



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ANDRESSA CARDOSO DOS SANTOS**

**BIA: EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO EM  
DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.**

**BRASÍLIA-DF, DEZEMBRO DE 2011.**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**BIA: EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO EM  
DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.**

**ANDRESSA CARDOSO DOS SANTOS**

**BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2011.**

Santos, Andressa Cardoso dos.

**BIA: Experiências de Alfabetização/Letramento em duas escolas da rede pública do Distrito Federal**/Andressa Cardoso dos Santos. Brasília, 2012.

101 f.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

Orientadora: Norma Lúcia Neris de Queiroz.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. BIA. 4. Professor alfabetizador.

**ANDRESSA CARDOSO DOS SANTOS**

**BIA: EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO EM  
DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Norma Lucia Neris de Queiroz

**Comissão Examinadora:**

---

Profa. Dra. **Norma Lucia Neris de Queiroz** (orientadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

---

Profa. **Sandra Regina Santana Costa** (Examinadora)  
Secretaria de Educação do Distrito Federal e  
Doutoranda do Instituto de Psicologia - UnB

---

Profa. **Maria Aparecida Camarano Martins** (Examinadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

**BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2011.**

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

Paulo Freire, in *Educação na Cidade*, 1991.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho, aos meus pais lutadores que me mostraram o caminho mais ético, auxiliando-me a lutar com dignidade e determinação para superar os desafios.

Aos professores alfabetizadores, para se tornem profissionais reflexivos de sua prática.

E às crianças, por seus sorrisos, abraços, olhares sinceros e por me fazerem amar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força que me concedeu a cada dia e pelo amor ao ato de ensinar que depositou em meu coração.

À minha família: papai, mamãe e irmã pelo amor incondicional. Sempre a ensinando-me a ter fé, trabalhar, persistir e sonhar.

À Universidade de Brasília pela aprendizagem e conhecimento adquiridos por meio de experiências vivenciadas durante o curso.

À minha querida orientadora Dra. Norma Lucia Neris de Queiroz pelo incentivo, dedicação, carinho, orientação e paciência demonstrados durante a construção deste trabalho.

Aos meus mestres, em especial aos professores: Solange Amorim, Sandra Ferraz, Edeilce Buzar, Patrícia Torres e Cleyton Gontijo.

Às funcionárias da secretária, minhas amigas, Patricia e Maria Trindade, pelo apoio, orientações e carinho.

Às minhas amigas de trabalho Cleyde, Vanderléia, Neide e Lilian, pelo incentivo nas horas de dificuldade e pelas idéias compartilhadas.

A todos os meus amigos de curso, em especial destaque Kalliane e Almir que foram bem presentes durante o processo ajudando-me em todas as minhas dificuldades.

Aos meus amigos que sempre estão presentes em minha vida.

Aos professores e auxiliares da instituição, na qual sou professora pela oportunidade de aprendizado e pela colaboração em minha pesquisa.

Às crianças, por seus sorrisos, abraços, olhares e por me fazerem amar a eles e minha querida profissão.

Aos professores examinadores pela reflexão e aprendizado.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivos analisar e descrever os processos de alfabetização desenvolvidos por seis professoras de duas escolas da rede pública do Distrito Federal, sendo uma urbana e a outra rural, a partir da proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) trabalhada pelas duas escolas. A alfabetização e o letramento são vistos, aqui, como processos interligados, portanto, caminham juntos. Para alcançar os objetivos deste trabalho, definimos como objetivos específicos: Analisar se as professoras participantes deste estudo levam em consideração a realidade do aluno no processo de alfabetização; Analisar como o BIA tem sido trabalhado nas diferentes realidades em que os alunos estão inseridos; Identificar as concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita das participantes deste estudo; Identificar facilidades e dificuldades que as profissionais de ensino têm para realizar o processo de alfabetização/letramento a partir da proposta pedagógica do BIA; Identificar se os alunos e profissionais têm alcançado os resultados esperados pelo BIA; Discutir como as participantes têm dirigido à sua prática pedagógica para a formação de seus alunos como leitores e escritores competentes. Para fundamentar a análise de dados, buscamos referencial deste estudo com os autores Cagliari (2002), Ferreiro & Teberosky (1991), Freire (2002), Soares (2003) entre outros. Tais autores possibilitaram conhecer a perspectiva da alfabetizar, letrando. Optamos no percurso metodológico, pela abordagem qualitativa e utilizamos como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semi estruturada, a observação participante e análise de dois testes de psicogênese. Os dados analisados mostraram que: a) a proposta do BIA possibilita alcançar objetivos consideráveis em relação à alfabetização e letramento de alunos em séries iniciais, porém é necessária a conscientização dos professores em relação à formação continuada; b) a sua prática do BIA em sala de aula deve considerar a realidade do aluno. Este trabalho de conclusão de curso tem como tema BIA: Experiência de alfabetização/letramento em duas escolas da rede pública do Distrito Federal. Com relação aos resultados da pesquisa, os objetivos foram respondidos com base nas análises dos dados. Observando assim, uma diferenciação entre as práticas educativas da escola urbana e rural, que reflete diretamente na qualidade aprendizagem da criança.

**Palavras-chave:** alfabetização, letramento, BIA e professor alfabetizador.



## ABSTRACT

The present study has as objectives the analysis and description of processes of alphabetization developed by six teachers from two public schools of Distrito Federal, one urban and one rural, starting from the pedagogical proposal of Initial Alphabetization Block (BIA), used in both schools. The alphabetization and literacy are seen, here, as connected processes, so, they walk together. In order to achieve the objectives of this work, we have defined, as specific objectives: Analyze if the participant teachers from this study consider the reality of the student in the process of alphabetization; Analyze how BIA have been used in different realities where the students are inserted; Identify the conceptions of alphabetization, literacy, reading and writing from the participants of this study; Identify the facilities and difficulties that the professionals of teaching have to realize the process of alphabetization/literacy starting from the pedagogical proposal of BIA; Identify if the students and professionals have achieved the results expected from BIA; Discuss how the participants have directed their pedagogical practice for the formation of their students as capable readers and writers. In order to support the data analysis, we have searched referential studying authors as Cagliari (2002), Ferreiro & Teberosky (1991), Freire (2002), Soares (2003) and others. These authors enabled us to know the perspective of alphabetize, literating. We have opted, in the methodological route, for the qualitative approach and we have used as tools for the data collect, the interview semi-structured, the participant observation and the analysis of two psychogenesis tests. The analyzed data shows that: a) The BIA proposal allows the achievement of considerable objectives concerning to alphabetization and literacy of students from the initial grades; b) The practice of BIA in classroom might consider the reality of the student. This end-of-course written paper has as theme the BIA: Alphabetization/literacy experience in two public schools of Distrito Federal. Concerning to the results of the research, the objectives were answered based on the data analysis. Observing, this way, a differentiation between the educative practices of urban and rural schools, which reflects directly in child's learning quality.

**Key-words:** alphabetization, literacy, BIA e alphabetizator teacher.

## **LISTA DE SIGLAS**

BIA - Bloco Inicial de Alfabetização

CAIC - Centro de Atenção e Integração da Criança e do Adolescente

CETEB- Centro de Ensino Tecnológico de Brasília

CRA - Centro de Referência em Alfabetização

DF - Distrito Federal

DRE - Diretoria Regional de Ensino

EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IDEB- Índice de desenvolvimento da educação brasileira.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs -Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFA- Programa de formação de professores alfabetizadores

QMCM- Quanto mais cedo melhor

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

E.U- Escola Urbana

E.R- Escola Rural

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO.....	14
Falando mais diretamente sobre a minha trajetória escolar.....	15
Agora na UNB, minhas construções .....	16
PARTE II- ESTUDO DE PESQUISA .....	19
INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO I- REFERENCIAL TEÓRICO .....	23
1.1 Histórico da Escrita e as práticas de alfabetização .....	23
1.2 Construção da Linguagem Escrita.....	24
1.3 O Processo de Aquisição da Leitura e Escrita.....	31
1.4 A Alfabetização e Letramento: Uma Apropriação do Saber Elaborado .....	35
1.5 Bloco Inicial de Alfabetização – BIA.....	37
1.6 A Lucidicidade Contribuindo no processo do Ensinar e Aprender .....	44
1.6.1 A perspectiva lúdica na alfabetização e aquisição da linguagem oral e escrita .....	46
1.7 O Contexto Educacional Atual.....	50
CAPÍTULO II- METODOLOGIA DA PESQUISA .....	52
Opções teórico-metodológicas .....	52
2.1 Contextos da pesquisa .....	53
2.1.1 Contextualização da escola urbana e sua história.....	53
2.2 Proposta Pedagógica da Instituição Escolar .....	56
2.2.2 Espaço Físico.....	57
2.2.3 Projeto de leitura, escrita e oralidade da escola.....	58
2.3 Contextos da pesquisa .....	58
2.3.1 Metodologia e história da escola rural.....	58
2.3.2 Proposta Pedagógica da Instituição Escolar .....	59
2.3.3 Espaço Físico.....	61
2.3.4 Projeto de leitura, escrita e oralidade da escola.....	62
2.4 Participantes .....	62
2.5 Instrumento de Construção de Dados.....	63
2.6 Procedimento de Construção de Dados .....	64
2.7 Procedimento de Análise dos Dados .....	64
CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	65

3.1 Diálogo com as Professoras das Escolas Urbana e Rural.....	65
3.2 A Formação Continuada para Utilizar o BIA em sua Prática Pedagógica .....	68
3.3 Desenvolvimento da Prática Pedagógica: Aulas Comuns, Reagrupamento, Projeto Interventivo.....	70
3.4 O que Pensam os Professores em Relação aos Testes da Psicogênese - Diagnósticos e Avaliativos?.....	74
3.5 Quem Organiza o Planejamento dos Testes da psicogênese? .....	75
3.6 Provinha Brasil .....	81
3.7 Análise dos testes da Psicogênese .....	82
3.8 Análise da Escrita de Maria Luiza (Zona Urbana) .....	84
3.9 Análise da Escrita de Eduardo (Zona Rural) .....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	96
Parte III.....	99
Perspectivas Profissionais .....	99
Apêndice.....	100
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORAS .....	101

## APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é um requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. Seguindo as orientações da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, ele é composto por três partes: o memorial educativo, o estudo de pesquisa e minhas perspectivas profissionais a partir do término do curso.

Por meio do memorial educativo, faço um resgate de minha trajetória escolar, destacando pontos relevantes com relação a minha formação. Ao escrevê-lo, mencionei várias situações vivenciadas em meu processo escolar.

O estudo da pesquisa, cuja temática está relacionada ao processo de alfabetização/letramento em duas escolas da rede pública do Distrito Federal, sendo uma urbana e outra rural. Para aprofundarmos esta temática, trouxemos as contribuições teóricas de um grupo de estudiosos que se dedicam à análise de fatores que influenciam as práticas pedagógicas dos professores no trabalho com leitura e escrita em uma perspectiva de letramento, como por exemplo, Cagliari (2002), Ferreiro & Teberosky (1991), Freire (2002), Soares (2003) entre outros. Este estudo foi organizado em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, no qual foram utilizadas como instrumentos de construção de dados, a entrevista semi-estruturada e a análise de dois testes de psicogênese. Observou-se assim quando a professora trabalha de maneira comprometida seguindo as propostas do BIA há um retorno positivo em relação ao processo de alfabetização.

E finalizo, com as minhas perspectivas profissionais, nas quais demonstro todo o meu desejo de continuar a minha jornada de estudo e de pesquisa na área da educação.

## **PARTE I**

### **MEMORIAL EDUCATIVO**

Para iniciar o relato a respeito das minhas memórias educativas, tenho de partir da minha base familiar. Meus pais são nordestinos, mais especificamente, de São Luis do Maranhão. Tiveram uma infância muito humilde e sofrida emocionalmente, além das poucas condições financeiras. Ambos ficaram órfãos de pai, muito cedo e precisaram sair de suas casas ainda crianças para trabalhar. Minha mãe como empregada doméstica e meu pai, servente de pedreiro. Coincidentemente, as mães dos meus pais achavam desnecessária a educação formal. Apesar dessa crença, minha avó paterna ainda colocou meu pai na escola para fazer o primário. Já minha avó materna, talvez por ser analfabeta e precisar de ajuda da minha mãe, não tenha dado a mesma importância. Com isso, minha mãe só estudou um pouco na adolescência e com muita dificuldade, pois já trabalhava para garantir seu sustento e ajudar a vovó.

Em 1970, meu pai resolveu vir para Brasília, para trabalhar nas construções civis e minha mãe chegou nesta capital em 1972 com uma família com a qual trabalhou como empregada doméstica. Vale ressaltar que eles não se conheciam anteriormente em São Luis. O destino os uniu aqui, namoraram, noivaram e depois casaram. O início do casamento não foi fácil, moravam de aluguel e seus empregos pagavam muito pouco e para completar, em 1989, minha mãe engravidou de mim sem nenhum planejamento. Em 28 de fevereiro de 1990, eu nasci nesta capital.

Apesar do pouco contato com a escola, minha mãe julga a educação formal extremamente importante na vida das pessoas. Acredita que através dela, a pessoa pode mudar sua história de vida. Com este pensamento, ela incentivou meu pai continuar os estudos. Ela argumentava que para ele seria mais fácil que para ela, pois precisava cuidar de mim à noite. Então, meu pai voltou aos estudos, concluiu o antigo 2º grau, ingressou na faculdade e fez curso de Geografia. Ao final de seu curso, em 1997, participou do concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, obteve aprovação e foi nomeado um ano depois para o cargo de Professor. A partir deste momento, a nossa vida financeira ficou mais tranqüila.

Quero, neste momento, compartilhar que apesar da minha mãe, não ter se voltado aos estudos como meu pai, ela teve um papel fundamental em nossas vidas. Com sua humildade, ela contribuiu de uma maneira muito especial e inteligente, para a formação de toda minha família. Sem ela, sem dúvida, não chegaríamos onde estamos.

## **Falando mais diretamente sobre a minha trajetória escolar**

Iniciei minha primeira experiência escolar em 1994, quando tinha 4 anos de idade na escola Laços de Amor. Esta instituição era filantrópica e localizava-se na cidade de Taguatinga, no setor M Norte. Ali, havia a participação efetiva da comunidade, alguns pais cediam sua mão de obra, gratuitamente, para fazer os reparos necessários na escola e os alunos que podiam levavam produtos alimentícios para contribuir com a merenda escolar, pois a verba da instituição não era suficiente para oferecer merenda todos os dias a todos os alunos. Estudei ali apenas por um ano. Foi naquele ambiente que conheci a minha primeira e inesquecível professora Patrícia. Ela foi a minha única professora nessa escola. Contudo, apesar de ter iniciado minha trajetória escolar aos 4 anos de idade, vale ressaltar que fui alfabetizada informalmente pela minha mãe.

Aos 5 anos de idade, mudei de escola. Fui estudar na Escola Classe 17 da rede pública também em Taguatinga. Ingressei na pré escola e permaneci até a 4ª série nessa escola. A minha primeira professora, nessa instituição, era uma senhora muito brava. Todos os alunos tinham medo dos gritos dela. Tinha dias que eu chegava em casa com dor de ouvido. Ao final do ano, esta professora chamou a minha mãe para comparecer à escola e perguntou se ela concordava que eu fizesse um teste para ser promovida para a 1ª série, meus pais concordaram. Fiz o teste e no ano seguinte ao invés de estar no Jardim III, cursei a 1ª série. Foi um tempo muito difícil, pois apesar de saber os conteúdos para estar naquela série, eu não tinha maturidade suficiente para estar ali.

Na segunda série, passei pela mesma experiência de promoção, minha professora da 2ª série, observou meu desempenho cognitivo, conversou com meus pais, fiz outro teste e fui promovida outra vez, ou seja, eu não fiz 3ª série. Da segunda série fui direto para 4ª série. Na 4ª série, tive o ano letivo mais difícil em toda a minha trajetória escolar. Eu tinha apenas 8 anos de idade e já estava na 4ª série. Hoje, percebo claramente que não tinha maturidade para estar ali, faltava-me os requisitos motores e até mesmo emocionais.

No início do próximo ano letivo, ingressei no CEF 15 de Taguatinga, no qual permaneci por 4 anos, isto é, da 5ª à 8ª série. Coursar a 5ª série foi também uma experiência muito estranha para mim naquela escola, porque havia muitas disciplinas e muitos professores e eu não estava acostumada àquela situação. Ao chegar ao final da 8ª série, fiz a prova de seleção do curso de Magistério, fui aprovada e cursei-o na Escola Normal de Taguatinga, onde comecei, de certa forma, a minha vida profissional.

Na Escola Normal, fiz o ensino médio concomitantemente com o curso de magistério e assim terminei o que chamamos de educação básica. Ali, vivi momentos maravilhosos naquele ambiente. Era a minha segunda casa, pois estudava em período integral e todos eram como se fosse uma família. Os professores do ensino médio, são os quais tenho mais lembranças, creio que seja pelo contato ser mais recente. Convivi, ali, com um professor de Matemática, que chamávamos carinhosamente de Batatinha. Ele era muito engraçado, promovia muitas situações hilárias, para chamar a nossa atenção e assim ficar mais fácil para assimilarmos o conteúdo. Outro professor que vou lembrar para sempre é o professor de Química. Ele foi meu professor por dois anos consecutivos, acabei construindo uma grande amizade com ele, pois como era muito nova ele me ajudava nos conflitos escolares.

Assim, em 2005, terminei o Ensino Médio aos 15 anos. Logo após, fiz o concurso para professora na Secretaria de Estado de Educação – DF (SEEDF), mas não tinha idade para assumi-lo, e ao completar 18 anos fui convocada para tomar posse. Fiz nesse mesmo período, o vestibular para o curso de Fisioterapia na Universidade Católica e fui aprovada. Aquele ambiente, para mim, era completamente diferente, pois eu nunca havia estudado em uma instituição particular, com uma estrutura que oferecia biblioteca com muitos livros, computadores de última geração para auxiliar os universitários nos trabalhos acadêmicos e laboratórios com tecnologias avançadas. A parte pedagógica do curso era, também, muito boa. Os professores demonstravam muita competência em todos os aspectos. Recordo-me do professor de Anatomia que fazia de suas aulas momentos de prazer, apesar de serem “muito pesadas”. No início, eu era fascinada pelo curso, fazia muitas visitas ao Hospital Sarah Kubitschek, lia livros e artigos, assistia a documentários para conhecer um pouco mais sobre a minha futura profissão, porém ao assumir o cargo da professora na SEEDF e começar a lecionar, apaixonei-me pela profissão de Educadora, percebi que ali, naquela condição, a qual me encontrava poderia fazer a diferença, então, resolvi mudar o rumo e prestar o concurso vestibular da Universidade de Brasília para o curso de Pedagogia.

### **Agora na UNB, minhas construções...**

Inicialmente, até pensei fazer o curso de Pedagogia em uma faculdade particular, pois não me achava capaz de passar em uma universidade pública, mas minha mãe acreditou no meu potencial e sem que eu soubesse fez a minha inscrição no vestibular da UnB para Pedagogia e só me comunicou no dia da prova. Sendo assim, fiz o vestibular e para minha surpresa fui aprovada e hoje estou no oitavo semestre. No primeiro semestre, em 2008, iniciei



os estudos na Universidade de Brasília e achei muito diferente comparando a minha experiência anterior, especialmente, em relação à estrutura física, à falta de alguns livros na biblioteca, à ausência de laboratórios de informática, contudo no que tange ao processo de ensino aprendizagem, sem dúvida, esta Universidade não deixa nada a desejar. Os professores e o ensino são de alta qualidade. Percebo que os meus estudos nesta instituição estão sendo de grande relevância para minha vida profissional, pois tenho oportunidade de conhecer a teoria e aplicá-la na prática no dia a dia da minha sala de aula. Aqui, temos oportunidade de ler sobre diversos pensadores que mudaram a história da educação e que nos deixaram relatos e estudos que nos ajudam a entender os nossos alunos e os problemas existentes na educação.

Na disciplina “*Sociologia da Educação*”, pude conhecer, mesmo que superficialmente, diversos autores e suas concepções sobre a educação na sociedade: Durkheim, Marx, Bourdieu, Gramsci entre outros. Entre esses teóricos, Gramsci foi fundamental para que eu compreendesse o sentido da luta hegemônica, na qual estava inserida. Compreendi que a monopolização do saber e da cultura por um grupo economicamente dominante, é uma questão de luta hegemônica. A luta, portanto, deve ser travada no campo da educação, para que assim possamos realmente mudar a nossa história. A prática pedagógica, quando constituída de ações alternativas e de espaços democráticos de aprendizagem, resulta em ação contra-hegemônica. As disciplinas “*História da Educação*” e “*História da Educação Brasileira*” foram também de grande importância para a minha percepção e análise da conjuntura da realidade educacional brasileira. O conhecimento histórico-dialético mostrou-me o quão a educação brasileira foi e ainda é dicotômica: educação para a camada popular e educação para a camada dominante. Entendi que o saber e o conhecimento sempre estiveram presente nas relações de poder existentes entre as classes sociais. O grupo economicamente dominante sempre foi privilegiado com melhores condições educacionais (formal e intencional).

Na disciplina “Educação de Jovens e Adultos” tive a oportunidade de realizar a leitura do livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire que me auxiliou a compreender o significado da ação docente enquanto prática intencional, política, transformadora e emancipatória. Fiz, também, a leitura do livro “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire. Discuti ainda o filme “Quanto vale ou é por quilo” de Sergio Bianchi. Estas leituras, alicerçadas numa reflexão e discussão oportunas, ampliaram o meu entendimento sobre o sistema capitalista e sua força de atuação nos vários aspectos sociais. Compreendi ainda mais como a educação aliada a este sistema, proporciona a formação adequada à manutenção de suas estruturas.

As disciplinas “Avaliação Educacional dos Portadores de Necessidades Especiais” e “Aprendizagem e desenvolvimento dos Portadores de Necessidades Especiais” modificaram a minha compreensão sobre a “deficiência. A leitura de alguns textos como “Fundamentos da Defectologia de Vygotsky, “Sociedade sem Escolas” de Ivan Illich e “Nos limites da Ação” de Elizabeth Tunes, respaldaram a tese de que a “eficiência” e a “deficiência” são analisadas dentro de uma perspectiva produtiva.

Assim, o “deficiente” é considerado inútil para o processo de produção capitalista. A partir desta análise preconceituosa, a escola separa, em muitos casos, os “improdutivos”. Para respaldar esta ação excludente, a instituição escolar acaba criando métodos de avaliação meritocrática e positivista para reafirmar a lógica da exclusão.

A disciplina obrigatória, Processo de Alfabetização, foi muito especial para mim, através dela, conheço agora uma das profissionais mais dignas, competente e comprometida que já tive a oportunidade de conviver, a Professora Norma Lúcia. Disciplina me instigou a querer encontrar mais respostas sobre o processo de alfabetização que nossos alunos estão inseridos, como acontece os testes de psicogêneses, o que dizem os teóricos, há diferenças entre a zona urbana e rural, quais as providências que os professores, governo e sociedade estão tomando para sanar as defasagens encontradas e por isto resolvi realizar este trabalho final.

Hoje, no segundo semestre de 2011, estou tendo o privilégio de fazer o TCC e complementarem todas as leituras, vivências e reflexões que realizei durante todo o curso. Entendo que o Projeto cinco é, na verdade, uma organização das várias leituras, indagações e discussões que desenvolvi e persegui durante a minha graduação e prática pedagógica. Com a finalização deste curso, percebo uma contradição: a minha insuficiência de conhecimentos. Mesmo depois de oito semestres, lendo e estudando sobre a educação vivencio o sentimento de não ter assimilado todo o conhecimento que me foi disponibilizado. A impressão que tenho é que poderia ter lido, refletido, discutido e apreendido muito mais.

Mas, isto coloca diante de mim a certeza e a necessidade de continuidade da vida acadêmica. Acredito na função social da Educação, então faz se urgente continuar fazendo dela um campo político de pesquisa, luta e atuação. O conhecimento sobre a educação não se esgota em quatro anos de graduação em Pedagogia. Este curso proporciona apenas o início das muitas investigações, discussões e reflexões que a educação brasileira necessita.

**PARTE II**  
**ESTUDO DE PESQUISA**

**BIA: EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO EM  
DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.**

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivos analisar e descrever o processo de alfabetização e letramento desenvolvido por um grupo de professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal em duas escolas, sendo uma urbana e a outra rural, a partir da proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) da Secretaria de Estado de Educação iniciada no ano de 2005, quando transitava a aprovação do ensino fundamental para 9 anos no Brasil.

Para fundamentar este estudo, procuramos compreender a história da alfabetização e letramento na sociedade brasileira ao longo do século XX, bem como a aquisição da língua escrita numa perspectiva construtivista que defende o processo de alfabetizar relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, denominadas como letramento.

Para Freire e Macedo (1990), a alfabetização é “a relação entre o educando e o mundo” (p. 167). Já o letramento, segundo Soares (2000), “é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive” (p. 7). Entendemos que uma pessoa letrada não somente tem domínio da leitura e escrita, mas é aquela que a utiliza a leitura e a escrita em seu meio social. Essa pessoa pode até não ser alfabetizada, mas compreende a função da leitura e escrita e a utiliza mediada por um outro social (SOARES, 2000). Para Soares, alfabetização e letramento são dois processos distintos, porém interligados. Nos dias de hoje, sociedade brasileira exige que o sujeito, não somente codifique e decodifique palavras e textos, mas reflita sobre eles de acordo com seu contexto histórico cultural e use a leitura e a escrita para atender às suas necessidades e a de outras pessoas em sua comunidade.

Com base nos estudos teóricos durante o curso de Pedagogia e a minha vivência em sala de aula, como professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, foram aparecendo algumas inquietações em relação ao que ocorre nas salas de alfabetização/letramento no Distrito Federal, tais como: será que os professores que trabalham com o do processo de alfabetização levam em consideração a realidade do aluno? Como tem sido a prática pedagógica do BIA nas escolas (urbanas e rurais) do Distrito Federal? Que concepções têm as professoras que trabalham com o BIA acerca da alfabetização e letramento?

Com base nesses questionamentos, sentimos necessidade de realizar este estudo, no qual a intenção é investigar como está ocorrendo o processo de alfabetização/letramento, a partir do Programa Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) com professores e alunos de duas escolas públicas do Distrito Federal (DF), sendo uma urbana e a outra rural.

Para aprofundarmos este questionamento inicial optamos pela pesquisa qualitativa e escolhemos como instrumentos de coleta de dados: a observação da prática em sala de aula, a entrevista semi estruturada com um grupo professoras que atuam em turmas do 1º ao 3º ano do BIA.

### **Objetivo Geral**

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar e descrever o processo de alfabetização desenvolvido por seis professoras em duas escolas da rede pública do Distrito Federal, sendo uma urbana e a outra rural.

### **Objetivos Específicos**

Analisar se as professoras participantes deste estudo levam em consideração a realidade do aluno no processo de alfabetização?

Analisar como o BIA tem sido trabalhado nas diferentes realidades em que os alunos estão inseridos?

Identificar as concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita das participantes deste estudo?

Identificar facilidades e dificuldades que as profissionais de ensino têm para realizar o processo de alfabetização/letramento a partir da proposta pedagógica do BIA?

Identificar se os alunos e profissionais têm alcançado os resultados esperados pelo BIA?

Discutir como as participantes têm dirigido à sua prática pedagógica para a formação de seus alunos como leitores e escritores competentes?

Para facilitar a leitura deste trabalho, estruturamos em três capítulos. No primeiro capítulo, discutimos os conceitos sobre alfabetização e letramento, com base autoras, SOARES (2003), SILVA (2008) e AZEVEDO (2008) bem como fizemos um resgate da história da alfabetização no contexto brasileiro para compreendermos este processo nos tempos contemporâneos.

Discutimos o processo de leitura e escrita e a importância das estratégias utilizadas no processo de alfabetizar letrando, com base nos teóricos: Cagliari (2002), Ferreiro & Teberosky (1991), Freire (2002), entre outros.

No segundo abordamos o contexto de pesquisa, participantes, instrumento de construção de dados, procedimentos de construção dos dados e os instrumentos de pesquisa utilizados para realização deste estudo.

No terceiro capítulo, realizamos a análise de dados, na qual discutimos os dados e os resultados do estudo.

Ao final, apresentamos as considerações finais deste trabalho acadêmico, cuja intenção sempre foi a de contribuir com outros professores para repensarem sua atuação em sala de aula, principalmente, aqueles que trabalham com crianças em processo de alfabetização, especialmente, em relação ao domínio de conhecimentos específicos do ensino; do aprender; da leitura; da escrita, dos princípios teórico-metodológicos da alfabetização/letramento para que possa transformar sua prática pedagógica.

## **CAPÍTULO I**

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo, iniciaremos com o histórico da escrita, as práticas de alfabetização e a construção da linguagem escrita. Em seguida abordarei sobre o processo de aquisição da leitura e escrita. Utilizamos os escritos de Ferreiro & Teberosky (1991) para definir os níveis da psicogênese da língua escrita. Apresentando ainda, as diversas concepções dos termos alfabetização e letramento e o Programa Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Discutindo assim, a questão da ludicidade como elemento importante do processo de alfabetização/letramento. Posteriormente, fora apresentado os aspectos do contexto educacional atual sobre a ampliação do conceito de alfabetização, sendo este não apenas relacionado ao ambiente escolar, mas em toda sociedade.

Este capítulo está subdividido em 08(oito) tópicos, nos quais apresentamos o referencial teórico para fundamentar a análise de dados.

#### **1.1 Histórico da Escrita e as práticas de alfabetização**

Considerada um fato marcante para o avanço da civilização humana, a escrita que surgiu por volta de 4.000 ac, tem permitido o desenvolvimento humano e o das linguagens, bem como de suas variadas formas, como por exemplo, antes do advento da escrita, os fatos históricos eram gravados em alguns suportes, um deles, a mente humana, talvez esse último suporte, gerava inúmeros equívocos. Uns equívocos mais graves outros menos, mas deixavam dúvidas nos participantes daqueles interesses. Oliveira (2000) afirma que, os suportes materiais muito contribuíram para a evolução da escrita, como por exemplo, as gravações em pedras, paredes, rochas e vegetais etc. O papiro foi um dos materiais mais importantes para a gravação da escrita na antiguidade. Com o aparecimento do papel, a escrita que até então se restringia ao âmbito político-religioso alcançou uma maior difusão, mas foi a partir do invento da imprensa, no início do Renascimento que a escrita pode ser divulgada e ensinada para pessoas de diferentes classes sociais.

O que se questiona hoje é o porquê de mesmo após a escrita ser tão difundida, através do crescente número de materiais impressos, meios de comunicação, o computador e a mídia globalizada, muitas crianças e adultos ainda, não terem acesso ao conhecimento da leitura e escrita. Quais são os obstáculos que impedem esta inserção? No Brasil, órgãos responsáveis

pela educação, professores e autoridades competentes têm se preocupado com esta dificuldade que se arrasta durante longos anos, privando especialmente, nossas crianças desta compreensão.

Em muitas salas de aulas, o aluno é preparado apenas para codificar e decodificar o texto escrito. Em outras, o ensino desta linguagem é confundido como um treinamento, no qual são utilizados intermináveis exercícios de coordenação motora e preenchimento de palavras e letras. Observamos que algumas crianças não aprendem com essas práticas de ensino. Aspectos referentes ao conhecimento prévio e ao contexto em que o aluno está inserido têm sido deixados de lado por alguns professores. Quando a escola ignora os conhecimentos do aluno, ou seja, sua bagagem extra- escolar, o aluno pode apresentar dificuldades para aprender a ler e escrever apesar de vivenciar experiências contextos permeados por uma enorme variedade de materiais impressos e imagéticos: publicitários, propagandas, rótulos de produtos, cartazes, outdoors, textos informativos, e televisivos que proporcionam a elas um significativo conhecimento linguístico.

Estudos como os de Ferreiro, Teberosky (1982) Luria (2001) e Smolka (2008) apontam que, partindo do conhecimento das crianças, os professores podem encontrar soluções para desvendar os mistérios para ensinar a ler e escrever na atualidade. Ou seja, muitos professores continuam presos à supervalorização da escrita, limitando, assim, a compreensão da linguagem. A este respeito, Teberosky (1982, p.65) defende que “o início do conhecimento da linguagem escrita não depende do manejo pessoal da escrita, é um objeto social, cuja presença e funções ultrapassam o marco escolar, a criança é um ser ativo e construtivo do seu próprio conhecimento”.

A valorização deste sujeito ativo e construtor do seu próprio conhecimento na perspectiva construtivista pode dar significado à prática de muitos professores, ao mesmo tempo se não forem compreendidas, pode gerar muitos equívocos. Diante desse aspecto, Soares (2004, p.04) alerta que, o professor tem de trabalhar com as especificidades da alfabetização e do letramento para desenvolver um bom trabalho nas salas de alfabetização.

## **1.2 Construção da Linguagem Escrita**

Não são poucas as discussões teóricas e os textos que nos trazem esclarecimentos sobre a importância da construção da linguagem escrita. São várias as pesquisas realizadas para se compreender o processo do aprender a ler e escrever. Sabemos que, desde os primórdios os homens se comunicam não só pelos sons da fala, mas também através de



registros gráficos que são, hoje, os grandes responsáveis pelo entendimento que se tem de tempos remotos. Oliveira (2000, p.14) destaca que:

de todas as funções orgânicas a linguagem é a que tem maior alcance no espaço e no tempo através da fala e da escrita. Nenhuma outra função evolui e evolui tanto quanto a linguagem. A partir do pensamento que sobre ela se estrutura, o ser humano descobre e inventa coisas que aumentam a qualidade e a quantidade de sua vida.

Assim, não se pode supor uma epistemologia inatista ou empírica, ambientalista para explicar a origem do conhecimento, mas de um processo de construção e elaboração contínua de operações e de novas estruturas cognitivas. Nesta visão, o conhecimento só tem sentido enquanto uma ação que postula a aprendizagem do educando através de ações ou objetos que tenham sentido para ele.

Foi buscando a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita que pesquisadores como Luria (2001) Vygotsky (2005) e Ferreiro (1992) elaboraram teorias que tem norteado a prática de muitos professores na atualidade. Os estudos de Vygotsky e de seus colaboradores deixaram informações relevantes sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita na criança. Luría (2001) colaborador de Vygotsky foi um dos principais autores que, buscou compreender a partir da perspectiva histórico-cultural, o caminho trilhado pela criança na aprendizagem da linguagem escrita. Para o autor, as crianças procuraram desenvolver um procedimento específico para a aprendizagem da língua escrita que é diferente da linguagem falada. Para Luria (2001, p.143) “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca o lápis em sua mão e lhe mostra como forma letras”. Os primeiros traçados feitos pelas crianças na escola, não são verdade o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. Embora já tendo estruturas complexas, a rapidez que a criança começa a aprendizagem da escrita é surpreendente. Além da mesma, demonstrar sinais de uma cultura construída pela humanidade. Ou seja, a criança quando entra para escola já leva consigo a sua interpretação de mundo e os conhecimentos adquiridos em seu contexto social, sendo base para a utilização de métodos que favoreçam a aprendizagem da escrita e a associação grafia e fala.

Sendo assim, a criança quando chega à escola já sabe muitas coisas sobre a língua escrita e precisa aprender outras. Assim, verificando as conclusões do autor acima, verifica se o alerta para a falta, muitas vezes, de compreensão da escola sobre este conhecimento e pode desperdiçar o que a criança adquiriu, dificultando sua aprendizagem e a inserindo num contexto de signos padronizados que na verdade não desperta nenhum interesse.

Ferreiro e Teberosky (1999), a como Luria (2001) buscaram a interpretação do processo de aprendizagem da língua escrita do ponto de vista do sujeito que aprende. Para as autoras:

(...) Vemos aparecer, continuamente, as mesmas variáveis: lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação visomotora, boa articulação, etc.(...) o sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente conhecer o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.28-29).

Sendo relevante considerar que a leitura e produções textuais constituem em ações sociais que devem ser levados em consideração no momento da alfabetização. Essa escrita inserida no contexto social do aluno é chamada de escrita social e deve ser considerada em sua expansão e importância.

A criança ativa que aprende, segundo Teberosky (1992,p.41) traz consigo um conhecimento extraescolar que precisa ser respeitado, assim como:

(...) Foi necessária à superação da idéia de que a escrita era exclusivamente escolar, para perguntar o que as crianças sabem escrever antes da escola. Considerando que a escrita seja um manejo particular de transcrever a linguagem. Vale a pena observar com atenção o processo de aquisição da linguagem.

Assim, a autora não julga que seja necessário passar pelas mesmas etapas do aprendizado da fala para se aprender a língua escrita. O que realmente interessa é o saber linguístico acumulado, que constitui o ponto de partida para a apropriação da aprendizagem. A valorização do saber linguístico se tornou possível no âmbito educacional quando a pedagogia reconheceu que a psicologia e a linguística (psicolinguística) poderia ajudá-la a desatar o nó que se fazia nos primeiros anos da educação formal.

As dificuldades apresentadas pelas crianças no período de iniciação da escrita para Vygostky (2005), em alguns casos, apresentam uma defasagem de seis a oito anos entre a idade linguística, a fala e a escrita. Esse fato é geralmente explicado pela novidade da escrita em relação à fala, mas, ele considera esta explicação insuficiente. Sua investigação mostrou que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. Para o autor:

(...) a escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamentos e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entonação da fala oral (VYGOTSKY, 2005, p.123).

A fala é espontânea na criança, pois ela sente necessidade de se comunicar. Ela tem motivos para falar, perguntar, responder e se explicar. A escrita sem interlocutor, seus motivos não são claros, suas necessidades não são aparentes, ela parece estar sempre longe das situações reais, destacando assim o desenvolvimento da fala, ele afirma que:

(...) Todos esses traços de linguagem escrita explicam por que o seu desenvolvimento na criança em idade escolar fica muito atrás daquele da fala oral. A discrepância é causada pela proficiência da criança na atividade espontânea e inconsciente, e por sua falta de habilidade para a atividade abstrata deliberada. (...), as funções psicológicas sobre as quais se baseia a escrita nem começaram a se desenvolver de fato quando o ensino da escrita tem início, e este tem que se basear em processos rudimentares que mal começaram a surgir (VYGOTSKY, 2005, p.125).

O conhecimento destes fatos é de relevante importância, já que a desvalorização da pré-história da escrita na criança pode desencadear desinteresses para a criança. Aquilo que a criança traz em sua bagagem extraescolar é o alicerce da sua aprendizagem. Partir do pressuposto que a escrita pode ser trabalhada com jogos de letras que construirão palavras, frases e textos, além da audição de histórias que ela gosta de ouvir, ou uma música que ela gosta de cantar e as brincadeiras.

(...) o ensino da linguagem escrita não depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, e pode tornar o ensino fechado em si mesmo, relegado a linguagem escrita mecânica. (...) ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores (VYGOTSKY, 2005, p.139-140).

Para o autor, a valorização da mecânica de escrita não causou impacto apenas no ensino, mas na abordagem teórica do problema. A psicologia até então, considerava a escrita apenas uma complicada habilidade motora, dando pouca atenção à linguagem escrita como tal, ou seja, um sistema de signos que indicam os sons e as palavras da linguagem falada, esquecendo-se, porém que estes são signos das relações e situações reais. Segundo ele, a forma de chegarmos mais perto da solução para a psicologia da escrita é através da compreensão da história do desenvolvimento dos signos na criança, ou seja, através da descoberta, do conhecimento e do desvendamento do que leva a criança a escrever. Ele

ênfatiza pontos importantes pelos quais passa o desenvolvimento pré-histórico da linguagem na criança e sua relação com o aprendizado escolar.

A história da língua escrita começa com os gestos que é um signo visual inicial no qual está contida a futura escrita da criança. Para Vygotsky (2005, p.142), “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”. Para ele, os rabiscos das crianças estão diretamente ligados aos gestos e ao ato de dramatizar demonstrado nos gestos o que a criança fará no desenho. Outro signo que considera importante na história do desenvolvimento da escrita é o brinquedo. “A brincadeira do faz-de-conta é um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita”(p.146). Este brinquedo para ele varia de acordo com a faixa etária da criança nos primeiros anos, a mímica é a representação predominante no brinquedo, logo após ela continua a imperar, mas acompanhada da fala, posteriormente predomina a expressão puramente verbal acompanhada por qualquer atividade e finalmente a fala torna-se o único meio de representação, desaparecendo as mímicas e as expressões gestuais. Segundo ele o que diferencia uma criança de 3 anos e 6 anos não é a capacidade de percepção dos símbolos, mas formas variadas de representação.

Assim, indica que, a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular e linguagem num estágio precoce, atividade que leva diretamente à linguagem escrita.

Outro fator determinante neste processo é o desenvolvimento do simbolismo no desenho, de acordo com Buhler (1989) *apud* Vygotsky (2005, p.148) “o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança”. Ele concluiu que a fala é predominante geral, ela modela a vida interior das pessoas, reduzindo-as a sua dependência, que inclui também o desenho. No início, a criança desenha usando a memória. Mesmo que esteja diante do objeto a ser desenhado. Isto é não recorre a ele. As crianças não desenharam o que veem, mas sim, o que conhecem. Com muita frequência, os desenhos infantis não só não tem nada a ver com percepção real do objeto como, muitas vezes contradizem esta percepção.

Para ele, nesta fase, a memória da criança está predisposta a internalizar conceitos já conferidos ou aptos a serem conferidos pela fala. Quando a criança libera através do desenho aquilo que está retido em sua memória, ela o faz através do desenho como na fala, narrando uma história, a principal característica deste ato é o grau de abstração necessário para qualquer representação verbal, ou seja, os primeiros desenhos infantis são os conceitos verbais que comunicam a essência dos objetos.

Para Vygotsky (2005, p.147), “esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita”. Ele enfatiza que mesmo reconhecendo o que está desenhado, nesta fase ela não identifica a função simbólica do desenho, ela reconhece a sua similaridade, mas não o aceita como sendo o objeto em si, mas um objeto igual ou parecido, desprezando assim a sua função simbólica. Há um instante culminante neste processo, é a transição de simples rabiscos para o uso de sinais representativos e significantes, a criança descobre que aquilo que ele traça pode ter significado.

(...) tivemos a oportunidade de observar como o desenho das crianças se torna linguagem escrita real, através de experimentos onde atribuímos às crianças a tarefa de representar simbolicamente algumas frases mais ou menos complexas. Nestes experimentos, ficou absolutamente clara a tendência, por parte das crianças em idade escolar de mudar uma escrita puramente pictográfica para uma escrita ideográfica, onde as relações e sinais individuais são representados através de sinais simbólicos abstratos. (...) vemos assim como o desenho das crianças. Nesse processo com freqüência a criança tem que fazer descobertas originais ao inventar uma maneira apropriada de representação; também podemos observar que esse processo é decisivo para o desenvolvimento da escrita (...) (VYGOTSKY, 2005, p.139-140).

Este brinquedo para ele varia de acordo com a faixa etária da criança nos primeiros anos, a mímica é a representação predominante no brinquedo, logo após ela continua a imperar, mas vem acompanhada da fala, posteriormente predomina a expressão puramente verbal acompanhada por qualquer atividade e finalmente a fala torna-se o único meio de representação, desaparecendo as mímicas e as expressões gestuais.

Vygotsky (2005) diz que nos estudos feitos por Luria, utilizou a técnica de ditar frases e depois seriam repetidas pelas crianças. Seu objetivo era descobrir o processo de escrita, ele oferecia às crianças folhas para que fizessem algum registro que lhes ajudassem a lembrar das sentenças, as crianças apresentavam resistência, argumentando que não sabiam escrever, com o auxílio do pesquisador, elas aceitam o desafio. O objetivo era compreender quando os traços usados pelas crianças naquelas folhas representariam realmente um instrumento que auxiliassem ou não para que se lembrassem das sentenças ditada. Ele percebeu que até os quatro anos, os escritos não ajudavam as crianças e se lembrar de frases já que estas sequer recorriam ao que tinham grafado a não ser em casos isolados que ele considerava surpreendente, pois nestes casos, os riscos aparentemente sem sentido ajudava a criança a repetir sem errar todas as frases.

Neste ponto, os traços representavam o primeiro anunciante da leitura escrita, já que aos poucos estes traços são transformados em pequenas figuras e desenhos que serão substituídos por signos. Estas experiências deram aos experimentadores a oportunidade de conhecer o exato momento da descoberta para que pudessem seguir o caminho introduzindo nas sentenças a noção de quantidade, segundo eles, talvez tenha sido a necessidade de registrar nas sentenças a noção de quantidade, segundo eles, talvez tenha sido a necessidade de registrar quantidade a causa determinante da escrita histórica, assim também a apresentação de cor e forma são fatores contribuintes para que a criança descubra o início da escrita.

Vygotsky (2005) dá a esta fase o nome de simbolismo de primeira ordem, pois a criança indica neste estágio objetos ou ações sendo necessário, porém evoluir para o simbolismo de segunda ordem que envolve sinais escritos que representem os símbolos falados das palavras.

(...) Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica - a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi esta descoberta e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases, a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal (VYGOTSKY, 2005, p.153).

Diante do exposto, existe uma certeza, o desenvolvimento da linguagem escrita na criança se dá pela transição do desenho de coisas para o desenho de palavras e o segredo do ensino desta linguagem está na preparação e na organização adequada desta passagem natural, ajudando a criança a construir o domínio da língua escrita:

(...) A compreensão da linguagem escrita é efetuada, principalmente, através da linguagem falada; no entanto gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário (...) a linguagem escrita adquire caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. (VYGOTSKY, 2005, p.158).

Compreender este processo de aprendizagem da língua escrita é de importância fundamental para o sucesso do ensino desta linguagem, abordando assim a sua relação com o desenvolvimento da criança de forma que ela se torne necessária a esta.

Para enfatizar essa percepção, Vygotsky (2005, p.157) afirma que, “o que se deve fazer é ensinar as crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras”. Compreendo

que a linguagem escrita esta relacionada às questões socio-históricas, ou seja, significados e expressões. Já a escrita de letras é apropriação de códigos pelo sujeito.

Nesse contexto, pode-se verificar que é necessária uma mudança na estrutura do ensino em questão, ou seja, uma modificação em relação a prática pedagógico do professor que precisa primar para a motivação do aluno, para sue interessem em relação ao objeto a ser ensinado.

### **1.3 O Processo de Aquisição da Leitura e Escrita**

Cócco e Hailer (1996) afirmam que ao longo dos tempos, o homem vem buscando comunicar-se com gestos, expressões e com a fala. Assim sendo, a leitura e a escrita têm origem no momento em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos que sejam compreensíveis por outros homens que possuem idéias sobre o funcionamento desse sistema.

E contribuindo com o pensamento anterior, Ferreiro e Teberosky (1991), a leitura deve significar a interpretação das ideias expressas graficamente associando ao que foi lido na própria vivência. Por volta dos 6 e 8 anos de idade, em geral a criança já tem uma percepção mais apurada do “mundo escrito”, tem consciência de que existe diferença entre leitura silenciosa e leitura em voz alta, reconhece que a leitura de histórias é feita em livros e que as notícias são lidas em jornais, percebe que uma bula de remédio serve para saber como usá-lo, sabe que as receitas podem ser lidas compreendidas e transformadas em algo concreto.

Na aprendizagem da leitura e da escrita às crianças têm como ponto de partida, o sentido do mundo e dos objetos que a cercam, por que aprendem pensando e estabelecendo as relações sobre as características da linguagem presente a seu redor. O aspecto fundamental é a compreensão da vinculação fala / escrita, isto é, a fala é representada por sinais gráficos – as letras. Para os adultos parecem óbvio que uma palavra (agrupamento de sinais gráficos) corresponda aos sons da fala. Mas a criança precisa “reinventar” esse processo para caminhar na construção do código linguístico.

Carvalho (2008) destaca que, o desenvolvimento do processo da leitura e escrita é de fundamental nas classes de alfabetização, pois a partir do momento em que a criança começa a ler e escrever passa a ter uma nova maneira de interpretar fatos que acontecem no mundo em que vive. Antes mesmo, da criança saber ler socialmente, ou seja, ler como as pessoas alfabetizadas, já observa, pensam e vão adquirindo concepções individuais a respeito dos

símbolos linguísticos. Tais concepções são importantes para desenvolver a consciência do valor social da língua, que começam a ser construídas desde o nascimento.

Cócco e Hailer (1996) abordam que, na aprendizagem da leitura e da escrita às crianças têm como ponto de partida o sentido do mundo e dos objetos que a cercam, porque aprendem pensando e estabelecendo as relações sobre as características da linguagem presente a seu redor. Quando alguém lê uma história para ela, diz que esta ou aquela forma é uma letra ou um número, escreve seu nome para ela, essas informações são obtidas através de sua participação de atos sociais dos quais fazem parte o ler e escrever.

Essa interlocução entre relações sociais e a ação da aprendizagem do indivíduo demonstra a necessidade da atuação pedagógica na alfabetização e aquisição do conhecimento como uma gama de ações que podem ser utilizadas na adequação do ensino as necessidades sociais atuais.

Ferreiro e Teberosky (1991) ressaltam que, se pode verificar que a criança quando chega à escola, provavelmente, sabe que a escrita quer dizer alguma coisa, embora não perceba exatamente de que maneira os sinais escritos no papel funcionam para transmitir uma mensagem. Portanto, essas hipóteses conscientes a respeito da leitura a criança adquirem à medida que interage com o meio em que vive, especialmente observando o adulto ler diversos materiais escritos e a escrever.

O aspecto fundamental é a compreensão da vinculação fala / escrita, isto é, a fala é representada por sinais gráficos – as letras. Para os adultos parece óbvio que uma palavra (agrupamento de sinais gráficos) corresponda aos sons da fala. Mas a criança precisa “reinventar” esse processo para caminhar na construção do código linguístico. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.21).

A linguagem não deve ser encarada apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas acima de tudo como forma de interação social.

Pressupondo esse conhecimento em relação à aquisição da linguagem, Xavier e Dalla (2002, p.12) abordam que “a linguagem não deve ser encarada apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas acima de tudo como forma de interação social”. Essa interlocução entre relações sociais e a ação da aprendizagem do indivíduo demonstra a necessidade da atuação pedagógica na alfabetização/aquisição do conhecimento como uma gama de ações que podem ser utilizadas na adequação do ensino as necessidades sociais atuais. Assim, a construção do conhecimento se dá por etapas que



culminam com a associação dos métodos utilizados pelos educadores e os conhecimentos prévios que a criança traz de seu ambiente familiar e social e diante desses aspectos aborda se que:

Na construção do conhecimento há uma lógica individual que interage com o grupo pela qual a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar e dominar o código linguístico. Sua pesquisa foi voltada mais para a investigação do processo de aprendizagem da leitura e escrita, entre crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, onde constatou que a mesma aprende segundo sua própria lógica, seguindo-a até mesmo quando se choca com a lógica do método de alfabetização (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991, p.32).

Assim, o objetivo de suas investigações não é a elaboração de novos métodos para o ensino da leitura e da escrita. Sua teoria que é também conhecida como psicogênese da língua escrita, pressupõe tempo necessário para que cada criança passe de uma etapa para outra é muito variável. Todo esse jeito individual de aprender deve ser respeitado. Ou seja, o processo intelectual pelo qual as crianças são alfabetizadas, não pode ser tratado meramente no seu caráter metodológico, mas devem-se estudar os meios, pelos quais se constroem.

Ferreiro (1991) define quatro níveis na psicogênese da alfabetização, a saber; Pré-silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético.

#### **a) NÍVEL PRÉ-SILÁBICO**

Este nível é caracterizado como pré-silábico para marcar a existência de estágios prévios onde a criança não demonstra a intenção deliberada de registrar a pauta sonora da linguagem. Possui como característica a estratégia utilizada pela criança ao reproduzir o tamanho do objeto referido, fazendo corresponder a ele um traço maior ou menor, na dependência do referente à palavra a ser escrita.

Neste nível, a criança não registra traços no papel com a intenção de realizar o registro sonoro do que foi proposto para a escrita. A criança ainda não consegue compreender a relação existente entre registro gráfico e aspecto sonoro da fala. Neste início, as crianças produzem riscos típicos do ambiente alfabetizador.

## **b) NÍVEL SILÁBICO**

Neste nível, a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, e constata que uma palavra é escrita sempre da mesma maneira, com as mesmas letras e uma mesma ordem.

Este nível é caracterizado pela tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba (...) a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991, p.193).

A culminância do nível silábico refere-se somente à função letras para escrever palavras ou frases. A criança neste nível escreve para cada sílaba oral uma letra e nas frases cada palavra é representada por uma letra, resolvendo temporariamente o problema da escrita. Muitas crianças neste momento parecem regredir ao pré-silábico, aumentando o número de letras ou escrevendo quaisquer letras.

## **c) NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO**

Neste nível, ocorre o momento de transição em que a criança, sem abandonar as características anteriores, ensaia alguns segmentos da análise da escrita em termos dos fonemas (escrita alfabética). Ferreiro e Teberosky (1991, p. 196) abordam que (...) “a hipótese silábica é uma construção original da criança, que não pode ser atribuída, a uma transmissão por parte do adulto”. Se fizermos uma comparação na escrita feita pela criança neste nível a criança já consegue agregar mais letras à escrita, tentando aproximar-se do princípio alfabético, onde os sons da fala não registrados pelo uso de mais de uma letra.

## **d) NÍVEL ALFABÉTICO**

Neste estágio a criança realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Ao chegar a este nível, a criança já frequentou, a barreira do código; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as

dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido escrito (FERREIRO E TEBEROSKY, 1992, p.213).

Neste nível, ocorre a estruturação de vários elementos que compõe o sistema de escrita. No entanto, o que a criança consegue alcançar neste nível, não significa a superação de todos os problemas, pois, ainda há um amplo conteúdo a ser dominado: as regras normativas da ortografia.

#### **1.4 A Alfabetização e Letramento: Uma Apropriação do Saber Elaborado**

Para Silva (2008, p.29), “a alfabetização seguida do letramento é um elemento importante não só na produção de um texto como também na solidificação da democracia”. Muitas vezes torna-se um processo bastante complicado a construção da democracia em nossa sociedade, em especial na escola, e verdadeiramente o é, até porque fomos educados com a intencionalidade, não de construirmos historicamente nossa liberdade, mas para aceitarmos verdades que nos são impostas, assim a alfabetização constituiu-se como um sistema de codificação e decodificação da escrita por um longo período. Um trabalho mecânico que não levava em conta o contexto, ou seja, a vivência e realidade do aluno, na qual o mesmo adquire conhecimentos que não eram considerados relevantes para a aquisição da habilidade linguística.

O ato de alfabetizar é muito mais que o ato de ensinar a ler, sendo que o alfabetizador vai enchendo com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 2002, p.21).

Todos estes fatores permitem a formação integral da personalidade da criança. Proporcionando condições para o trabalho com alfabetização/Letramento levando em consideração os interesses, necessidades e o prazer de ser aluno o sujeito ativo desta construção.

Agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Cabe à escola difundir os conteúdos vivos, concretos, indissoluvelmente ligados às realidades sociais. Os métodos de ensino não partem de um saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora, () professor é mediador da relação pedagógica - um elemento insubstituível. É pela presença do professor que se torna possível uma "ruptura" entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos, rumo aos conteúdos culturais universais, permanentemente reavaliados face às realidades sociais (CONSED. PROGESTÃO módulo v, 2002 p. 30).

O processo ensino-aprendizagem depende muito da motivação dos alunos. Considerar as necessidades e os interesses da criança para que se ofereçam situações capazes de incentivar sua participação nas atividades propostas favorecerá:

- a. A construção do conhecimento;
- b. A capacidade de construir idéias próprias;
- c. A capacidade de expressar-se de forma convicta e criativa

Criar desafios para a inteligência da criança, levando em consideração seus interesses e suas necessidades são importantes para a construção do conhecimento., para sua alfabetização. “ É nessa interação que a língua se caracteriza como um processo dinâmico e o leitor/escritor como sujeito que a (re) constrói em seu dia a dia. (AZEVEDO, 2008, p.09).

Todos estes fatores permitem a formação integral da personalidade da criança. Proporcionando condições para o trabalho com alfabetização/Letramento levando em consideração os interesses, necessidades e o prazer de ser aluno o sujeito ativo desta construção.

Pode-se afirmar que o letramento é um continuum da alfabetização, visto que os dois processos estão diretamente ligados, embora enfoquem aspectos diferentes. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é quem sabe ler e escrever e letrado é quem, além de saber ler e escrever atende às demandas sociais da leitura e da escrita. Isso mostra que o letramento resulta da ação de ensinar e aprende as práticas sociais da leitura e escrita e a alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar-se alfabeto (AZEVEDO, 2008, p.09).

Ressalta-se que, esse envolvimento na busca da mudança só poderá resultar na modificação se todos os envolvidos estiverem dispostos a se empenharem na construção de uma nova visão do ensinar e aprender para o aluno. Pois sem esse envolvimento o prognóstico será desfavorável caso a instituição não desenvolva as atividades propostas.

E dando completude ao pensamento anterior, Soares (2003, s/p) aborda que, “o letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Diante desse conceito, verifica-se que, cabe à educação a função de desenvolver a imaginação da criança, levando-a a recombinar e produzir a novidade através da sua própria criatividade. Pois, é importante que a criança faça suas próprias descobertas, através da manipulação, observação e exploração da atividade proposta, desta forma ela poderá estabelecer relações e fazer associações, assimilar conceitos e integrá-los à sua personalidade.

Carvalho (2005) afirma que a linguagem é a reguladora da conduta, tudo pode ser falado, desenhado, escrito, representado, enfim, a linguagem então é conhecimento social, mas é também produção individual presente em todas as maneiras do conhecimento humano.

Se na sala de aula só entrarem aqueles textos escritos explicitamente para ensinar a ler, que despertam pouca atenção dos alunos, os mesmos apenas acarretarão dificuldades em apreender o conhecimento da escrita e por esse motivo é necessário buscar textos que despertem a atenção dos educandos como gibis, histórias em quadrinhos, charges entre outras. Dois fatores levam uma criança a gostar de ler: curiosidade e exemplo. Por isso é fundamental o adulto mostrar interesse.

De acordo com Kato (1997, p.10), “crianças que têm privilégio de ter contato com a língua escrita antes de irem para a escola, através das leituras feitas pelos adultos, já tem consciência pelo menos dos aspectos discursivos que diferenciam a fala e a escrita”. Quanto mais variados, interessantes e divertidos forem os textos que apresentarmos às crianças, maior será a chance delas se tornarem leitores hábeis e escritores excelentes.

### **1.5 Bloco Inicial de Alfabetização - BIA**

A educação brasileira passou por diversas reformas significativas ao longo dos anos, sempre buscando garantir o acesso com qualidade à população. Na década de 1920, pequena parte da população brasileira tinha acesso à escola e 60% dela era analfabeta. O ensino atendia aos interesses da sociedade vigente, que naquela época era a minoria. No Brasil, a partir da década de 1940, passou-se a preocupar com construção de prédios, a compra de equipamentos e materiais destinados à educação, porém, sem preocupação com a qualidade do ensino ofertado, pois houve também a precarização do trabalho docente. Dessa forma o problema não era mais garantir o acesso, mas o sucesso no interior da escola. Mesmo com a ampliação das escolas de ensino fundamental, para que o aluno conseguisse prosseguir nos

estudos, ele tinha que fazer o exame de admissão para entrar no ginásio, pois não havia vagas para todos, portanto deveriam ser selecionados os que teriam direito de continuar. (Oliveira e Araújo, 2005)

Já na década de 1970, com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o exame admissional deixa de existir, e torna-se direito o acesso ao ensino fundamental, porém ainda sim, a escola era seletiva, e escola boa era a que mais reprovava. O número de alunos matriculados era grande, mas a quantidade de alunos que conseguiam concluir seus estudos era pequena. A década de 1980 foi marcada com a expressiva taxa de repetência: de cada 100 alunos que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovados e dois abandonavam os estudos (BRASIL, 1998). A década de 1990 é marcada pela tendência da regularização do fluxo escolar, fazendo com que o aluno entre e prossiga os estudos. Adotaram-se programas de aceleração para aqueles em idade avançada, mas que ainda permaneciam nas séries iniciais.

Apesar do aumento de alunos que prosseguem com os estudos, a educação brasileira ainda não conseguiu garantir que o aluno adquirisse habilidades mínimas, que deveriam ser desenvolvidas ao longo dos oito anos de ensino garantidos pela lei. Eles não alcançam condições mínimas, tais como a leitura e a escrita, para o avanço. Na busca de soluções para melhorar o ensino ofertado, e por consequência garantir formação com qualidade para a população, o Governo Federal através da Lei nº 10.172, de nove de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional da Educação – PNE, que possui uma estrutura de metas para todas as modalidades de ensino, e em específico para o ensino fundamental, com vistas a “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.” (BRASIL, 2001). Mais tarde, a lei 11.114 de 16 de maio de 2005 torna obrigatória a matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade e a Lei nº 11.274 de seis de fevereiro de 2006 estende o ensino fundamental para nove anos, determinando o prazo para a adaptação de todas as escolas até 2010. A LDB em vigor garante:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) optou por implantar o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em 2005. O BIA é um Programa cuja proposta pedagógica

orienta o trabalho dos professores alfabetizadores em todo o Distrito Federal. Seus objetivos são garantir “à criança, a partir dos seis anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramento na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 11). O BIA apresenta princípios metodológicos que deverão ser adotados para garantir o sucesso, sendo eles:

Enturmação por idade;

Formação continuada dos professores;

Trabalho coletivo com reagrupamento;

Trabalho com projeto interventivo;

Quatro práticas de alfabetização;

Avaliação formativa no processo de ensino aprendizagem. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 13).

A Enturmação por idade visa respeitar e garantir a formação integral dos educandos, a proposta sugere, conforme dito anteriormente, a organização das classes pela idade da criança, conforme tabela abaixo:

Tabela 1- Ensino Fundamental de Nove Anos

Ensino Fundamental de nove anos	
Séries Iniciais	
<b>B</b>	Etapa I – 6 anos
<b>I</b>	Etapa II – 7 anos
<b>A</b>	Etapa III – 8 anos

As crianças ingressam com seis anos de idade na primeira etapa e não são reprovadas e nem aprovadas para passar à etapa seguinte, mas caso o aluno esteja com maior dificuldade em algum momento, a escola, através do projeto interventivo, deverá oferecer reforço ao aluno. Para que este reforço não explore apenas a dimensão cognitiva, as crianças deverão passar por diversas situações que possibilitem sua formação integral, priorizando a reorganização dos tempos/espacos coletivos, através de momentos de vivência em que a criança vai para outra turma possibilitando que outro professor também acompanhe seu desenvolvimento, e também nos reagrupamentos em que alunos de vários níveis de conhecimento pertencerão a um grupo, e poderão trocar conhecimento.

No que diz respeito ao princípio metodológico da formação continuada dos professores, para que haja o sucesso da prática educacional, o professor deve estar constantemente refletindo sobre suas ações, resultados e sempre procurando novos meios de atuar, para isso ele precisa manter-se atualizado, e em um contínuo processo de construção e reconstrução.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal garante a formação continuada aos professores para que eles tenham condições de atender às diversidades e refletir constantemente sobre suas práticas, “desempenhando o seu papel como alfabetizador consciente da responsabilidade e importância que envolve este trabalho” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 17). Essa formação continuada acontecerá por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), também através do Centro de Referência em Alfabetização (CRA) que terá o papel de disseminar experiências e pesquisas vinculadas à temática da alfabetização e letramento, procurando “sensibilizar a comunidade escolar em geral sobre os objetivos e demais aspectos relacionados ao BIA. Manter grupos de discussão e estudos permanentes sobre alfabetização e letramento” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 20).

Com isso, os Centros devem atender primeiramente às demandas de coordenadores e professores atuantes no BIA, auxiliando na criação das estratégias de ação. Além da EAPE e dos CRAs, para implementar o trabalho coletivo, o BIA propõe a ressignificação da coordenação pedagógica, de modo que o educador possa aproveitar esse tempo para refletir e elaborar novas práticas com o grupo de trabalho através do auxílio e mediação do coordenador pedagógico, que

(...) é acima de tudo um educador que trabalhará no sentido de resgatar a função social da escola. Sua atuação está diretamente relacionada ao ato de ensinar e aprender, e o seu envolvimento com o processo educativo oportunizar-lhe-á o relacionamento com os professores de forma a favorecer uma mudança efetiva no trabalho pedagógico (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 22).

Em relação ao Reagrupamento, através da avaliação diagnóstica, explicarei mais detalhadamente mais adiante, realizada no início do ano, o professor pode conhecer seu aluno, as habilidades e competências que cada um já possui e identificar o nível de leitura e de escrita de cada criança, para com isso desenvolver suas práticas pedagógicas, e estabelecer objetivos a serem alcançados ao final de cada etapa.



Após a avaliação, os professores participantes do BIA poderão realizar intervenções organizadas pelo grupo através dos reagrupamentos *intra*, *inter* e *extraclasse*. O primeiro consiste na organização de uma atividade em sua própria sala de aula, que permita a construção da autonomia e o gerenciamento do tempo pelos alunos, flexibilizando o tempo do professor para acompanhar de forma mais individualizada alunos que necessitem de maior acompanhamento. No segundo, reagrupamento *interclasses*, o planejamento deve envolver todos os professores, pois haverá a troca de classes, seja entre os alunos ou professores, de mesma etapa ou etapas diferentes, para enriquecer, superar as dificuldades e aprofundar o conhecimento dos alunos, a fim de atender às particularidades e necessidades de cada educando. O reagrupamento *extraclasse* deverá ocorrer em horários contrários, ao das aulas em dias e horários combinados, para dar maior assistência ao educando e possibilitar sua efetiva aprendizagem. É essencial que, os reagrupamentos sejam dinâmicos, flexíveis e realizados semanalmente, e a avaliação da estratégia ocorra no decorrer da atividade, tendo em vista a organização das próximas ações.

O Trabalho com Projetos Interventivos, inicialmente destinava-se somente aos alunos da Etapa III, para atender os que tivessem necessidades e os que estivessem com defasagem idade/série. Em 2008, decidiu-se que ele deve atender aos alunos das três etapas que necessitem de atendimento complementar. Esse projeto é elaborado pelo professor com o auxílio e apoio de toda a equipe pedagógica e docente da escola. Também deverá ser projetado a partir da avaliação diagnóstica, mas não somente levando em conta o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização, e sim em sua estrutura total: afetiva, motora, cognitiva e social. Para orientar o trabalho do professor elaborador, ou qualquer outra pessoa que tenha acesso ao projeto, ele deverá incluir a seguinte estrutura:

**a) Definição do problema:** o problema deve ser definido, como disse anteriormente, através dos resultados apresentados na avaliação diagnóstica, portanto “nessa perspectiva as hipóteses explicativas e as concepções sobre o mundo que o cerca representam o ponto de partida das intervenções pedagógicas” (Secretaria de Estado de Educação 2005, p. 26), sendo então o eixo norteador de todo o projeto.

**b) Habilidades a serem desenvolvidas:** é onde será definido qual o objetivo que o professor pretende atingir a partir dessa intervenção, e quais as habilidades a serem desenvolvidas.

**c) Desenvolvimento:** Onde constarão as estratégias de trabalho pedagógico, buscando ressignificar os espaços escolares, numa perspectiva de proporcionar um momento de

aprendizagem diferenciado, tornando o ato de aprender significativo para o aluno, permitindo que ele desenvolva as habilidades propostas no item anterior.

**d) Avaliação:** ela deve ocorrer de forma processual, possibilitando a análise das ações ocorridas e seus objetivos alcançados ou não, e a reestruturação do projeto para conseguir chegar ao proposto, sendo que o professor interventor também deve avaliar suas ações e efeitos, podendo buscar novas e mais adequadas formas de intervenção.

**e) Cronograma:** o projeto deverá ter um tempo para começar e acabar, pois não é algo permanente, e este tempo deve estar de acordo com as necessidades a serem desenvolvidas nos educandos.

Em um texto discutido com as equipes responsáveis pelo BIA, Villas Boas (2008) propõe os seguintes momentos para o projeto interventivo:

(...) identificação ou problematização; elaboração do projeto; desenvolvimento; sistematização da avaliação das atividades nos períodos definidos pela escola. Esses quatro momentos mantêm relações de interdependência, isto é, não são isolados. A avaliação está presente em todos eles. Articulada aos objetivos do projeto, é o seu fio condutor. Por meio dela se obtêm informações importantes sobre as aprendizagens de cada aluno e sobre a relevância do projeto (VILLAS BOAS, 2008, p. 2-10).

Em relação às Quatro Práticas de Alfabetização, o trabalho deverá ser desenvolvido por meio dos seguintes eixos:

**1. Leitura e Interpretação:** a leitura deve começar com o professor, e ir tornando-se prática do aluno a partir do momento em que este passa aos poucos a conseguir dominar o código lingüístico, sendo que o professor deve oportunizar espaços de contato com os mais variados tipos de linguagem, para que o educando possa aprender de forma significativa e prazerosa.

**2. Produção de Textos:** a criação de textos no início, caso o aluno não tenha ainda domínio de escrita, deverá ocorrer de forma oral e depois colocada no quadro para que todos possam visualizar e acompanhar, mesmo que ainda não consigam ler. Começando inicialmente com textos narrados do cotidiano, mas que sejam significativos para o momento, e mais adiante introduzindo outros tipos textuais, até chegar ao texto dissertativo.

**3. Análise Linguística:** para os alunos que ainda não possuem domínio da escrita, o professor deverá promover questionamentos na forma como ele lê as frases, e como seria mais adequado àquele momento. Já nos momentos em que o aluno produz o texto, o

professor junto com eles deverá fazer a revisão do texto, criando situações que provoquem a reflexão sobre as idéias expressadas.

**4. Sistematização para o Domínio do Código:** a aprendizagem da escrita/leitura acontecerá também através da sistematização das letras, sílabas, e famílias silábicas. Apesar de ser recomendado que o professor não trabalhe exclusivamente com a memorização das famílias silábicas, para a aquisição do processo de codificação e decodificação da escrita, segundo Klein (2003), a criança deve passar pelo seguinte processo de aprendizagem:

identificar o nome das letras em diversas posições; compreender que a referência para os sinais escritos são os fonemas; compreender a regularidade do padrão sonoro da articulação de uma consoante com as cinco vogais (bA, be, bi, bo, bu, etc.); memorizar os valores fonéticos de todas as vogais e de todas as consoantes; aplicar, dedutivamente, a partir de um grupo de sílabas já consolidadas, a regularidade do padrão sonoro da articulação da consoante com as vogais; saber que a compreensão da relação oralidade/escrita de seguir-se à memorização do valor fonético das letras (vogais e consoantes) e à de padrões silábicos (KLEIN, 2003 *apud*, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO 2005, p. 56).

Desse modo, o professor deve expor o conteúdo de forma criativa, levando o aluno à reflexão, mas também trabalhando com a repetição quando for necessário.

É preciso que o professor entenda que o processo de letramento deve ser uma reflexão constante sobre as práticas, seus resultados, e suas reformulações para atender às necessidades surgidas ao longo do exercício. E sem desconsiderar as metodologias já utilizadas, os professores do Bloco devem utilizar, obrigatoriamente, as quatro práticas descritas, para que possam ampliar os instrumentos de alfabetização, e melhorar a qualidade do trabalho. Lembrando que ler não é somente decodificar os textos escritos com letras, mas também, há leitura de símbolos que não são letras, e a criança deve aprender a ler o mundo e suas diversas formas de linguagem.

O ensino de Matemática é uma exigência dessa possibilidade de leitura, sendo assim, esse ensino no BIA “(...) é mais que atentar para implicações curriculares é, sobretudo, favorecer o desenvolvimento do sujeito da aprendizagem, capacitando-o a lidar com situações-problema de diversas naturezas e em diversos contextos” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 43).

Portanto, o alfabetizador deverá intervir de forma consciente, para que o educando possa adquirir os conceitos matemáticos através de sua vivência, buscando desmistificar essa ciência, tornando-a mais significativa. Todo o trabalho de alfabetização/letramento deve ser desenvolvido através de práticas lúdicas, que é um dos componentes integradores da proposta,

pois a aprendizagem fica mais fácil e significativa. Para a criança que está em pleno desenvolvimento, o ato de brincar e se relacionar durante a brincadeira causa efeitos significativos em seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, interpessoal, físico, ético e estético, e até mesmo em sua autonomia. O professor deve trazer atividades que promovam o ato lúdico, porque para a criança, brincar é um momento único,

Diante do exposto aborda-se que, a ludicidade deve ser incorporada ao ensino por fazer parte do universo infantil, e auxiliar o professor no desenvolvimento do conteúdo. Os temas trabalhados não devem ficar restritos à leitura e escrita, mas também devem inserir questões que fazem sentido para a criança, como o ato de brincar.

### **1.6 A Ludicidade contribuindo no processo do Ensinar e Aprender**

É importante levar em consideração que o brincar de uma criança é, contextualizar o episódio representado na ludicidade, a fim de compreender as ações que continuamente são de alguma maneira postas com clareza em determinados atos. Formas ricas de interação entre crianças, criações incríveis, situações de faz-de-conta muito elaboradas podem ser observadas e também incentivadas na sala de aula com o uso da ludicidade visando a aprendizagem criativa, assim, com esses diversos espaços, as brincadeiras acompanham as crianças ao longo de seu dia a dia.

As brincadeiras, para a criança, constituem atividades primárias que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança. Os jogos lúdicos devem ser a base fundamental dos exercícios físicos impostos às crianças pelo menos durante o período escolar. Como benefício intelectual, o brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante (KISHIMOTO, 1993, p.35).

A utilização do jogo, do lúdico na escola é imprescindível, mas para tanto é necessário que não haja intervenção de adultos, sendo que a intervenção da escola e do professor seja, unicamente na aplicação deste, na introdução em sala de aula como elemento pedagógico. Mas, para que os educadores ensinem a utilizar o jogo, é viável que saibam primeiro brincar, para que dessa forma estejam em condições de ensinar. Acredita-se que o brincar é suporte do jogo, sendo assim, a criança utiliza-o para testar situações reais de sua vida; sem riscos, no qual a mesma está em seu controle, permitindo assim, que ela tome frente de seu controle e de suas especialidades.

Bock, Furtado e Teixeira (1999) apud Weiss (1989) ressaltam a importância de se pesquisar o material didático, estabelecer o diálogo constante com as crianças sobre o universo de objetos que as cercam. Quando escolhe um ou outro objeto. Cada criança reflete o seu temperamento, seu mundo, o valor afetivo para com os materiais que são importantes para elas. Vários teóricos acreditam que ao brincar a criança domina a angústia, conhece seu corpo, faz representação do mundo exterior no qual mais tarde a criança agirá sobre ele.

Os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato (PIAGET, 1973, p.33).

É importante levar em consideração que o brincar de uma criança é, contextualizar o episódio representado na ludicidade, a fim de compreender as ações que continuamente são de alguma maneira postas com clareza em determinados atos. Verifica-se a importância da atividade lúdica, pois a mesma oferece uma significativa infra-estrutura ao trabalho do educador. Assim, as crianças experimentam papéis existentes nas sociedades em que vivem, e no momento em que brincam, vivem o mundo que as cerca, mundo que chega até elas por vários meios.

Segundo Kishimoto (1993), a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Portanto, o educador deve envolver o brincar de modo lúdico relacionado ao objetivo na aprendizagem da criança. É preciso, para tanto, que o educador experimente e vivencie a brincadeira, para que seja uma descoberta, assim como para a criança. Tendo vivido a experiência será mais fácil compartilhar o brincar com o aluno. E diante desse fato explicitado a psicologia vem corroborar com esse pensamento com a perspectiva abordada a seguir.

Para Vygotsky (2005), a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objeto e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção. O brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções. Pelo brincar, a criança equilibra as tensões

provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade.

Mas, é Piaget (1973) que nos esclarece o brincar, implica uma dimensão evolutiva com as crianças de diferentes idades, apresentando características específicas, apresentando formas diferenciadas de brincar. Com a utilização desses recursos pedagógicos, o professor poderá utilizar-se, por exemplo, de jogos e brincadeiras em atividades de leitura ou escrita em matemática e outros conteúdos, devendo, no entanto, saber usar os recursos no momento oportuno, uma vez que as crianças desenvolvam o seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída.

Não sendo suficiente darem às crianças o direito ao jogo, é preciso despertar e manter nelas o desejo do jogo, não é possível se contentar em ampliar os recreios e aumentar os estoques de brinquedos é necessário formar educador-animadores. Espera-se professores observadores, que compreendam a função do jogo, assim ele será capaz de transformar sua prática.

Segundo Rodrigues (1992) o brinquedo no desenvolvimento infantil e no trabalho pedagógico é o suporte do jogo, mediador que permite a criança testar situações da vida real, o brinquedo propõe a criança um mundo do tamanho de sua compreensão. O autor enfatiza que o brinquedo trabalha a parte social da criança e salienta que o brinquedo é um meio e não um fim em si. Sendo dessa forma um instrumento de contribuição para a alfabetização e contribuição para a aprendizagem significativa.

### **1.6.1 A perspectiva lúdica na alfabetização e aquisição da linguagem oral e escrita**

Com o pensamento obsessivo de que a alfabetização se limita às quatro paredes da sala de aula e o método adequado dá ao professor o controle da alfabetização de seus alunos, o próprio professor entra em conflito frente à situação de que o número de crianças com acesso à alfabetização aumentou e trouxe como consequência, o fracasso escolar. Descobriu-se, então, a prática falida e começou o discurso da culpa: alunos submetidos, carentes, deficientes. Escola, máquina de reprodução das relações de poder. Professor mal pago, mal formado, incompetente.

Para Ferreira e Teberosky (1991), o problema da alfabetização foi sempre uma decisão tomada somente pelos professores, sem considerar, porém, as crianças. Tradicionalmente, as investigações sobre as questões de alfabetização giram em torno de uma única pergunta: “como ensinar a ler e escrever?”.

Como a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança se desenvolve numa cultura letrada e está exposto aos diferentes usos da linguagem escrita e ao seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objetivo cultural ao longo de seu desenvolvimento.

É importante mencionar a língua escrita, como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Também contribui para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brinquedo simbólico, pois essas são também atividades de caráter representativo, isto é, utilizam-se de signos para representar significados. O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 1987, p.134).

Ao professor cabe introduzir uma nova concepção de jogo para além dos limites de uma manipulação estereotipada. O lúdico ocupa um papel que lhe permite observar, diferenciar comportamentos e intervir oportunamente. Em algumas situações explicar, discutir, refletir com a criança, esquecendo um pouco o brinquedo ou jogo, vendo-o na globalidade da realidade individual da mesma. O brinquedo não é objeto prioritário que deve ser salvaguardado, mas a oportunidade de aproximação do educando em relação ao objeto a ser conhecido.

Portanto, é importante entender o significado do lúdico na educação, pois a riqueza de um brinquedo, brincadeira ou atitude não está na sua forma de produção, nem só no material de que é feito, ela é dada por aquilo que o brinquedo é capaz de possibilitar ao educando. Desse modo, é impossível separar o brincar da criança sendo que, a melhor compreensão desta implica uma melhor compreensão do seu brincar. Só vendo a criança/educando por inteiro, como pessoa envolvida em outras tantas atividades que não a lúdica, é que podemos entender melhor seus jogos porque são lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui e o agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento.

Estudos evidenciam e a realidade comprova que crianças que desde cedo vivem em um ambiente rico em escritos e em situações nas quais as funções da língua estão explícitas, apresentam um desenvolvimento muito mais satisfatório na aquisição da leitura e escrita, do que aquelas que não têm essa oportunidade. É muito importante que a criança esteja inserida em práticas sociais que envolvam leitura e escrita, a escola tem grande responsabilidade nesse processo (AZEVEDO, 2008, p.28).

Já para Cagliari (2002), práticas de educação não formais misturam-se com a vida enquanto trabalham, se divertem, brigam, amam e convivem, os homens se educam de mil maneiras que nada ou muito pouco lembram técnicas pedagógicas escolares. Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma "atitude" lúdica do professor e de seus alunos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva.

A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos. (KISHIMOTO, 1993, p. 59).

O lúdico pode contribuir para os conhecimentos e para a aprendizagem efetiva, pois quando a criança brinca organiza suas experiências e o conhecimento de si e do mundo criando sentimentos e pensamentos, exercitando sua imaginação e percepção em todos os campos de conhecimento tornado a aprendizagem significativa e divertida.

Bock, Furtado e Teixeira (1999) afirmam que, a formação lúdica interdisciplinar se assenta em propostas que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam da ação do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora. Sabe-se que, os professores/alfabetizadores, ainda trabalham com a codificação e decodificação da escrita de forma mecânica, forma essa que tem resultado em má alfabetização dos alunos, assim esse conhecimento ao ser requerido em séries posteriores resulta em dificuldades na leitura e escrita devido ao trabalho de forma inadequada para que o aluno possa se tornar um indivíduo letrado.

Há atividades que ajudam a criança a enriquecer seu vocabulário e também estimulam sua participação verbal no grupo, desenvolvendo sua capacidade crítica: histórias lidas ou contadas com o auxílio de ilustrações, manuseio de livros de literatura infantil, jornal falado, poesias. (RADESPIEL, 1996, p. 9).

Por essa razão, deve ser dada ao aluno à oportunidade de vivenciar a literatura, para aprender sobre ela, sobre seu universo histórico, ideológico, sobre a amplitude deste universo



e das tramas que entrelaçam a formar a construção do mundo. Ou seja, possibilitar ao educando, o prazer em aprender, em adquirir cultura, um trabalho possível e que pode ser desenvolvido com maior intensidade se houver envolvimento do professor em relação ao seu trabalho e cuidado com toda a prática utilizada em sala de aula. Os textos trabalhados dentro de sala de aula devem ser de interesse dos alunos, somente assim a leitura torna-se agradável, essas atividades permitem ao aluno à integração com o grupo e também sua flexibilidade com os obstáculos presentes na alfabetização.

Como se pode ler numa formulação de Cagliari (2002, p.32 *apud* Brandão, 1981) “com sabor de trocadilho, viver o fazer e fazer o saber. Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe”. É necessário que os professores utilizem os diversos recursos esparramados pelo cotidiano, todas as situações entre pessoas e a natureza, situações como símbolos e valores da cultura do grupo têm em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. Possibilitando a todos aprenderem o saber que torna a todos e cada sujeito individualmente aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social e o trabalho em sociedade fundamentado pelo trabalho pedagógico enfatizado por Freire (2002) e sua perspectiva do trabalho docente e sua valorização.

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Essa leitura do espaço pedagógico pressupõe mais que um espaço físico, é um espaço para a educação e valorização do ser humano como cidadãos. Um espaço para a construção de uma sociedade mais democrática e questionadora, onde se propaga os princípios e valores, de respeito e liberdade de cada indivíduo. É nesse processo dinâmico, vivo, global e contínuo que se exige condição básica e amadurecimento do indivíduo para a referida modificação. (FREIRE, 2002, p.56).

Quando se fala do processo de ensino-aprendizagem ressalta-se que tal compreensão não é adquirida nem rápida, nem facilmente, mesmo que o professor seja eficiente. Exige condição básica e amadurecimento do indivíduo. A escola deve valorizar os alunos e suas contribuições individuais destacando as conquistas, privilegiando a criatividade para formar pessoas seguras, alegres, capazes, ou seja, o trabalho das competências e habilidades enfoque nas tendências pedagógicas atuais.

## 1.7 O Contexto Educacional Atual

De acordo com Freire (2002), quando nos referimos à escola como um local favorável a grandes transformações sociais, de modo geral esse processo não se dá de forma simples ou fácil, é um contexto complexo e como tal sugere aos professores sentirem-se desafiados e aceitarem a tarefa dessa construção, que precisa acontecer com compromisso, interesse democraticamente estabelecido até porque ela deverá viabilizar as grandes mudanças de forma a atender as expectativas dos alunos e as exigências sociais em cima desse processo de aprendizagem.

Posição também defendida por Paro (2001, p.81) ao relatar que, “a escola deve ainda se configurar democrática em suas ações como agência prestadora de serviços que precisa levar em conta os interesses dos usuários, a quem ela deve servir e para os quais foi criada”. Para que a escola consiga atingir a sua função primordial o de educar para a vida em sociedade o governo brasileiro está inserido inúmeras políticas públicas que visam possibilitar a escola atingir seus objetivos.

Uma dessas ações é conhecida como IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira que foi lançado para verificar a qualidade do ensino ministrado em todo país. Em relação ao IDEB que, obteve grande progresso no ano de 2008, todos municípios brasileiros aderiram ao compromisso que visa buscar a qualidade da educação em nosso país. Ou seja, os municípios e estados brasileiros se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade, entre outros aspectos que visam aumentar o nível qualitativo da educação no Brasil.(BRASIL, 2009).

Segundo Correia (2004), as abordagens pedagógicas exigem uma prática educativa que considere as diferentes formas e os diversos ritmos de aprendizagens. Uma busca do comprometimento do professor na elaboração do trabalho pedagógico e, sua efetivação por meio do ensino e da aprendizagem. A capacidade de reconstruir valores dará a escola um novo sentido e trará de volta a motivação necessária para o envolvimento no processo educacional. De acordo com o autor, mudar exige compromisso, compreensão da necessidade de mudança, desejo de acompanhar a evolução científica e tecnológica e, também, expectativa de melhoria pessoal e profissional. É necessário aspirar uma prática pedagógica eficaz, sabendo conduzi-la por caminhos que levem a atingir a aquisição de conhecimento, métodos de trabalho e atitudes que possibilitem ao aluno um saber construído e vivenciado.

Diante do que foi exposto neste capítulo percebe-se, a importância de se alfabetizar letrando sendo enfatizada a seguir.

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade. (CAGLIARI, 1998, p. 12).

Assim, observa-se a escrita como, uma das atividades mais antigas da humanidade e apesar desse fato ainda, encontra-se dificuldades em inserir a alfabetização e o letramento no cotidiano escolar.

Já a concepção de letramento defendida por Soares (2000), “letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive”. Por isso segundo o autor, deve-se alfabetizar letrando:

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos. (SOARES, 2000, p.27).

Diante do exposto, observa-se a necessidade da utilização do contexto social da criança e as situações do cotidiano pelas quais as mesmas passam para que se possa favorecer a alfabetização e seu letramento. Apenas utilização de situações das quais tenho conhecimento e que posso me situar para novas aprendizagens e perspectivas.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo trata da discussão metodológica deste estudo de pesquisa, destacando as opções teórico-metodológicas, os participantes, os instrumentos e procedimentos de construção de análise de dados e discussão dos resultados para compreender como está acontecendo o processo de alfabetização em duas escolas públicas do Distrito Federal, sendo uma urbana e outra rural.

#### **Opções teórico-metodológicas**

Optamos pela abordagem qualitativa, considerando que esta é a mais adequada para responder ao nosso questionamento deste estudo. De acordo Lüdke e André (1986, p.11 *apud* Bogdan e Biklen, 1982), a pesquisa qualitativa pode ser definida como a descrição e a explicação dos fatos observados, no qual o pesquisador observa e interpreta os dados com base em sua percepção de mundo.

Já González-Rey (2001, p. 4) entende “a pesquisa qualitativa como uma construção-interativa, na qual os dados coletados são carregados de significados e têm inúmeras interpretações, tanto do entrevistado, quanto do pesquisador.” Depreende-se, então, que a pesquisa qualitativa é um processo muito rico, no qual os participantes: pesquisador e entrevistados têm sua própria visão de mundo que é revelada e construída durante a entrevista. Lüdke e André (1986, p.11 *apud* Bogdan e Biklen, 1982) em seu estudo definem cinco características básicas sobre a pesquisa qualitativa. São elas:

Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; Os dados coletados são predominantemente descritivos; A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para coleta de dados, os instrumentos utilizados neste estudo de pesquisa, foram a entrevista semi-estruturada, a observação participante em sala de aula e a análise documental – testes da psicogênese- realizados pelas professoras durante o ano letivo de 2011.

A entrevista semi-estruturada “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, que em seguida, oferecem amplo campo de

interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante" (TRIVINOS, 1990, p.146). Com base nesta definição, percebemos que os questionamentos da entrevista são construídos ao decorrer da entrevista, de acordo com o engajamento da conversa

Segundo Stubbs e Delamont (1976), a natureza dos problemas é que determina a abordagem de pesquisa, isto é a escolha da abordagem faz-se em função do tipo de problema estudado. Sendo assim, a abordagem mais viável para este estudo é o método indutivo, ou seja, na obtenção de conclusões a partir de proposições dos informantes. Geralmente realizamos a coleta de dados com esta abordagem em três etapas: observação dos fenômenos, descoberta da relação entre eles e generalização da relação.

Os participantes deste estudo são seis professoras alfabetizadoras que utilizam a proposta pedagógica do BIA, de duas escolas públicas, sendo 3 delas da escola da zona urbana e as outras 3 da escola da zona rural.

Este capítulo contextualiza a pesquisa, levando em consideração os aspectos encontrados no contexto da pesquisa, os participantes e as atividades escolares referentes ao tema de estudo (leitura e escrita) – e explicita os procedimentos de construção de dados.

## **2.1 – Contextos da pesquisa**

### **2.1.1 – Contextualização da escola urbana e sua história**

A cidade São Sebastião passou a ser Região Administrativa XIV por força da Lei n. 167 em 25 de junho de 1993. Para essa emancipação, foi elaborado um projeto básico de urbanismo com seis quadras residenciais para atender à situação emergencial dos moradores. Assim, foi feita a remoção das famílias que saíam de uma determinada área de risco para um assentamento, cujo zoneamento ambiental está localizado na área de proteção da bacia do Rio São Bartolomeu.

São Sebastião é uma comunidade carente, formada por pessoas interioranas, com um alto índice de analfabetismo. Os pais, na sua maioria, trabalham no mercado informal exercendo funções como catadores de lixo, flanelinhas, diaristas, jardineiros, pedreiros. Os responsáveis pelos alunos da escola, em geral, passam por grandes dificuldades financeiras, pois estão desempregados ou em subempregos, dependendo constantemente de doações da comunidade ou programas governamentais como Bolsa Escola e Renda Minha. Mesmo nessas condições, há expectativas de alcançar uma vida com qualidade. Surge, então, a necessidade de buscar parcerias para melhorar a qualidade da escola pública nessa região.

Em 1995, a escola urbana referida neste trabalho foi inaugurada para realizar atendimento integral às crianças e adolescentes, no centro da cidade de São Sebastião, porém a cidade foi crescendo e se desenvolvendo e não foi possível realizar esse atendimento. Para atender a demanda, esta instituição começou a funcionar em dois turnos e não no período integral como foi previsto.

A estrutura do colégio é ainda, uma construção provisória que deveria durar dez anos, porém já se passaram dezesseis anos e o prédio permanente nunca fora construído. Sendo assim, foram necessárias várias adaptações do espaço físico para atender a necessidade da comunidade, comprometendo, dessa forma, a qualidade do ensino. Não houve preocupação com a questão hidráulica e elétrica, nem com a acessibilidade. A quantidade de banheiros continua a mesma, sem reforma, colocando os alunos em situação de risco. Os banheiros do ginásio eram utilizados por toda comunidade, estão depredados e não são utilizados pelo corpo escolar. Parte da escola – área interna e externa – foi cedida para funcionamento da Diretoria Regional de Ensino (DRE), assim, houve superlotação das salas de aula. No campo de futebol foram construídas salas de aula para atender a demanda de alunos do ensino médio, pois faltam escolas em São Sebastião.

As crianças e adolescentes desta comunidade assumem, desde cedo, responsabilidades de adultos como cuidar de irmãos mais novos e de casa enquanto seus pais trabalham para o sustento da família.

Está localizada no centro da cidade, o que facilita o acesso dos alunos que moram nas quadras vizinhas. Alguns moram distante da escola e usam o transporte público ou particular para se deslocarem. A escola fica próxima de paradas de ônibus e a todo e qualquer tipo de comércio; bancos, ao corpo de bombeiros, a delegacia, a companhia da polícia militar, ao correio, a farmácias, a postos de gasolina e posto de saúde.

Atualmente, atende crianças, jovens e adultos em três períodos: matutino, vespertino e noturno. O número de turmas a cada ano varia entre 76 e 78 turmas, onde são distribuídos 2200 alunos, dos quais os professores regentes são recém-contratados ou de contrato temporário.

O quadro de funcionários não é suficiente para atender a demanda do serviço, impossibilitando a qualidade do trabalho pedagógico dentro da escola. O quadro de lavanderia, monitores e merendeiros é da SEEDF, já o de conservação e limpeza, bem como de vigilância e portaria são terceirizados.

Com relação ao espaço físico, a escola perdeu estacionamento e campo de futebol, além de várias salas administrativas para a construção de salas de aula. Foi construído na área

de recreação um prédio para atender a demanda do Ensino Médio, o qual a escola já não atende. Muitos espaços foram readaptados para atender às demandas enquanto não se constrói mais escolas na cidade. Desde sua inauguração, a escola não sofreu nenhuma reforma apenas a troca do telhado. Toda a estrutura do ginásio está comprometida. A estrutura hidráulica e elétrica tem causado vários problemas e, muitas vezes, afeta o andamento das atividades pedagógicas. Com a verba descentralizada são feitos pequenos reparos que não atende a real necessidade.

No diurno, a escola atende à primeira etapa da Educação Básica - que é a Educação Infantil e Ensino Fundamental – do primeiro ao quinto ano, além da Educação Especial pelo programa de Estimulação Precoce, o turno matutino inicia-se às 07h15min horas e termina às 12h15min horas e o vespertino é das 13 às 18 horas. Já no turno noturno é atendida pela escola a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A creche é a exceção da escola, pois é a única classe que é em horário integral. Dessa forma, o horário de aula é compreendido entre as 7 horas e 15 minutos até às 17 horas e 30 minutos.

A SEEDF iniciou em 2005 a implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas instituições vinculadas à rede pública, tendo como estratégia pedagógica o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Três anos depois, aconteceu a implantação em São Sebastião. São metas a médio e a longo prazo que consistem em alfabetizar e construir padrão de livramento sócio-cultural com a comunidade assistida, assim como o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

O programa de Estimulação precoce é direcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência mental, deficiências múltiplas e comportamentos típicos) de zero a três anos de idade. Segundo a proposta pedagógica da escola;

Esse atendimento tem caráter preventivo e preconiza uma pedagogia voltada à diversidade e às necessidades específicas do aluno em diferentes contextos, com a adoção de estratégias pedagógicas dinâmicas e diferenciadas. Corresponde à visão integral do desenvolvimento, na qual o aluno é considerado uma pessoa autônoma inserida num determinado contexto sócio-histórico e cultural, levando-se em consideração os aspectos das ações mediadoras nas interações entre as crianças, seus professores e seus familiares.

Na Educação de Jovens e Adultos a clientela é composta por jovens e adultos trabalhadores, insuficiente ou não escolarizados e tem o objetivo de construir um arcabouço

de conhecimentos fora do tempo e do espaço escolar, bem como o exercício do diálogo aparece como fator relevante numa proposta educacional compromissada com a realidade sócio-educacional dos alunos atendidos. É importante salientar que os alunos procuram a escola para adquirir conhecimentos diferentes daqueles que já possuem e que são importantes para sua realidade. Entretanto, estes novos conhecimentos não os atingirão se forem produtos de uma mera transferência, vendo os alunos como tábuas rasas e com os professores como detentores de todo tipo de saber, prontos para depositar nos alunos como na *Educação Bancária* de Paulo Freire.

Esses alunos, muitas vezes, não têm consciência da presença dos conteúdos escolares em seu cotidiano, cabendo ao professor contribuir para o avanço desses saberes e para a representação dos mesmos através da linguagem formal. Dessa forma, o professor estará demonstrando que acredita nesse aluno e em sua capacidade de aprendizagem, incentivando a construção de conhecimentos que se iniciam nos conhecimentos pré-existentes.

## **2.2 Proposta Pedagógica da Instituição Escolar**

Em relação à proposta pedagógica da escola localizada na zona urbana de São Sebastião, foi elaborada coletivamente, baseando-se na Constituição Brasileira de 1988 principalmente no Art.205 o qual diz que “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”, como também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que prescreve em seu Art. 12:” Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (inciso I)” elaborar e executar sua proposta pedagógica, (inciso III) assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas aula estabelecidas e (inciso VI) articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.”, no estatuto da Criança e do Adolescente, o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Assim, a proposta pedagógica apresentada das instituições afirma que a escola que não apresenta um projeto perde a credibilidade, não possuindo uma posição definida na sociedade na qual está inserida, nem clareza sobre seus objetivos e finalidades como instituição.

Dessa forma, como proposta pedagógica a oferecer ao aluno a escola utiliza de um currículo que proporcione o maior entendimento sobre os educandos considerando sua identidade, sua história, seus valores, suas experiências e suas necessidades. Desse modo,



além dos componentes curriculares formais, a proposta pedagógica prevê a inserção de temas transversais, por entender que eles são partes do cotidiano do aluno. Esses temas correspondem às questões relevantes e contemporâneas, como: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, onde os trabalhos e temas correspondem aos anseios e necessidades específicas da comunidade escolar, a realização de festas, eventos e reuniões com a comunidade.

Os objetivos expressos no Projeto Político-Pedagógico da escola têm como princípio norteador promover a construção de uma prática transformadora visando a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola através da valorização, democratização das decisões com a comunidade escolar em busca da cidadania. Dessa forma, são ramificados outros objetivos, tais como: Possibilitar aos alunos atividades que desenvolvam o processo criativo com vistas nas suas vivências e seus interesses; Integrar os diversos segmentos da comunidade escolar; Criar mecanismo que aprimorem a democratização da escola nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros; Criar formas de dinamização do desempenho e relacionamento profissional; Possibilitar condições estruturais à acessibilidade que proporcionem o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança; Gerenciar os recursos para o funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula; Promover o bem estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social.

No Projeto Político-Pedagógico não são apresentados projetos realizados pela escola, porém há uma descrição de metas, de estratégias e de parcerias conquistadas pela mesma que, de certa forma, auxiliam na transmissão dos conteúdos. Essas parcerias têm em vista ações como cursos de capacitação para professores, palestras para pais e professores, aulas de basquete para a comunidade escolar, orientação para o cultivo e plantio de hortas. Todas essas parcerias têm como objetivo a interação da comunidade escolar (professores, pais, alunos, direção) a fim de unir forças para o desenvolvimento psico-cognitivo-emocional dos alunos e dos agentes escolares, assim como também dos pais e responsáveis.

### **2.2.2 – Espaço Físico**

O quadro de funcionários não é suficiente para atender a demanda do serviço, impossibilitando a qualidade do trabalho pedagógico dentro da escola. O quadro de lavanderia, monitores e merendeiros é da SEEDF, já o de conservação e limpeza, bem como de vigilância e portaria são terceirizados.

Com relação ao espaço físico, a escola perdeu estacionamento e campo de futebol, além de várias salas administrativas para a construção de salas de aula. Foi construído na área de recreação um prédio para atender a demanda do Ensino Médio, o qual a escola já não atende. Muitos espaços foram readaptados para atender às demandas enquanto não se constrói mais escolas na cidade. Desde sua inauguração, a escola não sofreu nenhuma reforma apenas a troca do telhado. Toda a estrutura do ginásio está comprometida. A estrutura hidráulica e elétrica tem causado vários problemas e, muitas vezes, afeta o andamento das atividades pedagógicas. Com a verba descentralizada são feitos pequenos reparos que não atende a real necessidade.

### **2.2.3 – Projeto de leitura, escrita e oralidade da escola**

São realizadas feiras literárias, que acontece no mês de maio e setembro nestas são expostos trabalhos de leitura, interpretação de texto/livro desenvolvido com os alunos. O trabalho estimula a produção dos educandos.

Essa escola possui uma Biblioteca muito rica em matérias e a mesma é utilizada como atividade de rotina, incentivando o gosto pela leitura dos alunos.

Há também uma rádio, que é dirigida pelos próprios alunos, onde os mesmos recitam poemas, fazem sugestões de melhoria em relação ao processo ao qual estão inseridos, transmitem notícias. Entre outras atribuições. Este processo instiga os alunos a se tornarem ativos em sua própria aprendizagem.

Na instituição acontece um recreio divertido, aonde todos os dias uma turma fica como monitor. Neste são distribuídos vários jogos lúdicos, o que auxiliam no processo de alfabetização, e os mesmos mostram-se interessados em realizar o que a escola propõem.

## **2.3 – Contextos da pesquisa**

### **2.3.1 – Metodologia e história da escola (escola rural)**

#### **História**

A Escola da zona rural, integrante da Rede Pública de Ensino de Distrito Federal, criada por meio da Resolução nº 6262/98 – CD – FEDF e credenciada pela portaria nº 098 – SEE/DF de 17/05/2000 iniciou suas atividades em 27 de abril de 1998.

Localizada na área rural da cidade de São Sebastião-DF, surgiu dos anseios da comunidade rural em ter uma escola próxima de suas residências, evitando, que os alunos deslocassem mais de 10 Km para área urbana.

Somando a esta questão, existe o fato de não haver linhas regulares de transporte público e de comunicação nesta região. Tal circunstância levava o aumento dos índices de evasão e demora no ingresso a vida escolar.

Ao iniciar suas atividades no ano de 1998, a Escola Classe da zona rural atendeu as séries iniciais do Ensino Fundamental – em alguns momentos com classes multiseriadas, devido ao pequeno número de alunos por série e, em outros, com classes “normais”. Nos anos seguintes passou a atender crianças com seis anos de idade (turma “QMCM” ), melhorando assim a qualidade de atendimento e, conseqüentemente, aumentando anos de permanência do aluno na escola. Atualmente atendemos uma do 1º, 2º e 3º ano do Ensino fundamental de 9 anos e 3º e 4º série do Ensino Fundamental de 8 anos.

Desde a sua criação, o número de crianças atendidas vem aumentando progressivamente devido aos índices normais de crescimento populacional. Entretanto, o ano de 2008, após a implantação da gestão compartilhada o número vem aumentando significativamente.

A comunidade escolar viabiliza não só à aprendizagem para suas crianças, mas também oferece acesso ao lazer e à cultura da região. Contudo, e apesar das inúmeras dificuldades, esta comunidade tem considerável participação nas atividades escolares evidenciando, assim, a importância que a escola tem para suas vidas.

### **2.3.2 Proposta Pedagógica da Instituição Escolar**

Diversas ações estratégias descritas a seguir estão intrínsecas aos objetivos específicos estabelecidos e ao objetivo geral desta Proposta Política Pedagógica. Alguns serão avaliados e redefinidos nas reuniões pedagógicas compartilhadas para, em seguida, serem reinseridos no cronograma. Este, por sua vez, também será reavaliado ao término de cada bimestre podendo, ou não sofrer adaptações ou ajustes que se fizerem necessárias.

As ações estratégicas constantes no cronograma que necessitarem de respostas ou deferimentos da SEEDF ou ainda, de instituições parceiras, ficarão para ser efetivadas após as respectivas positivas ou deferimentos dos pedidos da escola, emitidos por essas instituições.

Assim as estratégias poderão ser as seguintes:

- Coordenar o trabalho conjunto e sistemático dos setores pedagógicos e administrativos, para o planejamento de aulas significativas que disponham de recursos materiais e humanos.
- Convidar pais e alunos a participar da gestão da escola per meio de idéias, sugestões e outras contribuições, a qualquer momento, que possibilitem à escola melhorar os serviços prestados à comunidade e, conseqüentemente, atingir os níveis de qualidade pleiteados.
- Incentivar e permitir ao professor o amplo acesso aos cursos e treinamento necessários à sua capacitação ou educação continuada, respeitando os critérios da SEEDF e assegurando o objetivo norteador da escola que é o de oferecer uma educação de qualidade para sua clientela.
- Criar prêmio “MALUQUINHO POR LEITURA” para escolher, pelo voto dos educadores, àqueles alunos que bimestralmente desenvolver hábitos e atitude de leitura.
- Continuar com os projetos que deram certo na escola, reformulando-se e adequando-os à nova realidade da gestão compartilhada.
- Criar espaço de leitura da escola e coordenar o planejamento de atividades pedagógicas como, por exemplo, concursos literários voltadas para o desenvolvimento de hábitos de leitura.
  - Aprimorar o acervo bibliográfico da escola;
  - Buscar parceria para construção da quadra de esporte nas dependências da escola.
  - Buscar junto à comunidade recursos humanos para cultivo da horta escolar.
  - Realizar eventos culturais baseados nas manifestações culturais brasileiras e nas diversas formas de expressão artística presentes em nossa sociedade com o intuito de expandir os horizontes culturais dos nossos alunos e da comunidade em geral.
- Coordenar e acompanhar a elaboração e execução dos projetos propostos pela secretaria de educação e pela escola.
- Coordenar junto com a Equipe de Apoio a aprendizagem, melhores ações para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem.
- Articular e desenvolver atividades junto ao Centro de Referência em Alfabetização – CRA para obtermos resultados positivos.

Estas são as propostas que espera se alcançar no ano letivo de 2011.

### 2.3.3 – Espaço Físico

Quanto à estrutura física da escola, a mesma é composta de:

- 05 salas de aula;
- 01 Secretária/mecanografia;
- 01 Sala de direção;
- 01 Sala de professores;
- 01 Supervisão pedagógica;
- 01 Depósito de gênero alimentício;
- 01 Depósito/sala de servidores;
- 01 Banheiro – Administração;
- 02 Banheiros – aluno;
- 01 Banheiro de deficiente físico;
- Sala de recurso/Psicopedagógico;
- Área ao redor da escola;
- Cantina.

No que tange ao quadro de Recursos Humanos a escola conta com os seguintes profissionais:

- 01 Direção;
- 01 Vice-direção;
- 01 Supervisor Pedagógico;
- 01 Supervisor Administrativo;
- 01 Apoio pedagógico;
- 01 Chefe de Secretaria;
- 01 Cozinheiro;
- 02 Auxiliar de serviços gerais;
- 04 Seguranças;
- 05 Professores/sala de aula.
- 00 Professores/sala de recursos

### 2.3.4 – Projeto de leitura, escrita e oralidade da escola

A escola realiza alguns projetos interventivos direcionado especialmente para leitura, escrita e oralidade são eles:

Na acolhida, acontece contação de histórias por professores e alunos, onde todos os dias uma turma fica responsável por contar a historinha, cabe ao professor pensar em uma estratégia para que todos os alunos tenham a oportunidade de desempenhar este papel.

Há um projeto de empréstimos de livros com preenchimento de ficha literária, ou seja, o aluno leva o livro para casa, ele fica livre para escolher o título, e logo após ler o mesmo, preenche uma ficha com os dados do livro e o resumo do mesmo. Ao chegar na escola o aluno ira apresentar sobre a obra que levou para casa.

São realizadas atividades de produção textual, dentro dos projetos da escola. Após este momento, os alunos apresentam suas obras para os demais alunos da instituição.

## 2.4 – Participantes

Os participantes deste estudo foram seis professoras alfabetizadoras do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, de duas escolas públicas, sendo que 3 atuam na zona urbana e as outras 3 na zona rural. Os nomes das professoras serão fictícios para preservar suas identidades. Neste sentido, atribuímos os seguintes nomes Kaliane, Ana, Lúcia, Isabele, Bruna e Maria.

A professora *Kaliane* tem 28 anos, e atua em uma escola da Zona Rural da Rede pública em uma turma de primeiro ano com dezesseis alunos. Fez magistério e cursou Pedagogia. Neste momento está fazendo curso de especialização na área de gestão. Tem dez de experiência em sala de aula sendo, primeiro ano na escola particular e nove na rede pública, oito deles são na área de alfabetização. Geralmente seus alunos têm conseguido se alfabetizar no primeiro ano segundo a Educadora.

A professora *Ana* trinta e dois anos, também da escola da Zona Rural, é atuante em uma classe de segundo ano com vinte um alunos. Como a entrevista anterior fez Magistério, Pedagogia e curso de especialização em Gestão e Orientação Educacional. É professora há treze anos sendo nove anos como alfabetizadora.

A professora *Lucia* com trinta anos, neste ano esta atuando em uma escola da Zona Rural na Rede pública, em uma turma de terceiro ano com 24 alunos freqüentes. Cursou Pedagogia e tem nove anos de atuação em sala de aula, sendo todos eles na rede pública e destes oito são na área de alfabetização.

A professora *Isabele* tem trinta e cinco anos, e atua em uma escola da Zona Urbana da Rede pública com turma de primeiro ano com trinta alunos. Fez magistério e cursou, em sua primeira formação de nível superior Direito. Após, sentiu necessidade de fazer o curso de complementação em pedagogia e pós-graduação em docência do ensino superior. Trabalha a oito anos como professora, sendo sete anos na SEEDF e primeiro ano como contrato temporário em Minas Gerais. A professora tem cinco anos de experiência com alfabetização. Ela demonstra muita positividade em relação à alfabetização, principalmente com a proposta do BIA.

A professora *Bruna*, que atua com uma turma de segundo ano em uma escola da Zona Urbana da Rede Pública do Distrito Federal, tem quarenta e dois anos e trabalha há quatro anos como professora de contrato temporário na SEEDF, há dois anos é alfabetizadora. É interessante relatar a que a educadora trabalhou muitos anos como voluntária em uma creche/escola na cidade de Goiânia, o que a mesma considera que seja de grande valia para sua prática atual.

A professora *Maria* tem trinta anos, e está atuando em uma escola da Zona Urbana da Rede pública com turma de terceiro ano com trinta e dois alunos. Fez magistério e o curso superior em pedagogia à distância. Tem quinze anos como professora, sendo oito anos em escola particular e sete em escola pública. Este é seu primeiro ano na área de alfabetização.

Das cinco entrevistadas apenas uma demonstrou incômodo em realizar a entrevista, outras participantes se mostraram mais receptivas. Foram todas esclarecidas que os dados levantados pela entrevista são apenas para efeito de pesquisa, onde será preservada a identidade das mesmas.

## **2.5– Instrumentos de construção de dados**

Os instrumentos utilizados neste estudo foram: a entrevista semi-estruturada, a observação participante e a análise documental – testes da psicogênese das crianças realizados no ano de 2011.

O roteiro de entrevista (apêndice p.104) foi composto por 16 perguntas, sendo 6 fechadas e 10 abertas. As perguntas utilizadas no roteiro visam contemplar as concepções das professoras com relação ao processo de alfabetização/letramento, a proposta do BIA, prática pedagógica, o teste da psicogênese e a Provinha Brasil.

Com relação aos testes da psicogênese analisados, observamos o nível de alfabetização do aluno, e até que ponto a prática do professor interfere neste resultado e no processo de alfabetização.

## **2.6 - Procedimentos de Construção dos Dados**

Os dados coletados para análise deste estudo começaram a ser construídos pela pesquisadora desde o início do ano com a realização dos testes da psicogênese, os quais são realizados bimestralmente do 1º ao 3º ano. As observações foram realizadas no período de um mês de ano letivo com duração de 3 horas em cada sala de aula, incluindo os alunos do 1º ao 3º ano. E as entrevistas semi-estruturadas ocorreram no período de três dias, na escola urbana e rural com média de 30 minutos cada entrevista. Foram realizadas nos horários de coordenação ou durante as atividades. As entrevistas foram realizadas mediante um roteiro (ver apêndice). As mesmas foram agendadas com antecedência. Os dados foram registrados com utilização de um gravador.

## **2.7- Procedimentos de análise de dados**

Para analisar os dados usei as referências teóricas presentes neste estudo, utilizei como coleta de dados entrevistas semi-estruturadas e testes de psicogênese.



## CAPÍTULO III

### Análise de Dados e Discussão dos Resultados

Este capítulo trata da análise dos dados construídos na entrevista com as professoras, das observações em sala de aula e dos testes psicogenéticos realizado com os alunos, visando responder a pergunta inicial deste estudo de pesquisa: Como está ocorrendo o processo de alfabetização/letramento, a partir do Programa Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em duas escolas públicas do Distrito Federal (DF), sendo uma urbana e a outra rural.

Organizamos este capítulo em dois tópicos: que abrangem o objetivo geral e os objetivos específicos propostos no início deste trabalho. São eles:

#### **1. Análise das entrevistas com as professoras da Escola Urbana (E.U) e Escola Rural (E.R).**

##### **2. Análise dos testes da psicogênese dos alunos**

Vale ressaltar que estive como pesquisadora na instituição de ensino durante o período de um mês, sendo que neste período, visitei a escola, observei a prática pedagógica das professoras em salas de aulas e as entrevistei, totalizando 90 horas com a intenção de analisar o cotidiano dos alunos e professoras para cumprir com os objetivos deste estudo. Neste primeiro tópico, tratamos de explorar o diálogo **com as professoras da escola urbana e rural**, levando em consideração as observações feitas em sala de aula e no segundo, analisamos **os testes da psicogênese dos alunos** com base no referencial teórico para compreender o processo de alfabetização e letramento, a partir das hipóteses de aprendizagem da língua escrita dos alunos como sujeitos letrados.

#### **3.1 Diálogo com as professoras das Escolas Urbana (E.U) e Escola Rural (E.R)**

Quanto à formação continuada em cursos de alfabetização, quatro professoras têm curso do BIA, Ana(E.R) e Bruna(E.U) não realizaram. A professora Ana não realizou o curso por dois motivos: por motivos pessoais (gravidez) e por não se familiarizar com os cursos. Já a entrevistada Bruna não realizou por falta de oportunidade, pois a mesma é professora substituta. A professora Kaliane(E.R) destaca o seguinte: *“Tenho somente um curso, o antigo PROFA que me parece que agora é o pró-letramento. Porém considero que os cursos não foram relevantes para minha formação, pois os professores do curso muitas vezes nunca estiveram em uma sala de aula e a não sabem a realidade da sala de aula”* A professora Isabele(E.U) tem outra concepção. *“Fiz o BIA teoria e prática duração de um ano, Pró*

*letramento - alfabetização e linguagem e alguns outros mini cursos. Todos acrescentaram muito na minha prática, entendi melhor as necessidades dos alunos, as dificuldades individuais das crianças, aprendi como alfabetizar letrando e estes com certeza acrescentaram em minha formação.”*

A Professora Ana(E.R) comenta: *“Tenho curso da oficina pedagógica, cursos a distância (CENED e CETEB). O pró-letramento eu nunca fiz, até comecei a fazer (três anos atrás), mas engravidei e sinceramente o curso não atraía, já não atraía muito e eu grávida acabei desistindo. Muita gente desistiu também. Eu não sei como o curso é oferecido hoje. Mas o curso não me atraiu por causa da formação do docente. Eu percebia que ele não tinha planejamento e não estava seguro do tema. O curso era muito extenso, era o ano inteiro, enfim e havia outras particularidades como não poder faltar, mas eu também não vou colocar a culpa só lá, tenho a minha parcela de culpa. O curso oferecia a parte teórica, foi por isso que desisti, fiquei questionando, e a parte prática?*

*“Eu permaneci até o final e gostei muito, pois no final fizemos muitas oficinas com jogos e outras coisas”* (Relato da professora Ana[E.R]). A proposta pedagógica do BIA (SEEDF, 2005, p. 43) afirma que é necessário *“atentar para implicações curriculares, e, sobretudo, favorecer o desenvolvimento do sujeito da aprendizagem, capacitando-o a lidar com situações-problema de diversas naturezas e em diversos contextos.”* (SEEDF, 2005, p. 43).

A professora Ana(ER) não possui curso de alfabetização a distância, nunca fez cursos que são oferecidos pela Secretária de Educação do DF (BIA E PRÓ-LETRAMENTO). Ela diz que vai somente à paletas.

Após uma breve explanação sobre a formação continuada das entrevistadas, damos início ao nosso diálogo sobre as concepções de alfabetização e letramento, buscando compreender o que as professoras pensavam sobre esse tema. Nos depoimentos a seguir, observamos que para este grupo de professoras, o que é alfabetização parece mais consistente que o termo letramento, quando analisamos seus discursos.

Vale ressaltar que as professoras da escola rural (E.R) são Kaliane, Ana, Lúcia e a da escola urbana (E.U) são: Isabele, Bruna e Maria.

A professora Kaliane(E.R) concebe a alfabetização como: *“(...) a decodificação da palavra. É o próprio alfabeto mesmo, a criança saber ler e escrever. E o letramento eu entendo que seja compreensão do alfabeto e da leitura, por exemplo, é a criança lê e entender, é o significado.”* A entrevistada Bruna(E.U) responde de maneira semelhante a de Kaliane(E.R), dizendo: *“Entendo que a alfabetização você está ensinado as sílabas,*

*ensinando o código para formar as palavrinhas. O letramento já é você entender este código, pegar um texto para interpretar e conseguir entender o que está escrito ali.”*

Analisando o discurso da Professora Kaliane(E.R) e da professora Bruna(E.U), podemos constatar que suas concepções sobre alfabetização são interessantes, mas ainda restrita, uma pessoa alfabetizada vai além da decodificação de palavras e letras. E o letramento é definido por Soares (2003, s/p) “como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Já o relato da professora Lúcia(E.R), diferencia alfabetização e letramento, como: *“Alfabetizado é a pessoa que já consegue ler e escrever. Já o alfabetizado e letrado além de saber ler e escrever ele tem que fazer uma junção para vida, trazendo um significado para ele, então quando um aluno entende e sabe levar para sua vida lá fora está alfabetizado e letrado.”* Percebermos neste relato que Lucia(E.R) amplia o conceito de letramento dando um caráter de utilidade social.

A professora Isabele(E.U) relata o seguinte: *“Eu penso que a alfabetização é a codificação e decodificação de sinais gráficos e também apropriação do sistema de escrita onde o aluno aprende ler e escrever. E o letramento, eu entendo, que seja uso sociais e a atuação do individuo na cultura escrita dentro da sociedade onde vive, vai desde a leitura de um rótulo, outdoor, panfletos à compreensão de livros, revista, jornais rebuscados. Enquanto na alfabetização acontece apropriação do sistema de escrita no letramento é uso da cultura escrita”.*

Professora Maria (E.U) relata: *“Vou explicar as duas visões: A primeira é que a alfabetização é uma parte mais mecânica é a parte de codificação e decodificação. Já o letramento, é o uso o social, é uso o que eu faço para saber ler e escrever. Tanto que os dois têm que estar ligados, não há separação um do outro.”*

Professora Ana (E.R) aborda que a *“Alfabetização é quando a criança decodifica, ou seja, ela pega um texto e lê, mas isso não quer dizer que ela entendeu, ela esta apenas alfabetizada. O letramento é quando a criança lê, escreve e entende o que ela escreveu. Não só ela, mas os outros também entendem o que ela escreveu. Ela também está letrada, quando ela lê qualquer tipo de texto ou gênero e consegue entender. Ela entende o que está nas entrelinhas isso é letramento, da mesma forma é a escrita, ela vai escrever tanto ela vai entender como vai se fazer entendida, através da escrita, então isso é o letramento. Alfabetização ela só vai mesmo decodificar. Alfabetização é a decodificação e o letramento é o entendimento vamos dizer assim.”*

Observamos então que as professoras Isabele(E.U), Maria(E.U) e Ana(E.R) concebem, também, a alfabetização como um ato de codificar e decodificar palavras, textos, ou seja, como uma atividade mecânica. E o letramento é a utilização social do ato de leitura e escrita, muito relacionado ao uso social e cultural.

A professora Maria (E.U) destaca que o processo de letramento e alfabetização são interligados: *“Tanto que os dois têm que estar ligados, não há separação um do outro.”* Para Soares, (2000) deve-se alfabetizar letrando: *“Alfabetizar letrando significa orientar o aluno para que aprenda a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.”* De acordo com a fala de Maria(E.U) percebemos que ela está pautada no conceito de alfabetizar letrando de Soares onde o processo de letramento depende do processo de alfabetização e vice-versa.

### **3.2 A formação continuada para utilizar o BIA em sua prática pedagógica**

Com o que diz respeito à formação continuada sobre o **BIA**, todas as seis professoras, fizeram cursos relacionados a este programa.

A professora Kaliane(E.R) destaca em sua fala o seguinte: *“Fiz um curso na EAPE sobre o BIA, mas não acrescentou em nada na minha formação, a professora era estudante da UNB e ela filosofava demais, havia muita teoria e não vi nenhuma aplicabilidade voltada para minha prática. No curso não houve nada de conteúdos direcionados especialmente para prática, nenhuma troca de experiência para eu aplicar com meus alunos. Só teve teoria mesmo.”* De acordo com este relato, podemos identificar que a entrevistada considera que o curso realizado está distante de sua prática em sala de aula, ou seja, a proposta do curso não mobilizou conhecimentos da professora e prendeu-se à teoria. Será que não é necessário estudar teoria na aplicabilidade de um determinado programa? Esta questão talvez não possa responder agora, considerando que não era objeto deste estudo.

Já professora Ana(E.R) compreende que *“o BIA é uma proposta boa na parte teórica, mas quando chega à prática ela deixa lacunas. Entendo que o BIA é meio utópica porque ela trata do princípio de que o aluno tem 3 anos para ser alfabetizado, ser letrado enfim ele tem 3 anos. Só que , são 3 anos que a criança tem, mas eu penso que a criança não precisa só de tempo. A criança precisa de outros recursos.”* A professora Ana(E.R) também fala da distância entre a teoria que fundamenta o BIA e a realidade escolar. Destaca, também, que os

alunos do BIA não necessitam apenas de tempo para ser alfabetizada, mas de recursos como: material didático e apoio familiar. Para esclarecer ainda o depoimento da Professora Ana(E.R), trouxemos mais um trecho de sua entrevista que pode ser visto a seguir: *“Penso que a proposta do BIA fracassa nesse sentido, porque ela tem só um professor e só o professor ele não dá conta por mais que ele se esforce, por mais que ele tente não dá conta. É muita coisa pra um só pensar, somente um executar. Desta forma o que acontece? É muito mais fácil ficar no tradicional do que dinamizar. É uma proposta boa que visa que a criança não reprove, que ela tem 3 anos pra aprender, mas falta investimento em outra parte. Aí no final acontece o que vem acontecendo os alunos no terceiro ano ficam encahalados”*(Professora Ana[E.R])

A Professora Lúcia(E.R) diz já ter feito cursos de formação continuada: *“Sim, quando surgiu o BIA eu fiz todos os cursos que foram oferecidos voltados para esta proposta”*. Professora Isabele(E.U) também diz já ter realizado: *“Fiz, como havia dito o BIA teoria e Prática e Pró-letramento- alfabetização e linguagem.”* Professora Maria(E.U) comenta: *“Fiz! Conheço a proposta pedagógica do BIA. Só ainda não li as últimas modificações realizadas.”*

A professora Bruna(E.U) conta que não fez formação sobre o BIA. *“Acho valida a proposta do BIA, mas penso que a Regional devia acolher mais os contratos como eu, nós que estamos nesta situação de professor substituto ficamos largados, sem orientação. E muitos cursos os contratos não podem fazer somente os efetivos, ou ainda, se o curso é aberto para a gente fazer temos que esperar os efetivos fazerem suas inscrições então o que quero dizer com isto, os contratos não são orientados sobre a proposta do BIA, como devemos trabalhar, eu lembro que no meu primeiro ano que trabalhei com BIA, assinei o contrato pela manhã e a tarde já estava na sala de aula sem o mínimo de preparo. Muita coisa que eu sei agora aprendi com minha experiência.”*

A entrevistada Bruna (E.U) tem um diferencial entre as outras entrevistadas, pois ela é professora de contrato temporário, por esse fato supõe que há um tratamento diferencial com relação aos professores efetivos, ou seja, alguns cursos voltados para alfabetização ela, por ser contrato temporário, não pode participar e os que são abertos para os professores substitutos só podem efetivar matrícula depois dos professores efetivos. Reclama também por não receber informação sobre a proposta de alfabetização do BIA quando assina o contrato ou quando se apresenta na escola aonde ira trabalhar na área de alfabetização.

### **3.3 Desenvolvimento da prática pedagógica: aulas comuns, reagrupamento, projeto interventivo.**

As aulas comuns são as tradicionais, sem estratégias específicas. O reagrupamento é uma estratégia pedagógica que os educadores do BIA utilizam para estimular e facilitar o acesso do aluno à leitura e escrita. Esta estratégia consiste em agrupar os estudantes de acordo com cada nível da psicogênese em que se encontra exemplo: os pré-silábicos com os pré-silábicos, silábicos com silábicos e assim por diante. Os reagrupamentos podem acontecer em três modalidades: Intraclasse (acontece no interior da sala de aula), Interclasse (acontece entre uma mesma etapa ou entre etapas diferentes no mesmo turno) e a extraclasse (acontece entre uma mesma etapa ou entre etapas diferentes no turno). O projeto interventivo trabalha com estratégias diversificadas, de acordo com a realidade de cada turma, porém focaliza a aprendizagem significativa, contextualizada, lúdica e prazerosa. É uma proposta de intervenção complementar.

Professora Kaliane(E.R) em sua entrevista relata o seguinte: *“Na prática? porque na teoria tem que ter tudo isso. Mas na prática eu faço reagrupamento interno, está vendo essas mesinhas? eu tento sentar as crianças de acordo com os níveis, essas daqui da frente eu deixo os que estão mais aquém, os pré – silábicos, por exemplo e pro fundão eu deixo os que estão mais adiantados, mais espertos. Porque eu puxo uma cadeirinha ali e vou fazendo acompanhamento, eu passo de mesa em mesa auxiliando, enquanto os outros vão fazendo atividades, é mais esse reforço mesmo. Aqui, não tem reagrupamento interclasse, a gente até ensaiou fazer no primeiro semestre, mas não demos continuidade no segundo, porque aqui é muito complicado, sabe por que? porque aqui só tem uma sala de cada ano, eu acredito que nas outras escolas seja mais fácil.”*

*“Só que eu acredito no reagrupamento interno mesmo. A gente tem uma resposta muito boa .O problema é que a gente não tem aquele apoio, aquele auxílio da família. O dever de casa não vem pronto, quando vem é feito por alguém da família, pelo irmão mais velho. Eu vejo que aquela criança com apoio da família se você fizer acompanhamento mesmo da família com dois meses ela está excelente. Aqui na sala eu tenho 16 alunos, mas a modulação é a mesma das escolas urbanas, eu já tive 22 alunos, mas é também porque há grande rotatividade, umas vão embora, voltam, é porque a rotatividades aqui é muito grande, alguns moram em assentamentos, outros são filhos de caseiros que perdem emprego e vão embora.”*

Professora Lúcia(E.R) relata que: *“A prática pedagógica acontece de acordo com tudo que a gente já fazia, mas o BIA veio reforçando, com a questão do reagrupamento, primeiro a gente faz o diagnóstica para ver em que nível o aluno está e eu trabalho em cima do nível do aluno, trabalho muito com jogos e com atividades lúdicas, sempre, não só aulas expositiva como cópias, a criança precisa entender o que ele está fazendo. Faço os reagrupamentos, querendo ou não a gente consegue os resultados, até porque a turma nunca é homogênea porque cada aluno tem uma necessidade e a gente procura trabalhar a necessidade que o aluno está precisando no momento. Eu costumo trabalhar com projeto da escola e dentro desse projeto trabalho com mini projetos que duram uma semana, um mês e depois trabalho outros.”*

Segundo as professoras Kaliane(E.R) e Lúcia(E.R), trabalhar com reagrupamento é significativo para o processo de alfabetização. Porém a primeira educadora só faz uso deste recurso em sua prática de sala de aula indo contra a proposta do BIA. O Bloco sugere ao professor que façam projetos interventivos, todos os tipos de reagrupamentos, a rotina que é extremamente importante, ou seja, se faz necessário que a prática do professor seja diversificada para tentar alcançar os resultados desejados atingindo amplamente à todos os alunos. A segunda professora diz que além do reagrupamento trabalhar com projetos e mini projetos é um fator positivo para o Bloco.

A Professora Isabele(E.U) esclarece que trabalha com reagrupamento intraclasse, dizendo: *“Tudo com base no teste da psicogênese. Vou explicar as nomenclaturas: o reagrupamento interclasse é com alunos de outras turmas que são nivelados de acordo com o teste da psicogênese, pré-sílábico, silábico e alfabético. O reagrupamento intraclasse ocorre com os alunos da mesma turma, onde eles são reagrupados de acordo com os níveis que ele se encontram e este percebemos através do teste da psicogênese. Também trabalho com projetos interventivos, a supervisora atende alguns alunos que apresentam uma maior dificuldade que por algum motivo mesmo com os reagrupamentos e outras intervenções eles não avançam muito então acontece este projeto interventivo como se fosse um reforço no horário de aula. Trabalho com rotinas usando as práticas de alfabetização que estão dentro da proposta do BIA. Trabalho com projetos maiores que são os da escola e também os que desenvolvo somente com a minha turma de acordo com a realidade e necessidades daquele grupo de aluno. O legal que tenho total autonomia de realizar estes projetos menores.”*

A professora Isabele (E.U) faz uso em sua prática diária escolar das orientações passadas pelo BIA, trabalha com o reagrupamento seguindo como base o teste da psicogênese, trabalha com projetos interventivos para melhorar pontos aonde os alunos

encontram dificuldade, faz uso da rotina usando práticas pedagógicas o que é uma grande contribuição para o processo de alfabetização. Ela está de acordo com a proposta no que tange trabalhar com a realidade do aluno, pois desenvolve projetos particulares de sua turma, onde estes vão ser trabalhados e desenvolvidos de acordo com a realidade da classe e também das individuais.

Professora Maria(E.U) comenta: *”Primeiramente a gente trabalha com a rotina prevista pelo curso que estamos freqüentando. No momento estamos trabalhando com o curso em pró-letramento e linguagem. Então nos temos: Momentos de leitura, de projetos, esta leitura são compartilhadas e individuais. A gente costuma seguir os seguintes eixos que estão no livro do pró-letramento: Valorização da leitura escrita, leitura, produção textual, análise linguística e oralidade. A rotina é trabalhada em cima desses eixos. Em turno contrário realizamos reforço e uma vez ao mês realizamos o reagrupamento. O reagrupamento também é realizado dentro de sala, trabalhamos de diversas formas, os alunos mais avançados ajudam os menos avançados, ou eles são separados de acordo com o seu nível, por exemplo, silábico fica com silábico... Então a gente trabalha de duas formas na sala de aula, misturando e separando. Quanto professora, tenho autonomia para decidir as formas de trabalhar por que está previsto e tenho fundamentação teórica e tenho apoio da coordenação.”*

Professora Maria (E.U) está fazendo curso de formação continuada. Em seu curso “pró-letramento e linguagem” ela está em contato com a proposta do BIA e de como trabalhar. Procura aplicar em suas aulas todas as sugestões oferecidas no curso, para que os alunos possam atingir os objetivos do BIA.

Professora Ana(E.R) relata: *“Não há como nós, desta escola, fazermos o reagrupamento externo, por só haver uma turma de cada ano, no nosso caso fazemos o reagrupamento interno dentro das nossas salas. Em sala trabalho com grupos, onde as crianças ficam nos grupos de acordo com o nível que elas se encontram. Então faço as atividades de acordo com o nível de cada grupo, ou seja, adaptando ao nível de cada um deles. Na nossa escola trabalha-se com projeto interventivo com os meninos quem apresentam dificuldade de aprendizagem e também de comportamento agitado e agressivo, mas não são os professores que trabalham neste caso é a supervisora pedagógica que pega os alunos na sala para desenvolver o projeto.”*

A professora Ana (E.R) como as demais entrevistadas faz uso do reagrupamento, e mostra que está contente com o resultado da prática, porém não há possibilidade de fazer um reagrupamento com outras turmas, devido à ausência de classe do mesmo ano na Zona Rural.



Ela não faz o projeto interventivo direto com o aluno em sua sala de aula, mas o mesmo acontece, com a interferência da supervisora. Diante desta realidade quanto aos projetos interventivos, a proposta do BIA, sugere os projetos interventivos visto que eles, somente melhorariam a prática do Educador e também o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos, mas o mesmo tem que ter data para começar e terminar, não é algo “eterno”.

Professora Bruna (E.U) expõe: *“Eu trabalho com uma seqüência, de acordo com currículo. Gosto de trabalhar com material diferenciado para as aulas se tornarem mais estimulantes para os alunos, trabalho com música, então o que eu puder fazer motivar as aulas e não ficar muito na rotina eu faço. Olha, a gente tem que ter uma rotina em sala de aula, mas a gente vai colocando incentivos dentro dela para a criança não falar que é todo dia a mesma coisa.”*

*“Eu tenho um projeto de interventivo de leitura, onde a criança escolhe um livro da biblioteca ou do acervo daqui da sala e leva para casa ler e no dia que foi acordado o aluno dão suas contribuições sobre a história, inventam outro título para história, mudam o fim, colocam suas opiniões, vejo que este dinâmica além de ajudar a despertar o gosto pela leitura e ela contribui para o processo de desenvolvimento.”*

*“Eu faço reagrupamento, no começo do ano fizemos o reagrupamento com outras turmas do segundo ano , mas não me pergunte a nomenclatura certa porque eu não sei, faço maior confusão. Mas eu gostei de trabalhar com o reagrupamento com todos os segundos anos. Duas vezes por semana, terça e quinta a gente fazia o reagrupamento, foi muito bom e proveitoso. Os meninos já sabiam que nestes dois dias iriam para outras salas. Eu fiquei com todos os pré silábicos e houve 90% de avanço, mas infelizmente não fizemos mais, porque as professoras acharam que não seria mais possível realizar, porque quase não havia meninos pré-silábico somente 2 ou 3 em cada turma, então eu mesma que trabalhava com este nível no reagrupamento teria no máximo dez aluno. Desde então venho trabalhando o reagrupamento dentro da minha turma e tem dado muito certo , somente duas crianças da minha turma não saíram alfabético, uma saiu pré-silábica e outra silábica. Os demais alunos no nível alfabético.”*

Analisando a fala de Bruna(E.U) que trabalha de acordo com currículo, aliada às recomendações do BIA. Diz que existe uma rotina, mas, contudo procura sempre trabalhar com elementos novos para as aulas se tornarem mais estimulantes para os alunos. Realiza em sua turma um excelente projeto interventivo sobre leitura, onde os alunos têm mostrado um bom progresso e muito interesse em realizar esta proposta. A professora segue as sugestões do BIA e trabalha com reagrupamento intraclasse, vale ressaltar que no início do ano em sua

escola foi trabalhado o reagrupamento interclasse, e a professora notou um grande progresso com esta iniciativa. De acordo com o relato da professora o reagrupamento em um fator de grande sucesso no Bloco.

### **3.4 O que pensam as professoras em relação aos testes da psicogênese – diagnósticos e avaliativos?**

Em relação à aplicação dos testes da psicogênese – diagnóstico e avaliativo - as Professoras Isabele(E.U), Lucia(E.R), Maria(E.U) e Ana(E.R) afirmam que o teste é um instrumento importante para diagnosticar os níveis dos alunos. A professora Maria(E.U) relata: *“Eu aplico o teste, vejo como a criança está e preparo meu planejamento em cima disso”*.

Já a professora Ana(E.R): *“Com ele (o teste de psicogênese), temos noção de como a criança chegou na escola e como está seu desenvolvimento. Assim podemos trabalhar mais detalhadamente com eles de acordo com as suas necessidades.”*

Com o depoimento das professoras, é possível constatar que o teste é considerado por elas como um bom instrumento para orientar suas práticas pedagógicas em sala de aula, uma vez que possibilita ao professor conhecer melhor seus alunos e direcionar seu planejamento. Além disso, o instrumento ajuda identificar os avanços ou não dos alunos.

As professoras Kaliane(E.R) e Ana(E.R) criticam o fato da Diretoria Regional de Ensino exigir o resultado dos testes. Segundo Kaliane(E.R) *“o que está acontecendo na rede, é uma obrigatoriedade da regional de se fazer o teste para depois mandar os resultados para lá. Eu não vejo nem necessidade para ela querer estes resultados, pelo que sei, a regional não tem tempo para analisar e fazer gráficos comparativos! O teste é legal, mas não é para avaliar o trabalho do professor, e sim para facilitar o seu trabalho com o aluno. Eu sempre tive uma resistência com o teste porque eu pensava que ele era para avaliar o meu trabalho.”*

Para Ana (E.R): *“eu acho que ele está perdendo um pouco o foco, há muita cobrança da Diretoria Regional de Ensino (DRE) a respeito do teste, na realidade vejo que a proposta do BIA é significativa porque procura respeitar o tempo da criança, mas a (DRE) com suas cobranças acaba pregando outra coisa.”*

Professora Lucia (E.R) conta que: *“O teste é importante pra gente ter uma noção de onde o aluno está, até onde o aluno sabe, para a partir daí poder realizar o nosso trabalho. Como eu te falei a gente vai em cima da necessidade do aluno e o teste da psicogênese é um dos diagnósticos que a gente faz todo ano. Ele é bimestral e as palavras do teste da*

*psicogênese a gente vai de acordo com o que foi passado uma história, uma música ou seja algo já tenha sido trabalhado e a gente trabalha também em cima do que Emília Ferreiro, Ana Teberosky defende. As palavras precisam ser significativas, concretas, a gente procura fazer com objetos, contextos de acordo com a realidade do aluno. Fazemos um trabalho primeiro com o aluno, por exemplo, quando for trabalhar as partes do corpo, a gente trabalha primeiro as partes do corpo, trabalha com músicas relacionadas com as mesmas, faz as nomeações para depois aplicar o teste individualmente de acordo com que foi trabalhado.”*

*“Os professores se reúnem e escolhem as palavras, que tem a ver com a realidade do aluno e com que foi passado. As palavras precisam ser concretas como já foi dito anteriormente, às vezes a regional da algumas sugestões, mas somos nós, os professores que escolhemos e decidimos as palavras que vamos aplicar. Precisa-se também analisar questões como sílabas, dígrafos dependendo do objetivo daquele teste e do bimestre que ele está sendo aplicado, o primeiro são palavras mais simples e nos testes seguintes vão aumentando o grau de dificuldade, assim acompanhamos a evolução dos alunos.”*

Professora Isabele (E.U) relata que: *“O teste serve para diagnosticar qual o nível do aluno no processo de alfabetização. Então o teste é muito importante porque serve de instrumento diagnóstico É só através do teste diagnóstico que eu posso analisar o que fazer para intervir de maneira positiva na escolarização da criança.”*

Bruna(EU) considera importante o teste para sua avaliação e a do aluno. *“Às vezes você pensa que o aluno esta indo muito bem, mas ele apenas está copiado do colega e você devido à quantidade de aluno muita das vezes não percebe. Então você pensa que está fazendo um trabalho bom, mas muitos alunos estão copiando dos colegas, percebendo o que esta ocorrendo você troca os meninos de lugares e já fica mais atenta. Com o teste você tem uma maior noção em que nível o aluno realmente está. A psicogênese ajuda muito no nosso trabalho.”* Quando analisamos o relato de Bruna(E.U) percebemos que ela destaca um ponto diferente. Para ela o teste serve como um eixo norteador que através do mesmo podemos ponderar sobre nossa prática educativa e sobre o desenvolvimento do aluno.

### **3.5 Quem organiza o planejamento dos testes da psicogênese?**

Todas entrevistadas relataram que o planejamento dos testes da psicogênese não é um problema, pois são os professores e a coordenação pedagógica da própria escola quem

desenvolve o planejamento. A professora Lucia(E.R) destaca: *“Os professores e direção se reúnem e escolhem as palavras do teste. Não podem ser abstratas, por exemplo: sonho, e necessitam ser de acordo com a realidade do aluno. Sempre trabalhamos um texto, música, poema para depois tirar as palavras daquele contexto.”*

Neste relato, podemos perceber como a professora em questão considera relevante a utilização de palavras e conceitos vivenciados pelo aluno. A professora Isabelle (E.U) afirma: *“A gente escolhe as palavras concretas, não é legal escolher palavras abstratas que não podem ser visualizadas, como por exemplo: amor, mas no terceiro ano são dez palavras e há produção de texto e já usamos palavras concretas e abstratas. Estas palavras são de acordo com algum tema que já foi trabalhado e as palavras são pensadas de acordo com este universo”*

A professora Maria(E.U) é a única que menciona critérios baseados na Teoria de Ferreiro & Teberosky e PCN para elaborar os testes de psicogênese. *“Somos nós, professores, que organizamos os testes, eles são organizados de acordo com os critérios da Emilia Ferreiro e dos PCN de alfabetização.”*

A Professora Kaliane(E.R) conta que *“as palavras a gente escolhe em reunião, escolhemos em comum acordo, estas sugestões surgem de um assunto pré abordado anteriormente.”*

Professora Ana(E.R) comenta: *“Decidimos em reunião, os professores, a coordenação e supervisora pedagógica.”*

Professora Bruna(E.U) relata que é *“a supervisora pedagógica é quem organiza os testes. Já vem pronto da direção, mas a gente tem liberdade de troca alguma palavra ou a frase de acordo com a nossa necessidade.”* Diante do relato da professora faço uma crítica, penso que o teste da psicogênese deve ser elaborado pelo próprio professor ou grupo de professores, visto que ele é conhecedor das qualidades e limitações de sua turma.

Com relação ao apoio e análise dos testes de psicogênese as professoras Lúcia(E.R) e Ana(E.R) relatam que é a supervisora pedagógica que auxilia na aplicação destes. As professoras Isabelle(E.U) e Maria(E.U) relatam que é a coordenadora pedagógica que auxiliam na aplicação dos testes. As professoras Kaliane(E.R) e Bruna(E.U) relatam que são elas próprias que aplicam os testes, sem necessitar de nenhum tipo de apoio por parte da coordenação. Quanto a análise dos testes, são as próprias professoras que fazem e quando surge alguma dúvida quanto ao nível da psicogênese às professoras discutem com um grupo de outros alfabetizadores e, ou com a direção e coordenação.

Bruna(E.U) relata: *“Eu mesma que aplico, deixo as crianças fazendo outras atividades e vou chamando na minha mesa. A análise, também, sou eu que faço, mas depois a supervisora dá uma olhada em todos, se algum nível do teste não estiver de acordo com a opinião dela, sentamos juntas para chegar a um acordo. Eu acho que o melhor mesmo seria a gente fazer o teste em lugar onde só estivesse o aluno e o professor. Creio que os barulhos da sala de aula interferem no teste, dispersam os alunos. A escola é muito grande e por isto fica difícil alguém te auxiliar neste momento.”*

Já em relação às dificuldades e facilidades que as professoras encontram para realizar o processo de alfabetização e letramento baseado no BIA a professora Kaliane(E.R) relata o seguinte: *“Eu não saberia o que seria alfabetizar do jeito que eu fui formada e do jeito do BIA propõe. Eu acredito que alfabetizar, alfabetizar letrando é ensinar o menino, a saber, ler e escrever e ter conhecimento de mundo, leitura de mundo. Eu vejo o BIA, como eu te falei, como um engano mesmo, mas eu vejo alguns pontos fortes. Tem muitas coisas que eu acho interessante, mas ele é cheio de falhas. Eu acho que a questão da não reprovação é interessante, eu acredito em ciclo de aprendizagem, acredito que é um processo, porque tem aluno que é mais lento mesmo. Eu acho isso super legal, mas, é uma faca de dois gumes, porque tem alunos que fica tudo atravancado no terceiro ano, porque são alunos que já vieram com alguma dificuldade, e essa dificuldade eles não perdem, essa dificuldade não se dissipa, pelo contrário ela se agrava. E lá no terceiro ano tem uma reprovação em massa.”* Segundo este relato a entrevistada compreende que o BIA não esta alcançando seu objetivo geral que é *“à criança, a partir dos seis anos de idade, adquirir a aquisição da alfabetização/letramento na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global”* (SEEDF, 2005, p. 11). A professora expõe uma qualidade e uma falha na proposta do BIA. Estas estão relacionadas ao fato de não haver reprovação nos dois primeiros anos do bloco. A qualidade é o fato do BIA valorizar o tempo de desenvolvimento de cada aluno, respeitando suas limitações. Já o ponto negativo apontado pela educadora é o fato que no último ano do bloco, ou seja, no terceiro ano fica uma grande quantidade de alunos retidos.

A professora Isabele(E.U) menciona que tem *“ facilidade é por não ter reprovação o tempo que a criança fica o 1º e 2º sem está pressão é como se gente respeitasse o tempo da criança, o tempo do despertar para alfabetização, para leitura e escrita. Isto é muito bom, acho que é um ponto positivo que a proposta do BIA prevê. Porem, quando a gente pensando neste mesmo ponto quando a gente não reprova, a gente percebe em alguns colegas que há um certo descanso em relação a alfabetização a proposta do BIA. Isto é bom quando*

*respeitamos o aluno e é ruim quando o profissional não busca ser eficiente porque não há uma cobrança grande.”*

A professora Lúcia(E.R): *“A dificuldade maior é a rotatividade de aluno, às vezes começa-se um trabalho e muitas das vezes os alunos estão acompanhando, porém aqui se trata de uma escola rural, onde estudam muitos filhos de caseiros, muito sem terras, pessoas que invadem as terras, então com isto os alunos estão sempre se mudando, ou porque o pai perdeu o emprego, o assentamento foi para outro lugar, então acontece muita rotatividade o que de certa forma atrapalha o processo. Tem aluno que vai embora depois dois meses após ter pegado a transferência o mesmo retorna. A minha turma começou com 32 alunos e hoje tenho 24, mas já estive com 33, 21, 28 alunos. Então a maior dificuldade que encontro no processo de alfabetização é este.”*

*“Agora em relação à dificuldade da proposta do BIA, não é tão grande, há pessoas que comentam sobre a dificuldade do reagrupamento, mas quando a gente quer se consegue. Na nossa escola temos dificuldade de fazer o reagrupamento externo interclasse. Porque tem reagrupamento intraclasse é aquele que acontece dentro da própria sala de aula, fazemos sem muita dificuldade, a gente faz o agrupamento dos alunos de acordo com os níveis que eles se encontram cada mesa é um nível . mas já o reagrupamento interclasse, como já falei, é aquele que é entre as turmas, temos muita dificuldade de realizar, pois aqui na escola a gente tem uma única turma de cada série, e juntar uma turma de 1 ano, com 3 ano ou 2 com 1 fica complicado. Até tentamos fazer este ano pelo níveis da psicogênese, mas não deu muito certo, por vários fatores, aluno, professor e família, esta não entende e acaba reclamando a proposta, muitas vezes pensando que estamos retrocedendo o aluno. E o extraclasse é aquele que a gente atende o aluno em horário contrário e gente não tem possibilidade de fazer, até o momento, porque temos dificuldade com transporte. Os alunos dependem de transporte escolar e eles não tem como vim em horário contrário para ter este atendimento. Para eles seria interessante se tivesse. Já tem dois anos que a gente não tem a educação integral, quando tinha havia possibilidade de realizar este tipo de trabalho.”*

*“Uma questão de facilidade e ao mesmo tempo de dificuldade é a promoção, porque eu acho que o lado de facilidade que ela traz é do primeiro ano para o segundo ano, pois no primeiro ano o aluno está chegando, há todo um processo de trabalho de socialização, coisas básicas mesmo. Agora no segundo ano o aluno já tem noção do ambiente escolar e a professora trabalha tudo dentro da proposta, mas tem sempre aquele aluno que não consegue acompanhar, a professora percebe investiga para ver se não há outro problema, e percebe que realmente o aluno não tem nenhuma condição de acompanhar, mas mesmo assim ele vai*

*para o terceiro ano, não acontece aqui, mas está ocorrendo na maioria das escolas, quando chega neste ano o aluno fica retido, 1, 2, 3 anos. E os alunos então incorporando que eles não vão reprovar, muitos falam para mim mesmo: “to nem ai não vou reprovar mesmo” então eles vão neste pensamento, e quando chega lá no terceiro ano é aonde começa a retenção em massa, percebo também que os pais não entendem a proposta e não fazem aquela intervenção em casa. Fazemos reuniões para explicar a proposta e os pais não estão nem ai, eles só entendem que os meninos não irão reprovação e de qualquer forma os alunos vão passar nos dois primeiros anos e esquecem que no terceiro há retenção. São muito pouco que realmente participam do processo dos alunos. As crianças que a família não participa são os que temos maior dificuldade de aprendizagem, comportamento. Ao mesmo tempo encontro a facilidade na proposta em relação à promoção eu encontro dificuldades.”*

A professora Maria(E.U) fez uma crítica interessante: *“Na verdade, eu particularmente, não tenho achado muita dificuldade. Vou fazer até uma crítica, na verdade acontece a falta de acompanhamento do BIA. Por que a gente culpa o grande número de reprovações no 3º ano justificando que os meninos deveriam ter reprovação. Na verdade o problema não está ai, está na falta de acompanhamento do processo. Quando dizemos que é ciclo as pessoas acreditam que no 1º ano precisa alfabetizar, não é isso que está propondo a proposta. A proposta diz que ele (a criança) tem mais tempo para passar pelo processo de alfabetização, onde o professor precisa realizar seu trabalho que é preparar e ensinar o aluno.”* Este acompanhamento do processo é com base nos métodos de *“Enturmação por idade; Formação continuada dos professores; trabalho coletivo com reagrupamento; trabalho com projeto interventivo; as quatro práticas de alfabetização; e a avaliação formativa no processo de ensino aprendizagem”* (SEEDF, 2005, p. 13).

Em relação às facilidades, *“na secretaria de educação a questão da EAPE, a formação continuada que a EAPE vem promovendo. Ela promoveu o curso do BIA, dois anos, com a parceria com o MEC ela tem fornecido o pro - letramento tanto de matemática e linguagem e isso tem ajudado na nossa formação de professor. O mais importante é a aplicação dos conhecimentos do curso em sala de aula, esse suporte, por que você aplica e a sua sala de aula se transforma em um laboratório.”*

*“Você tem a quem questionar e sanar suas dúvidas e os problemas que acontecem dentro da sala de aula que ultrapassam os limites da escola.”* Este relato de Maria nós aponta a importância da base teórica e formação continuada na prática educativa. NÓVOA, (1992, p.25) afirma que *“Não se constrói apenas por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de*

técnicas), mas sim de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

A professora Ana (E.R) relata: *“Bom, uma dificuldade que encontro é com trabalho com agrupamento é difícil realizar esta proposta devido a quantidade de aluno. Considero a proposta boa, acho válida, penso que com o agrupamento as criança mostram um retorno positivo, porém a quantidade de aluno é grande para este tipo de proposta o professor fica muito cansado. É muito desgastante. Por isso a maioria dos colegas desistem de trabalhar assim. Outro lado negativo é a questão da promoção, os alunos e as famílias, já chegam com uma idéia formada que o aluno no Bloco não ficam retidos por conteúdo, somente por faltas. Então, algumas vezes não há interesse de estudar.”* Ana(E.R) destaca a dificuldade em trabalhar o reagrupamento devido a grande quantidade de aluno.

Segundo Bruna (E.U): *“A dificuldade que percebo é que quando os profissionais que dão apoio a proposta do BIA chegam na escola, chegam sem aviso prévio, muito vezes a gente esta em outro projeto e tem que parar para atende-los. Trazem uma série de texto, que não vejo a necessidade deles estarem ali, pois a gente pega tudo na internet. Na hora das sugestões e troca de experiências eles aparecem com exemplos que não da para aplicar a nossa realidade. Eles não olham para realidade onde eles estão, e a proposta do BIA, diz exatamente que devemos trabalhar com a realidade do aluno. Outra coisa, eu acho muito errado do BIA é não poder reprovar aluno. Eu mesma tenho duas alunas que vão para o terceiro ano sem nenhuma condição, e provavelmente permaneceram lá por uns 2 anos. Aqui eu já percebo que elas estão desmotivadas, porque não conseguem acompanhar o nível da turma e imagina no terceiro ano. Eu acho se elas continuassem no segundo ano do nível que elas estão, talvez, elas tivesse a oportunidade de fazer um trabalho melhor e no final do ano ter uma boa base para ir para o ano seguinte. Agora facilidade seria o reagrupamento, o teste da psicogênese.”*

A professora considera que nem sempre as visitas de profissionais responsáveis por palestras, “divulgações” sobre o BIA nas escolas são significativas. A meu ver, a maior critica da entrevistada é quanto às sugestões que nem sempre estão de acordo com a realidade daquela comunidade, indo contra a proposta do BIA que é sempre trabalhar com a realidade do aluno. A participante comunga da mesma opinião de outras participantes a respeito da promoção/retenção dos alunos no BIA. Ela considera inviável um aluno se promovido “sem” competências e habilidades para estar no ano seguinte.

Quando as entrevistadas são questionadas sobre os resultados alcançados pelos alunos com base no BIA a professora Kaliane(E.R) responde indiretamente dizendo que não têm



alcançado os resultados por conta na falha na formação continuada. A professora Isabele(E.U) relata que os objetivos são alcançados em parte. *“Eu percebo que os cursos como o do BIA, voltados para a alfabetização são para melhorar prática em sala de aula. A maioria dos professores ainda não está motivada para fazer os cursos para se aperfeiçoarem. Então se você não conhece ou se conhece é de uma maneira superficial, você não vai incorporar a mesma e então vai ficar difícil aplicar ela em sala e alcançar resultados positivos com os alunos. Então os alunos não são atingidos, porque os professores não demonstram ter incorporado a proposta. Eu digo a maioria, não todos, porém percebo que as coisas estão melhorando aos poucos. Então eu acredito que quando os professores forem atingidos pela proposta os alunos alçaram melhores resultados.”* (relato da entrevistada Isabele[E.U])

Já a professora Lúcia(E.R) responde que alcança resultados bons com a aplicação do BIA. *“Os alunos que não têm dificuldade de fazer as atividades, fazer o reagrupamento, a família apóia estes certamente alcançam os resultados. O reagrupamento é um ponto positivo, porque com toda dificuldade os alunos ainda apresentam avanços, mas é claro o tamanho destes avanços vão depender do interesse do aluno, da família. Vejo o reagrupamento um fator muito forte na proposta do BIA.”* O fato de reagrupar os alunos de acordo com o nível em que se encontram é uma estratégia pedagógica que os professores do BIA devem utilizar para estimular e facilitar o acesso do aluno à leitura e escrita.

A professora Bruna(E.U) afirma que seus alunos têm alcançado bons resultados com o BIA, *“em relação a minha turma eles até me surpreenderam. Mas creio que está não seja uma realidade única do BIA ouço relatos de muitos professores dizendo que os alunos não estão alcançando o esperado. Principalmente os professores do terceiro ano.”* A professora em questão tem noção que sua turma tem alcançado os resultados previstos no BIA, seu relato também aponta as dificuldades encontradas no terceiro ano segundo os demais relatos da pesquisa.

### **3.6 Provinha Brasil**

A questão relacionada à Provinha Brasil foi respondida apenas pelas professoras Ana (E.R) e Bruna (E.U), educadoras do segundo ano, sendo Ana professora de escola rural e Bruna da escola urbana.

A professora Ana (E.R) acha significativa a aplicação da Provinha Brasil. *“Sou a favor da prova, pois penso que a criança precisa mesmo ter contato com este tipo de avaliação.”*

*Agora tenho 2 crítica para fazer: a primeira é que a prova é muito longa, tem textos longos. As primeiras questões já são muito fáceis, mas depois ela fica complexa demais para o nível do aluno. A segunda crítica que faço é que a prova é nacional e ela não está de acordo com a realidade dos nossos alunos, e esta situação vai contra a proposta do BIA, que é trabalhar de acordo com a realidade do aluno. Os alunos apresentaram resultados satisfatório, mas poderia ser melhor os textos são tão longos que quando acabamos de ler para criança eles não sabem o que lemos no começo, e acabam desistindo de marcar o item ou marcam qualquer resposta.”*

Analisando a fala de Ana (E.R) percebe-se que o fato da Provinha Brasil ser um mecanismo nacional de avaliação ela pode deixar de avaliar aspectos relacionados às características histórico-culturais da criança, ou seja, a avaliação pode não enxergar questões de caráter regional.

Ana (E.R) também critica a ocorrência de textos longos presentes na avaliação. De acordo com a professora Ana (E.R), os textos longos podem desestimular a criança, tornando a prova cansativa.

A professora Bruna (E.U) relata que seus alunos responderam bem a Provinha Brasil. *“Obtiveram 90% de acerto. Achei a prova muito fácil, deveria ter um conteúdo mais elaborado. Eu não acho muita vantagem, o dinheiro gasto com material deveria ser gasto com outras coisas mais importantes”.*

Diferente da entrevistada Ana (E.R), Bruna (E.U) considera o nível da prova baixo e não vê aplicabilidade em sua utilização. A Bruna não está esclarecida que a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculas no segundo ano das escolas públicas. A intenção da prova é oferecer aos professores e gestões um mecanismo que permita acompanhar, avaliar e principalmente melhorar a qualidade da alfabetização.

De acordo com o INEP a Provinha Brasil acontece em duas etapas, uma no início e a outro no término do ano letivo. Esta informação não foi citada por nenhuma das duas professoras.

### **3.7 Análise dos testes da psicogênese dos alunos**

Segundo Soares (2000), "alfabetizar, letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita". Para responder ao nosso questionamento inicial, ou seja, evidenciar analisar e descrever o processo de alfabetização desenvolvido por seis professoras em duas escolas da rede pública do Distrito Federal, sendo uma urbana e a outra rural.

Em minhas observações, percebi que todas as professoras participantes deste trabalho (Kaliane [E.R], Ana[E.R], Lúcia[E.R], Isabele[E.U], Bruna[E.U] e Maria[E.U]) fazem uso de uma rotina escolar. Porém algumas professoras se diferem umas das outras pelos detalhes, mas estas mostram fazer um diferencial em sua prática.

Ana, Lúcia (ambas da escola da zona rural), Bruna e Maria (zona urbanas) apresentam uma prática muito similar em relação à rotina em suas salas de aula. As educadoras trabalham com calendários; ficha de nome; momentos de leitura; alguns jogos; rótulos; músicas; a preguiçinha e utilizam o reagrupamento como intervenção no processo de alfabetização. Porém nota-se, através das observações que as professoras, em alguns momentos, apesar de boas estratégias não se envolvem significativamente no processo de alfabetização dos seus alunos.

Colocam como ponto negativo a quantidade de alunos, falta de recurso e apoio por parte da família ou até mesmo a ausência de boas políticas públicas, mas não se tornam ativas para que estas condições se revertam.

A professora Isabele (E.U) que atua na escola da zona urbana, apresenta em sua rotina, uma prática intensiva voltada para a alfabetização.

Ela optou em iniciar a rotina diária com a leitura compartilhada realizada pela professora utilizando vários tipos de textos de acordo com a realidade do aluno. Vale ressaltar que a professora também trabalha com o reagrupamento intraclasse (aquele que acontece com os alunos da mesma turma), o que demonstra ser um fator positivo no processo de alfabetização. Uma vez por semana, acontecia à roda de leitura, na qual os alunos recontavam as impressões da leitura dos livros que levaram para casa (os livros são do acervo de classe ou da biblioteca da escola). Esta prática consiste em, no dia combinado, alguns alunos relatam suas impressões, comentam o que gostaram ou não, o que pensaram, sugerem outros títulos, contam uma pequena parte da história ou até mesmo vazem o recontam. A professora utiliza em seu trabalho vários jogos, alfabetos móveis, a preguiçinha, chamadinha, calendário, rótulos todos voltados para auxiliar o processo de alfabetização, o interessante é a educadora sempre faz uso destes recursos de maneira diferente.

A Educadora Kaliane atuante na zona rural em classe de primeiro ano. Aplica a rotina em sua prática escolar, considera importante trabalhar com o reagrupamento e faz uso do mesmo em sua classe ainda que de uma maneira bem “tímida”. Nas minhas observações pude perceber que na sua sala não há um ambiente alfabetizador como propõe o Bloco. No tempo que estive presente os únicos contatos com textos foram o livro didático e uns livros de histórias infantis. Algumas crianças questionaram que já haviam lido os livros e não houve

muito interesse em realizar as leituras causando muito conversa paralela. Na minha estadia nesta escola foram os únicos recursos que observei em relação à leitura e escrita, além dos exercícios xerocados. Pude perceber, também, que os alunos não têm um hábito de leitura e não apresentam nenhum anseio de praticar. E como a professora mesma disse em sua entrevista, o único projeto interventivo que utiliza é o reagrupamento. A professora usa como base para fazer o reagrupamento o teste da psicogênese, que também está dentro da proposta do BIA e que é de grande valia, pois através dele o professor sabe o nível que a criança se encontra no seu desenvolvimento com a escrita e tem a possibilidade usá-lo por base para realizar o reagrupamento.

Neste estudo, vamos analisar 02 hipóteses de escrita construídas por duas crianças que, no ano de 2011, frequentam o 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização uma da escola urbana e a outra da escola rural. Não houve um critério específico para a escolha dos testes, esta foi feita aleatoriamente.

### **3.8 Análise da Escrita de Maria Luiza (Zona Urbana)**

Maria Luiza é uma aluna de 6 anos que frequentou, em 2011, a sala de aula da escola urbana, juntamente com mais 29 colegas. Iniciaram o ano letivo, em fevereiro. No primeiro teste, essa turma apresentou as seguintes hipóteses de escrita: 20 alunos eram pré-silábicos; 8 alunos, silábicos e 2 alfabéticos. Para definir esses níveis, as crianças participaram do teste, denominado de diagnóstico da psicogênese no mês de fevereiro. As palavras e frase ditadas pela professora foram:

*1. Olho*

*2. Sobrancelha*

*3. Mão*

*4. Cabeça*

*Frase: A minha mão tem cinco dedos.*



Maria Luiza neste primeiro texto apresentou hipóteses pré-silábicas, mas já sabe diferenciar letras e números, desenhos e símbolos.

O segundo teste, realizado em maio. E as palavras e frase escolhida foram:

1. Homem
2. Planeta
3. População
4. Sol

Frase: O homem deve cuidar do planeta terra.

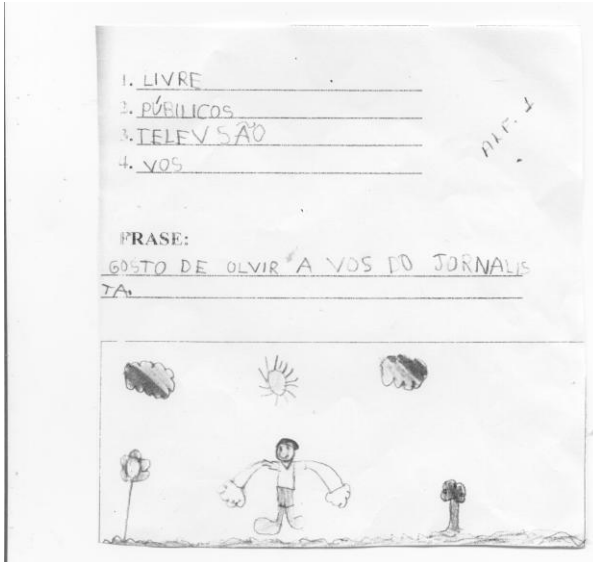


Neste momento, a criança encontrava-se no nível silábico. Ela conta os “pedaços sonoros”, isto é, as sílabas, e coloca um símbolo (letra) para cada pedaço. Essa noção de cada sílaba corresponder a uma letra pode acontecer com ou sem valor sonoro convencional.

O terceiro teste foi aplicado em Agosto. As palavras e frase foram:

1. Livre
2. Público
3. televisão
4. voz

Frase: Gosto de ouvir a voz do jornalista.

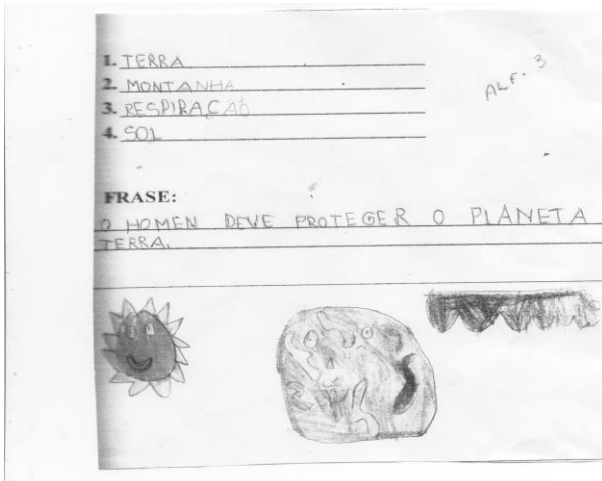


A criança, agora, encontra-se no nível Alfabético 1. Esta se caracteriza pela hipótese de que, cada vez que se abre boca para falar uma sílaba, se escreve obrigatoriamente uma consoante e uma vogal.

O penúltimo teste realizado em outubro. As palavras e frase foram:

- 1.terra
2. Montanha
- 3.Respiração
- 4.Sol

Frase: O homem deve proteger o planeta terra.

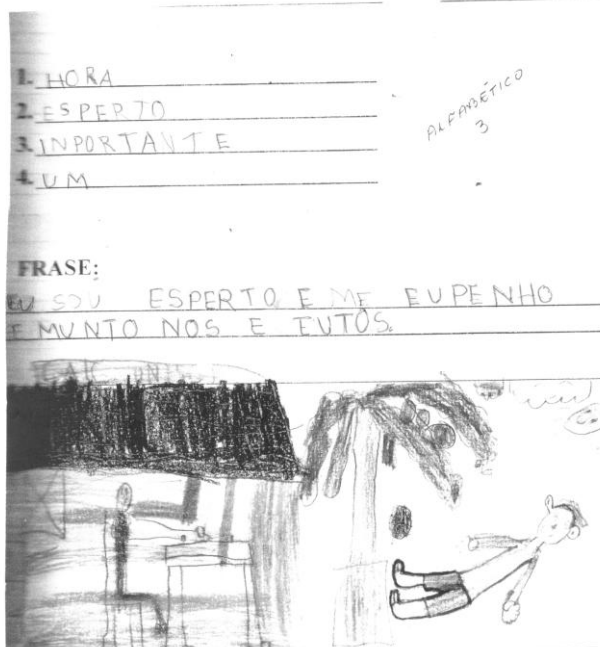


Nesta fase a aluna está no nível alfabético 3. Ela percebe que há sons que devem ser representados por duas letras, são os dígrafos.

O último teste, realizado em dezembro, foi composta das seguintes palavras e frases:

1. Hora
2. Esperto
3. Importante
4. Um

Frase: Eu sou esperto e me empenho muito nos estudos.



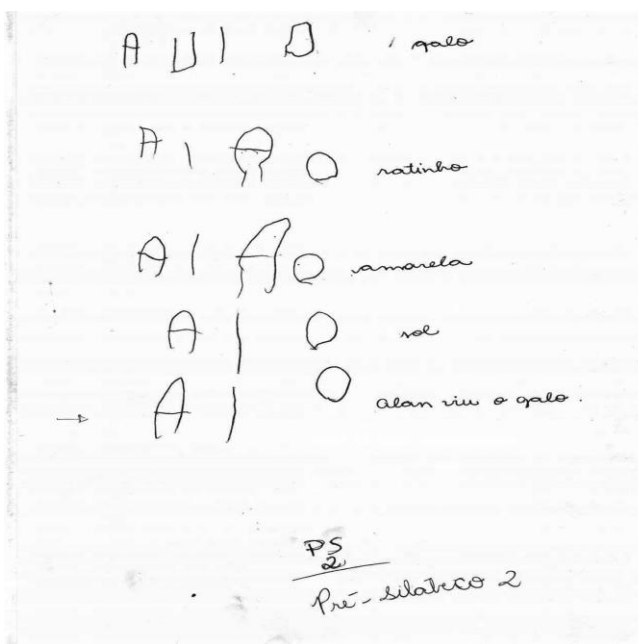
A criança ainda encontra-se no nível alfabético 3. Além do que foi dito a cima ela percebe as nasalizações.

O que podemos perceber diante das realizações dos testes é que a criança obteve avanços significativos em relação a sua escrita. Vale ressaltar que foi escolhida uma criança para representar a turma, mas todas as crianças apresentam bons desenvolvimentos em relação à escrita. A prática da professora mostra-se positiva, pois a mesma está conseguindo alcançar o objetivo da alfabetização como um todo de acordo com a psicogênese.

### 3.9 Análise da Escrita Eduardo (Zona rural)

Eduardo é uma criança de 6 anos que frequenta uma sala de aula da zona rural da Rede Pública do Distrito Federal. Em sua sala há 16 alunos que iniciaram o ano letivo em fevereiro nas seguintes hipóteses de escrita: 13 alunos na hipótese pré-silábica, 3 alunos na hipótese silábica com valor sonoro. O aluno em questão inicialmente encontrava-se no nível pré-silábico. Segue a baixo os testes realizados pela criança.

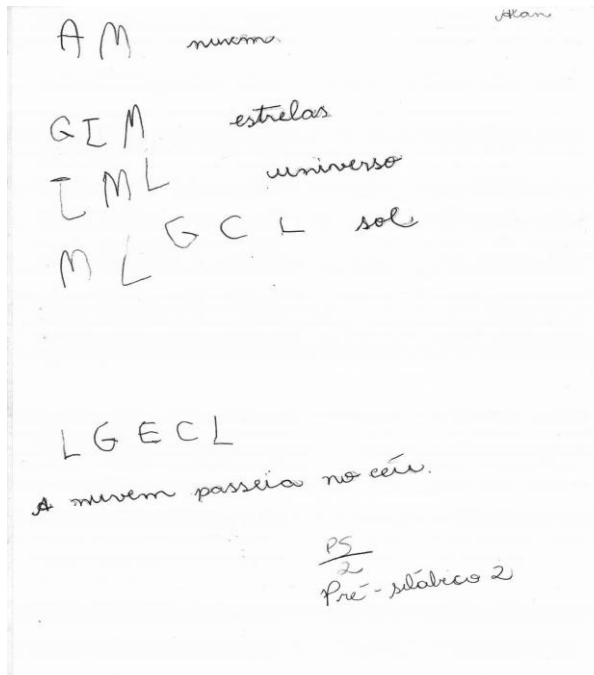
#### Teste diagnóstico



A criança encontra-se no nível pré-silábico 2. Ainda não faz correspondência sonora, mas já reconhece que as letras desempenham um papel na escrita. Compreende que somente com as letras é possível escrever.

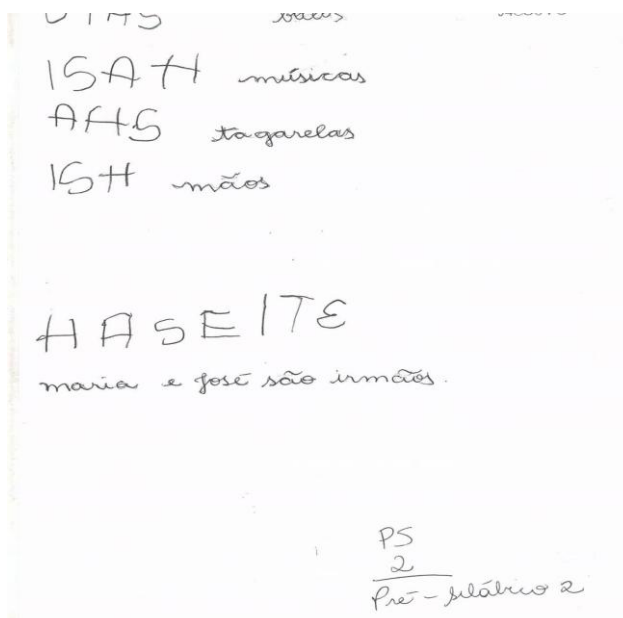
*O segundo teste foi realizado no 2º bimestre:*





Aqui o aluno continua no nível pré-silábico. A *criança ainda* não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada;

O teste seguinte foi realizado no 3º semestre:



Até, neste momento, a criança não apresentou avanços na sua escrita de acordo com teste da psicogênese, encontrando-se ainda no nível pré silábico 2. O vínculo com a pronuncia ainda não foi percebido.

O último teste aplicado no ano letivo foi no mês de Dezembro.



Nota-se que houve um avanço no desenvolvimento da escrita do aluno, segundo o teste de psicogênese. Encontra-se silábico, pois já interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma;

Se faz necessário ressaltar que as duas turmas são bastante homogênea. Por esta razão senti a necessidade de pegar apenas um teste de cada realidade para fazer uma breve análise.

Através das minhas observações e também dos testes que tive oportunidade de ter contato. Pude perceber que a professora da zona urbana se aproxima mais com a proposta do BIA, pois trabalha com projetos interventivos; jogos; panfletos; tem um ambiente alfabetizador dentro da sua sala de aula, o que coloca o aluno em contato com o mundo da leitura e escrita a todo instante. Este bom trabalho reflete

O desenvolvimento de toda turma é expressiva, de acordo com os testes realizados. Todos os alunos progrediram positivamente.

Contudo a professora que atua na escola rural demonstra ter dificuldade em seguir a proposta do BIA, realmente, pois utiliza somente o livro didático e alguns poucos livros de leitura como recurso de leitura. Senti falta em sua sala de um ambiente alfabetizador. Pude perceber também, que naquela classe não há rotina, a professora não faz leitura compartilhada. Tudo ali parece muito tradicional, há muitas cópias, exercícios mecânicos, não é passado nenhum estímulo para criança. O único recurso que percebi que é realizado de acordo com Bloco é o reagrupamento, mas este não é feito com certa continuidade.

Diante destas duas realidades, pude perceber que os testes são um reflexo da atuação/escolha das profissionais. A Educadora que optou trabalhar dentro da proposta obteve um melhor resultado com seus alunos. Em contrapartida a professora que tem uma postura

mais tradicional, encontrou dificuldade em alfabetizar seus alunos, os testes da psicogênese é um reflexo desta conclusão.

Contudo não se pode esquecer que cada criança tem seu tempo, pelo que observei nas duas classes, a profissional que atua na zona urbana trabalha com atividades diferenciadas, mas deixo a sugestão que, ela deveria intensificar ainda mais essa prática, creio que seu trabalho ficaria muito mais rico e superaria ainda mais as expectativas. Não percebi, salvo, o momento do reagrupamento, que foram poucos, nenhuma atividade diferenciada para os alunos.

Pacheco (1994, p. 109) entende “a individualização do ensino como o reconhecimento da existência de vários itinerários e de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, da necessidade de localizar e resolver as suas necessidades particulares, possibilitando a construção contínua do processo de aprendizagem.”

Ainda segundo Pacheco (op. cit., p. 65), Morgado (2004, p. 53) associa a diferenciação à qualidade educativa, ao afirmar que: “o desenvolvimento de processos educativos de qualidade e, portanto, inclusivos no que respeita à sala de aula, passará definitivamente pela capacidade demonstrada pelo professor no sentido de introduzir progressiva e estruturadamente formas de diferenciação nos seus processos de trabalho.”

Ou seja, devemos ter a consciência que devemos trabalhar com atividades diferenciadas, e isso, se faz extremamente necessário para melhorar a nossa prática e sanarmos algumas dificuldades dos nossos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo acadêmico não possui a pretensão de esgotar o tema abordado. Tentou-se, somente, por meio de referências bibliográficas e de um trabalho de pesquisa, buscar argumentos que viessem contribuir para compreensão de nossa prática educativa no âmbito da alfabetização.

O foco deste trabalho foi analisar a prática das professoras da Urbana e Rural dentro da proposta do BIA. Iniciamos com um breve resgate da história da alfabetização, partindo do surgimento da escrita. Compreendemos as diferenças entre os conceitos de letramento e alfabetização, analisamos a proposta do BIA e percebemos a importância de se trabalhar de forma lúdica neste processo. O ato de alfabetizar letrando, exposto neste trabalho, mostrou como esta prática comprometida e continuada é eficaz nos processos de aquisição da leitura e escrita. É necessário também, que a escola promova a alfabetização articulada com o mundo vivido pela criança, utilizando jogos e brincadeiras que estimulem o ato de aprender e para isso há necessidade do professor ter uma base teórica relevante e ser comprometido. Compreende-se que no momento que a escola define os métodos e técnicas de ensino voltadas a alfabetização da criança, ela deve ter pleno conhecimento da realidade que esses sujeitos trazem a partir da análise das condições de vida de sua comunidade.

As entrevistas realizadas com as seis professoras possibilitaram perceber que utilizando a proposta do BIA na prática educativa é possível alcançar os objetivos, ou seja, alfabetizar letrando. Objetivo geral da pesquisa foi analisar e descrever o processo de alfabetização desenvolvido por seis professoras em duas escolas da rede pública do Distrito Federal, sendo uma urbana e a outra rural. Definimos como objetivos específicos: 1- Analisar se as professoras participantes deste estudo levam em consideração a realidade do aluno no processo de alfabetização. 2- Analisar como o BIA tem sido trabalhado nas diferentes realidades em que os alunos estão inseridos. Percebemos que nem sempre a realidade do aluno é respeitada realmente na prática, todas as educadoras possuem o conhecimento da importância deste ato, porém nem todas têm ações efetivas que demonstram considerar a vivência do educando. 3- Identificar as concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita das participantes deste estudo. Percebemos neste ponto que algumas professoras ainda trazem um conceito restrito em relação ao conceito de letramento, não sabendo diferenciá-lo da alfabetização. 4- Identificar facilidades e dificuldades que as profissionais de ensino têm para realizar o processo de alfabetização/letramento a partir da proposta pedagógica do BIA. Neste tópico os argumentos são bastante heterogêneos, podemos perceber que no relato da

professora Kaliane (ER) e Isabele (EU) o fato da não reprovação no bloco é tanto uma qualidade quanto uma falha do processo, professora Ana (ER) diz ter dificuldade de trabalhar com reagrupamento devido a quantidade de aluno e também percebe que pelos pais saberem que o BIA, nos dois primeiros anos, não reprovam não incentivam e, de certa forma, não participam efetivamente do processo de aprendizado das crianças. Já a professora Maria (EU) diz que não há dificuldade no processo, o que acontece é a falta de acompanhamento do professor no processo do BIA e a mesma relata que o professor recebe amparo para sua formação continuada através da EAPE que considera ser um fator positivo, a educadora Lúcia (ER) diz que a dificuldade é a rotatividade do aluno, pois acontecendo isto não é possível desenvolver um trabalho contínuo, este acontecimento é mais presente na escola rural. 5- Identificar se os alunos e profissionais têm alcançado os resultados esperados pelo BIA. Aqui quase todas as professoras deixaram claro que, contudo, os resultados esperados na proposta são alcançados, com exceção a professora Kaliane (ER) que responde indiretamente que não alcançou os resultados os resultados são 6- Discutir como as participantes têm dirigido à sua prática pedagógica para a formação de seus alunos como leitores e escritores competentes. Constatamos que algumas professoras trazem para sua prática outros recursos diferentes do livro didático, refletindo em fator positivo no processo de alfabetização, podemos confirmar este ponto de vista no resultado final do processo de aprendizagem.

Ao final deste trabalho percebemos que os objetivos foram respondidos tendo como base as análises dos dados. Percebemos assim, que há uma diferenciação entre as práticas educativas da escola urbana e rural, que reflete na qualidade aprendizagem da criança.

Ao desenvolver este trabalho encontramos algumas dificuldades, as mais significativas são: as dificuldades em agendar as entrevistas com as professoras devido à disponibilidade de tempo das mesmas; obter respostas autênticas, realmente fiéis a realidade; algumas educadoras demonstraram resistência em disponibilizar os testes de psicogêneses, contudo tive certa facilidade em obter estes dados com as professoras, por eu trabalhar na rede.

Esta proposta foi realizada em escolas públicas, como já mencionado uma urbana e outra rural, observamos que a escola rural em algumas situações enfrenta algumas dificuldades, como a realidade dos alunos e de suas famílias que limitam o processo de aprendizagem, um exemplo, já foi mencionado à cima, que é a grande rotatividade se alunos. Outro fato é o esquecimento, por parte da DRE, pois não se percebe um acompanhamento contínuo para com professores, alunos e comunidade em geral.

A maior contribuição deste trabalho é compreender que precisamos, verdadeiramente, conscientizar o professor alfabetizador, pois somente quando ele tiver consciência da

importância de seu papel, na formação do educando em seu exercício das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive, é que vai romper com padrões tradicionais e perceber que não basta apenas alfabetizar. Hoje os nossos alunos necessitam de um processo de aprendizagem que focalize o alfabetizar letrando. Seguindo essa “receita” os riscos de uma criança ficar retida no terceiro ano será bem menor, visto que o processo de alfabetização será melhor trabalhado, não considerando apenas resultados finais.

**“[...] A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual,  
por trás da mão que pega o lápis,  
dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam,  
há uma criança que pensa”**

Emília Ferreiro

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. **O Jogo no contexto da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.
- AZEVEDO, Angelita Aparecida. **Práticas de Alfabetização e Letramento**. Guia de estudo 03- Módulo II. Rev. Lílian Teixeira de Sousa. Instituto Prominas. Minas Gerais: Editora Prominas, 2008.
- BOCK, Ana M.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **IDEB- ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Brasília – DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=273&Itemid=345](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345). acesso em 08/11/2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **CONSED PROGESTÃO**. Módulos V. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria Brasília: 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Brasília, MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1998.
- CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CÓCCO, Maria Fernandes. HAILER, marco Antônio. **Didática da alfabetização**. S. Paulo: Ed. FTD, 1996.
- CORREIA, Kátia. **Alfabetização**. Revista Nova Escola. Maio, ano de 2004.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Com todas as letras**. Tradução: Maria Zilda da Cunha Lopes. Retradução e cortejo de texto Sandra Valenzuela. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2004.



\_\_\_\_\_. **Psicogênese da língua escrita**. 4ª ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Alfabetização antes de escolaridade**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 44.ed. São Paulo:Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas,2002.

KATO, Mary. **Aprendizado da Leitura**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes,1997.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1993.

KLEIN, Ligia Regina. **Proposta Metodológica de Língua Portuguesa**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação, 2003. (Série Fundamentos Políticos Pedagógicos).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, A. R. E LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5ed.São Paulo: Atlas,2010.

OLIVEIRA, Rui de. **Neurolinguística e o aprendizado da linguagem**. Catauduva. São Paulo: Rspel Editora, 2000.

OLIVEIRA, R.P; ARAUJO, G.C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./dez. 2005.

PACHECO, J. A. **A avaliação dos alunos na perspectiva da Reforma. Propostas de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RADESPIEL, Maria. **Alfabetização sem segredos**. Belo Horizonte: Lemar, 1996.

RODRIGUES, Maria. **O Desenvolvimento do Pré-Escolar e o Jogo**. São Paulo: Ícone, 1992.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF. **Proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização no DF**. Brasília, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF.Subsecretaria de Educação Pública. **Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização**. Brasília, DF: 2005.

SILVA, Rosana Cristina Ferreira. **Produção De Textos: Apropriação Da Escrita**. Guia De Estudo 03- Módulo I. Rev. Lílian Teixeira de Sousa. Instituto Prominas.Minas Gerais: Editora Prominas,2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2003 n° 25, jan-abril Vol. 1. Disponível no *site* <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>, acesso em 28/10/11.

SOARES, Magda. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil, 2000.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. Tradução: Claudia Schilling. 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo, Revisão técnica. José Cipolla Neto. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luiz Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2001. <sup>1</sup>[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=273&Itemid=345](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345) . Último acesso em 08/11/2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Projeto Interventivo No Bloco Inicial De Alfabetização. Brasília-DF:UNB, 2008.

XAVIER, M. Maria Luiza. DALLA, H. Maria Isabel. **Cadernos de Educação Básica 3. Ensino da Língua Moderna, para além da Tradução**. Porto Alegre: Mediação 2002.

### **PARTE III**

#### **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Paulo Freire disse: “Eu nunca poderia pensar em educação sem amor. É por isso que eu me considero um educador: acima de tudo porque eu sinto amor”. Diante desse sábio pensamento que Freire nos deixou, considero-me uma educadora porque sinto um profundo e prazeroso amor pela minha profissão de educadora. Esse sentimento é tão intenso que aumenta a cada desafio, a cada obstáculo vencido e em cada vitória conquistada. É gratificante ter a possibilidade de contribuir com a educação dos pequenos cidadãos para que estes se tornem críticos e atuantes na sociedade a qual estão inseridos

Tendo a paixão de atuar como Professora correndo em minhas veias, pretendo com todas as minhas energias e vontade fazer um diferencial, continuar trabalhando como Educadora, mais especificamente, da Educação infantil, atuando em defesa de uma escola pública de qualidade para todos, ou seja, todos os educandos devem ter o direito a um ensino de altíssima qualidade independentemente de raça, gênero, condições financeiras ou que a escola seja da rede pública ou privada. O dever do Estado é dispor Educação para Todos então vou sempre lutar para que Todas as crianças tenham seus direitos resguardados.

Diante da minha caminhada como professora julgo extremamente importante continuar estudando e pesquisando, ou seja, ter uma formação continuada, sendo assim quero fazer Mestrado e Doutorado em uma instituição pública de ensino. Acredito para que eu tenha embasamento de entrar na luta em prol de uma educação de qualidade, não posso parar no tempo tenho que me atualizar, pesquisar, refletir sobre as políticas públicas educacionais que nos cercam. Assim vou ter possibilidade de ajudar na função social da educação não apenas como uma mera reprodução da ordem vigente, mas como um caminho para a emancipação dos sujeitos históricos. Este é o planejamento dos meus sonhos para a caminhada durante a minha vida profissional, acadêmica e pessoal.

# APÊNDICE

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORAS**

### **I – Identificação**

Nome:

Idade

Formação Acadêmica

Tempo de experiência com o magistério

Tempo de experiência na área de alfabetização

Curso de formação continuada na área de alfabetização

### **II – Desenvolvimento**

1. Se alguém lhe perguntasse o que é alfabetização e letramento o que você diria?
2. Você fez formação sobre o BIA?
3. Como você desenvolve sua prática pedagógica (aulas comuns, reagrupamento, projeto interventivo)?
4. Em sua opinião você acha importante realizar os testes da psicogênese é importante? Porque?
5. Em sua escola, quem organiza o planejamento dos testes da psicogênese?
6. Em sua escola, quem dá o apoio à aplicação e análise dos testes da psicogênese?
7. Que facilidades e dificuldades você tem encontrado para realizar o processo de alfabetização/letramento com a aplicação do BIA?
8. Em sua opinião, os alunos têm alcançado os resultados previstos pelo BIA?
9. O que você acha da Provinha Brasil? Como os alunos responderam à provinha deste ano?
10. O que você gostaria de falar que eu não lhe perguntei?