

A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS NOS TRÊS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS ORGANIZADAS EM SÉRIE E EM CICLOS

Magna do Carmo Silva **Cruz** – IFPE e CEEL/UFPE

Eliana Borges Correia de **Albuquerque** – CEEL/UFPE

Introdução

Falar em 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. Nesse artigo, buscaremos analisar a construção de práticas de alfabetização na perspectiva hoje defendida por diversos autores do “alfabetizar letrando” e a relação dessas práticas com as aprendizagens dos alunos que frequentam escolas pertencentes a sistemas de ensino organizados em série e em ciclos.

Historicamente, a ênfase na organização escolar em série se dava na preparação da criança para a sociedade por meio da “seleção das melhores (ARROYO, 1997). A escola organizada em série possui, em geral, como lógica de funcionamento: (i) o agrupamento das crianças por critério nivelador; (ii) a formação de grupos homogêneos; (iii) apenas um ano é instituído, formalmente, para a construção das competências do currículo de forma estanque; (iv) a determinação prévia do conteúdo que todas as crianças têm de construir por série; (v) a avaliação do desempenho da criança pelo nível da turma; e (vi) a promoção rígida de um ano ao outro. Na implantação e consolidação do ensino seriado no Brasil, 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 aos alunos, na 1ª série do Ensino Fundamental, o aprendizado do “código alfabético”.

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 sintéticos (alfabético, silábico e fônico) partiam das estruturas mais simples (letras, fonemas, sílabas) e, por meio de sucessivas ligações, levavam as crianças a ler palavras, frases e textos; já os métodos analíticos partiam das unidades maiores (palavras, frases e pequenos textos) para só depois conduzir à análise das partes menores, que constituíam as palavras (letras e/ou sílabas). Métodos mistos ou analítico-sintéticos também passaram a ser desenvolvidos. Apesar das

diferenças, esses métodos baseavam-se na perspectiva de “um código a ser transmitido e memorizado” e não na elaboração e construção de conhecimentos sobre a língua pela criança; portanto, um dos equívocos dessa opção metodológica estava na crença de que apenas o método seria capaz de ensinar à criança as relações entre grafemas e fonemas, a partir de etapas bem definidas.

Na década de 1980, na tentativa de encontrar soluções para o fracasso escolar na alfabetização, que aumentava a cada ano, o Ciclo Básico de Alfabetização surgiu como possibilidade de eliminação da reprovação no final da 1ª série do 1º grau. Ao propor a ampliação do período de alfabetização para dois anos (1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental), buscava-se assegurar a continuidade do processo de ensino da leitura e da escrita.

Como apontado por Arroyo (1997), a lógica da escola em ciclos baseia-se na (i) ampliação do direito à educação, democratização e ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola; (ii) na aprendizagem como processo contínuo em maior tempo por meio do atendimento às diferenças individuais; (iii) no desenvolvimento pleno de todas as crianças; (iv) no reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural como integrante do currículo escolar; por fim, (v) na ideia de uma escola menos seletiva, integradora dos diferentes grupos sociais, por meio da permanência e continuidade.

As orientações chamadas construtivistas passaram a nortear teórica e metodologicamente as práticas de alfabetização desenvolvidas nos sistemas que implantaram o Ciclo Básico de Alfabetização. 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 de base sintética ou analítica (os chamados métodos tradicionais de alfabetização), que concebiam a escrita como código que deveria ser assimilado pelos alunos com base em um ensino transmissivo das correspondências grafofônicas, realizado em um único ano escolar. 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, desde a Educação Infantil.

Segundo Soares (2003a) apesar do avanço na concepção sobre a língua e linguagem, 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. E complementa dizendo que se antes o professor possuía um método, mas desconhecia as teorias subjacentes a ele, com a Psicogênese da Escrita ele passou a conhecer a teoria que indicava o processo de apropriação da escrita alfabética pelos alunos, mas não tinha uma metodologia para alfabetizar com base nela.

Ainda em relação às práticas de alfabetização, Soares (2003a) apontou que desde esse período a alfabetização vem sendo obscurecida pelo letramento, perdendo sua especificidade no contexto brasileiro. Para ela, seria, portanto, necessário assumir a especificidade de ambos os processos, tanto nas escolas seriadas como nas cicladas, 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, desde cedo, nas diferentes práticas de leitura e escrita (SOARES, 2003b).

Por fim, a autora mencionada citou, também, que a reorganização do tempo escolar em ciclos, apesar de trazer contribuições positivas, apresentou uma diluição das metas e dos objetivos a serem atingidos 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.

Práticas de alfabetização em escolas seriadas e cicladas: o que mostram as pesquisas na área?

Pesquisas atuais 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 1 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 e orientações 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 para as aulas configuraram-se como elementos centrais das dificuldades apresentadas pelas docentes no trato com a heterogeneidade das turmas.

Cruz (2008) analisou a relação entre a prática de alfabetização e as aprendizagens dos alunos ao longo do 1º ciclo por meio de um estudo de caso em uma escola também da Secretaria de Educação do Recife que se destacou em 2005 na Prova Brasil. A pesquisa foi desenvolvida em turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e os procedimentos metodológicos envolveram a realização de observações de aulas, de entrevistas com as docentes e de atividades de avaliação diagnóstica das aprendizagens das crianças. Os resultados indicaram, quanto à análise do desempenho das crianças, que os alunos 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 apontaram 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 relação entre a prática das professoras observadas com aos resultados obtidos pelos alunos: práticas sistemáticas de alfabetização geraram apropriação do sistema de escrita alfabética, práticas sistemáticas de produção textual e leitura geraram alunos produtores e leitores.

As pesquisas apresentadas nesta seção indicam a necessidade de pensarmos no processo de alfabetização como objeto específico de conhecimento para a formação inicial de professores por meio da análise de boas práticas de alfabetização. É preciso buscar entender as opções didáticas e pedagógicas adotadas pelas professoras em seus cotidianos que possibilitam resultados positivos na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais,

quer na escola seriada quer na ciclada. As discussões apresentadas neste capítulo apontam uma lacuna de pesquisas que tratam da análise de práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas organizadas em ciclo e em série. Nossa pesquisa envolve essa análise, como apontado nos objetivos apresentados no início desse texto.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida durante o ano letivo de 2010. Investigamos uma escola organizada em ciclos e outra em série, no estado de Pernambuco, caracterizando-se nossa pesquisa 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).

A nossa opção por desenvolver a pesquisa nas redes municipais de ensino de Recife e Camaragibe deveu-se ao fato delas serem organizadas de forma diferente quanto à estrutura escolar (Recife está organizada em ciclos de aprendizagem e Camaragibe em séries) e, ainda assim, possuírem um avanço quanto aos índices nas avaliações nacionais: a rede municipal do Recife vem se destacando, dentre as redes de Pernambuco organizadas em ciclos, nas avaliações do Prova Brasil; da mesma forma, a rede municipal de Camaragibe tem se destacado entre as que adotam o sistema seriado. 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 com base na perspectiva do “alfabetizar letrando”.

Para a escolha das escolas, inicialmente selecionamos, em cada rede de ensino, as quatro melhores escolas classificadas no IDEB. Posteriormente, utilizamos os seguintes critérios para selecionarmos uma escola de cada rede municipal: bom desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita na avaliação da 4ª série/5º ano na Prova Brasil; notas elevadas na avaliação pelo IDEB em 2007 e 2009, turmas funcionando em um mesmo espaço físico escolar. Para melhor organização dos dados das duas escolas, denominamos a escola da rede municipal de Camaragibe de *Escola Seriada* e a escola da rede municipal do Recife de *Escola Ciclada*.

Participaram da pesquisa seis professoras, sendo três de cada escola (Seriada e Ciclada), uma para cada ano das três primeiras séries do Ensino Fundamental: 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 professora 1S, 2S e 3S. Também participaram da pesquisa as crianças das turmas investigadas.

Utilizamos quatro procedimentos metodológicos: (1) realização de uma atividade diagnóstica (escrita de palavras) com os alunos das três turmas do 1º ciclo, no início e no final

do ano letivo; (2) análise documental das propostas curriculares de cada um dos municípios; (3) entrevistas com as professoras; (4) observações de aulas das professoras participantes da pesquisa.

Os dados das atividades com os alunos 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 dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Resultados

Apresentaremos os resultados da pesquisa em duas sessões: na primeira discutiremos as orientações contidas na proposta curricular dos municípios sobre o ensino 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 do ciclo da infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Ciclada e Seriada.

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 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 de Camaragibe (CAMARAGIBE, 2010) os objetivos e conteúdos eram delimitados com clareza e progressão, a cada ano, nos eixos da análise linguística, produção textual, leitura e compreensão de textos. Não havia, portanto, na Proposta Curricular do Recife (RECIFE, 2002) especificidade e aprofundamento quanto ao que deveria ser ensinado a cada ano dos ciclos, nem qualquer indicação de progressão ao longo dos anos do ciclo de alfabetização.

Apesar da precariedade das estratégias postas no documento curricular da Rede de Ensino do Recife, 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. Nesse sentido, essas professoras apresentavam avanços no que estava posto no

referido documento, trilhando um percurso solitário para suas escolhas didáticas, baseadas na necessidade de balizas. Assim, elas estabeleceram alguns parâmetros para cada ano do 1º ciclo como elemento de estabilidade para a objetivação da prática de alfabetização. Já na Escola Seriada, as escolhas didáticas efetuadas pelas professoras se baseavam em conteúdos e metas estrategicamente dispostas para cada ano na Proposta Curricular da rede.

Também fazia parte do perfil das 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. Todas elas tinham uma concepção de educação pautada em uma perspectiva construtivista e buscavam alfabetizar com base no “alfabetizar letrando”.

No eixo da leitura, observamos 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. Percebemos que as atividades desenvolvidas ora tinham o foco de explorar, no momento da leitura, conteúdos de apropriação da escrita alfabética, ora os aspectos dos gêneros textuais sem muito aprofundamento. Pareceu-nos que faltava uma clareza sobre quais conteúdos seriam alvo de ensino da leitura nos diferentes anos do ciclo da alfabetização.

Em relação à produção de textos, esse eixo foi pouco contemplado nas turmas do 1º ano (apenas 1 atividade na turma 1º ano/EC e 2 na turma 1ES nos 15 dias de observação). Já nas outras turmas, houve uma frequência maior (9 propostas na turma 2º ano/ES e 10 nas outras turmas). No entanto, aspectos como as características dos gêneros a serem produzidos não foram explorados 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. 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 de Camaragibe), e pela presença, nas turmas do 2º ano de ambas as escolas, de crianças pré-silábicas e silábicas. 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 foi feito grandes investimentos nessas atividades, uma vez que não houve alunos que ingressaram nessa turma apresentando hipóteses iniciais de escrita.

Enfim, pelo conjunto das práticas observadas, percebemos que as professoras buscavam desenvolver uma prática de alfabetização com base no “alfabetizar letrando”. 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 estão 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 dificuldades das crianças.

A professora 2S, por exemplo, 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 aluno. 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 alunos 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 com o avanço das aprendizagens sobre a escrita alfabética de sua turma, como será observado na próxima seção.

Da mesma forma, as professoras 1S, 3S e 3C variavam os agrupamentos em suas salas de aula, davam atendimento diferenciado e individual aos alunos, 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 3ºs 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).

O grande diferencial das práticas apresentadas, portanto, 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.

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, com base nas escritas das crianças nas atividades diagnósticas realizadas no início e no final do ano letivo, pudemos observar a evolução de suas hipóteses de escrita. Para isso, com base nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) e de Morais (1999), adotamos *quatro categorias* e *dez subcategorias* relacionadas às escritas dos alunos. 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 entre pauta sonora e escrita nas sílabas iniciais e/ou finais da palavra); **S2 – Silábico quantitativo** (a criança escrevia, 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 registrava uma letra para cada sílaba da palavra, realizando correspondência sonora com a sílaba representada, na maioria das vezes).

- **Escrita Silábico-Alfabética (SA):** 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:** A criança compreende que as sílabas são compostas por unidades menores (os fonemas). Após essa conquista, inicia-se um longo caminho de aprendizagens sobre as normas ortográficas. Essa categoria se subdivide em: **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); **A3 - Alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais** (as escritas das crianças demonstravam razoável apropriação das regras contextuais); **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 exploradas na atividade) e **A5- Alfabético com escrita convencional** (as crianças escreviam convencionalmente todas as palavras, acentuando-as corretamente).

A Tabela 01 apresenta o desempenho das crianças nas atividades de escrita de palavras realizadas no início e no final do ano letivo.

**Tabela 01 - Desempenho das três turmas na escrita de palavras (%)
Escola Ciclada e Escola Seriada**

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

PI = Perfil Inicial e PF = Perfil Final

Inicialmente, ressaltamos que nas duas turmas do 1º ano as crianças agregaram mais conhecimentos entre o início (PI) e o final do ano (PF) no que se refere à apropriação da escrita alfabética. Provavelmente, um dos elementos importantes que contribuiu com esse bom resultado relaciona-se à prática de alfabetização regular desenvolvida pelas professoras 1C e 1S que tinham o objetivo de alfabetizar os alunos ainda no 1º ano no que se refere à apropriação da escrita alfabética. A comparação dos PI e 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. No final do ano, a maior concentração das crianças nas duas escolas encontra-se nas categorias alfabéticas com crescente preocupação com a norma ortográfica.

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 avançaram em suas hipóteses ao longo do ano, havendo uma crescente apropriação da escrita alfabética e da norma ortográfica pelas crianças. Apesar disso, ainda encontrarmos 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 perfil final da turma em 2009, enquanto todas as crianças do 2º ano/EC tinham vindo do 1º ano na Escola Ciclada. Em relação à retenção escolar no ano de 2010, apenas a Escola Seriada reteve crianças no 2º ano/ES (15,8%) por estas não terem atingido o perfil de saída mínimo

(CAMARAGIBE, 2010). Este dado torna-se grave quando pensamos que as crianças do 2º ano/EC, que terminaram ‘tecnicamente iguais’ às do 2º ano/ES, ainda teriam o ano letivo seguinte (2011) 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 duas turmas já era alfabética no início do ano letivo; apesar disso, as duas turmas tinham no PI crianças na hipótese silábico-alfabética (3º ano/ES, crianças retidas em 2009) e crianças na hipótese pré-silábica (3º ano/EC) que nunca tinham sido retidas. No Perfil Final, a maioria das crianças dessas turmas terminou o ano na hipótese alfabética, com variados níveis de apropriação da norma ortográfica. As crianças dos 3ºs anos que estavam nas categorias Alfabético I e II, no perfil final, foram retidas nas Escolas Seriada e Ciclada por não terem ainda autonomia de leitura e produção textual, segundo as professoras dessas turmas.

Acrescentando algumas reflexões à argumentação que vimos construindo, ressaltamos que, apesar de os alunos 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 em 2009 e, no PF, que seriam retidas em 2010. 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, mesmo estando elas alfabéticas no PF. Na escola seriada, alguns alunos, no lugar de serem retidos, foram “aprovados com ressalvas”, o que indicava que precisariam de um acompanhamento maior no ano seguinte. Havia, nesse sentido, algumas ações nessa escola que visavam acompanhar em 2011 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 de 2011.

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. Entendemos, portanto 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.

Considerações finais

Uma das reflexões que fazemos neste estudo é sobre *a necessidade de discutirmos metodologias de alfabetização em uma perspectiva de alfabetizar letrando*, independentemente da organização escolar dos sistemas de ensino. Os dados da nossa pesquisa em relação à análise das progressões da aprendizagem entre os anos escolares, nas duas escolas investigadas, indicaram, em relação à apropriação da escrita, 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.

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. 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 e caracterizavam o seu “Perfil alfabetizador”. Esse dado indica que necessariamente as práticas desenvolvidas pelos docentes não estavam submissas ao sistema escolar adotado.

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 3^{os} anos, as 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.

Por fim, gostaríamos de comentar que recentemente, o PNE 2011/2020 (BRASIL, 2011) apontou como 2º meta a necessidade de “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos” tendo como uma de suas estratégias de consecução, no item 2.12, a necessidade de “definir, até dezembro de 2012, expectativas de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares”. Nesse sentido, concordamos que os documentos oficiais precisariam apresentar estratégias relacionadas à organização da alfabetização, ao longo dos três anos, propondo metas que pudessem nortear as práticas dos professores visando à continuidade e o aprofundamento das aprendizagens por meio de uma *progressão*.

Concebemos a *progressão*, conforme definição apresentada, em três dimensões: *progressão escolar* (direito que a criança tem de avançar na escolarização), *progressão do ensino* (organização e elaboração de expectativas de ocorrência dos eixos da Língua Portuguesa, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de delimitações e especificidades de cada aspecto da escrita e da leitura) e *progressão das aprendizagens* (quando este avanço está diretamente ligado à qualidade crescente das aprendizagens construídas).

Percebemos 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 que os configuram nos três anos iniciais, 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 bibliográficas

- 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.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020**. Brasília: MEC/SEF, 2011.
- BROOKE, N. **A comparação das quatro ondas**. Boletim GERES. Estudo Longitudinal da geração escolar 2005. Nº 4. Belo Horizonte, 2008.
- CAMARAGIBE. Secretaria Municipal de Educação (SMC). **Proposta curricular**, 2010. Camaragibe: SECED, 2010.
- CRUZ, M. C. S. **Alfabetizar letrando: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- 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.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6 ed. São Paulo: EPU, 2001
- MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. São Paulo: Autêntica, 1999.
- 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.
- RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular da Rede municipal de Ensino da Prefeitura do Recife: construindo competências**. Versão preliminar, Língua Portuguesa, Recife: SE/PCR, 2002.
- 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.