

PROGRESSÃO, PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS NOS TRÊS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM QUESTÃO

Magna do Carmo Silva Cruz¹, Eliana Borges Correia de Albuquerque²

RESUMO

Este trabalho buscou analisar a construção de práticas de alfabetização e a relação dessas práticas com progressão das aprendizagens das crianças nas escolas organizadas em série e em ciclos. A pesquisa foi desenvolvida em turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em duas escolas (uma seriada e outra ciclada), e envolveu a participação de seis professoras e seus alunos. Os procedimentos metodológicos adotados foram análise documental, entrevistas, observações de aulas e atividade de escrita de palavras com as crianças no início e no final do ano letivo. A análise dos resultados apontou que as professoras de ambas as escolas desenvolviam práticas com ênfase na apropriação da escrita alfabética e na consolidação da leitura e da escrita, práticas estas que possibilitaram a apropriação da base alfabética, já no 1º ano, e o avanço, nos outros anos, na consolidação da escrita, com ênfase na apropriação da norma ortográfica.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem da Escrita Alfabética. Escola em Série e em Ciclos. Práticas de Alfabetização. Progressão.

ABSTRACT

PROGRESSION, PRACTICE OF LITERACY AND EVALUATION OF LEARNING OF CHILDREN ENROLLED ON THE 3-YEAR CYCLE FOR ELEMENTARY SCHOOLS: THE LITERACY CYCLE IN QUESTION

This work focused on the literacy practice construction and the comparison of these practices with progression the results at children from schools using both serial and cycle methods. The research took place in groups at the three initial years of elementary school at two schools (one serie-oriented and another cycle-oriented). It also involved six lecturers and their respective students. The applied methodologies are as follows: document analysis; interviews;

¹ Doutora em Educação, professora no Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais, UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil. magna_csc@yahoo.com.br Rua Vitoriano Palhares, 250, apt. 1302. Torre, Recife, Pernambuco, Brasil. 50710-190.

² Doutora em Psicologia Cognitiva, professora dno Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais, UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil.

spelling and copy evaluation by the lecturers at the beginning and at the end of the school calendar. The results showed that both school lecturers used literacy activities based on "Alfabet Written Appropriation" and "Reading & Writing Consolidation". These practices successfully enabled the children to develop their alphabetical basis, at the 1st year of elementary school, leading to a writing appropriation in the next two years, including orthography standard appropriation.

Keywords: Alphabetical writing teaching and practicing. Serie-oriented school. Literacy practices. Progression.

INTRODUÇÃO

Falar de práticas de alfabetização requer que pensemos em diferentes aspectos, entre os quais o conceito de alfabetização, a adoção de métodos para alfabetizar, a organização dos sistemas de ensino e o período destinado à alfabetização, as metas a serem atingidas pelas crianças. Com base nas definições presentes nas metas 2 e 5 do Plano Nacional de Educação (Lei nº13.005/2014), intensificou-se a definição e implementação de políticas públicas para a alfabetização. Atrelado a isto, há uma discussão nacional atual acerca da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), prevista pelo PNE, e que está em processo de aprovação/reformulação. No texto preliminar, a alfabetização assume centralidade na etapa inicial do Ensino Fundamental (EF) e espera-se que, ao final do terceiro ano do EF, as aprendizagens relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética tenham sido consolidadas articuladas à aprendizagem da leitura e da produção de textos de forma contínua e aprofundada por meio de uma progressão.

Concebemos esta progressão em três dimensões: *progressão escolar*, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; *progressão do ensino*, referente à organização do ensino nos três anos iniciais do EF, por meio de delimitações e especificidades de cada aspecto da escrita e da leitura; e *progressão das aprendizagens*, que ocorre quando o avanço está diretamente ligado à qualidade crescente das aprendizagens construídas durante o ano escolar. Nesse sentido, este artigo buscou analisar a construção de práticas de alfabetização e a relação dessas práticas com progressão das aprendizagens das crianças nas escolas organizadas em série e em ciclos.

Na implantação e consolidação do ensino seriado no Brasil (FARIA FILHO; VIDAL, 2000), as práticas de alfabetização se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como

decodificação e codificação e métodos passaram a ser utilizados para garantir o ensino nessa área na 1ª série do EF. Segundo Mortatti (2000), o processo de alfabetização se dava em duas etapas: uma etapa preparatória e a outra a alfabetização propriamente dita. Os testes de prontidão tinham como objetivo medir o grau de maturidade das crianças, necessário à aprendizagem da leitura e da escrita, e classificá-las para a organização homogênea das classes.

No estudo das práticas tradicionais de alfabetização na escola seriada, a referida autora aponta que os métodos tradicionais de alfabetização prefiguram no cenário nacional desde as primeiras cartilhas produzidas no país (1876), sendo alvo de disputas. À época, o ensino da leitura e da escrita era realizado de modo a garantir que todas as crianças, ao mesmo tempo, aprendessem as correspondências grafofônicas ensinadas pelo professor por meio de métodos de alfabetização de base sintética ou analítica. Os métodos evoluem na prática escolar, tendo sua origem nas salas de aula, por serem “[...] produto da criatividade dos professores e por eles foram aperfeiçoados através de sucessivas experiências que visavam responder às demandas crescentes de uma população que enfatizava a sua necessidade de aprender” (BRASLAVSKY, 1988, p. 44).

Os sintéticos (alfabético, silábico e fônico) partem das estruturas mais simples (letras, fonemas, sílabas) e, por meio de sucessivas ligações, ensejam às crianças ler palavras, frases e textos; já os métodos analíticos partem das unidades maiores (palavras, frases e pequenos textos) para só depois conduzir à análise das partes menores, que constituem as palavras (letras e/ou sílabas). Apesar de focar habilidades importantes para o processo de alfabetização, o equívoco dessa opção metodológica está na crença de que apenas o método seria capaz de ensinar à criança as relações entre grafemas e fonemas, seguindo uma sequência rígida das letras/sílabas/fonemas para as palavras/frases/textos ou vice-versa e desconsiderando o papel ativo da criança.

Na década de 1980, na tentativa de encontrar soluções para o fracasso escolar na alfabetização, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) surgiu como possibilidade de eliminação da reprovação no final da 1ª série. Ao propor a ampliação do período de alfabetização para dois anos (1ª e 2ª séries do EF). As orientações chamadas construtivistas começaram a nortear teórica e metodologicamente as práticas de alfabetização desenvolvidas no CBA. Os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita passaram a ser amplamente disseminados e usados como perspectiva teórica de alfabetização. Com eles vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos métodos de alfabetização. No lugar dos referidos métodos,

pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do sistema de escrita alfabético a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos.

Segundo Mainardes (2009), a política de ciclos poderia ser dividida em três períodos: o primeiro, entre 1918/1921 e 1984, foi marcado pela crítica à reprovação e discussões em torno da promoção automática; o segundo, entre 1984 e 1990, formado com a emergência do CBA; e o terceiro período, a partir dos anos de 1990, formado a partir da ampliação do Sistema em Ciclos para todo o EF por algumas redes municipais e buscou romper com a lógica da exclusão social e cultural das crianças. Recentemente, foi instituído nacionalmente o Ciclo de Alfabetização (três anos sem reprovação entre eles) para os três anos iniciais do (Portaria nº 867 do MEC).

Segundo Arroyo (1997), a lógica da escola em ciclos baseia-se na ampliação do direito à Educação e ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola; na aprendizagem como processo contínuo para atendimento às diferenças individuais; e, por fim, na ideia de uma escola menos seletiva, integradora dos diferentes grupos sociais, por meio da permanência e continuidade. Ou seja, “a finalidade dos ciclos é dificultar a reprovação burra, aquela que acontece por falha da nossa organização ou da nossa estrutura” (CORTELLA, 2005, p. 49), como historicamente ocorreu na escola organizada em série.

Contudo, com base na revisão de dissertações e teses sobre ciclos, Mainardes (2009) indica certo distanciamento entre o que é posto nas propostas oficiais, voltadas para os ciclos, e o que efetivamente é praticado no interior das escolas. Não desconsideramos, portanto, a possibilidade de as escolas em ciclos estarem apenas camuflando a falta de progressão da aprendizagem com a falsa progressão escolar, configurando-se essa progressão escolar como uma “exclusão branda” (FREITAS, 2003). As pesquisas de Linch (2002), por exemplo, identificaram situações de “exclusão escolar oculta”, nas quais crianças eram promovidas, mas permaneciam excluídas dentro das salas de aula, sem receber o apoio necessário para progredirem em sua aprendizagem.

Segundo Soares (2003a), a simples mudança de paradigma na alfabetização não causou melhoria evidente nas práticas de alfabetização. Ela destaca, por exemplo, que a Psicogênese da Escrita é uma teoria psicológica de como a criança aprende e sua transformação direta em uma prática pedagógica implicou, muitas vezes, na ideia de que bastava a convivência das crianças com a leitura e a escrita para que se alfabetizassem. Portanto, a partir do final do século XX, configura-se uma nova forma de conceber os modos

e as finalidades da alfabetização: a criança deixa de ser considerada reprodutora de técnicas do ler e escrever e passa a ser respeitada como autora de seu próprio discurso. Sendo assim, a leitura e a escrita deixaram de ser vistas apenas como práticas escolares e passaram a ser consideradas como práticas sociais do cotidiano, devendo a escola garantir a inserção da criança nessas práticas.

Ainda em relação às práticas de alfabetização, Soares (op. cit) apontou que desde esse período, a alfabetização vem sendo obscurecida pelo letramento, perdendo sua especificidade no contexto brasileiro. Para ela, seria necessário assumir a especificidade de ambos os processos, sabendo que eles são indissociáveis e interdependentes. A referida autora considera necessário reinventar a alfabetização, no sentido de desenvolver em salas de alfabetização o duplo objetivo de alfabetizar e letrar (ou alfabetizar letrando), o que significa garantir a especificidade da alfabetização ao mesmo tempo em que se devem inserir as crianças nas diferentes práticas de leitura e escrita (SOARES, 2003b). Por fim, a autora mencionada referiu, também, que a reorganização do tempo escolar em ciclos no Brasil, apesar de trazer contribuições positivas, não apresentou metas a serem atingidas ao longo do ciclo inicial, o que fez crescer o número de crianças que concluíam os anos do ciclo de alfabetização sem terem se apropriado da escrita alfabética.

Na discussão das práticas de alfabetização, adotamos a Teoria da Fabricação do Cotidiano como aporte teórico, pois esta compreende o *cotidiano* como local onde se formalizariam as práticas sociais e considera que tais práticas sofrem influências exteriores. Certeau (1985, p. 15) definiu a formalidade das práticas no âmbito das *estratégias* e das *táticas*. As *estratégias* são “o cálculo ou a manipulação de relações que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou saber (próprio)”. Desse modo, os especialistas responsáveis pela elaboração dos documentos oficiais como normas, leis, conceitos e/ou saberes científicos a serem ensinados em alfabetização, racionalizariam sobre a escola e construiriam estratégias de operacionalização.

Tais propostas seriam operacionalizadas pelos professores, nas práticas cotidianas de alfabetização, pela fabricação de táticas que corresponderiam a uma criação anônima nascida, muitas vezes, da prática do desvio: “a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 1994, p. 101). Segundo Certeau (1994), enquanto as *estratégias* produzem, mapeiam e impõem as regras, as *táticas* utilizar-se-iam destas, manipulando-as e alterando-as. As táticas seriam maneiras de fazer

associadas a saberes antigos que permanecem presentes na cotidianidade e são baseadas em improviso, tais como: as formas pelas quais as professoras foram alfabetizadas e suas experiências anteriores no ensino.

Para aprofundarmos essa análise, também adotamos, como aporte teórico, a Perspectiva da Construção dos Saberes na Ação. Chartier (2007) anunciou que o professor de alfabetização constrói suas práticas baseando-se, entre outros aspectos, no que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber; nesse processo, a partir de suas reinterpretações, o docente considera o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula. Ou seja: as mudanças nas práticas de ensino dos professores são resultantes tanto de mudanças nas definições dos conteúdos a serem ensinados – *mudanças de natureza didática* – quanto das alterações na organização do trabalho pedagógico – *mudanças pedagógicas*.

Nesse contexto, entendemos que as práticas de alfabetização dos professores são constituídas de um conjunto de *dispositivos* que envolvem procedimentos rotineiros e inovadores: o “saber fazer” dos professores. As mudanças didáticas e pedagógicas resultam na construção de “esquemas de ação” ou “dispositivos” táticos à medida que o docente enfrenta situações de conflito ou de exercício da maestria de sua profissão. Na articulação desses elementos ocorre a possibilidade de fabricações e reconstruções das práticas de alfabetização.

Chartier e Hebrárd (1987) discutem a relação dos professores das séries iniciais com a produção científica em torno do ensino da língua. Segundo eles, os saberes forjados pelos pesquisadores raramente incluem as expectativas dos professores que, por sua vez, privilegiam mais o “como fazer” do que o “porque fazer”. Nesse sentido, o trabalho pedagógico sustenta-se de troca de “receitas” – reunidas em encontros, validadas pelos colegas e mais flexíveis do que as expostas em publicações didáticas – que por terem *valor de uso* possuem *valor de troca* na cotidianidade; essas “práticas validadas” são, portanto, produzidas no cotidiano das práticas pedagógicas. As ações dos docentes se consolidam em sua prática à medida que possuem *valor de uso* e que muitas vezes servem como *valor de troca* entre os pares, podendo demonstrar uma *coerência pragmática* em detrimento de uma *coerência teórica* (CHARTIER, 2007).

Sabendo que a escola é mais um espaço de produção dos saberes e que a maior parte das experiências escolares dos professores se deu, até os dias atuais, no contexto da organização escolar seriada, perguntamo-nos: As práticas de alfabetização, constituídas na organização escolar em série, permanecem presentes na organização escolar em ciclos de aprendizagem? Para responder a tal questão partimos da ideia de que as práticas de

alfabetização desenvolvidas tanto na escola seriada como na ciclada, englobariam as disposições elaboradas por cada sujeito ao longo de sua história de vida e profissional, bem como os esquemas de ação construídos por meio da fabricação de suas práticas profissionais, permeadas pelo contexto escolar.

Na discussão das características sobre o perfil do professor alfabetizador destacamos a necessidade desse profissional se constituir de fato como *autor* e *gerenciador* de sua prática. Acreditamos que essas construções táticas podem surgir das lacunas relacionadas às estratégias postas e da viabilidade das ações próprias por meio da fabricação das práticas de alfabetização nos três anos iniciais. Mesmo levando-se em consideração que essas táticas não são sistemáticas, entendemos que elas podem nos dar caminhos para amplificar/criar as estratégias. Na dimensão que considera a apropriação dos saberes de forma ativa, as táticas surgem como possibilidades de ressignificação da prática de alfabetização nas escolas seriadas e cicladas.

Ao realizarmos o levantamento de pesquisas que tratam das diferenças entre as aprendizagens das crianças da escola seriada e ciclada, identificamos que apenas duas tratam da temática e estas não investigam o período da alfabetização. A pesquisa de Pinesso (2006) teve por objetivo investigar se haveria diferença entre a produção de crianças do 2º ano do 2º ciclo. Os resultados apontaram não haver mudanças significativas nas produções textuais, porém indicaram a necessidade de desenvolver reflexões sobre o trabalho desenvolvido nessas escolas. Da mesma forma, a pesquisa desenvolvida por Alavarse (2009) comparou escolas em ciclos em quatro estados visando analisar as controvérsias sobre a organização escolar de ciclos ou séries, face aos desafios da democratização da escola e estabelecimento de um novo patamar de escolarização, por meio da análise documental sobre a constituição e a implantação dos ciclos, bem como os dados obtidos no INEP, SAEB e prova Brasil nessas escolas. Os resultados assinalaram, por um lado, que não haveria indícios de mudanças radicais tanto nos documentos quanto nos resultados das aprendizagens por meio da implantação dos ciclos; por outro lado, também não foram encontrados indícios comprobatórios de que a adoção de ciclos nessas escolas levou a uma queda na qualidade do ensino.

Outras pesquisas trazem uma reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita no período de três anos destinados à alfabetização em escolas organizadas em ciclos. O grupo GERES desenvolveu uma pesquisa entre os anos de 2005 e 2008 com o objetivo de acompanhar a evolução da aprendizagem de leitura e matemática de crianças das séries iniciais, por quatro

anos. Para a análise dos dados, o grupo elaborou uma escala de proficiência. Dois recortes desta pesquisa foram apresentados: Franco (2006) apresentou dados referentes ao período de um ano (2005) e Brooke (2008) apresentou os resultados relativos ao período de 2005 a 2007. Ambos os recortes apontaram que as crianças do 1º ano apresentaram progressão da aprendizagem na leitura, durante o ano letivo, porém não continuaram a agregar mais conhecimentos de forma significativa ao longo dos outros dois anos da alfabetização. Nesse sentido, os autores indicam que, possivelmente, a falta de metas seria uma das causas da diminuição do ritmo de aprendizagem até o 3º ano, o que demonstra uma perda de foco do que deve ser ensinado após a fase inicial de alfabetização.

Oliveira (2010) buscou investigar como vinham ocorrendo as práticas de ensino de língua no interior do 1º ciclo de Aprendizagem de escolas da Secretaria de Educação do Recife, priorizando a análise da progressão das atividades naquela etapa de escolarização. Participaram da pesquisa nove professoras (três de cada ano do 1º ciclo) e como instrumentos metodológicos foram realizadas observações de aulas e entrevistas com as docentes. Os resultados indicaram que a maioria das atividades propostas pelas professoras contribuiu para o avanço das crianças que estavam com mais *vantagem* no aprendizado da leitura e da escrita em relação às outras crianças da turma. Além disso, a ausência de um ensino ajustado às diferentes demandas de aprendizagem e a falta de planejamento sistemático configuraram-se como elementos centrais das dificuldades apresentadas pelas docentes no trato com a heterogeneidade das turmas.

Cruz (2008) analisou a relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças ao longo do 1º ciclo por meio de um estudo de caso em uma escola de referência também da Secretaria de Educação do Recife. A pesquisa foi desenvolvida em turmas do 1º, 2º e 3º anos do EF e os procedimentos metodológicos envolveram observações de aulas, entrevistas e atividades de avaliação diagnóstica das aprendizagens das crianças. Os resultados indicaram, quanto à análise do desempenho, que crianças de todas as turmas evoluíram ao longo do ano, tanto no que se refere à escrita de palavras e textos, como nas atividades de leitura; bem como apontaram que ocorreu progressão nas aprendizagens entre os anos do ciclo. Quanto à análise das práticas, os dados revelaram que as professoras enfatizavam os eixos da leitura, produção textual e apropriação da escrita alfabética e ortográfica, graduando-os de acordo com os três anos do ciclo. Nesse sentido, a autora indica haver uma possível relação entre: práticas sistemáticas de alfabetização com ênfase em atividades reflexivas e a apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças; práticas

sistemáticas de produção e leitura de diferentes gêneros textuais e a formação de crianças leitoras e produtoras de textos.

As pesquisas apresentadas nesta seção indicam a necessidade de pensarmos no processo de alfabetização como objeto específico de conhecimento, pois é preciso buscar entender as opções didáticas e pedagógicas adotadas pelas professoras que possibilitam resultados positivos na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais, quer na escola seriada quer na ciclada.

A FABRICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS SERIADAS E CICLADAS: REFLEXÕES SOBRE A SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

A pesquisa empírica que sustenta este artigo foi desenvolvida em duas escolas públicas do Estado de Pernambuco: uma organizada em ciclos (denominada Escola Ciclada) e outra organizada em série (denominada Escola Seriada). A nossa opção por desenvolver a pesquisa nas referidas redes de ensino justifica-se pelo fato delas serem organizadas de forma diferente quanto à estrutura escolar e, ainda assim, possuírem um avanço quanto aos índices relacionados à leitura nas avaliações nacionais. Além disso, as duas redes de ensino têm investido nos últimos anos na formação continuada de professores com vistas à construção de práticas de alfabetização e letramento. A pesquisa, portanto, se caracteriza como dois estudos de caso por, dentro de um sistema, procurar apreender uma realidade particular que tem um valor em si mesmo (LUDKE e ANDRÉ, 2001).

Participaram da pesquisa seis professoras, sendo três de cada escola (Seriada e Ciclada), uma para cada um dos três primeiros anos do EF: as professoras do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano da Escola Ciclada foram denominadas, respectivamente, Professoras 1C, 2C e 3C. Já as professoras da Escola Seriada foram chamadas de Professoras 1S, 2S e 3S. Também participaram da pesquisa as crianças das turmas investigadas.

Utilizamos quatro procedimentos metodológicos: (1) realização de duas atividades diagnósticas (escrita de palavras e textos) com as crianças, no início e no final do ano letivo (nestas atividades, buscamos utilizar: as mesmas palavras nas duas diagnoses, variando as figuras utilizadas, e a produção de relatos de experiência); (2) análise documental das propostas curriculares de cada um dos municípios; (3) entrevistas com as professoras; (4) observação de quinze dias aulas de cada uma das professoras.

Os dados das diagnoses foram analisados tanto qualitativamente quanto quantitativamente. As entrevistas e observações foram analisadas qualitativamente com base na análise de conteúdos (BARDIN, 1977) e relacionadas aos dados da diagnose para melhor compreensão da relação entre as práticas de alfabetização e a aprendizagem das crianças.

Apresentaremos os resultados da pesquisa em duas sessões: na primeira discutiremos as orientações contidas na proposta curricular dos municípios sobre o ensino da leitura e da escrita na alfabetização, bem como estabeleceremos algumas aproximações e distanciamentos quanto às práticas de alfabetização desenvolvidas nas escolas Seriada e Ciclada; na segunda, apresentaremos os perfis de entrada e saída das crianças no que se refere à apropriação da escrita alfabética refletindo sobre a progressão das aprendizagens ao longo dos três anos iniciais do EF em ambas as escolas.

1. Aproximações e distanciamentos: práticas de alfabetização nas escolas seriada e ciclada

A análise das orientações curriculares dos dois municípios investigados apontou poucas aproximações e muitos pontos de distanciamentos. Apesar de ambas apresentarem uma perspectiva pautada na concepção sociointeracionista de língua e adotarem o texto como elemento central do ensino da Língua Portuguesa, apenas na Proposta Curricular da Escola Seriada os objetivos e conteúdos eram delimitados com clareza e progressão, a cada ano do EF, nos eixos da análise linguística, produção textual, leitura e compreensão de textos. Não havia, portanto, na Proposta Curricular da Escola Ciclada especificidade e aprofundamento quanto ao que deveria ser ensinado a cada ano, nem qualquer indicação de progressão ao longo dos três anos do ciclo de alfabetização.

A despeito da precariedade das estratégias postas no documento curricular da Rede de Ensino da Escola Ciclada, as professoras entendiam ser necessário promover a apropriação da escrita alfabética logo no 1º ano e a consolidação da leitura e da produção textual nos dois anos seguintes, conforme pode ser observado nos depoimentos a seguir.

No 1º ano eu acho que deveria ser o que expliquei, intensificado, de alfabetização mesmo. No 2º que é a 1ª série, já iniciar a tipologia textual... mesmo desde a alfabetização já começou, mas no segundo ano do 1º ciclo continuar e fazer uso desses textos com mais autonomia. Ler sozinhos. Produzir sozinhos. No 1º seria um trabalho de alfabetização e coisas mais coletivas, no segundo intensificar isso, e no 3º eu acho que atentar para as

questões ortográficas mesmo, da gramática. Não em termos de conceito, mas da utilização do texto... e não o 3º ano ser mais voltado para a alfabetização como é agora.

(Entrevista, Professora 1C)

Acho que no 1º ano ele tem que conhecer as letras, processo inicial do conhecimento e reconhecimento das letras, dos sons, da construção de palavrinhas, estruturação de frases. No 2º ano, aprofundar. Esse aluno vai passar a ter contato com textos maiores. Ele vai ter que produzir, nem que sejam pequenos textos. Maior compreensão, maior variedade de gêneros textuais, começar com a característica de cada texto. Às vezes o aluno está alfabetizado, mas comete muitos erros ortográficos [...] Tem que ter então trabalho disso, mesmo eu sabendo que alguns vão perceber e outros não. No 3º ano, esse aluno tem que fechar o ciclo de alfabetização com tudo consolidado para no segundo ciclo ele aprofundar. Cada ciclo requer conhecimentos mais aprofundados, mas assim, ele tem que chegar no 2º ciclo com domínio, lendo, escrevendo, mesmo cometendo erros ortográficos.

(Entrevista, Professora 2C)

[...] no 1º ano ele já deveria está lendo, pelo menos o mais elementar: palavras simples, fazer ligação entre um texto e palavras correspondentes. Acho que seria o mínimo. Já no 2º, seria para colocar textos mais complexos, ler as inferências. E no 3º ano, ele precisa ler com compreensão, fazer releituras, ter preocupações com a questão ortográfica, pontuação. Já que estão entrando tão cedo na escola, né?

(Entrevista, Professora 3C)

Nesse sentido, as professoras da Escola Ciclada apresentavam avanços no que estava posto no referido documento, trilhando um percurso solitário para suas escolhas didáticas, baseadas na necessidade de parâmetros para o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, essas professoras, pela ausência e por perceberem a necessidade dessas balizas nos documentos oficiais, estabeleceram taticamente algumas metas para cada ano do 1º ciclo como elemento de estabilidade para a objetivação da prática de alfabetização. Já as escolhas didáticas efetuadas pelas professoras da Escola Seriada baseavam-se em conteúdos e metas estrategicamente dispostas para cada ano na Proposta Curricular.

Também fazia parte do perfil de todas as professoras participantes da pesquisa a necessidade de promover atividades com diferentes enfoques para o ensino da alfabetização, com vistas a promover a apropriação, consolidação e sistematização dos conteúdos. Elas buscavam alfabetizar em uma perspectiva de letramento, conforme podemos observar na frequência das atividades desenvolvidas (Tab. 1).

Tabela 1 - Frequência dos Eixos de Língua Portuguesa explorados pelas professoras

Atividades desenvolvidas em cada eixo	Quantidade de dias em que realizou a atividade/frequência total de dias observados					
	1º ano/EC	1º ano/ES	2º ano/EC	2º ano/ES	3º ano/EC	3º ano/ES
Leitura						
Leitura de diversos gêneros	12/15	15/15	13/15	15/15	13/15	15/15
Exploração das estratégias de leitura	07/15	06/15	07/15	11/15	12/15	13/15
Análise linguística						
Atividades de Apropriação da Escrita Alfabética e Reflexão Fonológica	15/15	15/15	15/15	15/15	12/15	05/15
Atividade de exploração da norma ortográfica	06/15	05/15	11/15	11/15	09/15	13/15
Outras atividades de análise linguística	05/15	06/15	08/15	15/15	11/15	15/15
Produção textual						
Atividades de produção de texto	01/15	02/15	10/15	09/15	09/15	09/15

Analisando-se a Tabela 1, observamos no eixo da leitura que em todas as turmas houve leitura de diversos gêneros textuais e exploração de estratégias de compreensão leitora, principalmente no 2º ano da escola seriada e nos 3ºs anos, apresentando estas turmas alta frequência nessa atividade. O índice mais elevado de atividades de leitura em todas as turmas se deve, principalmente, ao fato de ambas as escolas proporcionarem situações em que eram lidos vários textos pelas professoras no momento da leitura, sendo priorizados nos 1º anos textos da tradição oral como parlendas, trava-línguas, adivinhas, poemas, músicas, além de histórias e contos.

Existia na Escola Ciclada a prática de empréstimo semanal de livros às crianças. Além disso, elas se dirigiam semanalmente à biblioteca da escola e lá ouviam histórias, folheavam livros e participavam de momentos de reconto, declamação, cantorias e dramatização após a leitura de vários gêneros tais como parlendas, músicas e poemas. Da mesma forma, na Escola Seriada as atividades que envolviam a leitura de livros infantis também eram frequentes.

Nesses momentos, as crianças participavam de forma contextualizada de momentos de leitura, exercitando a capacidade de ler textos, e não eram apenas ouvintes da leitura dos adultos. Além disso, a gestora da escola seriada contribuía com o processo de alfabetização e letramento das crianças, incentivando-as a interagirem de forma prazerosa com a leitura e a escrita por meio de textos que espalhava no pátio da escola e da realização de atividades de leitura que buscavam integrar todas as turmas.

Percebemos que as atividades de leitura realizadas nas salas de aula ora tinham o foco de explorar, no momento da leitura, conteúdos de apropriação da escrita alfabética, ora aspectos dos gêneros textuais. Pareceu-nos, no entanto, que faltava uma clareza sobre quais conteúdos seriam alvo de ensino da leitura ao longo dos três anos do ciclo da alfabetização. Ao explorarem as características dos textos lidos, a análise da Tabela 01 indicou uma sucinta progressão entre os três anos de ambas as escolas. Em poucas situações as professoras deram informações às crianças sobre o contexto de produção e exploraram as características dos gêneros trabalhados, conforme trecho ilustrativo a seguir.

Prof.^a: (cita criança) você sabe o que é uma tirinha?

Criança 4: é uma história em quadrinhos.

Prof.^a: então, o que é uma história em quadrinhos?

Criança 4: é uma tirinha.

Prof.^a: veja, uma tirinha é uma história e uma história é uma tirinha?

Criança 4: não tia. veja, uma tirinha é um pequeno textinho de um quadrinho. É um quadrinho pequeno.

Prof.^a: e a história em quadrinhos?

Criança 4: é grande. é um monte de quadrinhos.

Prof.^a: há... gostei dessa! Alguém pensa diferente? (Cita outra criança) O que você acha dessa diferença que ele disse?

(ela faz essa pergunta a várias crianças e todas concordam).

Prof.^a: Vamos ver o suporte. Qual é o suporte de um e de outro? Onde a gente encontra? Em que lugar? Diariamente tem um suporte que publica essas tirinhas... a gente já leu nele aqui na sala e sai todo dia. Qual é esse suporte que a gente já estudou e publica tirinha diariamente? Vejam, esse aqui é um gibi. O gibi tem várias histórias em quadrinhos... tem histórias longas. No final tem sempre uma historinha curtinha de apenas uma tira que é a tirinha. Mas a gente estudou outro suporte que todo dia publica tirinhas, qual é? Vejam, no jornal da escola tem tirinha?

Criança 3: tem. No livro da gente também tem.

Prof.^a: no livro tem... mas, qual é o suporte que é publicado diariamente?

Crianças: nos jornais... é mesmo! Tem sempre. Tem até O QUE É O QUE É?

Prof.^a: Agora, vamos pensar um pouquinho nas características desse gênero. É um texto como os das fábulas que a gente estudou? Como é esse texto? Ele tem o que?

Criança 1: é diferente!

Prof.^a: pois é. Do mesmo jeito, a tirinha também tem coisas que não tem nos outros textos, só nela e nas histórias em quadrinhos. Então, o que é que a tirinha tem e que é diferente nos

outros textos? O quer tem nela e que não nos tem outros... ou o que tem em todas as tirinhas?
Vamos foliar para descobrir?

(11ª Observação, Professora 3S)

Em relação à produção de textos, esse eixo foi pouco contemplado nas turmas do 1º ano (apenas uma atividade na turma do 1º ano/EC e duas na turma do 1º ano/ES nos 15 dias de observação). Já nas outras turmas, houve uma frequência maior (nove propostas na turma do 2º ano/ES e dez nas outras turmas). No entanto, da mesma forma como fora observado em relação ao eixo da leitura, aspectos como as características dos gêneros a serem produzidos não foram exploradas com regularidade, bem como não foram dadas, com as devidas proporções, orientações adequadas sobre o planejamento e revisão dos textos produzidos em todas as turmas.

No eixo de Análise Linguística, observamos uma ênfase nas turmas do 1º ano no trabalho de apropriação da escrita alfabética com base em atividades como: exploração das letras do alfabeto, reflexão entre as unidades sonoras das palavras e suas correspondentes na escrita, leitura e escrita de palavras, identificação e produção de palavras que rimam, etc. Para ilustrar esse tipo de atividade, apresentaremos como trabalhava a professora 1S. Em uma das aulas, a professora fez a leitura coletiva da música PIRULITO QUE BATE BATE e cantou com as crianças. Em seguida, estimulou para que cada criança lesse uma palavra. Depois, após solicitar que uma das crianças fosse ao quadro e circulasse a palavra PIRULITO, fez a contagem de letras e de sílabas dessa palavra. Depois, solicitou que citassem palavras que começavam com a mesma sílaba da palavra em destaque e pediu para que as crianças as escrevessem; nesse momento, refletiu sobre a relação grafema-fonema, estimulando que procurassem no alfabetário qual letra deveriam usar, e chamou a atenção para a ordem das letras nas palavras. Ela também propôs uma atividade de bingo com as palavras trabalhadas, estimulando que as copiassem nas cartelas do jogo. Após o momento do jogo, realizou a brincadeira PALAVRA PUXA PALAVRA, na qual ela aproveita o sim final de uma palavra PIRULITO – aproveita o TO) para formar outra que inicie com o mesmo som (TOMATE – destaca o TO). Ela escreve sob o comando das crianças várias palavras usando esta lógica.

Após a brincadeira, a docente explorou novamente a leitura da música, solicitando que ordenassem os versos e propôs a realização de atividades em fichas com questões que envolviam os seguintes comandos: completar palavras com consoantes, ordenar sílabas para formar palavras, ler palavras com base em imagens. Além dessas atividades, a professora 1S

propôs outras que exploravam habilidades voltadas para a identificação de rimas e aliterações, produção de rimas e aliterações, contagem de sílabas orais.

Entendemos ser fundamental que as crianças participem desse tipo de atividades e sejam solicitadas a identificar e produzir segmentos sonoros como rimas e aliterações, tanto oralmente como de forma escrita, pois estariam realizando análises fonológicas que podem contribuir na elaboração e no confronto das hipóteses construídas sobre a escrita alfabética. Portanto, a frequência, o aprofundamento e a variedade de atividades relacionadas à apropriação da escrita alfabética e à análise fonológica caracterizaram a regularidade quanto ao ensino do SNA na prática de alfabetização da professora 1S. Essa regularidade, possivelmente, contribuiu para o bom desempenho das crianças do 1º ano/ES quanto à apropriação da escrita alfabética, no final do ano letivo.

As professoras dos 1ºs e 2ºs anos propunham atividades diversificadas quanto aos tipos de operações requeridas para o processo de apropriação da escrita alfabética, provavelmente pelo fato de o 1º ano se constituir como um ano escolar voltado para essa apropriação (na concepção das professoras da escola ciclada e no que está posto no documento curricular da Escola Seriada), e pela presença, nas turmas do 2º ano de ambas as escolas, de crianças em fase inicial no processo de apropriação da escrita alfabética. Destacamos, também, que foram realizadas várias atividades específicas voltadas para a alfabetização com as crianças do 3º ano/EC que ainda se encontravam em níveis iniciais de escrita no início do ano. Já na turma de 3º ano/ES não foram feitos grandes investimentos nessas atividades, uma vez que, devido à possibilidade de retenção no final do 2º ano, não houve crianças que ingressaram no 3º ano apresentando hipóteses iniciais de escrita.

Enfim, pelo conjunto das práticas observadas, percebemos que as professoras buscavam desenvolver uma prática de alfabetização e letramento. Contudo, se por um lado identificamos uma busca por reinventar a alfabetização principalmente no 1º ano, rompendo com práticas baseadas em métodos sintéticos e analíticos, por outro a continuidade do processo de consolidação da leitura e da escrita ficou comprometida. Em relação a esse aspecto, as professoras dos 2ºs e 3ºs anos expressaram suas dificuldades quanto ao trato com a heterogeneidade de aprendizagens nas turmas já que, ao mesmo tempo em que teriam que criar situações específicas para as crianças que estavam em fase inicial de alfabetização, tinham que lidar com crianças alfabetizadas e que precisavam avançar em suas construções sobre a norma ortográfica, a produção textual e a leitura. Para isso, organizavam atividades considerando a diversidade de agrupamentos e a busca de um atendimento ajustado às

necessidades das crianças. O depoimento da professora 2S, a seguir, é revelador sobre a importância do planejamento das atividades na alfabetização para o desenvolvimento de um trabalho que considera a heterogeneidade das aprendizagens.

[..] o que faço para planejar... estou aqui há 21 anos e ... 21 anos que eu planejo. Tá cada dia melhor... Vai se aprimorando. Os cadernos antigos já joguei fora. Eu planejo sempre, eu não consigo chegar na segunda-feira sem ter planejado, sem ter colocado na mesa meus livros, todo sábado. Sábado tô preparando aula e ninguém mexa comigo, minha filha já sabe: está preparando aula! Afinal, as mães estão confiando em mim. Então, eu pego o livro, coleções, vou observando, olho a proposta também, vejo se tá dentro da proposta né? Vários livros, vários textos e vou montando. Eu faço assim: penso nas atividades, boto uma atividade, uma leitura de uma história, faço as perguntas relacionadas a isso e isso. Depois, coloco atividade do texto, aí boto o esquemazinho da atividade. É meio uma sequência do que vou fazer mesmo. Ai, eu me organizo e tenho liberdade de se de repente precisar pular aquela atividade... voltar para outra, ou até modificar, porque tenho o domínio do que pode acontecer. Até mesmo, posso até modificar, mas como planejo sempre, aí fica mais fácil improvisar. [...] Quando eu sento a 1º coisa que faço é: o que é que vou dar na segunda. Vou aplicar o que? Aí vou, coloco se é leitura, se é escrita, depois eu vou destrinchando a aula e coloco qual o foco daquele dia. Eu tento diversificar os dias da semana.

(Entrevista, Professora 2S)

Percebemos que a professora 2S organizava as suas intervenções por meio de um planejamento minucioso da semana e do dia, revendo procedimentos e ações das crianças, buscando sempre que possível intervir com ajustes adequados a cada criança. Da mesma forma, outras ações desenvolvidas por ela tentavam resolver o trato com a heterogeneidade de conhecimentos e diversidade da turma, tais como a proposição de aulas de reforço no 2º semestre para crianças em defasagem na aprendizagem em parceria com a direção da escola. Estas ações se configuram como um esquema profissional dessa professora com apoio da gestão escolar, sendo um dos elementos que, provavelmente, contribuiu para o avanço das aprendizagens sobre a escrita alfabética de sua turma, como será observado na próxima seção.

Por outro lado, a professora 2C apresentou em seu depoimento que tinha grande dificuldade em conduzir as atividades diversificadas. Observamos que ela propunha atividades coletivas e dava atenção diferenciada aos que estavam em hipóteses mais iniciais de escrita. O principal motivo apresentado não foi o didático, mas o pedagógico: segundo ela, as crianças ficavam dispersas e dificultavam a condução do grupo com produtividade. Nesse sentido, percebemos que a opção feita foi a de envolver as crianças em determinados momentos, respeitando o ritmo de cada uma e os conhecimentos já construídos, configurando-se tal postura como um dos elementos de sua prática de alfabetização. Como temos

apresentado, a construção da metodologia depende muito das condições reais de desenvolvimento da prática de alfabetização; salientamos, contudo, a importância do respeito ao conhecimento da criança e a efetiva intervenção produtiva durante cada situação proposta.

As professoras 1S, 3S e 3C também variavam os agrupamentos em suas salas de aula, davam atendimento diferenciado e individual às crianças, além das aulas coletivas, pois se preocupavam com os que tinham aprendizagem defasada, desde o perfil inicial, e queriam evitar a retenção dessas crianças no final do ano letivo (no caso das professoras dos 3^{os} anos). Porém, ressaltamos que este atendimento individualizado era dado apenas aos que tinham defasagem em relação ao perfil esperado para turma. Nesse sentido, a Professora 3C se destacou por promover, além de diversos agrupamentos, atividades diferenciadas para classe e para casa com objetivos diversos: promover apropriação (para os que ainda não tinham se alfabetizado) e consolidar aspectos ortográficos bem como estimular questões de interpretação de textos (para os já alfabetizados). Na construção de suas práticas, as professoras diversificam as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem conhecimentos diversos.

Identificamos, portanto, que o grande diferencial das práticas apresentadas é o fato de que as professoras buscavam construir uma sistemática de ensino coletiva atrelada a um atendimento mais direcionado às dificuldades das crianças; porém, em ambas as situações, intervinham buscando fazê-las refletir sobre a escrita alfabética. Essa capacidade de considerar as aprendizagens diversificadas e a heterogeneidade do processo (LUDKE, 2002) de apropriação da escrita e da leitura não seria exclusiva das professoras da Escola Ciclada, mas faria parte do perfil do alfabetizador.

As professoras de ambas as escolas apontaram ter uma perspectiva de democratização do conhecimento empreendendo esforços para que todos se alfabetizassem em tempo oportuno, umas com maior ênfase do que outras. Nesse sentido, elas pensavam quais seriam as prioridades para cada grupo e o que fazer com os que não aprenderam. Apesar disso, identificamos uma dualidade no perfil adotado quanto à avaliação final do processo de alfabetização, tanto da Escola Seriada como na Ciclada: ora eram contra a reprovação das crianças pelo seu caráter seletivo e classificatório, ora indicavam ser possível *reter com responsabilidade* e propiciar à criança um período de revisitar o que não aprendeu sobre a alfabetização no ano seguinte. Na próxima seção estaremos ampliando essa discussão e relacionando-a à retenção como elemento ainda presente em ambas as escolas.

Como autoras do seu *Saber, Fazer e Ser*, as professoras da Escola Seriada buscavam romper taticamente com as estratégias postas pela seriação; contudo, a tomada de decisão sobre a retenção não dependia apenas de suas posturas e de seus compromissos, mas estaria ligada também a questões estruturais do sistema. Salientamos, porém, que o simples fato de ser professora de uma escola organizada em ciclos não configura a prática dessa profissional como democrática, é necessário uma mudança na “lógica” do que seria a função da escola, pois a “lógica” que esteve presente na história escolar da maioria de nós, docentes, estava ligada a uma perspectiva seletiva. Em geral, as professoras de ambas as escolas buscavam garantir a aprendizagem de todos e de cada um, apesar de em alguns momentos *não saberem como fazer ou fazerem de uma forma mais convencional*. Na próxima seção deste artigo, apresentaremos o perfil de entrada e de saída das crianças que faziam parte das turmas dessas docentes em relação à aprendizagem da escrita alfabética, e discutiremos sobre como as professoras, juntamente com outros profissionais da escola, tratavam da questão da retenção e progressão escolar..

2. Perfil de entrada e de saída das crianças: as aprendizagens quanto à escrita alfabética nos três anos do Ensino Fundamental

Como observado por Ferreiro e Teberosky (1999), no processo de apropriação da escrita alfabética as crianças apresentam diferentes hipóteses relacionadas à forma como concebem esse objeto, que vão desde uma hipótese pré-silábica em que não estabelecem relação entre escrita e pauta sonora, até à compreensão da base alfabética de nosso sistema de escrita. Na nossa pesquisa, a partir das atividades diagnósticas realizadas no início e no final do ano letivo, pudemos observar a evolução das crianças em relação à apropriação da escrita alfabética e da norma ortográfica. Para isso, com base nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) e de Morais (1999), adotamos *quatro categorias e dez subcategorias* relacionadas às escritas produzidas. Apresentaremos a seguir, de forma sucinta, essa categorização:

- *Escrita Pré-Silábica*: Não há compreensão de que existe relação entre escrita e pauta sonora. Essa escrita se subdivide em:
 - ✓ P1 – *Pré-Silábica Inicial*; utilização de outros símbolos, além de letras, para escrever palavras ou o uso de apenas uma letra para a escrita de palavras;
 - ✓ P2 – *Pré-Silábico Letra*; uso de algumas letras para escrever as palavras, como as letras do nome da criança ou de outras palavras conhecidas;

- *Escrita Silábica*: a criança começa a perceber a relação entre unidade sonora e gráfica. Essa escrita se subdivide em:

- S1 – *Silábico inicial*: representa a transição da fase Pré-Silábica para a Silábica. Nessa subcategoria, as crianças, na escrita de algumas palavras, começavam a fazer algumas correspondências (muito casuais) entre pauta sonora e escrita nas sílabas iniciais e/ou finais da palavra;

- ✓ S2 – *Silábico Quantitativo*: a criança escreve, na maior parte das palavras, uma letra para cada sílaba da palavra sem realizar correspondência sonora na maior parte das letras grafadas,

- ✓ S3 – *Silábico Qualitativo*: a criança registra uma letra para cada sílaba da palavra, realizando correspondência sonora com a sílaba representada, na maioria das vezes.

- AS - *Escrita Silábico-Alfabética*: a criança começa a perceber que as sílabas têm mais de uma letra, mas não tem consistência ainda para a marcação de todos os fonemas e, muitas vezes, não utiliza os grafemas adequados.

- *Escrita Alfabética*: Nessa categoria, as crianças compreendem que as sílabas são compostas por unidades menores (os fonemas). Também demonstram aprendizagens diferenciadas sobre a norma ortográfica envolvendo as regularidades diretas e contextuais (nove regras estão presentes na escrita das palavras), subdividindo-se em cinco subcategorias:

- ✓ A1 – *Alfabético com pouco domínio das correspondências grafofônicas diretas*: as palavras eram escritas com muitas trocas de letras, oscilando na grafia das correspondências regulares diretas como P/B, T/D, F/V.

- ✓ A2 – *Alfabético com pouco domínio das regularidades contextuais*: as crianças, na escrita das palavras, apresentavam domínio das correspondências grafofônicas diretas, mas não possuíam domínio das regularidades contextuais usando com segurança apenas uma ou duas regras.

- ✓ A3 – *Alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais*: as escritas das crianças demonstravam razoável apropriação das regras contextuais. Ficam nessa subcategoria as crianças que utilizam corretamente de três a cinco regras.

- ✓ A4 – *Alfabético com bom domínio das regularidades contextuais*: as crianças, em suas escritas, apresentavam domínio das regularidades diretas e contextuais, usando com segurança sete das nove regras.

- ✓ A5 – *Alfabético com escrita convencional*: as crianças escreviam convencionalmente todas as palavras, acentuando-as corretamente.

A Tabela 2 apresenta o desempenho das crianças nas atividades de escrita de palavras realizadas no início e no final do ano letivo.

Tabela 2 - Desempenho das turmas na escrita de palavras (%)

Categorias	1º ano/EC		1º ano/ES		2º ano/EC		2º ano/ES		3º ano/EC		3º ano/ES	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
P1	5,3	-	5,9	-	6,6	-	-	-	-	-	-	-
P2	36,8	-	35,3	-	20,0	-	21,0	-	10,0	-	-	-
S1	10,5	-	5,9	-	6,6	-	10,5	-	-	-	-	-
S2	-	-	-	-	-	--	5,3	-	-	-	--	-
S3	5,3	15,8	11,8	-	-	-	5,3	-	-	-	-	-
SA	21,0	5,3	23,6	5,9	6,6	6,6	10,6	15,8	10,0	-	11,2	-
A1	10,5		-	-	13,3	-	5,3	-	15,0	5,0	-	-
A2	5,3	31,6	17,5	52,9	13,3	20,0	5,3	5,2	-	10,0	14,8	11,0
A3	5,3	10,5	-	23,4	20,0	13,3	15,7	26,4	20,0	10,0	14,8	11,2
A4	-	21,0	-	17,8	13,3	20,0	21,0	10,5	15,0	15,0	29,6	7,4
A5	-	15,8	-	-	-	40,0	-	42,1	30,0	60,0	29,6	70,4
Total:	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Inicialmente, ressaltamos que a comparação dos perfil inicial (PI) e perfil final (PF) entre os 1º anos das Escolas Seriada e Ciclada apontou índices semelhantes, apesar de encontrarmos crianças silábicas no PF da turma do 1º ano/EC. Provavelmente, um dos elementos importantes que contribuiu com esse bom resultado se relaciona à prática de alfabetização regular desenvolvida pelas professoras 1C e 1S que tinham o objetivo de alfabetizar às crianças ainda no 1º ano no que se refere à apropriação da escrita alfabética. No final do ano, observa-se uma maior concentração das crianças das duas escolas nas categorias alfabéticas com crescente preocupação com a norma ortográfica; ou seja, nas duas turmas do 1º ano as crianças agregaram mais conhecimentos entre o PI e o PF no que se refere à apropriação da escrita alfabética.

A análise dos PI e PF entre as turmas de 2º ano também não apresentou diferenças significativas: as crianças de ambas as escolas iniciaram e terminaram o ano letivo *tecnicamente iguais*. Apesar de as duas turmas do 2º ano terem apresentado um PI variado, com crianças ainda em níveis iniciais de apropriação da escrita (pré-silábicas e silábicas), os dados apontaram que todas as crianças avançaram em suas hipóteses de escrita ao longo do ano. Apesar desse resultado, ainda encontramos crianças silábico-alfabéticas no PF das turmas do 2º ano. Ressaltamos, porém, que 27% das crianças do 2º ano/ES, que estavam nas categorias iniciais no PI, tinham sido retidas, nesse ano escolar, por não terem atingido o PF da turma, enquanto todas as crianças do 2º ano/EC tinham vindo do 1º ano na Escola Ciclada.

Em relação à retenção escolar no ano da coleta de dados da pesquisa, apenas a Escola Seriada reteve crianças no 2º ano/ES (15,8%) por estas não terem atingido o perfil de saída mínimo exigido para esse ano escolar. Este dado torna-se preocupante quando pensamos que as crianças do 2º ano/EC, que terminaram ‘tecnicamente iguais’ às do 2º ano/ES, ainda teriam o ano letivo seguinte para avançar em seus conhecimentos sobre a escrita alfabética sem sofrer retenção escolar.

A análise dos resultados dos 3º anos indicou que foi encontrada diferença significativa nos PI e PF entre as turmas de 3º ano das duas escolas. Identificamos que grande parte das crianças de ambas as turmas já era alfabética no início do ano letivo. No PF, a maioria das crianças terminou o ano na hipótese alfabética tendo avançado muito na apropriação da norma ortográfica. Apesar disso, as duas turmas tinham no PI crianças na hipótese silábico-alfabética (3º ano/ES, crianças retidas no ano anterior) e crianças na hipótese pré-silábica (3º ano/EC) que nunca tinham sido retidas. No PF, estas crianças dos 3ºs anos estavam nas categorias Alfabético I e II e foram retidas nas Escolas Seriada e Ciclada por não terem ainda autonomia de leitura e produção textual, segundo as professoras dessas turmas, sendo desconsiderado, em ambas as escolas, o avanço que tiveram na compreensão da escrita alfabética ao longo do ano letivo.

Acrescentando algumas reflexões à argumentação que vimos construindo, ressaltamos que, apesar de as crianças dos 2ºs anos terem o mesmo PI e PF nas duas escolas, a análise mais detalhada indicou que havia no PI da turma de 2º ano/ES crianças que tinham sido retidas no ano anterior e, pelo PF, que seriam retidas novamente no ano de realização da pesquisa. Portanto, apesar de a Escola Seriada ter apresentado encaminhamentos que apontavam para uma tentativa de ruptura para com a exclusão presente na estrutura escolar (FREITAS, 2003), entendemos que o seu campo tático de ação estaria limitado pelas normas vigentes no sistema seriado. Desta forma, nossos dados indicam que a reprovação dessas crianças não as auxiliou no processo de alfabetização, apenas mascarou o processo de exclusão presente na organização escolar.

Além do que já foi apresentado, destacamos também que as Escolas Seriada e Ciclada continuaram a produzir crianças retidas nos 3º anos, ainda que ao longo do ano elas tenham avançado em suas aprendizagens sobre a escrita. No entanto, observamos que, na escola seriada, algumas crianças, no lugar de serem retidas, foram aprovadas com ressalvas, o que indicava que precisariam de um acompanhamento maior no ano seguinte. Havia, nesse sentido, algumas ações nessa escola que visavam acompanhar no ano posterior as crianças

retidas ou aprovadas com ressalva, tais como: acompanhamento mais sistemático às crianças que ainda não atingiram o perfil de saída desejado, inserção de todas as crianças aprovadas com ressalvas em projetos de apoio paralelo às aulas regulares e organização das professoras nas turmas de acordo com as suas afinidades. Na escola ciclada, segundo depoimento das professoras e da direção da escola, não havia ações pensadas para lidar com as crianças retidas no 1º ciclo, elas apenas iriam cursar o 3º ano novamente para ver se aprenderiam a ler e escrever até o final do ano letivo, conforme indica o depoimento da professora 3C.

[...] ao final do 3º ano devia já tá alfabetizado, lendo os textos, entender o que tá lendo, e ser capaz de escrever e ser entendido. Acho que o básico. [...] sempre a gente ouve falar: tem três anos para se alfabetizar. Nunca vi nada assim, um registro escrito disso. Mas sempre ouvi da rede. Se não conseguir do 3º ano ela pode ser retida. Então é, os critérios que utilizei, está lendo eficientemente, se não espere mais um tempo para poder passar... porque é preciso ele ter autonomia de leitura e escrita, e se ele tiver alfabético e não tiver autonomia não passo não. Não... até porque as turmas de 3ª e 4ª séries aqui elas dizem: eu não vou alfabetizar ninguém, se o aluno chegar até mim ele vai ter que se virar. Então para evitar essa exclusão dos meninos, a gente dá mais um ano para ele repensar...

(Entrevista, Professora 3C)

Consideramos, contudo, que a existência de promoção/retenção entre o 2º e o 3º ano escolar (Escola Seriada) bem como no 3º ano da Escola Ciclada, com base nas aprendizagens construídas ou não, torna a escola, no final das contas, mais um dos espaços de preparação dos melhores (ARROYO, 1997) sem ampliar o direito à continuidade do processo de escolarização de todas as crianças. Percebemos que a retenção continua a ser um dilema que perdura no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização de crianças, independente do sistema de ensino ser seriado ou organizado em ciclos de aprendizagem.

Nas escolas investigadas, por um lado, a retenção é vista como forma de correção do processo das crianças que não atingiram as metas para aquele ano de ensino, sendo considerada como “mais um tempo para a criança aprender o que não foi aprendido no ano letivo”, apesar de afirmarem que ela “poderia estacionar” a criança que estaria “quase lá” na construção do conhecimento sobre a escrita alfabética. Em nenhum momento percebemos o levantamento da possibilidade de avançar a criança no 3º ano, sem estar alfabetizada plenamente, cabendo à escola e à professora do 4º ano/2º ciclo e/ou 3ª série fazer o acompanhamento das crianças que “passaram de ano” sem ter, autonomia da leitura e da escrita em situações cotidianas.

Por fim, a análise das práticas de alfabetização indica que as táticas podem ser produzidas e recriadas pelos atores sociais da escola seriada e ciclada na busca pelo enfrentamento da reprovação, da falta de aprendizagem e do estabelecimento de progressão de ensino, no trato com a diferença de ritmos, dentre outras situações. Ou seja: na ação sorrateira, o professor estaria subjugado a uma ordem, porém com ações diferenciadas das prescritas pelos municípios. Enquanto as ações estratégicas seriam dominantes de seu espaço de ação em uma relação de força, capitalizando resultados, definindo projetos e programas de alfabetização nas escolas seriadas e cicladas, as ações táticas estariam relacionadas à forma pela qual os seus atores fabricam o cotidiano escolar.

CONCLUSÃO

Com base nas evidências elencadas, buscamos entender o porquê de escolas diversas na sua lógica (excludente – série – e promotora de aprendizagens – ciclos) terem resultados semelhantes em cada ano escolar quanto às aprendizagens de suas crianças. Uma das reflexões que fazemos neste estudo é sobre a necessidade de discutirmos metodologias de alfabetização em uma perspectiva de letramento, independentemente da organização escolar dos sistemas de ensino.

Em relação a esse aspecto, entendemos que as escolhas didáticas e pedagógicas das professoras configuravam as opções adotadas para alfabetizar as crianças no contexto das Escolas Seriada e Ciclada. Apesar de pautarem-se em orientações oficiais diversas, a análise das práticas indicou que as docentes, de ambas as escolas, tinham metodologias semelhantes quanto ao ensino da leitura e da escrita. Sendo assim, foi-nos possível traçar alguns elementos que caracterizavam o “perfil alfabetizador” das mesmas, tais como o estabelecimento de uma rotina de atividades como elemento estruturante da prática; uso de recursos diversificados; estabelecimento de objetivos de ensino a cada ano; o desenvolvimento de atividades com foco na apropriação, a consolidação e a sistematização do ensino da escrita; consideração da diversidade de aprendizagens das crianças; e, por fim, a tentativa de avaliar na perspectiva formativa, independentemente do sistema escolar na qual estavam inseridas (série ou ciclo).

A forma como agiam com cada criança, a lógica presente por trás de suas decisões, as opções feitas em relação a “o quê e como ensinar” e “quando intervir e avaliar” caracterizavam a sua metodologia e tinham como base as experiências e as discussões teóricas vivenciadas, fazendo-os refletir sobre as necessárias adequações e inovações à nova realidade, oscilando entre “o antigo e o improvisado”. Esta reflexão demanda do professor uma

compreensão diferenciada do que é “ser um alfabetizador”, elemento presente nas professoras investigadas. Desta forma, entendemos que o docente aprende a ser professor na sala de aula, configurando-se a sua prática pelas situações pedagógicas que experimenta/provoca/organiza e pelos procedimentos de trabalho que utiliza.

Em relação a esse último aspecto, os resultados das aprendizagens das crianças indicam que todas terminaram o ano na hipótese alfabética de escrita, desde o 1º ano, e, nos outros anos, avançaram na consolidação da escrita, com ênfase na apropriação da norma ortográfica. No entanto, percebemos que algumas delas foram retidas nos 3º anos investigados, ao final do ano letivo, por não terem autonomia na produção de textos, segundo os critérios de avaliação adotados pelas escolas investigadas.

Os dados da nossa pesquisa, em relação à análise das progressões da aprendizagem entre os anos escolares, nas duas escolas investigadas, indicam, em relação à apropriação da escrita alfabética, que as turmas do 1º ano funcionaram como um espaço para construção da escrita alfabética e as demais turmas para a consolidação da escrita, com maior ênfase na apropriação da norma ortográfica. Ao fazermos uma análise da progressão das aprendizagens em relação à progressão escolar, identificamos que todas as crianças do 1º ano foram aprovadas, podendo construir as competências não atingidas no ano escolar seguinte; já no 2º ano, algumas crianças da Escola Seriada foram retidas por não terem atingido o perfil de final de ano, enquanto as da Escola Ciclada seguiram adiante na escolaridade tendo apresentado perfil semelhante. Nos 3ºs anos, em ambas as escolas, as crianças, que foram retidas, já estavam alfabéticas, porém em fase inicial quanto às competências de leitura e produção textual.

Deste modo, entendemos que a retenção continua a ser um dilema que perdura no processo de alfabetização de crianças, independente do sistema de ensino ser seriado ou organizado em ciclos de aprendizagem. Por um lado, apesar de as professoras da Escola Seriada, em alguns momentos, buscarem romper taticamente com as estratégias postas pela seriação, reafirmamos que essa tomada de decisão estaria ligada também a questões estruturais do sistema. Por outro, o fato de ser professora de uma escola organizada em ciclos não configuraria qual *lógica* iria embasar a sua decisão quanto ao atendimento a ser dado à criança, bem como quanto à condução e à avaliação do processo de alfabetização, dificuldade evidenciada por algumas professoras da Escola Ciclada. Percebemos, portanto, que o fato de a escola em ciclos diminuir a repetência nos sistemas de ensino necessariamente não aumenta o nível de êxito nas aprendizagens pelas crianças. A organização dos sistemas de ensino bem

como as práticas de alfabetização, se daria, efetivamente, no cotidiano e deveriam ter como foco a elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens no ciclo/série, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. A organização do Ensino Fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes e FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**. v.13, p.252 - 264, 2008.
- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. MOLL, J. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 1997, p. 11 – 26.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 2007.
- BRASLAVSKY, B. O método: panaceia, negação ou pedagogias?. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, p. 41-48, agosto, 1988.
- BROOKE, N. **A comparação das quatro ondas**. Boletim GERES. Estudo Longitudinal da geração escolar 2005. Nº 4. Belo Horizonte, 2008.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉRBRARD, J. **L'invention du quotidien: une lecture, des usages**. Paris: Le debate, 1987.
- CORTELLA, M. S. Os conceitos de avaliação em ciclos: Repercussão da política pública voltada para a cidadania. In: ALMEIDA, F. J. De (Org.). **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez Editora; EDUC, 2005. p. 45-57.
- CRUZ, M. C. S. **Alfabetizar letrando: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n/14, pp. 19-34. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, maio/agosto, 2000.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRANCO, C. **Diagnósticos e Políticas de Alfabetização**. Artigo acessado em 14/05/07. Disponível na página da Web: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf

FREITAS, L. C. de. **Questões de avaliação educacional**. Campinas, Komedi, 2003.

LINCH, J. P. **Movimentos de exclusão escolar oculta**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6 ed. São Paulo: EPU, 2001

MAINARDES, J. _____. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto de ciclos**. Recife, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

PINESSO, M. R. F. **Sistema seriado e sistema de ciclo: organização do tempo escolar e implicações na aprendizagem da escrita**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPEd, 2003, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPEd**, Caxambu: 2003a, p. 1 – 18.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.