

## **PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE OS ALUNOS APRENDEM?**

**CRUZ**, Magna do Carmo Silva – Prefeitura da Cidade do Recife

**GT-10:** Alfabetização, Leitura e Escrita

Ao desenvolver esse artigo, concordamos que não basta garantir à criança apenas o acesso à leitura e escrita; é imprescindível que essa se torne leitor e produtor de textos; vindo a alfabetização tornar-se um instrumento e fator decisivo pela conquista e exercício da cidadania. Sabendo que o processo de alfabetização começa antes da escolarização e reconhecendo a especificidade da escola em garantir o domínio da leitura e da escrita entre os alunos do 1º ciclo, preocupamo-nos com a grande parcela de crianças que chegam ao final desse ciclo sem se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética.

A Proposta Curricular da Prefeitura da Cidade do Recife, assim como a de outros sistemas de ensino, considera o 1º ciclo como “o ciclo de alfabetização” que engloba os três primeiros anos do Ensino Fundamental; com isto, pretende-se proporcionar à criança um maior tempo para a apropriação da leitura e da escrita. No entanto, essa proposta não explicita como se daria a progressão dos alunos, gerando indefinições entre os professores quanto ao uso da promoção automática ou da progressão continuada. Os documentos apresentam ambigüidades quanto à realização da retenção escolar e à reconstrução do processo de aprendizagem dos alunos retidos. Com a Instrução nº 01/05 (RECIFE, 2005), tornou-se obrigatória a reprovação dos alunos que não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética ao final do 1º ciclo.

Contudo, apesar da ampliação no tempo de alfabetização, os dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico em 2003 (SAEB) e da Prova Brasil 2005 da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (doravante ANRESC) mostraram que os alunos da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife têm chegado ao final do 1º ciclo sem o domínio da leitura e da escrita alfabética, apresentando profundas dificuldades em leitura e produção textual.

### **A organização da escolaridade em ciclos: Alfabetização e fracasso escolar**

Fernandes (2003) afirma que a escola pública não seria adequada ao aluno das camadas populares, pois seu aluno ideal seria o das classes médias e, nesse processo, a

avaliação estaria intimamente ligada ao fracasso escolar (ARROYO, 1997). Desta forma, o fracasso estaria materializado na estrutura seriada e o ciclo potencializaria a formação dos alunos e garantiria um continuum de aprendizagem apresentando-se como uma das alternativas de combate ao fracasso escolar.

Segundo Mainardes (2007), o processo de formação da política de ciclos no Brasil poderia ser dividido em três períodos, sendo o primeiro marcado pela crítica à reprovação e discussões em torno da promoção automática; o segundo formado com a emergência dos Ciclos Básicos de Alfabetização e a eliminação da reprovação no final da 1ª série; e o terceiro formado a partir da ampliação do sistema em ciclos para todo o Ensino Fundamental, que buscou romper com a lógica da exclusão social e cultural dos alunos.

Mainardes (2007) aponta que a implantação da política escolar em ciclos é complexa, pois envolveria mudanças no sistema de promoção, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola. Para o autor, a revisão de literatura sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil indicou um distanciamento entre o que era proposto e o que era efetivamente atingido na prática escolar; sendo reproduzidos, muitas vezes nas propostas de ciclos, os processos de exclusão da escola seriada.

As críticas mais comuns aos ciclos são de que ele seria ‘uma areia no alicerce’ da escola (GROSSI, 2000); pois, segundo Demo (1998), a progressão continuada escamoteia a falta de aprendizagem e a escola em ciclos teria dificuldades em garantir o ritmo de aprendizagem do aluno. Já Soares (2003a) afirma que por não ter metas e objetivos definidos ao longo dos anos, o ciclo teria contribuído para a perda da especificidade da alfabetização durante o processo de escolarização. Freitas (2002) também enfatizou que poderia ocorrer a ‘exclusão branda’ no ciclo; ou seja, o aluno avançaria nos anos do ciclo sem efetuar de fato aprendizagens.

Jacomini (2002) realizou uma pesquisa sobre o ciclo que teve o objetivo de analisar os condicionantes materiais, ideológicos e institucionais-pedagógicos que geram resistência dos educadores em relação aos ciclos. Os resultados revelaram a necessidade de os educadores refletirem sobre as concepções de ensino e aprendizagem que condicionam suas práticas e dificultam o processo educativo mais democrático. Da mesma forma, em sua pesquisa, Franco (2006) observou que o senso de responsabilidade do professor pelos seus alunos seria um fator importante e determinante no processo de alfabetização, e não apenas

o método utilizado; o que indica que o fracasso escolar não estaria só ligado ao alunado no 1º ano, mas à escola que se mostrava ineficiente na garantia do sucesso e permanência desse aluno.

Fernandes (2003) apontou em sua pesquisa que a falta de continuidade no trabalho pedagógico, as dificuldades na formação da equipe pedagógica, o compromisso dos professores da escola com o projeto da escola somado à falta de clareza e coerência entre os currículos, a avaliação e a metodologia, possibilitariam a que gerações de estudantes ficassem sujeitas a instabilidades em relação ao que aprendem e terminassem a escolaridade básica com defasagem de conteúdos e com algumas competências pouco desenvolvidas. Assim, para ela, a escola em ciclo seria uma escola de contrastes e em conflito, estando no ‘meio de um caminho’ para uma escola diferenciada da seriada, mas que ainda não se organizou.

### **Perspectivas teóricas de alfabetização**

Por volta da década de 1980, com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), posturas teóricas sobre a alfabetização passaram a ser questionadas e revistas. Por um lado, a teoria da Psicogênese da Escrita passou a considerar a natureza da escrita como sistema notacional e o processo de construção da criança sobre esse sistema. Por outro lado, teóricos da consciência fonológica relacionaram a capacidade de reflexão metalingüística da criança ao seu sucesso/insucesso na alfabetização. A apropriação da notação alfabética, segundo Morais (2004), seria explicada atualmente por essas duas linhas teóricas. Buscando um ponto de intercessão, ele apontou que no processo de apropriação da escrita alfabética a criança faz uso de habilidades metafonológicas para descobrir *o que* a escrita nota e *como* ela faz essa notação. Em suas análises, o referido autor enfatizou que as mudanças vivenciadas evolutivamente na aquisição da escrita pela criança poderiam influenciar no desenvolvimento das habilidades metafonológicas. Somamos a essas discussões os estudos sobre ortografia em que Morais (1999) afirma a necessidade de o aluno, após atingir a hipótese alfabética, refletir sobre a norma ortográfica para compreender as regularidades e irregularidades da língua portuguesa.

Um outro eixo que suscitou discussões a partir da década de 1990 foi a discussão sobre letramento. Segundo Soares (2003b), alfabetização e letramento são processos interdependentes e específicos e o ideal seria alfabetizar letrando, o que significa garantir a especificidade da alfabetização ao mesmo tempo em que se deve inserir as crianças, desde cedo, nas diferentes práticas de leitura e escrita. Moraes (2003) enfatizou que se queremos alfabetizar numa perspectiva de letramento, devemos proporcionar sistematicamente a apropriação da notação da escrita e do seu uso social real pela criança a fim de garantir que elas se tornem autonomamente letradas, exercitando a capacidade de ler e escrever textos com as características e finalidades que as pessoas letradas utilizam em nossa sociedade.

Assim, a partir dos anos de 1980 e 1990, o ensino da leitura e da escrita passou a ser visto como um processo de interação enquanto prática discursiva (GERALDI, 2006) e as situações de ensino transformaram-se em intercâmbios planejados, promotores de interação, passando a ter lugar de relevância o ensino baseado nos gêneros textuais.

### **A construção das práticas pelos professores no cotidiano da sala de aula do 1º ciclo**

Além dos estudos sobre alfabetização, tomamos como referencial teórico a Fabricação do Cotidiano Escolar de Certeau (1994), na compreensão de como se daria a construção desse cotidiano por meio de estratégias e táticas. Segundo o referido autor, enquanto as estratégias produzem, mapeam e impõem as regras; as táticas utilizam-nas, manipulam-nas e alteram-nas. Assim, como abordado por Ferreira (2003), o professor não se apropria das mudanças nas prescrições oficiais de modo a realizá-las estrategicamente como aparecem, mas (re)cria o que estava posto a partir de suas táticas.

Chartier (2007) anunciou que o professor constrói suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber; nesse processo, a partir de suas reinterpretações, considera o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula. Nessa re-construção, as práticas escolares cotidianas são apropriações ativas, não sendo consideradas como algo acabado e pronto.

Pensando nas práticas de alfabetização e letramento dos professores, Moraes (2004) apontou que estes devem priorizar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto atividades que garantam a apropriação da escrita pelas crianças, como aquelas que

envolvam a leitura e produção de textos. É preciso, no entanto, delimitar as expectativas de aprendizagem para cada ano do 1º ciclo, pois delas dependeriam os critérios de avaliação e o nível de exigência (LEAL, 2005).

Oliveira (2005) realizou uma pesquisa nos três anos do 1º ciclo da Prefeitura da cidade do Recife, buscando ver, por meio de um estudo que utilizou técnicas de grupo focal com professores e análise dos registros nos diários das docentes, como estava ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Ela ressaltou que não havia nas prescrições oficiais um enfoque específico quanto aos conteúdos a serem ensinados nos três anos do 1º ciclo. Os resultados apontaram que as professoras revelaram uma dificuldade em explicitar as formas de ensino e conhecimentos a serem apropriados pelos aprendizes ao fim de cada ano letivo do 1º ciclo, havendo uma expectativa de que a professora do ano seguinte desse conta das lacunas de aprendizagem das crianças.

Frigotto (2005), ao investigar as práticas de leitura e de escrita nos ciclos, relatou que a escola pública, apesar de estar organizada em ciclos, continuava produzindo um baixo desempenho; pois a ausência de uma avaliação seletiva de um ano ao outro, sem uma aprendizagem sistemática em uma concepção dialógica de linguagem, impedia o salto qualitativo dos alunos durante os três anos do ciclo.

A pesquisa de Cunha (2007), sob as práticas de professores nos ciclos, apontou que as docentes reconheciam a importância dos ciclos para a inclusão dos alunos com dificuldades e que havia uma mistura de práticas características do sistema seriado e ciclado. O discurso sobre as práticas revelou que elas tinham um trabalho diferenciado, realizavam sondagens e avaliações formativas, respeitavam a heterogeneidade dos alunos pelo uso de atividades diversificadas e formação de grupos. Para esta autora, não seria possível afirmar que as práticas não sofreram mudanças entre o sistema seriado e o regime ciclado.

Este trabalho tem o objetivo de analisar as práticas de alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos. Buscamos responder, especificamente, a duas questões básicas: haveria práticas alfabetizadoras diferenciadas e aprofundadas a cada ano do 1º ciclo na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife? Seria possível, com uma prática sistemática de alfabetização,

promover a apropriação do SEA no primeiro ano, deixando os outros anos para um maior aprofundamento na leitura e produção textual?

### **Metodologia da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Prefeitura da Cidade do Recife que ficou entre as quatro melhores médias na Prova Brasil 2005 (ANRESC) quanto ao nível de escrita e leitura. Esse estudo se caracterizou como um estudo de caso por, dentro de um sistema, procurar apreender uma realidade particular que tem um valor em si mesmo (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Compuseram a amostra três turmas do 1º ciclo, uma para cada ano do referido ciclo. Utilizamos três procedimentos metodológicos: (1) realização de duas atividades diagnósticas com os alunos das três turmas do 1º ciclo, no início e no final do ano letivo (a primeira atividade correspondeu a um ditado mudo que teve por objetivo identificar o nível de compreensão do Sistema de EA e da Norma Ortográfica pelos alunos e a outra atividade consistiu na reescrita do texto “A cigarra e a formiga”); (2) entrevistas com as professoras; (3) observações de aulas das professoras que lecionavam nas turmas investigadas.

Os dados das atividades com os alunos foram analisados tanto qualitativamente quanto quantitativamente. Os dados das entrevistas e observações foram analisados qualitativamente com base na análise de conteúdos (BARDIN, 1977) e relacionados aos dados da diagnose para melhor compreensão das práticas dos professores alfabetizadores e sua relação com a aprendizagem dos alunos.

### **Resultados**

Apresentaremos os resultados da pesquisa em de duas sessões: na primeira faremos um mapeamento das aprendizagens dos alunos no 1º ciclo tanto no que se refere à apropriação da escrita alfabética, quanto à produção textual; e na segunda sessão, discutiremos sobre as práticas de alfabetização das professoras de cada turma participante da pesquisa, a fim de buscar relacionar essas práticas com as aprendizagens dos alunos.

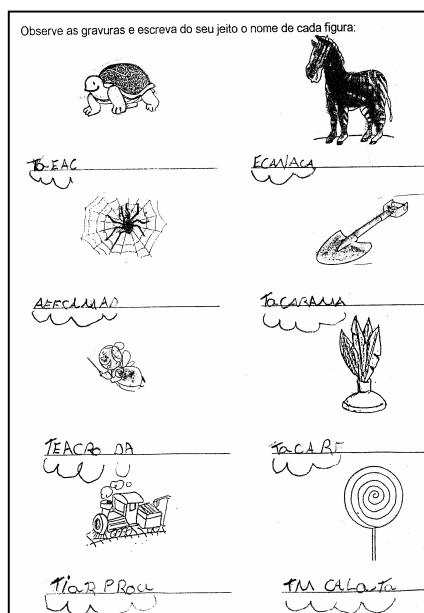
## 1 – Mapeamento das aprendizagens dos alunos no 1º ciclo

Para melhor organização da análise do desempenho dos alunos de cada turma e da progressão dos alunos a cada ano do 1º ciclo, organizamos a apresentação dos resultados obtidos em duas partes: avaliação do desempenho dos alunos na escrita de palavras (atividade de ditado mudo) e avaliação do desempenho dos alunos na atividade de produção textual.

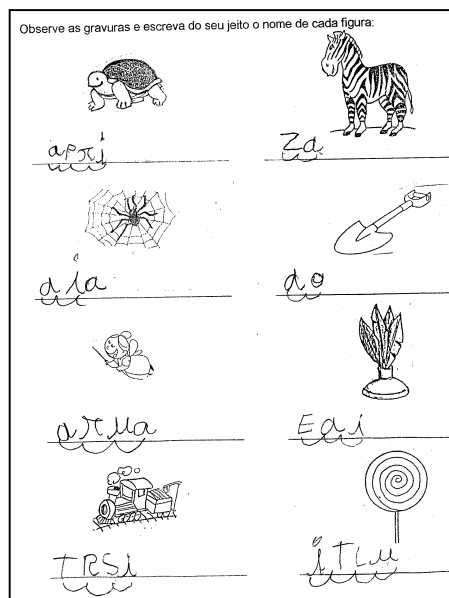
### a) Avaliação do desempenho dos alunos do 1º ciclo na atividade de ditado mudo

Na atividade do ditado mudo, categorizamos as escrita das crianças em oito níveis, de acordo com as fases da escrita desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1999) e com os estudos realizados por Morais (1999):

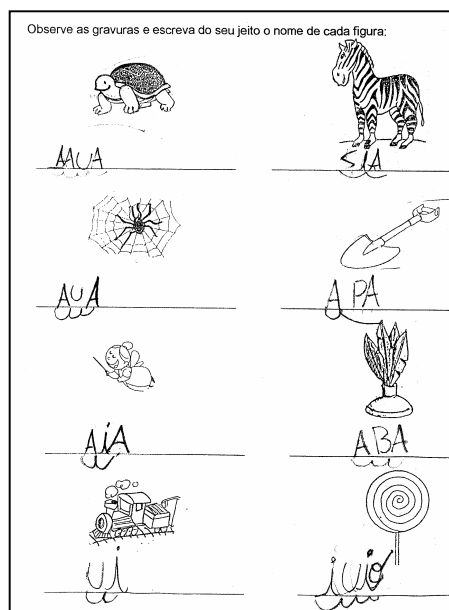
**Pré-silábico (PS):** as crianças não estabelecem relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras, escrevendo, no geral, letras aleatórias.



**Silábico quantitativo (ST):** as crianças escrevem, para cada sílaba da palavra, uma letra, sem realizar correspondência sonora.

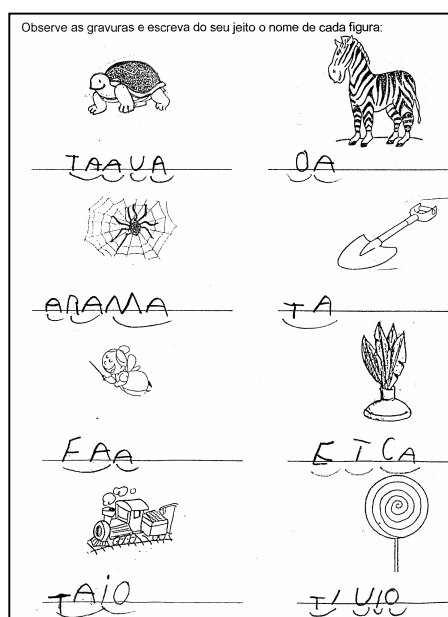


**Silábico qualitativo (SL):** as crianças escrevem, para cada sílaba da palavra, uma letra, realizando correspondência sonora com a sílaba representada.

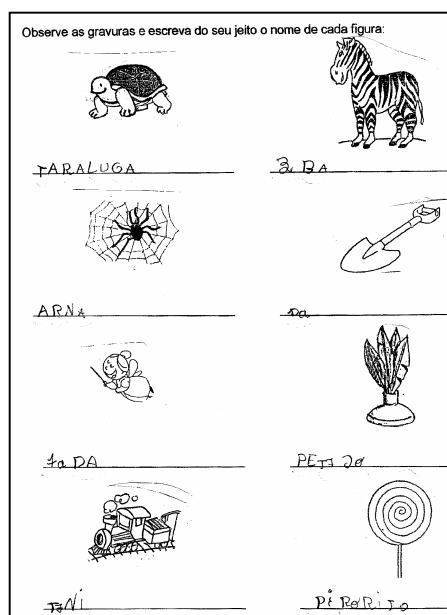




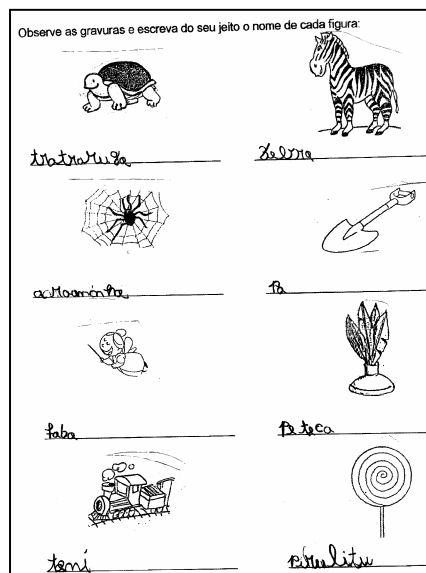
**Silábico-alfabético (AS):** as escritas das crianças oscilam entre a silábica e a alfabética.



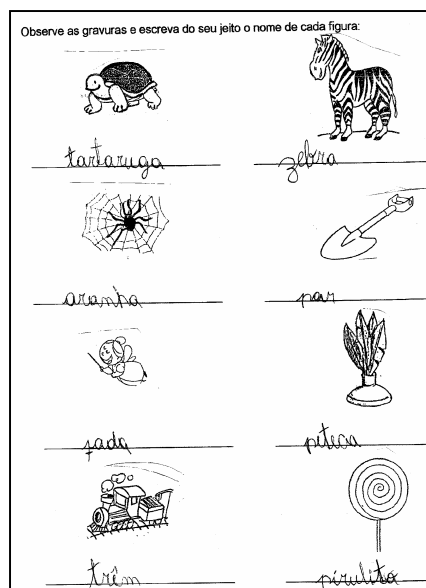
**Alfabético com domínio das correspondências grafofônicas diretas (A-I):** os alunos compreendem que as sílabas são compostas por unidades menores e conseguem representar os fonemas, embora troquem muitas letras. Não utilizam dígrafos e sílabas complexas.



**Alfabético com pouco domínio das regularidades contextuais e morfo-gramaticais (A-II):** os alunos utilizam algumas vezes dígrafos e sílabas complexas de forma convencional, porém ainda trocam letras.



**Alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais e morfo-gramaticais (A-III):** os alunos utilizam corretamente dígrafos e sílabas complexas; marcando, muitas vezes, a acentuação e nasalização de forma não convencional.





Com relação à turma de 1º ano, percebemos no perfil inicial que 63,1% dos alunos estavam no nível Pré-silábico e Silábico e apenas 21,1% dos alunos encontravam-se na hipótese alfabética, realizando ainda muitas trocas de letras. Contudo, o perfil final da turma apontou que apenas 26,4% dos alunos permaneceram em níveis iniciais de apropriação da escrita alfabética e cerca de 70% da turma terminou o ano letivo na hipótese alfabética.

A análise do perfil inicial da turma de 2º ano revelou que todas as crianças iniciaram o ano letivo no nível alfabético de escrita, ainda que 21,4% dos alunos estivessem em níveis elementares de apropriação da norma ortográfica e apenas 10,7% tenham escrito convencionalmente todas as palavras do ditado. O perfil de saída dessa turma apontou, no entanto, um deslocamento de 50% dos alunos das categorias de Alfabético I e Alfabético II para as posteriores, o que significa que 92,9% dos alunos apresentaram uma evolução nos níveis de apropriação da escrita, atingindo aqueles mais elaborados no que se refere ao domínio da Norma Ortográfica.

Em relação aos alunos do 3º ano, percebemos que no perfil inicial da turma, alguns poucos alunos ainda se encontravam nos níveis pré-silábicos e silábicos de escrita (10,3% e 3,4%, respectivamente); 44,8% dos alunos estavam no nível Alfabético I e 31,2% estavam em categorias mais avançadas (Alfabéticos III e IV). No perfil final, os alunos que iniciaram o ano no nível pré-silábico permaneceram com essa hipótese de escrita (esses alunos eram crianças com deficiência mental), e os outros evoluíram: cerca de 86,3% dos alunos terminaram o ano na hipótese alfabética com crescente apropriação ortográfica.

A comparação dos resultados do perfil inicial e final de cada turma quanto à hipótese de escrita, realizada com o apoio do teste estatístico de Wilcoxon, apontou um crescimento significativo na apropriação da hipótese alfabética pelos alunos em todas as turmas. Quanto à comparação entre as turmas, o teste de Mann-Whitney apontou uma diferença significativa entre as turmas do 1º ano quando comparadas com as do 2º e 3º anos. A comparação entre as turmas do 2º e 3º anos apontou que as duas turmas começaram o ano sem apresentar diferenças significativas no que se refere à escrita de palavras, e no final do ano foi observado uma diferença significativa a favor do 2º ano.

Comparando o desempenho das três turmas quanto ao ditado mudo, compreendemos que ocorreu uma progressão dos alunos nos três anos, embora os alunos do

2º ano tenham concluído o ano letivo em níveis mais elaborados quando comparados com os do 3º ano. Na próxima sessão, buscaremos explicar as razões para essa diferença.

Esses resultados apontaram um dado novo se comparado com a pesquisa de Franco (2006) realizada com alunos do 2º ano do 1º ciclo, cujos resultados apontaram que os mais avançados da turma não tinham evoluído muito em relação aos alunos mais atrasados.

### b) Avaliação do desempenho dos alunos do 1º ciclo na atividade de produção de texto

Os textos dos alunos foram categorizados, inicialmente, em três categorias de acordo com a grafia apresentada: *categoria 1*, textos ilegíveis; *categoria 2*, textos com algumas palavras legíveis e *categoria 3*, texto com escrita legível. Em seguida, os textos foram categorizados em subcategorias, com base no nível de textualidade relacionado ao gênero história. No final, a categorização dos textos se apresentou da seguinte forma:

#### 1a – Textos com grafia ilegível e reconto oral incompleto da história

<p>Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.</p> <p>caidau maria</p> <p>BREA Maria = WEA, CREM</p>	<p><b>Reconto oral</b></p> <p>Era uma vez uma vó saindo com bolo</p>
---	--

#### 1b – Texto com grafia ilegível e reconto oral completo da história

<p>Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.</p> <p>maia maria</p> <p>maia maria maria maria</p> <p>maia maria maria maria</p>	<p><b>Reconto oral</b></p> <p>Era uma vez João e Maria. Eles foram para a casa da bruxa e a bruxa prendeu João na cocheira e mandou Maria trabalhar. João era esperto e quando a bruxa mandava ele mostrar o dedo..ele pegava o osso de galinha e mostrava, ele mostrava o osso. Ai..a bruxa disse que ia comer ele assim mesmo. Mandou Maria acender o fogo e ela não foi. A bruxa foi acender e Maria empurrou ela dentro do fogo. Maria soltou João e foram felizes para sempre.</p>
---	---



**3a1** – História legível e incompleta, apresentando muitas trocas de letras.

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

Era um bom menino Maria faziam  
 um bolo com um bolo de leite  
 bruxa de ra cozin e tal  
 a bruxa de ra cozin e tal  
 Ela e ra trabalhava e a bruxa matava  
 a bruxa e a bruxa e a bruxa e a bruxa.

**3a2** – História legível e completa, mas que apresenta muitas trocas de letras.

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

era uma vez João e Maria  
 pedida no leite ele viu  
 uma casa de leite de leite  
 e nele e na casa e a bruxa  
 e a bruxa brilha e a bruxa  
 de comida para a casa  
 e come ele mais ele e a bruxa  
 de um bolo e a bruxa  
 recorre come e ela e a bruxa  
 nu comer e la fez a  
 pata e tinha u olho e mão  
 e foi a bruxa

**3b – História legível e completa apresentando razoável apropriação da norma ortográfica**

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

Era uma vez dois irmãos que se chamavam João e Maria. Eles moravam numa casa de madeira e tinham um jardim com flores e um cachorro. Um dia João e Maria foram ao mercado e compraram um bolo de chocolate. Quando estavam comendo o bolo, o cachorro veio e comeu o bolo. João ficou muito triste porque o bolo era muito bom. Maria ficou muito triste porque o cachorro comeu o bolo. João e Maria ficaram muito tristes e choraram muito. Depois disso, João e Maria começaram a trabalhar para ganhar dinheiro e comprar um novo bolo. João e Maria trabalharam muito e ganharam muito dinheiro. Depois disso, João e Maria compraram um novo bolo e comeram muito bem. João e Maria ficaram muito felizes e viveram felizes para sempre.

**3c – História legível e completa apresentando boa apropriação da norma ortográfica; podendo apresentar um final convencional ou não.**

**Nova versão**

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

Era uma vez dois irmãos que se chamavam João e Maria. Eles moravam numa casa de madeira e tinham um jardim com flores e um cachorro. Um dia João e Maria foram ao mercado e compraram um bolo de chocolate. Quando estavam comendo o bolo, o cachorro veio e comeu o bolo. João ficou muito triste porque o bolo era muito bom. Maria ficou muito triste porque o cachorro comeu o bolo. João e Maria ficaram muito tristes e choraram muito. Depois disso, João e Maria começaram a trabalhar para ganhar dinheiro e comprar um novo bolo. João e Maria trabalharam muito e ganharam muito dinheiro. Depois disso, João e Maria compraram um novo bolo e comeram muito bem. João e Maria ficaram muito felizes e viveram felizes para sempre.

**Versão original**

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

Era uma vez dois irmãos que se chamavam João e Maria. Eles moravam numa casa de madeira e tinham um jardim com flores e um cachorro. Um dia João e Maria foram ao mercado e compraram um bolo de chocolate. Quando estavam comendo o bolo, o cachorro veio e comeu o bolo. João ficou muito triste porque o bolo era muito bom. Maria ficou muito triste porque o cachorro comeu o bolo. João e Maria ficaram muito tristes e choraram muito. Depois disso, João e Maria começaram a trabalhar para ganhar dinheiro e comprar um novo bolo. João e Maria trabalharam muito e ganharam muito dinheiro. Depois disso, João e Maria compraram um novo bolo e comeram muito bem. João e Maria ficaram muito felizes e viveram felizes para sempre.



A tabela 2 apresenta os dados relativos à produção textual em todas turmas investigadas.

**Tabela 2 - Comparação em percentual do perfil inicial e final dos alunos do 1º ciclo na atividade de produção textual**

Categorias	1º ano		2º ano		3º ano	
	Perfil inicial	Perfil final	Perfil inicial	Perfil final	Perfil inicial	Perfil final
<b>1a</b>	57,8	21,0	-	-	10,4	10,3
<b>1b</b>	26,3	5,3	-	-	3,4	3,4
<b>2a</b>	5,3	-	7,1	-	6,9	-
<b>2b1</b>	5,3	-	-	-	6,9	-
<b>2b2</b>	-	-	-	-	13,8	-
<b>3a1</b>	5,3	5,3	21,4	-	13,8	-
<b>3a2</b>	-	36,8	17,9	17,8	20,7	41,2
<b>3b</b>	-	31,6	35,7	28,6	20,7	24,3
<b>3c</b>	-	-	17,9	53,6	3,4	20,8
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Com relação à produção textual dos alunos do 1º ano no perfil inicial, percebemos que a maioria dos textos ficou restrita às categorias ilegíveis ou parcialmente legíveis, exceto a de 5,3% dos alunos que produziram um texto legível, porém com muitas trocas e caracterizados como uma história incompleta. No perfil final, observamos um crescimento considerável quanto à produção textual dos alunos, pois apenas 26,3% dos textos ainda estavam na categoria ilegível. Os demais, cerca de 73,7% dos alunos, apresentaram textos legíveis e 68,4% construíram histórias com seqüências completas.

No 2º ano observamos que os alunos, em sua maioria, apresentaram no perfil inicial textos legíveis. Apesar disso, 21,4% dos textos legíveis apresentavam muitas trocas de letras e não tinham uma seqüência completa de história e cerca de 17,9% apresentavam trocas, porém tinham uma seqüência completa de história. Alguns textos legíveis (cerca de 35,7%) tinham uma seqüência completa de história, contudo apresentavam muitos erros de segmentação e dificuldades de apropriação da norma ortográfica. Apenas 17,9% dos textos legíveis demonstravam crescente conhecimento do uso das regularidades ortográficas na produção textual. A análise do perfil final apontou um deslocamento dos alunos das categorias mais elementares de apropriação da Norma Ortográfica na produção de textos para as mais elaboradas.

Em relação aos alunos do 3º ano, a análise do perfil inicial da turma apontou que apenas 44,8% dos alunos produziam textos legíveis. No perfil final pudemos perceber que ocorreu um fluxo de cerca de 41,5% dos alunos das categorias de textos ilegíveis e parcialmente legíveis para as categorias de textos legíveis. Desta forma, no final do ano letivo, 86,3% da turma estava produzindo textos legíveis com coesão e coerência, só necessitando apropriar-se mais da norma ortográfica na produção textual.

A comparação do desempenho dos alunos quanto à produção textual, com apoio do teste de Wilcoxon, apontou uma diferença significativa entre o perfil inicial e final dos alunos em todas as turmas investigadas. As produções de texto abaixo demonstram a evolução na produção de histórias por um dos alunos do 2º ano.

### Perfil inicial

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

Era um algar muito bonito tinha um  
relaxar muito. Fui um caso de lala e de  
altura do dia. Parece não e tu  
a história de João a mãe a mãe  
ela e muito com me. Ela e muito  
di. E a mãe disse porque não  
muito a mãe meteu a esquadra  
e não com ali muito para

### Perfil final

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

Era uma vez dois irmãos que chamavam  
João e Maria. Um dia eles foram a lanchonete  
por sua mãe e o seu pai. Outro  
dia eles se perderam na floresta e um dia  
eles foram um caso na floresta cheia de  
leão e chocolate e eles foram comendo para  
ela e eles estavam na porta e a senhora  
abriu a porta e ela disse ela sempre pode  
entra e João disse aqui se é cheia de chocolate e  
leão e Maria falou que maravilha mais  
a senhora se ficou lá e ela pegou  
João e perdeu e Maria ficou em seguida  
da senhora e a senhora disse João cometeu o  
seu dedo e a mãe com João era esparto ele pegou  
e o seu como a velha não esquecia e depois  
ela disse Maria não se o seu. Este é João e Maria  
disse eu não sei o que o seu. Este é João e Maria  
velha falou a senhora do da senhora e Maria disse  
um e perdeu a velha com o do da senhora e Maria  
santou João e foram felizes para sempre.

Na análise comparativa entre as turmas, o teste de Mann-Whitney apontou, na comparação entre o 1º ano e o 2º ano, uma diferença significativa tanto no perfil inicial

como no final ( $p < 0,000$ ). A comparação entre o perfil inicial dos alunos do 1º ano com os do 3º ano apresentou uma diferença significativa, apesar de não ter sido observada diferença significativa no perfil final dessas turmas. Além disso, a comparação dos perfis iniciais e finais entre o 2º e o 3º anos apontou diferença significativa apenas entre o perfil final dos alunos, com um desempenho melhor apresentado pelas crianças do 2º ano. Por que os alunos do 2º ano progrediram mais que os do 3º ano?

Sabendo que essa escola seria caracterizada como uma ‘escola de contrastes’ e ‘em conflito’ (Fernandes, 2003), buscamos compreender como foram construídas as práticas de alfabetização e letramento dessas professoras, identificando o que teria determinado esse bom aproveitamento na aprendizagem dos alunos em todos os anos do 1º ciclo.

## 2 – Comparação entre as práticas de alfabetização e letramento das professoras do 1º ciclo

### a) Práticas diferenciadas de alfabetização e letramento

A análise das práticas apontou que as professoras enfatizavam os eixos de leitura, produção textual e apropriação graduando-os de acordo com as turmas de 1º, 2º e 3º anos. A Tabela 4 apresenta os tipos e frequência das atividades desenvolvidas em cada turma observada.

**Tabela 4 – Comparação das atividades de alfabetização e letramento no 1º ciclo**

Em relação aos resultados da observação da prática das professoras, verificamos que

<b>Apropriação da escrita alfabética</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano A</b>	<b>Total</b>
Reflexão sobre os princípios do Sistema	62,0	5,8	8,0	100,0
Reflexão fonológica	40,0	26,7	13,3	100,0
Reflexão ortográfica	7,7	26,8	23,2	100,0
Reflexão sobre acentuação	0,0	100,0	0,0	100,0
Atividade de cópia	22,6	19,36	29,02	100,0
<b>Produção de texto</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano A</b>	<b>Total</b>
Produção de texto	14,3	25,6	31,5	100,0
Reflexão sobre gramática	0,0	0,0	100	100,0
Reflexão sobre pontuação	0,0	50,0	33,4	100,0
<b>Outras atividades</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano A</b>	<b>Total</b>
Atividade com livro didático	10,0	40,0	30,0	100,0
Atividade casa	18,75	31,25	31,25	100,0
Correção de atividade de casa	21,43	42,86	21,43	100,0

havia grande ênfase em todas as turmas na leitura de textos de diversos gêneros; atividades regulares de produção textual, apesar de a maioria serem coletivas, com exceção do 2º ano; *atividades de cópia de textos produzidos*; e, no caso do 1º ano, muitas atividades de apropriação da escrita alfabética, tais como: partição e contagem de letras e sílabas, composição e decomposição de palavras, reflexão letra/som, cruzadinhas, ditado mudo, caça-palavras, dentre outras. As falas a seguir retratam um pouco da prática de cada professora:

Nos primeiros meses, eu trabalhei cruzadas, listas de palavras, o nome. Porque eu faço logo inicialmente, trabalho o nome deles... Associando ao alfabeto. Também, contagem de letras, contagem de sons a partir do nome e depois eu vou colocando outras palavras. A Leitura, eu comecei mais com o professor lendo... Explorando a leitura diária. Depois pedia para eles contarem histórias. Sempre oralmente. Aí, fui estimulando a interpretação e a parte oral... Quando eu já vi que eles estavam mais apropriados do Sistema, aí foi que eu comecei a estimular a escrever. Essas atividades eram feitas assim: análise fonológica sempre... Produção, uma vez porque dá trabalho. Veja, se fosse pra produzir de qualquer jeito sem intervir, aí dava todo dia, era só pra você ir acompanhando como eles estão. Mas, se você quer produzir com intervenção, tem que ser produção num dia, no outro olhar a escrita, chamar, pedir para reler...a leitura era diária de historinha pelo professor. (Professora do 1º ano)

Veja, pelo fato da turma já ter se apropriado do SEA, eu priorizei mais valorizar os usos e a função social da escrita trabalhando diversos gêneros textuais para que eles se apropriem da estrutura e da funcionalidade dos textos. Veja a grande preocupação esse ano, já que o SEA eu já tinha trabalhado e a maioria já tinha se apropriado era com a função social da escrita e com a parte também de ortografia. Os questionamentos, as perguntas que eles fazem. Se for com dois SS, se escreve a palavra com C ou com Ç.E eles começaram a fazer descobertas e a criar as suas próprias regrinhas. Então, aproveitando o momento. E que também se faz necessário um trabalho com a ortografia, eu me voltei para este lado: da produção textual e da parte ortográfica. (Professora do 2º ano)

Então, primeiro eu tinha que construir o sistema de escrita com eles para poder consolidar e daí começar a usar tudo o que eu vinha usando nos outros anos e estava dando certo que era um trabalho de leitura e produção. Com essa turma foi construído um livrinho, mas era mais assim: tiras com imagens, textos pequenos construía muito coletivo. As receitas eram textos coletivos porque eles não conseguiam pesquisar em casa e trazer para cá para a gente trabalhar porque eles não conseguiam ler o que estava escrito na receita. Então, já ficava mais difícil. Então, tudo foi construído aqui. Eu trazia a receita e a gente via e começava construir no quadro. O que é que a receita tinha, aí foi mais realmente tudo coletivo. [...]. Eu trabalhei com habilidade fonológica só mais ao nível de letramento...Porque é mais um trabalho pra alfabetização. Mas trabalhei muito com poemas, poesias e a gente refletia as características deles, mas não era específico como se eu fosse alfabetizar. [...] e o livro didático uso muito. Sempre uso para fazer as atividades de todas as disciplinas. Acho que é um bom apoio. Mas uso também outras coisas, como as fichas e atividades no quadro. (Professora do 3º ano)

Podemos observar uma progressão em relação às atividades desenvolvidas nas três turmas do 1º ciclo: grande ênfase nas atividades de apropriação no 1º ano e ênfase inversamente proporcional nas atividades de produção textual e leitura em relação aos outros anos. No 1º ano percebemos mais atividades de análise fonológica em detrimento dos outros anos que enfatizaram atividades de pontuação e ortografia. Quanto à produção de textos, estas foram observadas nas três turmas, com maior ênfase no 2º ano.

#### **b) Trabalho diversificado: respeito à heterogeneidade e compromisso**

A análise da prática apontou que as professoras trabalhavam com atividades diversificadas, em grupos e por meio de intervenções individuais, respeitando a heterogeneidade na sala de aula. Apresentamos a seguir o relato da professora do 1º ano:

[...] esse trabalho surte efeito porque você vê crianças que estavam com muita dificuldade, avançar. Eu gosto desse trabalho diversificado porque você pode colocar um alfabético com um silábico-alfabético e ali na hora da atividade, um ajuda ao outro. Não é fácil. Mas você também nunca vai encontrar uma sala homogênea, até porque os ritmos das crianças são diferentes. Mesmo que você pegue todos alfabéticos, tem uns que avançam mais e outros não. (Professora do 1º ano)

Em todas as turmas, eram realizadas sondagens no começo do ano e o erro do aluno era visto como parte integrante do processo de aprendizagem, auxiliando no ensino da leitura e da escrita. A professora do 3º ano revelou que os alunos tinham avançado, porém não estavam com o perfil esperado por ela para o final do 1º ciclo quanto à produção de textos.

[...] eles cresceram, mas eles ficaram com perfil de começo de terceiro ano e não de quem vai para o 2º ciclo. Eles cresceram para o que chegaram, mas não para o terceiro ano porque eles não chegaram com perfil de final de segundo também. (Professora do 3º ano)

#### **b) Estabelecimento de metas para cada ano do 1º ciclo**

Pela entrevista, percebemos que a escola estabeleceu metas, objetivas e conteúdos para cada ano do ciclo no Conselho de Ciclos, mesmo que estas não estivessem explícitas nos Descritores dos Conteúdos da escola, nem na Proposta Pedagógica da Rede; assim, as

professoras preocupavam-se com a passagem automática dos alunos e coletivamente, tomavam as decisões.

Esses conteúdos foram elaborados no começo do ano coletivamente. Eles são as competências da Prefeitura, mas que devem ser mais elaboradas... Porque a gente é que tem que dizer o que vai trabalhar..ai quem não quer, não faz nada. Como eu vejo por aí. Eles não foram divididos por ano. Assim, cada um sabe o que deve trabalhar. (Professora do 3º ano A)

Além disso, elas destacaram que a escola organizou-se internamente para que as metas fossem cumpridas ao final do 1º ciclo por meio de projetos de apoio. Desta forma, foi consenso geral que a meta específica do 1º ano seria a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e dos outros anos do 1º ciclo a consolidação e o aprofundamento dessa alfabetização.

Na escola, a meta é a mesma para os 3 anos do 1º ciclo porque ela só vai aprofundando. Por exemplo, na minha sala a meta é a mesma, mas eu me aprofundo..eu não estou mais voltada para o SEA. Mas para pontuação, leitura, produção, ortografia, organização de idéias, coesão e coerência. O trabalho de base deve ser feito no 2º ano pra que esses alunos sigam para o 3º ano já consolidados e para que o pessoal do 3º ano faça um trabalho aprofundado de leitura e produção de texto, ortografia e trabalhar os conteúdos dos outros componentes curriculares. (professora do 2º ano)

### **Considerações finais:**

O domínio da escrita alfabética, além de ser instrumento de luta, é condição necessária para a participação efetiva nas práticas de leitura e escrita; portanto, se esse ensino não tiver metas definidas para cada ano do 1º ciclo, poderá diluir-se, não promovendo reflexão sobre todos os aspectos que o compõem. Desta forma, essa pesquisa buscou analisar as práticas de alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos.

Em termos gerais, o resultado do mapeamento das aprendizagens dos alunos confirmou nossa hipótese de que é possível garantir a apropriação da escrita alfabética pelos alunos no 1º ano do primeiro ciclo, deixando os outros anos para a consolidação e aprofundamento da leitura e da escrita. Assim, a análise do desempenho dos alunos de todas as turmas apontou que cada um deles agregou mais conhecimentos sobre a língua, durante o ano. Paralelo a isso, as professoras desenvolveram uma prática progressiva de

ensino da leitura e da escrita que está intimamente relacionada aos resultados obtidos pelos alunos. Elas re-criavam as prescrições oficiais, fabricando modos de fazer acontecer o ensino da leitura e da escrita ao longo dos anos no 1º ciclo, em meio à heterogeneidade da turma e defasagem em relação aos outros anos do ciclo. Assim, a escola conseguiu alfabetizar e letrar ao final do 1º ciclo e a cada ano desenvolveu um trabalho de Análise lingüística, seja em relação à apropriação da escrita alfabética (1º ano), seja a partir de um trabalho de reflexão ortográfica (2º e 3º anos).

Finalmente, os resultados sugerem que uma prática pautada pelo ensino da leitura e da escrita, de forma contextualizada, somada ao estabelecimento de metas a cada ano do ciclo e a um atendimento diversificado aos alunos, possibilitaram o avanço dos alunos na aprendizagem da escrita a cada ano do 1º ciclo, tornando a proposta de ciclos viável em uma gestão escolar participativa e comprometida com a aprendizagem.

Acreditamos que nossa pesquisa pode contribuir para a discussão da necessidade de gestores que formulem metas e aprofundamento dos conteúdos em linguagem para cada ano do ciclo. Além disso, fomentamos a necessidade de uma maior análise na implementação dos ciclos, entendendo-o como uma política de educação na Rede que depende da reorganização de vários aspectos, desde o macro (proposta do município) até o micro (projetos e gestão escolar, espaço de sala como local de construção e concepção do professor). Pela limitação de nossa pesquisa, faltou-nos, porém, aprofundar na análise da gestão escolar e na contribuição da família nesse processo. Desta forma, propomos que novas pesquisas sejam feitas analisando conjuntamente aspectos macro e micro da implementação dos ciclos em sala e a sugestão de metas a cada ano como proposta experimental.

### **Referências Bibliográficas**

- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. ABRAMOWICZ, A. MOLL, J. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papirus, 1997, p. 14.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 19.

- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.
- CUNHA, I. B. da. *Mudanças na prática docente em sala de aula: lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos*. Artigo publicado na ANPED, GT 04, 2007.
- DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.
- FERNANDES, C. A escolaridade em ciclos no Brasil: uma transição para a escola do século XXI. 2003. Tese de doutorado, departamento de educação da Pontífica Universidade Católica do rio de Janeiro – PUC.
- FERREIRA, A. T. B. *A “Fabricação” do cotidiano escolar. As práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula*. 2003. 269f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia. Departamento de Sociologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004, p.6.
- FERREIRA, A. T. B. e LEAL, T. F. *Avaliação na escola e o ensino de língua portuguesa: introdução ao tema* In: MARCUSCHI, B. E SUASSUNA, L. (orgs) *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 18, 19, 25.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FRANCO, C. *Diagnósticos e Políticas de Alfabetização*. Palestra ministrada no Seminário de alfabetização e letramento em 2006. acessado em 14/05/07. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)
- FREITAS, L. C. de. *A internalização da exclusão*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301, 321, set. 2002.
- FRIGOTTO, E. *A leitura e a escrita nos ciclos de formação*. Artigo publicado na ANPED, GT 10, 2005.
- GROSSI, E. P. *Como areia no alicerce*. São Paulo: Paz na Terra, 2004, p. 8, 83, 104).
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- JACOMINI, M. A. *Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002. (Dissertação de mestrado).



LUDKE, M. e ANDRË, M.E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. *A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino*. In: FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, A. G. *O aprendizado da ortografia*. São Paulo: Autentica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização numa perspectiva para o letramento: conciliando a escrita alfabética com o trabalho com texto*. Comunicação apresentada no curso desafios da alfabetização, do programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Ensino – Recife: 2003.

\_\_\_\_\_. *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica*. Letras hoje. V. 39. n. 3. 2004.

\_\_\_\_\_. *Concepções e metodologias de alfabetização : Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos*. Palestra ministrada no Seminário de alfabetizao e letramento em 2007. acessado em 14/05/07. Disponível na página da Web: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)

OLIVEIRA, S. A. *O ensino e a avaliação do Sistema de Escrita Alfabética numa escolarizao organizada em ciclos*. Dissertao de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduao em Educao. Recife, 2005.

RECIFE, Secretaria de Educao. *Intruo N 01/05*. Diretoria de Acompanhamento e Avaliao educacional. Recife: SE/PCR, 2005.

SOARES, M. *Letramento e alfabetizao: as muitas facetas*. In: Anais da 26. Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2003a: MG.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gneros*. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.