura e compreensão de texto. Mas esse não é o único fator a ser analisado, o professor também pode usar como recurso para avaliação as tarefas de escrita que são relacionadas aos textos lidos na leitura guiada e as anotações feitas enquanto os alunos estão lendo.

Com um grupo de, em média, 4 alunos, o professor consegue avaliar mais de perto o avanço de cada um, bem como, analisar o que precisa trabalhar e quais estratégias utilizar para ajudar os alunos a se desenvolverem. Mas, para isso, é necessário que o professor se mantenha sempre organizado e que ele faça um bom planejamento da sua leitura guiada.

Uma das técnicas mais utilizadas para entender em que nível de leitura o leitor se encontra é o *running records*. Sobre isso Fountas e Pinnel (1996) dizem que é uma ferramenta de fazer marcações e analisar de uma forma mais precisa, o que o aluno está lendo. Além disso, dizem que para o professor aprender a utilizar todos os códigos e entender o funcionamento dos *running records* leva tempo, porém, vale a pena o esforço, já que uma vez aprendida se torna uma prática rápida e com um alto nível de informação.

Para melhor entendimento sobre o assunto, Fountas e Pinnell (1996) explicam como acontece esse momento avaliativo. Para fazer essa avaliação o professor deve escolher um texto que seja desafiador para o aluno, porém, que não seja difícil ao ponto de ele não conseguir ler. O professor precisa sentar-se ao lado do aluno ou ficar próximo a ele e pedir que ele faça a leitura do texto escolhido. Ambos devem estar olhando para a mesma cópia. Durante a leitura, o

professor não faz intervenções, como na leitura guiada, porém, realiza marcações em uma outra página destinada a registrar o progresso do aluno.

Para facilitar esse processo de avaliação foram criados, por Fountas e Pinnell (1996) alguns símbolos que facilitam, ao professor, um registro rápido do que está observando:

- Toda palavra lida corretamente deve ser marcada com um (\surd) em cima;
- Quando houver uma substituição de palavra, ou seja, uma palavra escrita, mas o aluno falou outra, o professor deve escrever em cima do texto a palavra que o aluno falou.
- Caso o aluno não tente ler determinada palavra, o professor pode pedir para que ele leia, se ainda assim, ele não conseguir, o professor pode falar a palavra e escrever um “T” ao lado.
- Se uma palavra for omitida, ou seja, o aluno simplesmente pulou uma palavra e continuou lendo, um traço deve ser colocado em cima da palavra.
- Caso haja uma inserção de palavra que não está no texto, a palavra deve ser escrita em cima de um traço, no local que foi inserida.
- Para repetição existem duas possibilidades, caso o aluno repita apenas uma palavra, um “R” deve ser após a palavra repetida, se for a frase toda, deve ser feita uma linha por tudo que foi repetido e colocado um “R”.
- Autocorreção, quando o aluno se auto corrigir, um “SC” deve ser colocado ao lado da palavra falada e em baixo, a palavra que ele corrigiu.

Com esse sistema de marcação é possível registrar o andamento da atividade e interpretar se o texto é muito difícil, muito fácil, ou se está no nível certo para o aluno trabalhar. Para entender como fazer a análise do que foi marcado sobre o aluno, primeiramente é preciso saber o que é considerado ou não como erro de leitura.

Fountas e Pinnell (1996) explicam que ao fazer o *running record*, com um aluno que esteja no nível de leitura C e na sua folha de leitura existem 71 palavras, se ele fez 5 erros, para saber a porcentagem de acertos o professor deve subtrair q quantidade de palavras, pela quantidade de erros, dividir pelo número de palavras e multiplicar por 100. Então $(71 - 5 = 66)$, $(66/71 = 0.929)$ e $(0.95 \times 100 = 93\%)$, então o aluno conseguiu ter uma média de acerto de 93%, sendo assim, pela fluência ele poderia ir para o nível de leitura C. Esse é o teste quantitativo em relação ao que o aluno está conseguindo ler.

Para melhor ilustrar a explicação feita, abaixo pode-se encontrar o exemplo de uma folha de *running record*, no qual E = Erro, SC = autocorreção, M = significado, S = estrutural e V = visual.

Figura 8 – Teste de Nível de Leitura

Reading a-z Running Record **Level D**

Student's Name Matt Jones Date 1/28/02 The Wheel
99 words

Have the student read out loud as you record. Assessed by B. Castillo

page	E = errors M = meaning S = self-correction S = structure V = visual	E	S-C	E			S-C					
				M	S	V	M	S	V			
3	The wheel comes ^{of/sc} off the truck. It rolls down the hill. Faster and faster.		1	M	S	V	M	S	V			
4	The wheel rolls ^{went/goes} through the field. It rolls ^{pl} past the cows. Faster and faster.	1		M	S	V						
5	The wheel rolls through the ^{farm} barn. It rolls ^{TA} [past the chickens]. Faster and faster.	1		M	S	V	M	S	V			
6	The wheel rolls toward the ^{Rz} river. It rolls over the ^T bridge. Faster and faster.	1		M	S	V	M	S	V			
7	The wheel rolls into the school. It rolls ^{of} out the door. Faster and faster.	1	1	M	S	V			M	S	V	
8	The wheel rolls ^R through the town. It rolls past the ^{P/R} policeman. Faster and faster.											
9	The wheel rolls into the garage. It stops rolling. The wheel is on the ^T truck.	1		M	S	V						
10	The wheel is on the ^{track/sc} truck.		1	M	S	V	M	S	V	M	S	V
Totals		8	3									

Accuracy Rate: 92% Error Rate: 1:12 Self-correction Rate: 1:4

Fonte: <https://www.readinga-z.com/newfiles/levels/runrecord/runrec.html>

Porém, o professor deve analisar também de forma qualitativa, ou seja, perceber quais os tipos de erros que o aluno está cometendo, bem como, analisar acerca da compreensão do texto.

Para analisar os tipos de erros cometidos pelos alunos, Fountas e Pinnell (1996) afirmam que existem 3 erros:

1. Significado: O professor precisa ficar atento para se o erro que a criança teve, faz sentido ou não, se muda o significado da frase.

2.Estrutural: Um erro estrutural faz referência a como a linguagem funciona, podendo está ligado ao conhecimento de gramática que a criança já desenvolveu.

3.Visual: Esse erro está diretamente ligado à como as letras e palavras se relacionam, por exemplo, se houve uma troca de palavra por outra palavra com as mesmas iniciais, pode ser considerado um erro visual, pois ele não leu a palavra toda, presumiu que era a outra.

Além disso, o professor deve fazer uma série de perguntas para entender se o aluno está conseguindo acompanhar o texto de uma forma que ele também esteja entendendo.

Fountas e Pinnell (1996) dizem que quando o aluno faz uma autocorreção, deve ser anotado, porém, não é considerado erro. Mesmo que o aluno tente a mesma palavra várias vezes, apenas um erro deve ser calculado.

Como visto anteriormente, a leitura guiada deve ser trabalhada com livros que ficam em um nível instrucional, para que o aluno se sinta desafiado, porém, sem se sentir desestimulado pelo desconhecimento de tantas palavras.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho nos possibilitou observar o ensino e apromiramento da leitura por um outro ângulo, usando como lente um método empregado em alguns países da língua inglesa.

A prática da leitura guiada, faz com que o aluno evolua na leitura de forma gradual e com um nível de dificuldade que não o faça se tornar um leitor frustrado, pois, por mais simples que o texto seja, será sempre um que o aluno consiga ler com um pouco de ajuda e suporte oferecido pelo professor. Sendo assim, ao utilizar esse método em sala de aula, o professor se torna um mediador, promovendo o avanço do aluno, conforme o nível de leitura de cada um. Essa prática permite que o ensino da leitura deixe de ser algo generalizado, já que toda sala de aula é plural, não podemos assumir que todos os alunos estarão lendo no mesmo nível.

Foi possível perceber que para trabalhar com a leitura guiada em sala de aula, o professor precisa ter consciência sobre o que faz parte da ZDR, ZDP e o que está fora do alcance de aprendizagem do aluno no momento, em relação às capacidades e competências necessárias para a leitura, pois é dessa forma que que ele irá analisar com quais textos o aluno pode trabalhar.

Para trabalhar a leitura guiada em sala de aula, só é possível dividindo a turma em pequenos grupos, essa divisão fica mais fácil quando se percebe quais alunos estão desenvolvendo as mesmas competências de leitura. Para tal, foram criados níveis de leitura, possibilitando ao professor entender em que fase do aprendizado da leitura cada aluno se encontra e como ajuda-lo a evoluir.

A avaliação para saber em que nível de leitura que o aluno se encontra, é feita por meio de testes no qual pretende-se entender quais textos e níveis de dificuldade o aluno irá ler sem se sentir frustrado.

Ainda assim, esse é apenas um dos tipos de leitura para ser utilizado em sala de aula, sabemos que quanto mais experiências o professor conseguir promover entre o aluno e o mundo da leitura, melhor. A leitura em voz alta e compartilhada, feita pelo professor, também assume um papel importante, já que promove discussão no grande grupo, incentivando a interação entre os alunos e estimulando o pensamento crítico sobre o que foi lido. Já a leitura independente,

assume para si, a importância de ser um momento do leitor com o texto lido, sendo um momento íntimo, para que ele escolha e aproveite a leitura.

Com tudo, foi possível entender que o ensino da leitura não pode ser observado por apenas uma ótica. O professor precisa se renovar sempre e buscar métodos de ensino que melhor se adaptem aos alunos, isso só é possível por meio do conhecimento. Apesar da leitura guiada não ser tão difundida no Brasil, estudos e reflexões sobre a tal, permite que os professores repensem sua prática.

Esse estudo criou em mim, várias inquietações sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita, logo que, no Brasil temos os níveis de escrita sistematizados e desmistificados com as características de cada um, conforme Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986), fator que ajuda a identificação de quais competências e habilidades o aluno já consegue desenvolver em relação a escrita, porém, não temos algo tão sistematizado para o ensino da leitura.

Sendo assim, concluo com a principal inquietação que surgiu durante esse estudo: Como podemos utilizar e adaptar os métodos já existentes para a realidade das salas de aula brasileiras, de que modo que os professores consigam ajudar os alunos a avançarem na leitura de uma forma fluída e com menos frustrações no percurso para se tornarem leitores avançados?

REFERÊNCIAS

- BRASIL, MEC/SEB. **Pró-Letramento. Programa de Formação continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BIDDULPH, J. **The Guided Reading Approach: Theory and Research.** Nova Zealandia: Learning Media Limited, 2002.
- CARVALHO, D. M. de. **Do movimento do fazer ao saber em movimento: o ensino-aprendizado da linguagem escrita na educação infantil.** Tese de doutoramento. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRN: Natal, RN, 1999.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Ed. Cortez, 1986.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FOUNTAS, I. C.; PINNELL, G. S. **Guiding Readers and Writers: Grades 3 – 6.** Portsmouth, NH:Heinemann, 2001.
- _____. **Guided Reading: Good First Teaching for All Children.** Portsmouth, NH:Heinemann, 1996.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- Grande espaço para as regionais.** Revista ABAFARMA, ano III, 6ª ed. Abril 2010, p. 15.
- JOHNSON, P.; KEIER, K. **Catching Readers Before They Fall.** Portland: Stenhouse Publishers, 2009.
- LOPES, D. M. de C.; MOMO, M. **Ensino Fundamental, a criança e suas especificidades.** Natal: Editora UFRN, 2012.
- LOPES, D. M. de C.; VEIRA, G. B. **Linguagem, Alfabetização e Letramento.** Natal, RN: UFRN, 2012.
- LOPES, D. M. de C.; SOBRAL, E. L. S. **Educação Infantil, Currículo e Prática Pedagógica.** In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima e. (Orgs) Saberes e Práticas de Docência. Campinas, SP: Mercado de letras; Natal, RN: 2012.

- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.
- ROG, L. J. **Guiding Readers: Making the Most of the 18 – Minute Guided Reading Lesson**. Ontario: Pembroke Publishers, 2012.
- RODRIGUES, M. F. **44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura**. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/> acesso em 22 de setembro de 2016.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Contexto, 2003.
- SOARES, M. **Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas**. Revista Brasileira de Educação, Nº 25, p. 5 – 17, Jan /Fev /Mar /Abr . 2004.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Ed. 7 São Paulo: Martins Fontes, 2007.