



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA**

ROSANGELA MARIA AURELIANO DE SOUZA

**O ORIENTADOR EDUCACIONAL MEDIANDO PRÁTICAS DE LEITURA
NUMA ESCOLA PÚBLICA**

CAMPINA GRANDE – PBB

2011

ROSANGELA MARIA AURELIANO DE SOUZA

**O ORIENTADOR EDUCACIONAL MEDIANDO PRÁTICAS DE LEITURA
NUMA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito para integração curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a M^a. Teresa Cristina Vasconcelos

CAMPINA GRANDE – PB

2011

S586o

Silva, Rosangela Maria Aureliano de Souza.
O Orientador Educacional Mediando Práticas de Leitura
numa Escola Pública [manuscrito]. / Rosangela Maria
Aureliano de Souza Silva.– 2011.

56f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2011.

“Orientação: Profa. Ma. Teresa Cristina Vasconcelos,
Departamento de Educação”.

1. Orientação educacional. 2. Prática de leitura. 3.
Aprendizagem. I. Título.

21. CDD 371.42

**O ORIENTADOR EDUCACIONAL MEDIANDO PRÁTICAS DE LEITURA
NUMA ESCOLA PÚBLICA**

Aprovada em 24 de novembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Teresa Cristina Vasconcelos
Prof.^a Ma. Teresa Cristina Vasconcelos
(ORIENTADORA – UEPB)

Margareth M^e de Melo
Prof.^a Ma. Margareth Maria de Melo
(EXAMINADORA – UEPB)

Euda M^a Rodrigues
Prof.^a Ma. Euda Maria Rodrigues
(EXAMINADORA – UEPB)

À minha família, pela confiança em mim.
Aos meus amigos, pelo apoio incondicional.
À orientadora, pelo compromisso demonstrado
no decorrer do trabalho.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela presença quando recorria a Ele pedindo o seu apoio, confirmando cada vez mais que sem Ele não conseguiria concluir;

À minha família, em especial ao meu marido Naécio, minha filha Nayara e minha mãe Graça, por compreenderem minha ausência;

À professora Margareth Maria de Melo, por ter também me auxiliado no desenvolvimento de todo o processo;

E, em especial, à professora Teresa Cristina Vasconcelos, pela competência com que me orientou e pela confiança em mim depositada.

RESUMO

O estudo aqui apresentado resultou de um estágio de Orientação Educacional, em uma escola pública de Campina Grande, na qual tivemos a oportunidade de verificar, analisar e intervir, temporariamente, no processo de aprendizagem da leitura. Para fundamentação teórica, recorremos a autores como Grispun (2001), Vasconcellos (2002), Pimenta (1995), Fusari (2000) entre outros. Adotamos a pesquisa-ação como metodologia, por meio da qual participamos ativamente dos diversos aspectos do cotidiano escolar. O trabalho está organizado de modo que, no primeiro capítulo encontramos concepções de leitura, bem como algumas estratégias para o trabalho em sala de aula com esta temática. O segundo capítulo mostra um breve histórico da Orientação Educacional, desde o perfil psicologizante do orientador, passando pelo profissional que atua com funções bem definidas, até os dias atuais, com ênfase ao seu papel de pedagogo. No terceiro, apresentamos a metodologia, a caracterização da escola, dos sujeitos, além das ações desenvolvidas. No último capítulo analisamos o resultado dessas ações. Aprendemos com nossa proposta de trabalho, que é possível a realização de um trabalho em que os sujeitos se sintam colaboradores do processo educativo.

PALAVRAS CHAVE: Orientação Educacional. Intervenção. Práticas de leitura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
1.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	10
1.2 ESTRATÉGIAS	11
2 BREVE HISTÓRICO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.....	14
3 METODOLOGIA	17
3.1 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	17
4 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA	25
4.1 EQUIPE PEDAGÓGICA.....	25
4.2 PROFESSORES E ALUNOS.....	2
CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS.....	31
APÊNDICES	33
ANEXOS	47

INTRODUÇÃO

Com o intuito de fazer um paralelo entre teoria e prática no que se refere, especificamente, ao trabalho exercido pelo Orientador Educacional, fomos conduzidas ao campo de estágio lançando um olhar fundo, largo e claro sobre a educação, tendo como ponto de partida a realidade vivenciada por cada indivíduo que faz parte daquele campo.

Ao adentrar no cotidiano de uma escola estadual, iniciando o estágio por um período de observação, identificamos inúmeras problemáticas que precisavam de um direcionamento. Decidimos, então, adotar a postura de Orientadora Educacional dentro de uma perspectiva crítica, na qual se trabalha em conjunto com a comunidade escolar, tanto interna como externa. Para tanto, realizamos encontros com a supervisora, a assistente social, os professores e alunos.

Analisando as falas dos envolvidos nos encontros confirmaram-se, então, muitas das problemáticas que tínhamos detectado durante o período de observação, entre elas: a desmotivação dos alunos para o estudo, a indisciplina, a falta de interesse e compromisso por parte de alguns professores, a ausência de aulas com metodologias que despertassem o interesse dos alunos e, por fim, aquela que, na atualidade, é recorrente em pesquisas que envolvem o ato de ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental: o déficit no processo de aprendizagem da leitura.

Diante dessa constatação, optamos por investigar e intervir na problemática que consideramos a mais importante a ser superada para que ocorra o processo de aprendizagem – o déficit na leitura. Logo, a questão que norteou essa intervenção foi: Como acontecem as práticas de leitura com as turmas de 3º e 4º anos de uma escola estadual de Campina Grande?

A formulação desse problema justifica-se, a princípio, por uma necessidade da própria instituição e, também, por um interesse particular em aprofundar os conhecimentos acerca das práticas de leitura.

Para tanto, o trabalho investigativo foi realizado com o objetivo de verificar como acontecem essas práticas de leitura nos referidos anos, identificando a compreensão que as professoras têm sobre esse processo, verificando, também, o seu conceito de leitura e como elas trabalham a leitura em sala de aula. Por outro lado, a atividade interventiva objetivou sensibilizá-las para uma prática de ensino de leitura mais dinâmica e atualizada.

Para a análise, tomamos como referência alguns autores, como Vasconcellos (2002), Grispun (2001), Fusari (2000) e Pimenta (1995).

Diante da crise vivenciada pela educação é de grande importância para o campo social as discussões sobre essa temática, pois o seu alvo é o desenvolvimento da habilidade leitora dos indivíduos que compõem a sociedade, mesmo que ela seja em graus diferenciados. Neste sentido, Zilberman, (1988, p.17) afirma que, “compreendida de modo amplo a ação de ler caracteriza toda relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”. Portanto, a ação de ler proporciona às pessoas que vivem numa sociedade letrada um valioso instrumento de interação com esta sociedade, faz delas mais participativas de sua cultura, ativas, conhecedoras, defensoras e divulgadoras dos seus direitos.

Com relação ao nosso campo profissional, será relevante, pois, de posse de embasamentos teórico-práticos que tratam dessa temática, poderemos orientar com mais eficiência outros educadores que enfrentam essa problemática, indicando-lhes várias estratégias que podem utilizar, favorecendo uma aprendizagem mais significativa para os educandos. Além disso, nos realizamos profissionalmente, satisfazendo-nos na esfera pessoal.

O trabalho está organizado de modo que, no primeiro capítulo encontramos concepções de leitura, bem como algumas estratégias para o trabalho em sala de aula com esta temática. O segundo capítulo mostra um breve histórico da Orientação Educacional, desde o perfil psicologizante do orientador, passando pelo profissional que atua com funções bem definidas, até os dias atuais, com ênfase ao seu papel de pedagogo. No terceiro, apresentamos a metodologia, a caracterização da escola, dos sujeitos, além das ações desenvolvidas. No último capítulo analisamos o resultado dessas ações.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA

A escola, por ser uma instituição formadora, tem a função de desenvolver várias habilidades e a mais importante no processo de ensino-aprendizagem é a leitura. Portanto, se faz pertinente apontar o posicionamento de alguns autores sobre a sua conceituação.

No ensino pautado em mera transmissão de conhecimentos, sem nenhuma reflexão crítica do que está sendo trabalhada, a leitura fica restrita exclusivamente à decodificação de signos, como nos diz Coscarelli (1996, p.16): “Leitura se resume na transformação de ‘rabiscos’ em idéias”, ou seja, ato de decifração de símbolos, sem nenhuma apreensão do significado do que se está lendo.

Entretanto, outras discussões apontam a leitura sendo compreendida de uma maneira mais ampla, pois o aluno é um ser social, sujeito da educação, que se transforma e transforma o meio em que vive. Neste sentido, a leitura é caracterizada pela relação existente entre o indivíduo e a sociedade na qual está inserido (ZILBERMAN, 1988).

Com essa compreensão, ler não significa apenas sonorização do texto escrito, mas uma aptidão cognitiva que exige do educando um grau de compreensão do que está sendo lido. Como afirma Solé (1998, p. 44): “Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender”.

Koch e Elias (2006) apresentam três concepções de leitura, considerando a ênfase dada ao autor, ao texto ou à interação autor-texto-leitor.

No que se refere à centralidade no autor a leitura passa a ser sinônimo de captação das ideias do autor, sendo atribuída ao leitor a postura passiva diante das informações transmitidas. Já a concepção de leitura cujo foco é o texto se refere à já citada anteriormente, que é o ato de decodificar os símbolos tendo como obstáculo apenas o fato de não conhecê-los.

A terceira concepção compreende que a produção de sentido se dá na interação entre autor, texto e leitor, na qual se leva em consideração os saberes construídos socialmente, além das estratégias cognitivas como a seleção, a antecipação e a verificação.

Percebe-se, então, que a escola como local destinado ao desenvolvimento de tal habilidade deve propor atividades de leitura que tenham sentido no contexto vivenciado pelos educandos, até porque facilitará a compreensão por parte dos mesmos. Como afirma Freire (2003, p. 11):

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Portanto, é perceptível que leitura de mundo e leitura da palavra estão interligadas, são interdependentes, interagindo entre si, tanto que, para Cagliari (1990, p. 149) “Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos”. A leitura exige do leitor o domínio de inúmeras habilidades e mecanismos de compreensão do que se lê, percebendo suas atribuições e envolvimento com os mais diversos fatos e fatores existentes na sociedade humana.

Por fim, verifica-se que a escola tem como tarefa principal, no ensino fundamental, formar leitores proficientes.

1.2 ESTRATÉGIAS

No que se refere ao ato de ler a nossa mente ativa uma série de ações por meio das quais extraímos informações, e essas ações podem acontecer consciente ou inconscientemente, podendo ser mantidas ou modificadas. Essas ações são denominadas estratégias e, segundo Cocco (1999), são elas:

- **Seleção:** nessa etapa o leitor, de posse de um texto qualquer, seleciona o que ele considera relevante e descarta aquilo que provavelmente dificultará a compreensão do que está sendo lido.
- **Antecipação:** são hipóteses que o leitor elabora antes mesmo de concluir a leitura, e se no decorrer da leitura ele verificar que não aconteceu o que pensava, ele retorna e analisa o que foi lido.
- **Inferência:** são os complementos que o leitor fornece a partir de seus conhecimentos prévios.
- **Auto-regulação:** é a ponte que o leitor faz entre o que supõe (seleção, antecipação, inferência) e as respostas que vai obtendo através do texto.

- **Autocorreção:** quando as expectativas levantadas pelas estratégias de antecipação não são confirmadas, há um momento de dúvida. O leitor, então, repensa a hipótese anteriormente levantada, constrói outras e retoma as partes anteriores do texto para fazer as devidas correções. É o caso do leitor que volta para corrigir a palavra que leu de errado.

Com relação à melhor maneira de ensinar a ler existe diferentes propostas a serem exploradas, pois segundo Colomer (2002, p.62), parafraseando Langford (1987), “[...] não existe uma única forma ótima de aprender uma determinada habilidade cognitiva”, sendo assim, a autora sugere alguns aspectos facilitadores para o ensino da leitura:

- Partir do que as crianças já sabem: o professor deve conhecer as ideias de seus alunos em relação àquilo que se propõe ensinar, tanto para poder descobrir se possuem apoios conceituais suficientes para incorporar os novos conhecimentos como para tentar entender sua forma de proceder e de interpretar o escrito, visando a favorecer a evolução positiva desses conceitos no desenvolvimento das aprendizagens.
- Favorecer a comunicação descontextualizada: relatos completos de experiências, ditados de cartas à professora, descrições de objetos independentemente de sua presença física etc.
- Familiarizar os alunos com a língua escrita e criar uma relação positiva com o escrito: englobar tantos objetos de leitura (livros, anúncios, letreiros etc.) como as situações da vida cotidiana em que se recorre à leitura (para lembrar, para explicar um conto etc.) ou os lugares nos quais se produz (na biblioteca, na secretaria etc.)
- Fomentar a consciência metalingüística: a comunicação escrita exige um nível elevado dessa consciência [...] Por isso, os jogos e as manipulações da linguagem em suas diferentes unidades favorecem a aquisição da língua escrita, sempre que as atividades de manipulação se realizem em contextos significativos e não se limitem aos níveis lingüísticos inferiores, tal como ocorre no trabalho escolar excessivamente centrado em atividades de decifração.
- Utilizar textos concebidos para sua leitura: para ensinar os alunos a reconhecer e dominar as características lingüísticas e os indícios que facilitam a recepção de

um texto é importante que a escola utilize textos realmente concebidos para ser lidos.

- Experimentar a diversidade de textos e leituras: a familiarização com as características do escrito implica ter experiências com textos variados, de tal forma que se vão apreendendo suas características diferenciais, e que a habilidade de leitura possa ser exercitada em todas as suas formas segundo a intenção e o texto.
- Ler sem ter que oralizar: seria conveniente criar continuamente situações para falar do que se lê e de como se faz, mais do que dedicar horas e horas simplesmente a oralizar textos.
- Leitura em voz alta: Ler em voz alta tem sentido quando considerada como uma situação de comunicação oral na qual alguém deseja transmitir o que o texto diz a um receptor determinado.

Portanto, entendemos que, tais orientações possibilitam ao educador saberes para auxiliar o aluno com relação às práticas de leitura, possibilitando o resultado esperado de formar leitores proficientes.

2 BREVE HISTÓRICO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

O objetivo deste capítulo é apresentar um breve histórico da Orientação Educacional, enfocando seu desenvolvimento de acordo com as mudanças políticas e sociais vivenciadas, particularmente, no nosso país.

A Orientação Educacional surgiu na década de 1930, nos Estados Unidos. (PIMENTA, 1991). A princípio, era aplicada nas indústrias, visando desenvolvimento profissional do indivíduo, com o intuito de atender às transformações que aconteciam no âmbito científico, tecnológico e até mesmo industrial. Sendo, então, denominada de Orientação Profissional ou Vocacional. Quanto a isso, Pimenta (p.19) diz que a base da Orientação Profissional foi justamente “A multiplicidade de profissões e a importância da adaptação a elas, combinadas com o pressuposto das diferenças individuais naturais entre os homens e a igualdade de direitos propalada socialmente”.

Partindo dessa necessidade de adequação criaram-se os escritórios de Orientação Profissional, estendendo-a para fora da indústria, porém, verificou-se que cada vez mais o mercado exigia um trabalhador que dominasse hábitos, atitudes e conhecimentos, ou seja, um indivíduo mais capacitado para o trabalho.

Então, a Orientação Profissional adentra a escola, pois é o local mais propício para essa capacitação profissional mais completa, com a função de ajustar o indivíduo aos parâmetros exigidos pela sociedade capitalista. E, é nesse contexto que a Orientação Profissional passa a ser Orientação Educacional.

No Brasil, a implantação da Orientação Educacional sofre influências americanas e francesas, ambas com métodos diferenciados, porém, com o mesmo ideal, o de ajustamento dos indivíduos seguindo uma base psicológica (PIMENTA, 1991).

A princípio a Orientação Educacional no nosso país é desenvolvida nas escolas particulares, porque as influências teóricas importadas não equivaliam à organização das nossas escolas públicas. E para confirmar essa situação Pimenta (1991, p. 26) afirma que: “A tentativa de transplante desses modelos para orientadores brasileiros desconsidera as diferenças dos sistemas escolares entre os dois países e o nosso. A organização das nossas escolas é outra, sobretudo da escola pública.” A partir das Leis Orgânicas (1945 a 1960) houve uma expansão do número de orientadores, em consequência de maiores investimentos

governamentais. Aconteceu, então, a implantação da Orientação Educacional nas escolas públicas, especificamente na década de 1950, merecendo destaque o estado de São Paulo. Nesse período o Serviço de Orientação Educacional, segundo Grispun (2001, p.18), tinha a finalidade de “[...] correção e encaminhamento dos alunos problemas e elevação das qualidades morais”.

Com essa finalidade os orientadores desenvolveriam seu trabalho dentro de uma concepção tradicional com um caráter psicológico, terapêutico e corretivo, seguindo as técnicas apontadas por Pimenta (2001, p. 28), de “estudo do aluno, estudo de caso e aconselhamento”.

Na década de 1970 acontece uma expansão do Serviço de Orientação Educacional nos estados brasileiros em cumprimento à Lei 5692/71, que no artigo 10 institui a Orientação obrigatória nos estabelecimentos públicos de 1º e 2º graus, todos seguindo a corrente adotada em São Paulo, enfatizando ainda mais o aspecto de ajustamento ao mercado de trabalho, baseando-se no aconselhamento vocacional.

Porém, antes desse processo de expansão da Orientação Educacional, esta sofre algumas alterações no desenvolvimento de suas atividades pois, é nesse período que deixa de trabalhar com os alunos individualmente, passando a adotar as técnicas defendidas pela concepção liberal escolanovista que valoriza o trabalho com o grupo.

No entanto, mesmo com as mudanças no jeito de fazer do orientador, a sua finalidade continua, ainda, sendo a de ajustar os indivíduos à sociedade. Então, esse momento é denominado de clínico-preventivo, no qual se exerce a ação de prevenção de possíveis problemas, favorecendo possibilidades de evitá-los ou até mesmo solucioná-los.

A década de 1980 para a Orientação Educacional é marcada por ter sido o período em que aconteceram vários encontros voltados para os profissionais da área, com o intuito de discutir/refletir a função do orientador que vigorava naquele momento pois, já que a escola estava sendo questionada quanto à sua função, era necessário repensar sobre a atuação do orientador como ajustador do aluno à família e à sociedade, sem nenhum questionamento sobre a realidade em que esse aluno estava inserido (GRISPUN, 2001).

Com base nessas discussões chegou-se a conclusão de que o Orientador não seria mais o “psicólogo”, um “terapeuta” ou um facilitador da aprendizagem, e

sim uma pessoa que desenvolveria seu trabalho pautado em uma vivência política e social, colaborando com a escola como um todo, trabalhando conjuntamente com a equipe pedagógica.

E, para deixar mais claro o novo papel do orientador, citaria as recomendações do IX Congresso Brasileiro de Orientação Educacional (apud GRISPUN, 2001, p. 25), realizado em 1986, em Florianópolis, “[...] orientador, a partir de então deveria ter uma linha de trabalho que colocasse as questões sociais, econômicas, políticas e culturais como pontos fundamentais para sua prática”.

Contudo, tal proposta ficou apenas na teoria, pois na prática as condições não eram favoráveis para sua aplicação, até porque em algumas localidades existia apenas um orientador para cada dez escolas.

Por fim, é especificamente na década de 1990 e nos dias atuais que a Orientação Educacional passa a adotar essa postura crítica (defendida na década de 1980), coordenando qualquer tipo de atividade pedagógica dentro de uma visão interdisciplinar. No dizer de Grispun (2001, p. 29),

O principal papel da Orientação será ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica e a escola, na organização e realização de seu projeto pedagógico. Isso significa ajudar nosso aluno ‘por inteiro’: com utopias, desejos e paixões.

Um fator que vale a pena ressaltar é que nesse período de reflexões e transformações na função do orientador, não houve mais nenhum interesse do sistema governamental em incentivar o exercício de tal função, até porque, não lhe interessava um trabalhador que iria promover mudanças no pensar do indivíduo.

Em síntese, a história da Orientação Educacional foi perpassada por uma incessante procura da real função do Orientador. E, particularmente, determinaria como função do orientador tudo o que é de cunho pedagógico.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista a atuação do novo Orientador Educacional, que desenvolve suas atividades dentro de uma perspectiva crítica, articulando todos os protagonistas da escola, desenvolvemos um trabalho de intervenção que segue a concepção de investigação-ação, na qual há uma participação efetiva do pesquisador, tanto na identificação do objeto de estudo, quanto na aplicabilidade de possíveis soluções. Sobre isso Grabausk e Bastos (2003, p. 75) dizem que: “a investigação-ação, como concepção de investigação pode auxiliar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores”.

O trabalho de investigação-ação foi realizado em uma escola da rede estadual de ensino, sediada na zona urbana de Campina Grande.

A prática pedagógica IV se dividiu em quatro períodos:

1. Observação (março e abril): etapa na qual observamos o cotidiano interno e externo das salas de aula;
2. Planejamento (maio): momento no qual planejamos a nossa participação na comunidade escolar;
3. Atuação (junho, julho e agosto): ocasião em que, de posse de dados colhidos na observação, que apontaram as problemáticas com possibilidades de serem trabalhadas, partimos para a efetiva atuação;
4. Sistematização (setembro a dezembro): período em que essa vivência foi registrada de forma sistemática.

Porém, vale ressaltar que houve uma antecipação do período de atuação em virtude da necessidade de acompanhar o trabalho já em andamento na escola, apresentado pela equipe pedagógica que, por sua vez, pediu que se iniciasse o trabalho o quanto antes. Neste sentido, à medida que planejávamos, a atuação era efetivada.

3.1 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escola campo escolhida para fazermos a relação entre teoria e prática é denominada “Luz do Sol”¹, e localiza-se na zona urbana de Campina Grande.

¹ Nome fictício.

Sua dependência administrativa é do tipo estadual, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação e oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e EJA (Educação de Jovens e Adultos), no que se refere ao ano em curso: 2007.

A escola disponibiliza de 12 salas de aulas sendo, em sua maioria, bem espaçosas, arejadas e iluminadas; sala dos professores; diretoria; secretaria; sala de atendimento odontológico; sala de assistência social; sala de recursos²; sala de vídeo; sala de arquivo morto; cozinha; dois banheiros para alunos e um para professores e funcionários; área de recreação e quadra de esportes, cobertas; e uma biblioteca, que serve apenas para “armazenar” os livros que, por sua vez, são pouco utilizados pelos alunos e professores. Segundo Perrotte (2006, p. 24) a biblioteca deveria funcionar “como uma ponte entre o ambiente escolar e o mundo externo. No entanto, o que se verificou nesta escola é que a biblioteca não exerce essa função.

A equipe pedagógica da escola é constituída por uma diretora e uma diretora-adjunta, esta com formação superior em Matemática; uma assistente social que, além do curso de Serviço Social, tem licenciatura em Artes, diploma do curso Normal e cursou três semestres de Pedagogia. A sua atuação se aproximava à de orientadora educacional, mediando todas as situações relacionadas a alunos, professores, pais e, até mesmo, funcionários, o que acabava sobrecarregando-a, tornando-se muito difícil as soluções dos vários problemas que se lhe apresentavam. A escola conta também com uma supervisora que estava perto de se aposentar, adotando uma postura totalmente passiva aos assuntos que eram de sua responsabilidade, como o acompanhamento do trabalho dos professores e as devidas orientações. Não podemos deixar de relatar a insatisfação por parte das professoras do Fundamental I no que se refere à falta desse acompanhamento.

A instituição dispõe de material didático em quantidade suficiente para a realização de suas atividades. Possui recursos tecnológicos (uma televisão, um DVD, um vídeo, um sistema de som, um mimeógrafo, um computador para o trabalho da secretária e preparação das atividades para os alunos).

O livro didático adotado pela escola é enviado pelo MEC, teoricamente baseando-se na indicação dos docentes que o seleciona partindo de uma análise

² Sala de atendimento específico a alunos com dificuldades de aprendizagem.

dos livros disponibilizados por editoras, realizada anteriormente. No caso do Ensino Fundamental I os professores de cada ano se reúnem para chegar a um consenso; já no Fundamental II a reunião acontece entre os professores de cada área específica.

Para os alunos do 1º ao 5º ano, a escola recebeu em 2007, apenas o livro de Português, mesmo assim em número inferior ao número de alunos. Os do 6º ao 9º ano receberam os livros de todas as disciplinas. Sabemos que há possibilidade de se realizar uma atividade coordenada sem se limitar ao uso do livro didático, porém, para grande parte dos alunos de escolas públicas, este se constitui no único livro que eles têm oportunidade de manusear. Neste sentido, Luckesi (1992, p.144) afirma que “o livro será o veículo de comunicação do autor, o auxiliar do professor no processo de ensino e o auxiliar do aluno no processo de aprendizagem”.

Isso nos conduz a entender que o livro não deve ser totalmente descartado, mas sim utilizado de maneira crítica, tanto pelo aluno, como pelo professor.

Como já foi citado anteriormente, o público que a escola atende é um tanto quanto diversificado, tanto no que se refere à faixa etária, como também a aspectos sócio-econômicos.

Quanto à idade dos alunos, especificamente os de 3º e 4º anos, foco deste trabalho, estão dentro de uma faixa que varia dos oito aos quinze anos de idade. Sendo que, o 3º ano apresenta, em sua maioria, alunos com dez anos, se contrastando com o 4º ano em que mais da metade dos alunos tem nove anos.

No que se refere aos aspectos sócio-econômicos dos alunos destacaria: a renda familiar que varia de 240,00 a 600,00 reais (prevalecendo o salário mínimo); escolaridade dos pais (pai e mãe), tendo o Fundamental II incompleto como o “campeão”, e por fim, a profissão das mães, em sua maioria na função de doméstica, conseqüência do seu nível de escolaridade. Destacamos aqui a figura da mãe por ser esta a pessoa da família que acompanha mais de perto o processo de escolarização das crianças, tanto no acompanhamento das atividades como na participação em reuniões na escola.

A escola participa do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), oferecido pelo governo federal. Participa também do “Se liga”, fruto de um convênio entre o governo do estado e a Fundação Airton Senna³ e atendimento odontológico.

³ Programa de alfabetização de alunos fora da faixa etária.

Segundo a assistente social, a função da escola é “Educar através da formação de valores éticos e da informação, através de um conjunto de saberes, visando um ser humano integral”.

O universo da pesquisa compreendeu a comunidade escolar e a amostra correspondeu aos seguintes sujeitos: equipe diretiva (Vice-diretora, Assistente Social e Supervisora), professores do Fundamental I, 42 alunos das turmas do 3º e 4º anos e pais dos referidos alunos. Por questão de tempo não foi possível trabalhar com os funcionários.

As técnicas utilizadas para realização do trabalho foram, a princípio, o registro, no diário de campo, das observações dos acontecimentos cotidianos da escola, sondagem por meio de conversa informal e questionários.

Reiteramos que a problemática trabalhada partiu de uma necessidade apontada pelas professoras, desenvolvendo-se um trabalho dentro de uma perspectiva crítica. As atividades que foram realizadas referiram-se à formação de professores, voltada especificamente para o ensino da leitura; planejamento; encontros com os alunos; reunião com a equipe pedagógica e com os pais.

Todos os encontros eram desenvolvidos mediante a apresentação de pautas que, por sua vez, davam sempre continuidade aos encontros anteriores.

O primeiro encontro foi realizado com a equipe pedagógica, no intuito de apresentar o papel do Orientador Educacional, enfocando o percurso histórico desse profissional até os dias atuais e fazer uma sondagem sobre a necessidade de se realizar um trabalho de orientação na escola. O encontro teve início com a apresentação das estagiárias e da pauta, seguindo com a leitura de um texto que tratava da importância do trabalho coletivo na escola (Anexo A), e um breve comentário sobre a Orientação Educacional. Um segundo momento tratou da definição das problemáticas que seriam trabalhadas tendo a pedagogia de projetos como referencial teórico-metodológico. (Apêndice A).

O segundo encontro teve a participação da supervisora e das professoras do Fundamental I, também com o objetivo de questioná-las sobre a temática que gostariam que fosse trabalhada no segundo semestre (Apêndice B), no desenvolvimento de projetos, para serem apresentados na Semana Pedagógica, que aconteceria no 3º bimestre. Foi neste dia que a *leitura* foi indicada como problemática a ser trabalhada.

Com a problemática definida, planejamos uma formação sobre leitura para as professoras, determinando três dias para a sua realização (Apêndices C, D e E).

No primeiro dia de formação o objetivo foi de nos inteirarmos acerca da concepção de leitura e das estratégias utilizadas pelas professoras para trabalhar essa temática com seus alunos. Para isso, iniciamos lembrando que a temática foi sugerida por elas. Distribuímos um questionário (Apêndice F) abordando a temática, seguindo com a socialização das respostas dadas à primeira pergunta, que remetia ao conceito de leitura. Na seqüência, foram apresentados às professoras os conceitos de alguns autores para que elas comparassem aos seus e verificassem a coerência. Finalizando, fizemos a leitura do seguinte quadro informativo:

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTO-JUVENIL		DESENVOLVIMENTO DA LEITURA	
Idade	Estágio de desenvolvimento da personalidade	Estágios de desenvolvimento	Tipo de leitura
3 a 6 anos	Pensamento pré-conceitual - Construção dos símbolos. Mentalidade mágica. Indistinção eu/mundo.	Pré-leitura – Desenvolvimento da linguagem oral. Percepção e relacionamento entre imagens e palavras: som, ritmo.	Livros de gravuras, rimas infantis, cenas individualizadas.
6 a 8 anos	Pensamento intuitivo – Aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa. Ainda mentalidade mágica. Autoestima. Fantasia como instrumento para compreensão ao real.	Leitura compreensiva – textos curtos. Leitura silábica e de palavras. Ilustração necessária: facilita associação entre o que é lido e o pensamento a que o texto remete.	Aventuras no ambiente próximo: família, escola, comunidade, histórias de animais, fantasias, problemas infantis
8 a 11 anos	Operações concretas – Pensamento descentrado da percepção e ação. Capacidade de classificar, enumerar e ordenar.	Leitura interpretativa – Desenvolvimento da leitura. Capacidade de ler textos mais extensos e complexos quanto à idéia, estrutura e linguagem. Introdução à leitura crítica.	Contos fantásticos, contos de fadas, folclore, histórias de humor, animismo.
11 a 13 anos	Operações formais – domínio das estruturas lógicas do pensamento abstrato. Maior orientação para o real. Permanência eventual da fantasia.	Leitura informativa ou factual – Desenvolvimento da leitura. Capacidade de ler textos mais extensos e complexos quanto à ideia, estrutura e linguagem. Introdução à leitura crítica.	Aventuras sensacionalistas; detetives, fantasmas, ficção científica, temas da atualidade, histórias de amor.

Fonte: FILIPOUKI, 1988.

No segundo dia, com o objetivo de discutir estratégias de leitura, retornamos ao questionário nos detendo mais à discussão das respostas à segunda pergunta apresentando-as no quadro que segue:

ESTRATÉGIAS REALIZADAS PELAS PROFESSORAS				
Contando e lendo histórias; Aproveitamento das histórias do dia-a-dia dos alunos.	Leitura individual e coletiva.	Leitura oral pela professora; Leitura em grupos; Leitura individual.	Lendo histórias e fazendo perguntas.	Apresentação de palavras; Elaboração de frases orais e escritas; Estudo do texto com interpretação.
Porque é mais proveitoso o trabalho.	Porque os alunos têm um melhor desempenho. Pesquisando é que se aprende.		Porque desperta o interesse do aluno.	

Prosseguindo, foi exibido outro quadro com sugestões de estratégias de leitura, provocando uma discussão e troca de experiências.

SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA				
Leitura diária	Leitura colaborativa	Projetos de leitura	Atividades seqüenciadas de leitura	Atividades permanentes de leitura
Silenciosa, individual; Em voz alta, individualmente ou em grupo; Pela escuta de alguém que lê.	Leitura do texto feita pelo professor, questionando os alunos sobre as pistas lingüísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos.	São situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada.	São atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura.	São situações didáticas propostas com regularidades e voltadas para a formação de atitudes favoráveis à leitura.

Por fim, fez-se a leitura compartilhada de um relato, apresentando uma experiência de trabalho com leitura, possível de ser posta em prática na nossa realidade (Anexo C).

No terceiro e último dia fomos com o objetivo de fazer com que as professoras percebessem a necessidade de uma auto-avaliação acerca de suas posturas quanto ao trabalho com leitura. Retornando ao questionário discutimos o

restante das respostas, finalizando com a avaliação do encontro e agradecimento pela participação delas. (Apêndice E).

Vale ressaltar que, concomitantemente à formação sobre leitura com as professoras, também foram desenvolvidas atividades com os alunos, sobre a mesma temática.

No primeiro momento com os alunos houve a apresentação deles e da estagiária, a construção de um “contrato didático” e, em seguida, a aplicação de atividade de leitura, na qual apresentamos um texto narrativo, fizemos a leitura silenciosa e oral individual. Concluímos com uma discussão dirigida e atividade escrita de interpretação, à qual eles reagiram com naturalidade, sem apresentar resistência em participar.

No segundo encontro continuamos com a atividade planejada para o primeiro, em virtude de não ter sido possível concluí-la naquele dia.

No último dia fizemos um elo entre leitura e escrita, desenvolvendo uma atividade de construção de texto coletivo (Apêndice H).

Concluindo esta etapa sobre leitura, tivemos mais uma reunião com a equipe pedagógica, com o objetivo de avaliar os encontros com as professoras sobre leitura e a atuação das estagiárias junto aos alunos (Apêndice I).

Nessa avaliação vimos a necessidade de engajamento da família nas atividades da escola. Então, de comum acordo com a equipe pedagógica, resolvemos fazer uma reunião com os pais para colocá-los a par do trabalho que estava sendo desenvolvido por nós. Essa reunião aconteceu na semana seguinte e, além de apresentarmos o trabalho que estávamos desenvolvendo, aproveitamos a oportunidade para levantar as expectativas da família com relação à escola. No início houve uma apresentação das estagiárias e da professora de estágio e, na seqüência, a solicitação de resposta à pergunta: Quais as expectativas dos pais com relação à escola?

Em seguida, houve a apresentação e discussão das respostas e, por fim, agendamento da próxima reunião (Apêndice J).

A segunda reunião com os pais teve o objetivo de propor a formação de um grupo representante destes para reivindicar à instituição o que julgavam ser necessidades e direitos de seus filhos, como também, lutar por mais investimentos por parte do sistema governamental (Apêndice K).

Finalizando as atividades, realizamos uma última reunião com a equipe pedagógica, com o objetivo de avaliar o desempenho das estagiárias ao longo deste período, como também, retomar as problemáticas identificadas e sugerir encaminhamentos (Apêndice L).

Durante todo o processo, após a realização de cada atividade, nos reuníamos com a professora de estágio e fazíamos uma avaliação do desenvolvimento do trabalho, verificando ações que deram certo, como também, as que mereciam melhorar.

4 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Depois da realização de todas as atividades se faz pertinente uma análise de todo o processo, para isso trataremos como cada protagonista se envolveu no trabalho, o nosso desempenho enquanto estagiárias, bem como os resultados obtidos durante o desenvolvimento de todas as atividades, que por sua vez, acarretaram alguma mudança na comunidade escolar.

4.1 EQUIPE PEDAGÓGICA

Ao chegarmos à instituição tivemos o nosso primeiro encontro com a equipe pedagógica que era constituída pela diretora, assistente social e a supervisora do Ensino Fundamental I. Logo no primeiro contato, percebemos que não havia uma integração entre as componentes do grupo, fator que nos chamou bastante atenção, então, verificamos que a primeira tarefa seria a de mostrar, partindo das nossas próprias atitudes, a importância do trabalho ser realizado de maneira integrada, levando em consideração a coletividade, tornando-o mais eficaz. Quanto a isso Vasconcellos (2002, p. 60) nos diz que

Cabe, pois, à equipe diretiva superar a fragmentação do trabalho, lutar contra as relações autoritárias, que levam a comportamentos passivos, inércia, comodismo, medo de repreensões, afastando do novo [...].

Ficando claro, então, a importância do trabalho ser realizado em grupo, com a participação ativa de todos os integrantes, prevalecendo o diálogo, superando a fragmentação.

Neste sentido, chamou-nos a atenção a postura da diretora adjunta – novata na função -, destacando momentos em que esta apresentava atitude “autoritária”, tomando decisões sem levar em consideração as opiniões dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e ainda fazendo uso de um tom de voz forte, mostrando-se exigente, com o intuito de impor o respeito e a ordem.

Entretanto, nas ocasiões que envolviam a participação de educadores na concretização do que ela havia decidido, mostrava-se compreensiva tentando ajudá-los, visando sempre a uma mudança por parte dos mesmos. No que se refere ao nosso trabalho, ela nos deu apoio participando ativamente de todo o processo.

Em se tratando da assistente social, que também estava sempre presente em nossas reuniões, destacaríamos seu lado apaziguador, pois estava sempre tentando solucionar conflitos existentes em todas as esferas da comunidade escolar, não se limitando às questões sociais, mas também ao fazer pedagógico da instituição. Porém, foi notório que as suas intervenções nem sempre surtiam efeito positivo. Inferimos que isto se dava porque para algumas ações que deveriam ter sido planejadas, ela não dispunha de um plano de trabalho, fazia quase tudo na base do *laissez-faire*.

Quanto à supervisora, dispunha de uma atitude totalmente “inerte” às questões que lhe competiam, deixando as professoras sem nenhum apoio, completamente desamparadas, provocando nestes posicionamentos de insatisfação, como foi explanado por uma delas: “A supervisora só vem para ler jornal, não nos traz nada de novo/sugestões.”

Diante desta situação, tivemos a preocupação de tentar envolver a supervisora em todas as atividades desenvolvidas com o Fundamental I, com o intuito de mostrar que é possível a realização de um bom trabalho, basta existir um engajamento. Porém, ficou evidente que não aconteceu nenhuma evolução de sua parte durante o processo, até porque quando era exposto algum problema referente ao Fundamental I, e pedíamos sua sugestão, ela ficava esperando que alguém falasse. No entanto, mesmo diante de alguma proposta que demandasse seu envolvimento, ela continuava com a mesma postura.

No final do processo foi perceptível que o desenvolvimento do trabalho com a participação ativa de quase toda a equipe pedagógica foi de grande importância para a obtenção de resultados positivos, no que se refere à nossa atuação enquanto estagiárias. Além disso, foi possível verificar, na prática, o que estudamos com os autores, quando afirmavam que é função do Orientador Educacional tudo que é de cunho pedagógico (GRISPUN, 2001; PIMENTA, 1995).

4.2 PROFESSORAS E ALUNOS

Tendo como foco de nossa intervenção as professoras e os alunos do Fundamental I, especificamente do 3º e do 4º ano, com quem foram realizadas atividades permanentes, observamos que as docentes, mesmo apresentando-se

entediadas e ansiosas pela aposentadoria, participaram ativamente de todo o processo.

No primeiro encontro cuja temática foi a leitura, percebemos que concordavam com tudo o que era discutido/apresentado e, no que se refere às estratégias de leitura, afirmavam que já faziam tudo aquilo que estávamos apresentando, como se não precisassem mudar nada. Contudo, de acordo com as nossas observações, verificamos que algumas eram realizadas, mas não todas, e que havia muito a mudar, só que elas não enxergavam.

No segundo encontro de formação participaram, aceitaram a proposta mas, na hora de produzir queriam tudo pronto e, até mesmo na realização do que foi planejado, em alguns momentos tivemos que assumir a docência, o que no início do processo deixamos bem claro que não seria nossa função. Vasconcelos (2002, p.64) afirma que:

(...) esta resistência pode ter diferentes origens: falta de conhecimento, falta de segurança em fazer o novo, defesa psicológica natural diante de situações novas, posicionamento ideológico (não concordância com valores, princípios, da nova concepção), questões de relacionamento interpessoal, ser mero reflexo de não saber fazer, ou até mesmo pela percepção da falta de condições para pôr em prática (falta esta não reconhecida por quem está propondo a mudança).

Entretanto, chamou-nos a atenção o fato de que elas gostavam dos encontros de estudos, demonstrando o quanto seria importante que existisse na instituição uma preocupação com a formação continuada, que segundo Fusari (2000, p. 22) é “valor e condição básica para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação”.

Durante o processo houve mudança de professora na turma do 2º ano, fato que ocasionou uma quebra na realização das atividades, como também provocou uma diferença na relação com os alunos, uma vez que a novata não havia participado dos encontros anteriores. Diante dessa situação, ela não chegou a se entrosar conosco o suficiente para dar continuidade ao processo, realizando as atividades propostas à sua maneira.

Sobre os alunos destacaria a relação de carinho e respeito existente entre eles e as professoras, o que também foi percebido durante a realização das atividades por parte das estagiárias.

As turmas do 3º e 4º ano, com as quais tivemos um maior contato, eram compostas por crianças participativas, que realizavam com facilidade o que era

solicitado. Verificamos que, destes, apenas três se recusavam a fazer as atividades, devido a problemas de aprendizagem. Um deles recebia acompanhamento pedagógico na sala de recursos, no contraturno.

No que se refere às dificuldades de aprendizagem, a leitura foi destacada pelas professoras como sendo a recorrente, porém, de acordo com as observações realizadas desde o início de nossa intervenção até a sua conclusão, verificamos que o problema não era tão assustador, e que os alunos que apresentavam dificuldade na leitura, no final, já davam mostras de superação. Dessa forma, concluímos que um dos fatores que geram tal dificuldade é a ausência de um trabalho bem planejado e bem executado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos como se deu a nossa intervenção, como estagiária de Orientação Educacional, numa escola da rede estadual, em Campina Grande-PB. O objetivo foi fazer um paralelo entre teoria e prática no que se refere, especificamente, ao trabalho exercido pelo Orientador Educacional, tendo como ponto de partida a realidade vivenciada por cada indivíduo que faz parte daquele campo.

Para definirmos a problemática sobre a qual o nosso trabalho iria incidir, fizemos observações no cotidiano da sala de aula, e promovemos encontros com a supervisora, as professoras e alunos. Dos problemas detectados por meio da observação e dos encontros, decidimos tratar daquele que, na atualidade, é recorrente em pesquisas que envolvem o ato de ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental: o déficit no processo de aprendizagem da leitura.

O passo seguinte foi um trabalho investigativo, realizado com o objetivo de verificar como acontecem essas práticas de leitura nos referidos anos, identificando a compreensão que as professoras têm sobre esse processo, verificando, também, o seu conceito de leitura e como elas trabalham a leitura em sala de aula. Por outro lado, a atividade interventiva objetivou sensibilizá-las para uma prática de ensino de leitura mais dinâmica e atualizada.

Nos encontros realizados com as professoras foi possível detectar a compreensão que elas tinham sobre leitura e as práticas que utilizavam para tentar superar esse déficit.

Como estratégias utilizadas para trabalhar a leitura, as professoras apresentaram: a leitura oral individual e coletiva, leitura oral pela professora, ler e contar histórias fazendo perguntas, entre outras. É relevante evidenciar que elas passaram a utilizar algumas das estratégias sugeridas por nós.

Levando em conta a complexidade da temática que escolhemos como objeto definidor de nossa intervenção, ressaltamos que o problema do déficit na leitura não ocorre numa série ou turma específica, tampouco atinge apenas uma classe social. Os estudos nos revelam que se trata de um problema recorrente em muitas escolas e como tal, deve ser pensado e discutido pelos responsáveis por sua superação. Salientamos que, antes de se pensar em soluções, é primordial que se busquem as

origens do problema, as verdadeiras causas, para que medidas eficazes sejam tomadas e estratégias sejam desenvolvidas para superá-las.

Com esta intervenção constatamos que o trabalho do orientador educacional precisa se pautar na relação teoria-prática, uma vez que a sua atividade na escola terá como ponto de partida e de chegada a realidade vivenciada por cada indivíduo que faz parte daquele espaço. Sendo assim, se faz necessário o embasamento científico nas tomadas de decisão frente aos problemas postos no cotidiano escolar.

Salientamos que resultados positivos nessa empreitada estão diretamente relacionados ao trabalho coletivo, tendo o orientador educacional o papel de estruturar este trabalho.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Fábio da Purificação de; GRABAUSKA, Claiton José. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. In: RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Pesquisa-ação**: princípios e métodos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, p. 69-85
- CAGLIARI, Luiz Carlos. O que é ler. In: _____. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1990, p. 148-181.
- CÓCCO, Maria Fernandes. HALLER, Marco Antonio. Estratégias de leitura. In: **Análise, Linguagem e Pensamento ALP**. Editora FTD, 1999, p.05-07
- COLOMER, Tereza. O ensino e a aprendizagem da leitura. In: _____. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 01-09.
- COSCARELLI, Carla Viana. **O ensino da leitura**: uma perspectiva psicolingüística. Boletim Abralín, n. 19, 1996.
- FILIPOUKI, Ana Mariza Ribeiro. Atividades com textos em sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 8 ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FUSARI, José Cherchi. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Luarinda Ramalho de; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.
- GRISPUN, Mirian P. S. Zippin. **A orientação educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Conteúdos de ensino e material didático. In: _____. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 133-146.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PERROTE, Edmir. **Biblioteca não é depósito de livros**. Nova Escola. São Paulo: Abril, ano XXI, n. 193, p. 24-26, jun/jul, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o trabalho da equipe diretiva no processo de mudança da prática pedagógica: por uma gestão democrática. In: _____. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002, p. 51-68.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 8 ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

APÊNDICES

APENDICE A – I Reunião com a equipe diretiva

12 de Abril de 2007

Pauta

Objetivos:

- ⇒ Apresentar a função do Orientador Educacional.
- ⇒ Sondar as necessidades apontadas por ela sobre as necessidades de trabalho de orientação educacional (com pais, alunos e professores);

Metodologia

1º momento:

- Acolhida;
- Apresentação das estagiárias, dos objetivos e da pauta;
- Leitura do texto sobre grupo (ver anexo A);
- Exposição sobre a Orientação Educacional.

2º momento:

- Sondagem dos problemas que gostariam que fossem trabalhados na escola (na 1ª fase e na 2ª fase; distribuição das turmas);
- Tempestade de idéias
- Debate: [o que vai ser priorizado ou como trabalhar para atender (às necessidades), definir o que é possível de ser trabalhado];
- Encaminhamentos: priorizamos _____ com _____ subquestões.

APÊNDICE B - Reunião com a supervisora e professoras do Fundamental I

25 de Abril de 2007

Objetivos:

1. Sondagem das temáticas/questões que serão trabalhadas;

Pauta

- Acolhida: cumprimento, agradecimento e apresentação das estagiárias (aos professores);
- Sondagem;
- Fechamento: “metodologia” de projetos (necessidade da escola e solicitada pela equipe pedagógica/diretiva); formação com professores sobre projetos; atuação nas aulas, com eles.

APÊNDICE C – 1º Encontro com professores – Formação sobre Leitura

14 de Junho de 2007

Pauta

- **Acolhida:**

- Dizer que a temática foi sugerida por elas;
- Que essa temática também será trabalhada com os alunos (responsabilidade delas);
- Deixar claro que elas serão as maiores responsáveis por esse trabalho com os alunos e que nós somos apenas apoio.

- **Objetivo**

- Descobrir o conhecimento das professoras sobre leitura e como elas atuam.

- **Metodologia**

- 1º momento: Distribuir/responder questionários; (ver APÊNDICE __)
- 2º momento: Socialização: destacar o conceito (trabalharemos as outras respostas em outro momento);
- 3º momento: Reflexão: construção do conceito a partir do que elas trazem e trazer/discutir os conceitos de alguns autores;
- 4º momento: Finalizar com um quadro do desenvolvimento da personalidade e da leitura.

APÊNDICE D – 2º Encontro com professores – Formação sobre Leitura

19 de Junho de 2007

Pauta

- **Acolhida**

- Apresentar-se;
- Reforçar o que foi dito na reunião anterior sobre a questão de se trabalhar este tema (leitura), que foi idéia delas;
- Relembrar da responsabilidade delas com a realização do trabalho;
- Retomar o que foi trabalhado na reunião anterior.

- **Objetivos**

- Descobrir o conhecimento das professoras sobre leitura e como elas atuam

Metodologia

- 1º momento: reforçar o que foi dito na reunião anterior sobre a questão de se trabalhar este tema (leitura) e que foi idéia delas;
- 2º momento: relembrar da responsabilidade delas com a realização do trabalho;
- 3º momento: retomar o que foi trabalhado na reunião anterior.
- 4º momento: apresentação do quadro obtido a partir das respostas delas no primeiro encontro valorizando e acrescentando idéias;
- 5º momento: leitura do texto da Revista Nova Escola jun/jul 2007. (ver ANEXO B).

APÊNDICE E – 3º Encontro com professores – Formação sobre Leitura

19 de Junho de 2007

Pauta

- **Acolhida**

- **Objetivo:**
 - Despertar nas professoras a necessidade de uma auto-avaliação acerca de suas posturas quanto ao trabalho com leitura.

- **Metodologia:**
 - 1º momento: dramatização das diferentes posturas assumidas pelas educadoras;
 - 2º momento: retomar e tirar as dúvidas sobre a reportagem entregue no encontro anterior que tratava de um projeto de leitura (ver ANEXO B);
 - 3º momento: retomar os conceitos de leitura de alguns autores trabalhados no 1º encontro;
 - 4º momento: avaliação do encontro e agradecimento pela participação das professoras.

APÊNDICE F – Questionário relativo ao 1º encontro com as professoras da 1ª fase do Ensino Fundamental, para a formação sobre leitura

14/06/2007

1ª) O que é leitura?

2ª) Como você trabalha com a leitura, na sala de aula? Por quê?

3ª) Quais as maiores dificuldades que vocês sentem no trabalho com a leitura?

4ª) E os alunos?

5ª) O que vocês costumam ler?

6ª) Vocês gostam de ler? O quê?

APÊNDICE G - 1º e 2º Encontros com os alunos sobre leitura

14 e 19 de Junho de 2007

Pauta

- **Acolhida**

- Apresentação de entrega de crachás com os nomes dos alunos.

- **Objetivos**

- Sondar os níveis de escrita, por meio de aplicação de atividades (3º ano);
- Despertar o interesse pela leitura (4º ano);

- **Metodologia:**

- 1º momento: construção de um “contrato didático” com regras que auxiliem na convivência entre os alunos e as estagiárias;
- 2º momento: leitura (silenciosa, oral pela estagiária e alunos, coletivamente) com interpretação;
- 3º momento: reconhecimento de palavras que serão ditadas pela estagiária, que estão no texto, para que os alunos circulem;
- 4º momento: ilustração do texto.

APÊNDICE H – 3º Encontro com os alunos sobre leitura

20 de Junho de 2007

Pauta

- **Acolhida**

- **Objetivos**
 - Sondar os níveis de escrita, por meio de aplicação de atividades (3º ano);
 - Despertar o interesse pela leitura (4º ano);

- **Metodologia:**
 - 1º momento: retomar o contrato didático, lembrando e expondo em um cartaz os combinados com os alunos;
 - 2º momento: breve histórico do que foi trabalhado nos outros dias;
 - 3º momento: discussão sobre o São João;
 - 4º momento: construção de um texto coletivo sobre o São João, seguindo com a escrita no caderno e uma posterior leitura coletiva.

APÊNDICE I - Reunião com a Equipe Pedagógica

21 de Junho de 2007

Pauta

- **Acolhida**

- **Objetivos:**
 - Avaliar os encontros com as professoras sobre leitura e a atuação das estagiárias junto aos alunos;
 - Apresentar a pauta do encontro com os professores sobre a pedagogia de projetos;

- **Metodologia:**
 - 1º momento: avaliação dos pontos positivos e negativos do encontro sobre leitura;
 - 2º momento: possíveis encaminhamentos para os próximos encontros;

APÊNDICE J – 1ª Reunião com os pais

02/08/2007

Pauta

Acolhida: Apresentação das estagiárias em Orientação Educacional e da professora da UEPB.

Objetivo: Levantar as expectativas da família com relação à escola.

Metodologia:

1º momento: divisão em grupo;

2º momento: entrega da pergunta: “Quais as expectativas dos pais em relação à escola?”

3º momento: exposição das respostas dos grupos elencadas na perspectiva escola/sala de aula/futuro;

4º momento: discussão sobre os pontos levantados;

5º momento: agendamento da próxima reunião.

APÊNDICE K – 2ª Reunião com os pais

22/08/2007

Pauta

Acolhida: Apresentação das estagiárias em Orientação Educacional e da professora da UEPB.

Objetivo: Discutir a formação do grupo de pais.

Metodologia:

1º momento: sensibilização do grupo (conhecimento, objetivo e possível organização);

2º momento: abordagem da temática: “Educação familiar”;

Leitura e discussão do texto “Limites sem trauma” de Tânia Zagury, (ver anexo E);

Questionamentos das próximas temáticas.

3º momento: respostas às expectativas dos pais com relação à escola;

4º momento: agendamento da próxima reunião, com o possível grupo de coordenadores do grupo maior de pais.

APÊNDICE L – Última reunião com a Equipe pedagógica

31/08/2007

Pauta

Objetivos

- Avaliar o desempenho das estagiárias ao longo deste período;
- Retomar as problemáticas identificadas e sugerir encaminhamentos.

Metodologia

1º momento:

- Acolhida;
- Questionar à equipe:
 - O que vocês acharam do desempenho das estagiárias?
 - O que sugerem para o próximo grupo?

2º momento:

- Apresentar as problemáticas e sugerir encaminhamentos;
- Problemáticas:
 - Professores sem compromisso;
 - Barulho da quadra;
 - Lixo das salas;
 - Regras de fardamento;
 - Professores sem estímulo;
 - Grupo de pais.

3º momento:

- Encaminhamentos:
 - Chamar para conversar, advertir, permitir que os alunos denunciem se necessário;
 - Exemplo das estagiárias de educação física;

- É responsabilidade de todos e trabalho permanente;
- Conversar esclarecendo a importância, o porquê das regras, com frequência; ouvir e tolerar quando possível;
- Melhorar a comunicação; incentivar a formação permanente; promover reuniões de planejamento;
- Acompanhar, assessorar.

ANEXOS

ANEXO A – Texto utilizado na 1ª Reunião com a Equipe Diretiva**12/04/2007****Grupo é...**

A cada encontro imprevisível

A cada interrupção da rotina: algo inusitado

A cada elemento novo: surpresas

A cada elemento já parecidamente conhecido:

Aspectos desconhecidos

A cada encontro um desafio, mesmo

que supostamente já vivido

A cada tempo: novo parto, novo compromisso

fazendo história

A cada conflito: rompimento do estabelecido

para a construção da mudança.

A cada emoção: faceta insuspeitável.

A cada encontro: descobrimento de terras

ainda não desbravadas.

Grupo é grupo.

Madalena Freire. In: A paixão de aprender

ANEXO B – Texto da Revista Nova Escola (sobre leitura)

Com um planejamento que inclui atividades diversificadas e muito estudo e dedicação, Mariluci Kamisaka garante que seus alunos, moradores da maior favela de São Paulo, saiam da 1ª série lendo e escrevendo

THAIS GURGEL novaescola@atleitor.com.br

Todo ano, um de cada seis alunos que entram na 1ª série é reprovado. Outros 18% chegam à 4ª série sem terem sido alfabetizados. Essas crianças, condenadas ao fracasso no início da escolaridade, vêm de famílias que não têm acesso à leitura e à escrita e, mal atendidas pelo sistema de ensino, acabam permanecendo nessa situação de exclusão. Em várias escolas brasileiras, porém, há professores dedicados que não aceitam desculpas extraclasse para não ensinar. NOVA ESCOLA encontrou três profissionais que acreditam, de fato, que todos podem aprender. As histórias de Janice Cunha, de Porto Alegre, e Edinelma Ferreira de Souza, de Utinga (BA), você encontra no nosso site. Nestas páginas, você vai conhecer Mariluci Falco Fernandes Kamisaka e sua turma de 1ª série da EE Maria Odila Guimarães Bueno, em São Paulo.

Neste ano, ela tem uma turma com 32 crianças, quase todas moradoras da favela de Heliópolis, a maior da cidade. Elas são filhas de pais com baixa escolaridade e têm pouco acesso a materiais escritos – o que as diferencia das nascidas em ambientes em que livros, revistas e jornais circulam naturalmente e em que a leitura

é valorizada e a escrita utilizada no dia-a-dia. Ensinar para essa clientela, que muitos consideram condenada ao fracasso, não assusta Mariluci. Ao contrário. Com conhecimento teórico, uma prática bem planejada e muita dedicação, ela tem evitado que seus alunos sigam na escola e na vida enfrentando dificuldades para fazer da leitura um meio de aprender, se informar, trabalhar e participar da sociedade em pé de igualdade.

Mariluci não inventou nenhum método revolucionário. Muito do que essa professora de 39 anos faz está descrito nos *Indicadores de Qualidade na Educação – Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Ação Educativa e por outras entidades ligadas à alfabetização. O documento defende que os estudantes tenham contato com diferentes tipos de texto, ouçam histórias todos os dias e observem adultos lendo e escrevendo. Além disso, recomenda que a escola ofereça uma rotina de trabalho variada e que os professores os incentivem o tempo todo. No que depender de Mariluci, todos os itens estão contemplados: “Meus alunos podem e vão aprender. Eu trabalho para que isso aconteça”.

REPORTAGEM
SUGERIDA
PELA LEITORA

Não sei como
alfabetizar.
Como devo agir?

Katia Priscila Dias
Borges, Boa Vista

Alfabetizar na 1ª série...

- ▶ Garante que os alunos avancem no aprendizado da leitura, da escrita e das demais matérias escolares.
- ▶ Evita que o fracasso seja uma marca na vida das crianças já no início da escolaridade.

ALFABETIZAÇÃO

Da prática de Mariluci fazem parte ao menos quatro situações essenciais – de acordo com pesquisas da área de didática da alfabetização –, que você acompanha nos quadros de atividades desta reportagem: a leitura em voz alta feita pela professora para a turma (*leia abaixo, à direita*), a leitura de textos reais feita pelos que ainda estão tentando ler, a escrita feita pelos que ainda estão aprendendo o sistema alfabético e a produção de texto oral com destino escrito, quando os alunos ditam e ela escreve no quadro.

Em seu planejamento diário – são quatro horas e meia de aula –, ela dedica a maior parte do tempo à alfabetização. No entanto, garante que haja espaço para Matemática ou História e Geografia. “Já tive dificuldade de balancear a rotina porque muitas atividades têm de ser realizadas com frequência quase diária”, conta Marilu-

ci. “Hoje sei dosar melhor o tempo e se não consigo dar conta de alguma delas num dia compenso no outro. O importante é a continuidade.”

Nem sempre, no entanto, suas aulas foram tão organizadas e focadas na aprendizagem do aluno. Quando Mariluci começou a lecionar, recém-formada em Pedagogia, em meados dos anos 1980, havia uma linha didática predominante na alfabetização, a mesma pela qual ela havia sido ensinada quando criança.

O lançamento de *A Psicogênese da Língua Escrita*, livro de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, inspirava os primeiros trabalhos feitos por pesquisadores brasileiros. A novidade conceitual ainda estava distante das salas de aula e poucos sabiam explicar como de fato as crianças aprendem os degraus pelos quais elas passam durante esse processo (*leia o quadro abaixo, à esquerda*). A obra ▶

CAMIZETA	UNIFONE	JAQUETA
CAIZA	UIFM	AATA

TEORIA

HIPÓTESES DE ESCRITA

De acordo com as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, já replicadas no mundo inteiro, as crianças elaboram diferentes hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita – com quantas letras se escreve uma palavra, quais são elas e em que ordem elas aparecem. Na fase em que o aluno adota simplesmente o critério de que, para escrever, é preciso uma quantidade de letras (no mínimo três) diferentes entre si, a hipótese é considerada pré-silábica. Quando passa a registrar uma letra para cada emissão sonora, ela está no nível silábico – inicialmente sem valor sonoro e depois com a correspondência sonora nas vogais e/ou nas consoantes. Na hipótese silábico-alfabética, as escritas incluem sílabas representadas com uma única letra e outras com mais de uma letra. E, finalmente, quando começa a representar cada fonema com uma letra, considera-se que ele compreende o princípio alfabético de nossa escrita. No entanto, mesmo nessa fase, os alunos ainda apresentam erros de ortografia.

Veja como poderia ser a escrita da palavra camiseta de acordo com cada hipótese:

- Pré-silábica: P B V A Y O
- Silábica sem valor sonoro: E R F E
- Silábica com valor sonoro: K I Z T
- Silábico-alfabética: K A I Z T A
- Alfabética: C A M I Z E T A

Nesse último exemplo, temos o que já seria considerada uma escrita alfabética, mas ainda com um erro ortográfico, que precisa ser trabalhado pela professora.

PERGUNTA DA LEITORA

Quais os níveis de desenvolvimento da escrita segundo Emilia Ferreiro?

Silvia Fagundes, Santo André, SP

ATIVIDADE

Leitura para a classe

O que é: o professor organiza a turma em uma roda e faz a leitura em voz alta de diferentes tipos de texto (contos, poemas, notícias, recitadas, cartas etc.).

PERGUNTA DA LEITORA

Como alfabetizar usando textos?
Mileneide de Souza, Itaboraá, BA

Quando propor: diariamente, tomando o cuidado de trabalhar cada tipo de texto várias vezes, para que a turma se familiarize com ele, e de variar os gêneros, para que o repertório se amplie.

O que a criança aprende: esse é o principal canal de acesso ao mundo da escrita, essencial para os filhos de pais analfabetos ou que têm pouco contato em casa com livros, revistas e outros materiais. Na atividade, a criança se familiariza com a linguagem dos livros (onde há histórias que divertem), dos jornais (que trazem notícias), dos manuais (que ensinam a usar um aparelho) etc. Assim, ela aprende que cada um é produzido e apresentado de uma forma diferente e, assim, começa a perceber a diferença entre a língua falada e a escrita.

COMO MARILUCI TRABALHA

Escolha do material: nesse momento diário de contato com materiais impressos, Mariluci familiariza os



Todo dia é dia de ler: Mariluci forma a roda de crianças e lê para elas, sempre caprichando na entonação para aumentar o interesse

alunos com vários tipos de texto. Reportagens de jornal, por exemplo, têm a função de informar sobre as notícias da cidade, do Brasil e do mundo. Os folhetos informativos, por sua vez, trazem listas de produtos em oferta nos supermercados. A escolha do texto é coerente com o objetivo de trabalho que ela estabelece para cada dia. Os livros infantis, no entanto, têm lugar de destaque na rotina de Mariluci. Na hora de determinar o que será lido, ela se pauta pela qualidade literária da obra e não por seu tamanho – livro para crianças pequenas não precisa ser curto. A professora lê os tradicionais contos de fadas, mas também leva para a sala histórias de autores atuais.

Organização da turma e apresentação do material: ao propor a formação de uma roda, ela já sinaliza à turma que a atividade tem uma dinâmica diferente, que pressupõe interação e diálogo. Mais próximos uns dos outros, porém, os pequenos podem desviar a atenção com facilidade. Por isso, é essencial garantir que todos se interessem pela leitura antes de iniciá-la. Quando vai ler um livro de histórias, Mariluci sempre mostra a ilustração da capa e pergunta quem saberia dizer qual é o título. Alguns se arriscam baseados na ilustração. Depois que todos já sabem o nome da obra, ela pede que todos falem de que imaginam tratar o enredo.

Leitura do texto: a professora capricha na entonação – principalmente na fala dos personagens – para criar dramaticidade e dar ritmo à leitura. A cada trecho importante, mostra as ilustrações da página para toda a roda. As etapas da trama ganham também comentários pessoais – “que complicação!” –, num momento de dificuldade vivido pelo protagonista, e rápidas recapitulações para chamar a atenção no decorrer da atividade. Mesmo que haja palavras difíceis, ela não faz nenhuma simplificação, pois é só dessa forma que o vocabulário das crianças se amplia.

Discussão final: a atividade termina com Mariluci abrindo espaço para que todos se manifestem sobre o que foi lido. No caso do livro de histórias, quais foram os trechos preferidos? Que partes cada um achou mais engraçadas? Ela sempre pergunta, nesse momento, se alguém tem alguma dúvida sobre o texto e gostaria de apresentá-la aos colegas. Assim, vão aparecendo diferentes impressões sobre a trama. A atividade reproduz o que acontece com os adultos. Quando lemos um livro por prazer, não respondemos a nenhum questionário, mas sempre fazemos comentários com parentes e amigos, seja para indicar a leitura, seja para discutir algo polêmico ou marcante da narrativa.



ALFABETIZAÇÃO

TEORIA

O VALOR DO DIAGNÓSTICO

Conhecer o nível em que está a turma é essencial durante a alfabetização – e no decorrer de toda a escolaridade. Percebendo os avanços e as dificuldades dos pequenos, você consegue planejar uma boa aula e propor atividades adequadas para levar cada um a se desenvolver ainda mais e chegar ao fim do ano lendo e escrevendo. Essa avaliação deve ser feita logo no início do ano e repetida no mínimo uma vez por bimestre.

Para realizá-la adequadamente, é preciso escolher como atividade algo que seja feito regularmente, como as listas – de frutas, cores, animais etc. “O professor deve, primeiro, avisar a turma sobre o tema da lista e depois ditar as palavras, sem marcar as sílabas”, explica a formadora Beatriz Gouveia. Como os alunos já conhecem o tema que deve ser posto no papel, os alunos podem pensar mais em como escrever (quantas e quais letras usar, por exemplo).

O Módulo 1 do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), do MEC, traz uma sugestão: ditar uma lista de quatro palavras (uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba). É preciso tomar o cuidado para que as sílabas próximas contenham vogais diferentes. Isso porque a maioria das crianças que começa a se familiarizar com o sistema de escrita inicia os registros apenas com vogais e acredita que é necessário usar letras diferentes para escrever. Portanto, se você ditar “arara”, muitos poderiam querer escrever A A A e achar que isso não faz sentido.

Como elas acham ainda que as palavras devem ter um número mínimo de letras – por volta de três –, se você ditar só monossílabos elas também podem se recusar a escrever. Veja aqui dois exemplos possíveis: itens para um lanche coletivo (refrigerante, manteiga, queijo, pão) e bichos vistos no zoológico (rinoceronte, camelo, zebra, boi). Com essas palavras, você provoca o estudante a refletir sobre a forma de representação.

Terminado o ditado, peça que cada um leia o que escreveu. “Essa leitura é tão ou mais importante do que a própria escrita, pois é ela que permite ao professor verificar se o aluno estabelece algum tipo de correspondência entre partes do falado e partes do escrito”, aponta o Profa.

Para finalizar, registre tudo. Com esse material, fica mais fácil planejar atividades que façam os alunos avançar, acompanhar a evolução de cada um e montar os agrupamentos produtivos. É preciso lembrar também que, no dia-a-dia, mesmo sem essa sondagem, é possível verificar como a turma está se saindo individual e coletivamente.

QE VE AFOA
FIA FEIS
E POA BOA
NO CUNAIS

ATIVIDADE

Ler para aprender a ler

O que é: a confrontação da criança com listas (de nomes, frutas, brinquedos etc.) e textos que ela conhece de cor – como cantigas, parlendas e trava-línguas –, propondo que neles ela encontre palavras ou “leia” trechos (antes mesmo de estar alfabetizada).

Quando propor: em dias alternados com as atividades de escrita (leia o quadro na página 41). A atividade deve ser realizada só com alunos não alfabetizados. Para os alfabetizados, é aconselhável propor outras tarefas de leitura, já que eles conseguem ler com autonomia.

O que a criança aprende: acompanhando o texto com o dedo enquanto recita os versos, o aluno busca meios de “descobrir” as palavras fazendo o ajuste do falado para o escrito. Isso acontece porque ele já sabe “o que” está escrito (condição para a realização da atividade) e precisa pensar somente no “onde”. Ele reconhece as primeiras letras e partes de palavras conhecidas ou identifica as que se repetem. Para isso, ele se vale de estratégias de leitura, como a antecipação. No caso das listas, ele prevê qual será determinada palavra por já conhecer o tema em questão – frutas, cores – e, no caso dos textos memorizados, por já saber o que está escrito. Outra estratégia é a verificação, que consiste na identificação de uma

revolucionou a percepção sobre a alfabetização ao considerar que o ponto de partida da aprendizagem é a própria criança e permitiu compreender por que a escola conseguia alfabetizar alguns e não outros.

Hoje é amplamente sabido que o que mais pesava era o contato com a escrita no cotidiano. E, se o aluno tem pouco contato, a aprendizagem fica prejudicada. Os reflexos dessa situação são sentidos no país. Dados do 5º Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), realizado pelo Instituto Paulo Montenegro em 2005, mostram que 74% dos brasileiros adultos não conseguem ler textos longos, relacionar informações e comparar diferentes materiais escritos. Mesmo entre os que concluíram o Ensino Médio, 43% não possuem essas habilidades. É a prova de que a escola apenas perpetua essa exclusão, pois não está ensinando a utilizar a leitura e a escrita para dar conta das demandas sociais e

PERGUNTA DA LEITORA

Qual a função social da alfabetização?
Gisele Mafra,
Bombinhas, SC

letra conhecida que esteja no começo ou no fim da palavra e que confirme a antecipação feita.

COMO MARILUCI TRABALHA

Escolha do texto: Mariluci utiliza listas conhecidas pelos pequenos – como a de nomes da turma, que fica exposta na parede – e textos memorizados, como parlenhas e canções. É condição didática dessa atividade saber o que está escrito para descobrir onde está escrito.

Proposta de leitura: individualmente ou em duplas, a professora pede que os alunos encontrem certas palavras em uma lista. Quando trabalha com a letra de uma canção, por exemplo, ela pede que todos leiam um verso para achar determinada palavra.

Intervenção da professora: durante a tarefa, ela roda pela classe para acompanhar como cada um ou cada dupla está se saindo e pede que uma criança encontre determinado termo no texto. “Onde está escrito ‘nariz’?”, questiona sobre o poema *A Foca*, de Vinicius de Moraes. A criança mostra a palavra correta, mas Mariluci pede uma justificativa. “Começa com N?”, é a resposta. As perguntas são feitas a diversos alunos. Depois, ela convida um a um a ler o cartaz com o poema. Novamente, intervém em dificuldades específicas. Dessa forma, a professora provoca a reflexão e faz a turma avançar.

NARIZ.

VER A FOCA
PALMINHA?
A ELA
SARDINHA.

VER A FOCA
PAR UMA BRIGA
ETAR ELA
NA BARRIGA!
VINICIUS DE MORAES

Textos que estão na ponta da língua: conhecendo o poema de cor, fica mais fácil descobrir a localização das palavras

para continuar aprendendo ao longo da vida – como o Inaf define o que seja uma pessoa alfabetizada.

Nos anos 1980, para Mariluci – assim como para a massa de professores brasileiros –, o conhecimento sobre a escrita deveria se dar em etapas: primeiro aprendiam-se as letras, depois as sílabas e as palavras e só então vinha o trabalho com textos. “Hoje sabe-se que as crianças constroem simultaneamente conhecimentos sobre o sistema de escrita e sobre a linguagem que se escreve, seus usos e funções”, afirma Telma Weisz, supervisora do programa Letra e Vida, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

As pesquisas iniciadas por Emilia Ferreiro e comprovadas por diversos outros estudiosos transformaram a compreensão do que é a escrita: em vez de um código a ser assimilado, é um sistema de representação que cada um reconstrói até estar plenamente alfabetizado.

Dentro dessa concepção, cabe ao professor diagnosticar em que nível está cada aluno (*leia o quadro à es-*

querda) para planejar as aulas e ajudar todos a avançar sempre mais. “O que me incomodava naquela época era insistir com os alunos no ponto que eles não compreendiam e não saber contornar a situação com outra abordagem”, lembra Mariluci. Ainda hoje, muitos professores sofrem ao perceber que alguns estudantes vão ficando para trás e se sentem impotentes para ajudá-los ou, em alguns casos extremos, simplesmente desistem dessas crianças como se elas fossem incapazes de aprender.

Desde que teve a oportunidade de fazer uma formação em alfabetização, em 2003, a professora mudou a forma de ensinar. Além de aprenderem o sistema de escrita, seus alunos participam de diversas atividades de leitura e produção de texto mesmo sem terem aprendido isso formalmente. Como? Eles “lêem” a letra de uma música que sabem de cor, ajustando a fala ao que está escrito (*leia o quadro acima*). Ao propor atividades como essa, Mariluci introduz a garotada no universo da escrita.

Ela compartilha sua rotina com os colegas nas duas ▶

ALFABETIZAÇÃO

horas semanais de trabalho pedagógico coletivo, em que a equipe aproveita para estudar o tema. Trocar idéias sobre a prática é extremamente rico para qualquer professor. A mesma oportunidade Mariluci proporciona aos estudantes, que podem contar com a ajuda dos colegas de classe, trabalhando muitas vezes em duplas. A professora se vale com frequência da estratégia, que só é produtiva porque ela aprendeu a diagnosticar as hipóteses sobre a escrita que cada um tem e junta alunos que estão em níveis próximos, fazendo dessa interação um importante instrumento de aprendizagem (*leia mais no quadro abaixo*).

“É importante que o professor atue nessas tarefas como um mediador, observando e intervindo de acordo com as necessidades de cada aluno”, afirma Francisca Izabel Pereira Maciel, diretora do Centro de Alfabeti-

zação, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais. Quando a garotada vai escrever uma cantiga já memorizada (*como a da atividade mostrada no quadro à direita*), por exemplo, o ideal é fazer intervenções específicas para que haja reflexão sobre as letras e palavras a usar.

Para os alfabéticos – que vão se tornando mais numerosos com o passar do ano –, essa atividade tem outro objetivo, já que eles sabem escrever. Trabalhando entre si, eles devem melhorar a ortografia e a segmentação – é comum escreverem as palavras corretamente, mas juntando umas às outras. Quando passa nesses grupos para acompanhar o andamento da tarefa e vê que há erros ortográficos, Mariluci convida os estudantes a consultar o dicionário. Assim, ela não corrige, mas ensina a buscar a grafia correta.

Momentos de leitura e escrita individuais também fazem parte do planejamento porque é necessário que cada aluno tenha espaço para desenvolver as próprias idéias. Isso acontece, por exemplo, no cantinho de leitura, que a turma frequenta diariamente, nos intervalos entre as atividades ou nos momentos especialmente destinados a isso.

É nesse espaço que ficam reunidos materiais como livros, jornais, folhetos de propaganda e enciclopédias. “Ofereça uma diversidade de textos à qual eles difi- ▶

TEORIA

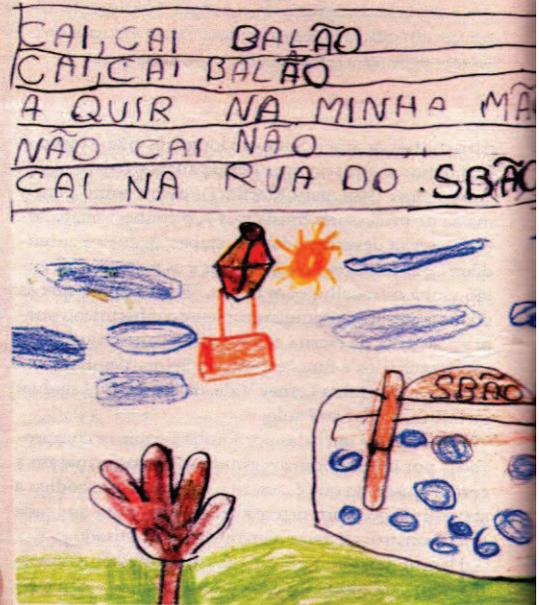
AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS

Para toda criança, confrontar suas idéias com as dos colegas e oferecer e receber informações é essencial. Essa troca, que leva ao avanço na aprendizagem, precisa ser bem planejada. É essencial conhecer quanto os alunos já sabem sobre o desafio que será proposto, já que a organização da turma não pode ser aleatória. “Se o objetivo é que eles decidam conjuntamente sobre a escrita de um texto, é importante juntar os que apresentam níveis diferentes, mas próximos entre si, para que haja uma verdadeira troca”, afirma Beatriz Gouveia. Quando se reúnem crianças de níveis muito diferentes, acaba-se reproduzindo a situação escolar de “alguém que ‘sabe’ mais que os demais, obrigando os outros a uma atitude passiva de recepção”, como explica Ana Teberosky no livro *Os Processos de Leitura e Escrita*. Assim, numa situação de escrita, é possível organizar duplas com crianças de níveis diferentes, porém próximos, como as mostradas a seguir:

- As de hipótese pré-silábica com as de hipótese silábica sem valor sonoro.
- As de hipótese silábica sem valor com as de hipótese silábica com valor.
- As de hipótese silábica com valor com as de hipótese silábico-alfabética.
- Os já alfabéticos trabalham entre si.

Há os casos em que toda a turma pode atuar na mesma atividade, como a produção de texto oral com destino escrito, quando os alunos ditam para o professor ou a leitura pelo professor e posterior discussão pela classe.

O sucesso no trabalho com agrupamentos produtivos depende do tipo de tarefa: ela deve ser sempre desafiadora para que a turma use tudo o que sabe na sua resolução e, assim, possa evoluir. Atuar em duplas pressupõe também que as crianças já conheçam o conteúdo para fazer alguns progressos sem a intervenção direta e constante do professor (mesmo porque é impossível acompanhar todos, o tempo todo, em suas carteiras). Lembre: se os grupos têm níveis diferentes, você deve levar isso em conta também na hora de fazer suas intervenções para que eles estabeleçam novas relações. Isso vale para as perguntas que você fizer e também para as informações que der.



ATIVIDADE

Escrever para aprender a escrever

O que é: a escrita de textos memorizados – como cantigas, parlendas, trava-línguas e quadrinhas – ou de listas (de nomes, frutas, brinquedos etc.) que podem ser escritos com lápis e papel ou com letras móveis.

Quando propor: em dias alternados com as atividades de leitura para reflexão sobre o sistema de escrita (*leia o quadro na página 38*). A atividade deve ser realizada com alunos não alfabetizados. Para os alfabetizados, é aconselhável propor um trabalho sobre ortografia ou pontuação, uma vez que eles já sabem escrever.

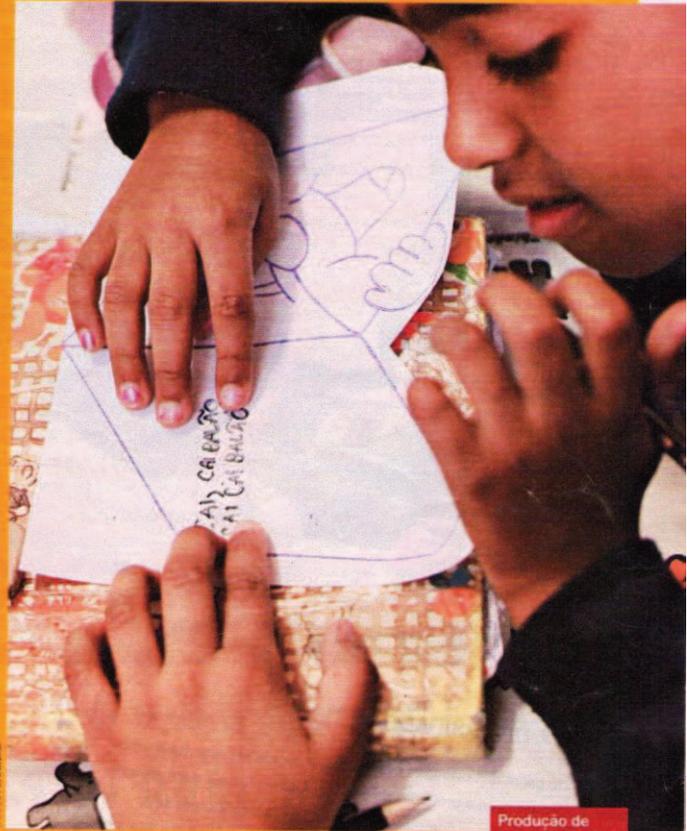
- **O que a criança aprende:** concentrada apenas no sistema de escrita – pois o conteúdo ela já sabe de cor –, a criança pode se voltar apenas ao “como escrever”, pensando em quantas e quais letras usar. Ela se esforça para encontrar formas de representar graficamente o que necessita redigir, avançando no processo de alfabetização.

COMO MARILUCI TRABALHA

Organização da turma: a produção escrita é uma atividade em que a formação de agrupamentos produtivos tem ótimo resultado. Mariluci junta crianças com níveis próximos. Argumentando com o colega e trocando idéias, a criança não só consegue organizar sua concepção sobre a escrita como também repensá-la.

Desenvolvimento da atividade: em uma das aulas do mês de junho, a professora sugeriu que a turma escrevesse a letra da música *Cai, Cai, Balão*, já memorizada por todos. O desafio era escolher letras e formar as palavras necessárias para compor o texto com a ajuda do parceiro. Ao ver o colega começar o primeiro verso com A – quando deveria ser escrita a palavra “cai” –, uma menina sinalizou que não era essa a letra. “Coloca o C de cai!”, disse ela, encontrando certa desconfiança do parceiro. Mariluci interveio, pedindo que o aluno comparasse a palavra “cai” com um dos nomes da turma – Carina. “O começo das duas palavras não é parecido?”, perguntou. Dessa forma, os dois concordaram, escreveram a palavra e passaram adiante na tarefa.

Confirmar o que está escrito: uma última etapa é fundamental nessa atividade: a professora pede que os alunos leiam o que acabaram de produzir. Assim, há espa-



Produção de texto em dupla: a cada palavra escrita, os amigos discutem quantas e quais letras devem ser colocadas

ço para problematizar a diferença entre o que se lê e o que se escreve. Ela passa ao menos uma vez pelas cartei-ras no decorrer do trabalho. Ao perguntar a uma dupla o que já tinha escrito, soube que os três primeiros versos estavam ali representados. “E onde está escrito mão?”, indagou. Os dois se entreolharam. Um deles mostrou: “NU”. “Com que letra começa ‘mão?’”, perguntou Mariluci. “Com M!”, respondeu o outro aluno. “Não está faltando letra nesse verso, então?”, questionou ela, liberando os dois para discutir os próximos passos. Permitindo que os alunos trabalhem em dupla, ela deixa de ser a única informante válida na classe e ganha mobilidade para dar atenção a quem precisa de mais ajuda.

ALFABETIZAÇÃO

As crianças ditam um texto para Mariluci: mesmo sem serem alfabetizadas, elas sabem como produzir um conto

TATIANA CARREVAL



TEORIA

ACESSO À DIVERSIDADE DE TEXTOS

Para grande parte das crianças brasileiras, a escola representa o único meio de contato com o universo da escrita. Assim, cabe a você garantir a elas o acesso à maior diversidade possível de textos – literatura, reportagens, manuais de instruções, anúncios publicitários etc. Mais do que isso, é necessário apresentá-los no contexto em que são utilizados. Só assim os estudantes saberão como lidar de maneira adequada com cada um deles no dia-a-dia. “A criança deve saber que, socialmente, textos literários costumam ser lidos por prazer, diferentemente de um manual de montagem de um produto, que tem o objetivo prático de fazê-lo funcionar corretamente”, afirma Beatriz Gouveia.

Nas aulas, é necessário mostrar que um livro de literatura se lê passando página por página e olhando as ilustrações até chegar ao fim e que um dicionário – que também tem a forma de um livro – é útil para verificar a grafia das palavras. Já o jornal pode ser consultado, por exemplo, quando se quer ler uma notícia. Até mesmo o rótulo de um produto pressupõe comportamentos leitores específicos: ali podem ser buscados os ingredientes e o valor nutricional.

Sua tarefa é formar pessoas que tenham familiaridade com a leitura e seus propósitos, ou seja, que compreendam o que lêem e enxerguem nela uma maneira de se informar e se desenvolver pessoalmente.

cilmente teriam acesso”, diz a professora (*leia mais no quadro à esquerda*). Toda semana, as crianças podem escolher uma obra e levá-la para casa com a recomendação de ler com os familiares. A importância desse momento é enfatizada nas reuniões de pais, em que Mariluci os incentiva também a acompanhar o progresso dos filhos pelos cadernos. “Digo que as crianças vão sentir que o empenho em aprender está sendo reconhecido.”

No dia em que a garotada traz os livros de volta para a classe, ela organiza uma roda de conversa e até quem ainda não está alfabetizado conta a história para as colegas, como se estivesse lendo. “A criança que lê sem estar alfabética não está brincando de faz-de-conta. Ela está se apoiando na experiência do professor e no conhecimento da postura de quem lê”, explica Francisca Maciel. Ou seja, imita um gesto porque já sabe que ele faz sentido e é parte do aprendizado.

Desenvolver esse comportamento leitor só é possível com atividades diárias. Ninguém vai saber como são es-

PÉRGUNTA DA LEITORA

Como os alunos avançam se as práticas de leitura não acontecem na família?

Maria Auxiliadora Silva, Salvador

ATIVIDADE

Ditado para escreva

O que é: a turma cria oralmente um texto num gênero específico – conto, carta, bilhete, receita, notícia etc. –, mesmo sem estar alfabetizada, e a professora escreve no quadro. É condição didática para a atividade as crianças conhecerem o gênero. Dessa forma, mesmo sem saber definir o que são uma carta ou um conto de fadas, a criança sabe diferenciá-los.

Quando propor: várias vezes por semana. Sempre que o uso da escrita se fizer necessário no dia-a-dia da sala de aula (escrita de bilhetes, convites etc.) e no desenvolvimento de projetos de leitura e escrita.

O que a criança aprende: ela se aprimora na linguagem escrita ao adaptar a linguagem oral (mais coloquial) às exigências de um texto no que se refere às suas características. Há ainda o trabalho de revisão dessa produção, eliminando palavras repetidas.

COMO MARILUCI TRABALHA

Proposta da atividade: antes de convidar a turma a produzir coletivamente um conto de fadas já conhecido, Mariluci faz um aquecimento, pedindo que todos relembrem as características do gênero. O conto geral-

mente se passa num tempo distante e num local indefinido e traz adjetivos como “belo” e “terrível”.

A escrita de *Chapeuzinho*: na hora em que Mariluci pediu para a garotada ditar *Chapeuzinho Vermelho*, logo apareceram exemplos de expressões e vocabulário adquiridos com as leituras feitas por ela em classe. O começo, como era de esperar, foi “era uma vez”. Como a garotada já conhecia o enredo, o desafio era organizar as sugestões, fazendo perguntas para que a turma recontasse a história ditando na forma de texto. Enquanto escrevia no quadro, ela garantia que todos participassem.

Revisão e conclusão: durante a escrita, Mariluci propõe diversas discussões com os alunos. Expressões típicas da linguagem oral, como “e daí”, são substituídas por “depois” ou simplesmente retiradas. Esse tipo de atividade é importante para que a garotada, mesmo sem dominar ainda o sistema de escrita, aprenda a compor um texto escrito, seja ele de que gênero for. No fim, ela propõe a releitura e a revisão do que se escreveu para identificar possíveis erros e também formas de melhorar o texto.

PELA ESE TRADA AFORA EU VOU BEI
 SÓ SIHA LEVARA ESI SI DOSI SI.
 PARA A VOVOCIHA.
 ELA MORALUGE E O CAMHO.
 É DE SÉ # ITO.

critas (e como se lêem) uma notícia de jornal ou uma receita de bolo se nunca tiver ouvido uma antes. Por isso, mesmo quem não sabe escrever convencionalmente é capaz de ditar um conto de fadas (leia o quadro acima). A prática de tantas atividades, aliada à atenção constante ao desempenho de cada um, tem feito os alunos de Mariluci avançar. Ela iniciou o trabalho, em março, com o seguinte quadro: seis dos 32 estavam no nível pré-silábico, 14 eram silábicos sem valor sonoro, oito silábicos com valor sonoro e só quatro silábico-alfabéticos.

No fim do primeiro semestre, eram 31 crianças – uma foi transferida – na seguinte situação: uma pré-silábica, 13 silábicas com valor sonoro, três silábico-alfabéticas e 14 alfabéticas. Seu compromisso é chegar em dezembro com todos os alunos alfabetizados, como tem ocorrido nos últimos anos, aliás. Inspirar-se no exemplo de Mariluci (e das outras professoras que aparecem no site) é fundamental para o Brasil superar o atraso educacional – e passar a acreditar que há esperança para nossas crianças. ☐

QUER SABER +?

CONTATO

► **EE Maria Odila Guimarães Bueno**, R Américo Samarone, 350, São Paulo, SP, tel. (11) 6215-5339

BIBLIOGRAFIA

- **Contextos de Alfabetização Inicial**, Ana Teberosky e Marta Soler Gallart, 175 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444, 34 reais
- **Ler e Escrever na Escola**, Della Lerner, 128 págs., Ed. Artmed, 32 reais
- **Os Processos de Leitura e Escrita**, Emília Ferreiro e Margarida Gomes Palácio, 274 págs., Ed. Artmed, 52 reais
- **Psicogênese da Língua Escrita**, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, 300 págs., Ed. Artmed, 46 reais

INTERNET

► Faça o download dos *Indicadores de Qualidade na Educação: Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita* em www.acaoeducativa.org.br

EXCLUSIVO ON-LINE

► Assista a quatro vídeos mostrando a professora Mariluci promovendo em classe as atividades de leitura e escrita descritas na reportagem.

► Confira, até o fim do ano, quatro outros vídeos mensais mostrando o avanço dos alunos de Mariluci.

► Leia como trabalham as professoras Edinelma Ferreira de Souza, de Utinga (BA), e Janice Cunha, de Porto Alegre, em www.novaescola.org.br