

Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano?*

Magna Silva Cruz
Eliana Borges Albuquerque

Resumo

Objetiva verificar a apropriação da escrita por alunos do 1º ciclo tanto no que se refere ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) quanto à capacidade de produzir textos. Participaram da pesquisa 60 alunos de uma escola. Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas duas atividades diagnósticas: um ditado mudo e uma atividade de reescrita de texto. A análise dos dados revelou que a maioria dos alunos das três turmas concluiu o ano na fase alfabética de escrita, apresentando razoável domínio das correspondências grafofônicas diretas. Quanto à produção textual, as crianças do 1º ano foram as que apresentaram melhor desempenho. Esses resultados apontam para a possibilidade de os alunos se apropriarem do SEA ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; metas; aprendizagem; sistema de ciclos.

* Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), em 2007.

Abstract

Alphabetization and literacy in the first cycle of basic education: what writing skills do children learn each year?

This work aimed at verifying the acquisition of writing skills by first cycle students, not only concerning knowledge of the Alphabetic Writing System but also the ability to produce texts. Sixty students of the same school took part in this research. The methodological procedures included two diagnostic activities: a dictation and an activity of rewriting a text. The analysis pointed out that most of the students of the three classes considered have finished the school year in the alphabetic stage of writing with reasonable domain of the graphophonic correspondences. In relation to text production, children of the first grade had a better result. These results indicate the possibility of a simultaneous appropriation of the Alphabetic Writing System and increase of literacy experiences.

Keywords: alphabetization; literacy; goals; learning and cycle systems.

O processo de alfabetização começa antes do ingresso da criança na escola, a partir de sua inserção em práticas que envolvem a língua escrita em diferentes contextos (família, comunidade, igreja, etc.). Nessas experiências, ela pode adquirir noções sobre a língua escrita tanto no que se refere ao seu funcionamento como aos seus usos e funções. É na escola, no entanto, que a criança terá acesso de forma sistematizada à língua escrita, uma vez que, em nossa sociedade, esta é a instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita.

O conceito de alfabetização, assim como suas práticas de ensino, sofreram alterações ao longo da nossa história. Até 1940, por exemplo, considerava-se alfabetizada aquela pessoa que sabia escrever seu próprio nome. A partir dos anos de 1950 até o censo de 2000, alfabetizado era quem fosse capaz de ler/escrever um bilhete simples, embora já nos últimos 30 anos o conceito de alfabetização tenha sido atrelado ao de letramento, passando a envolver não só o “saber ler e escrever”, mas a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita” (Soares, 2003a, p. 7).

Soares (2003b, p. 31-40) afirma que alfabetizar é “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, enquanto que o letramento relaciona-se ao “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. Para essa autora, alfabetizar e letrar são processos inseparáveis: ao mesmo tempo em que a alfabetização

desenvolve-se “no contexto” e “por meio” de práticas sociais de escrita e leitura, o letramento só pode desenvolver-se “com contexto” e “por meio” da aprendizagem da alfabetização.

No que se refere à alfabetização especificamente, é importante destacar que até meados da década de 1980, a leitura e a escrita eram consideradas como processos de decodificação e codificação e, para ensiná-las, era preciso escolher o melhor método entre os analíticos ou os sintéticos. Porém, antes de iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, todas as crianças deveriam passar por um período preparatório, marcado por atividades de prontidão que visavam ao desenvolvimento da coordenação motora e da discriminação visual e auditiva.

A partir da década de 1980, os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999), passaram a influenciar as práticas pedagógicas de alfabetização. Segundo esta linha teórica, a criança, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), elabora hipóteses vivenciando conflitos, formulações e reformulações sobre esse sistema (Ferreiro, 1987). Assim, se antes a alfabetização era tratada como uma questão de escolha do melhor e mais eficaz método de ensino, a partir das contribuições dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, o ensino da leitura e da escrita passou a considerar os conhecimentos das crianças sobre a escrita.

Ainda no campo da Psicologia, os estudos sobre Consciência Fonológica têm exercido influência nas práticas de alfabetização. Morais (2004) faz um contraponto entre essas duas linhas teóricas – Psicogênese da Língua Escrita e os estudos sobre Consciência Fonológica – ao explicar a apropriação da notação alfabética pela criança. Segundo esse autor, o ponto de intercessão entre essas duas linhas de pesquisa relaciona-se à natureza fonológica da escrita e ao fato de que a criança, ao desenvolver habilidades de analisar fonologicamente as palavras da sua língua, certamente lança mão dessa capacidade ao elaborar hipóteses sobre a escrita enquanto sistema simbólico.

Segundo Soares (2003a), no Brasil, o termo construtivismo, relacionado à alfabetização e às pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita, avança, na década de 1990, gradualmente para uma visão mais holística desse processo. Essa concepção holística enfatiza que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usados em contextos reais, não considerando o sistema grafofônico como objeto direto e explícito do ensino-aprendizagem. Surge no Brasil, nesse período, a discussão sobre alfabetização vinculada à concepção de letramento, o que, de certa forma, acarretou a perda da especificidade da alfabetização. Com a crítica aos “tradicionais” métodos de alfabetização, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, a estabelecer uma falsa incompatibilidade do processo para com os métodos de alfabetização e, por fim, a desenvolver a falsa crença de que apenas no convívio intenso com material escrito a criança se alfabetizaria.

Além disso, a referida autora afirma que, apesar de a implantação dos ciclos em alguns sistemas de ensino possuir aspectos positivos, esse

processo, quando mal concebido e mal aplicado, poderia trazer a diluição das metas e dos objetivos a serem atingidos ao longo da escolarização, podendo resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências e conhecimentos.

Enfim, Soares (2003a) propõe o reconhecimento da especificidade da alfabetização como processo de aquisição e de apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfico e a importância de que ela ocorra em um contexto de letramento. A autora propõe um “alfabetizar-letrando”, o que implica a consideração da leitura e da escrita como domínios específicos e o envolvimento dos alunos com os mais diversos gêneros sociais. Morais e Albuquerque (2006) enfatizam que caberia “à escola inserir os alunos o mais precocemente possível em situações reais de usos da língua escrita, letrando-os e alfabetizando-os simultaneamente” (p. 135). Leal (2005) estabelece que o domínio do Sistema de Notação Alfabética é condição necessária para uma maior autonomia na prática de leitura e escrita na sociedade letrada, sendo necessária uma alfabetização que vise ao letramento.

Albuquerque, Ferreira e Morais (2005) buscaram analisar quais os conhecimentos os professores têm da alfabetização e das práticas de letramento e como eles estão sendo transpostos e reconstruídos em suas práticas de ensino. Entre as análises realizadas, os autores perceberam que as docentes acompanhadas na pesquisa demonstravam ter um razoável conhecimento das propostas didáticas que privilegiavam a realização de práticas de leitura e de produção textuais desde o início da escolarização formal. Os resultados apontaram que as professoras, cujas práticas foram classificadas como assistemáticas, priorizavam o trabalho de leitura de textos de diversos gêneros textuais, porém, não tinham um trabalho sistemático de apropriação do SEA. Com isso, as crianças concluíam o 1º ano sem se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética e precisariam realizar essa apropriação nos anos seguintes. Já entre as professoras que possuíam uma prática sistemática de alfabetização, aquelas que diariamente desenvolviam atividades de reflexão sobre os princípios do SEA, que iam além da cópia e memorização de palavras, sílabas e famílias silábicas, apresentaram bons resultados no que se refere ao aprendizado dos alunos de suas turmas.

1 A alfabetização e a organização escolar em ciclos: algumas reflexões acerca da avaliação das aprendizagens das crianças ao longo dos três anos

No sistema escolar organizado em séries, apenas um ano era destinado à alfabetização e esse processo se dava por meio da aquisição de técnicas de ler e de escrever, ou seja, ao final da 1ª série, cada aluno deveria codificar (transcrição gráfica da linguagem oral) e decodificar (transformação do escrito em som) com a finalidade de combater o fracasso que a escola seriada apresentava, principalmente na 1ª série. Além

disso, os alunos que não dominavam a leitura e a escrita em um ano eram considerados inaptos, devendo repetir esta série até desenvolverem essas habilidades, ocorrendo, muitas vezes, a repetência e a evasão escolar (Mortatti, 2000).

O caráter excludente e seletivo do sistema educacional seriado brasileiro foi observado pelo baixo nível de alunos alfabetizados, vindo o ciclo apresentar-se como uma alternativa viável de estrutura escolar. Segundo Mainardes (2007), o processo de formação da política de ciclos no Brasil poderia ser dividido em três períodos: o primeiro corresponde aos antecedentes da organização em ciclos, o segundo constituiu-se a emergência do ciclo básico de alfabetização e o terceiro foi formado a partir da ampliação do sistema em ciclos para todo o ensino fundamental.

Assim, em alguns locais do Brasil, as séries passaram a ser substituídas pelos ciclos por se buscar um novo modo de agir da escola que comportasse a nova perspectiva de currículo baseada em uma concepção do conhecimento na qual todos poderiam aprender em todos os momentos da vida e não só na escola, rompendo-se a lógica seriada baseada na hierarquia dos tempos escolares e centrada no domínio de cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema escolar. No entanto, Mainardes (2006) mostra, na revisão de literatura sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil, que esta política escolar é complexa, pois envolve mudanças no sistema de promoção, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola. Para o autor, os estudos indicam um distanciamento entre o que é proposto e o que é efetivamente atingido na prática escolar, sendo reproduzidos nas propostas de ciclos muitas vezes os processos de exclusão da escola seriada. Seria necessário, nessa perspectiva, uma mudança na "lógica de funcionamento" da escola em seu aspecto micro e macroestrutural.

Apesar de o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborar o Parecer de nº 4/2008, que teve como objetivo "qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do ensino fundamental" (p. 01), ampliando as possibilidades de tempo para que o processo de alfabetização e letramento ocorra tanto nas escolas seriadas como cicladas, ele não delimita/propõe como se daria esse processo ao longo dos três anos. Segundo esse documento, até 2010 todos os sistemas de ensino deveriam ter implantado o ensino fundamental de nove anos, fazendo com que os três anos iniciais configurem-se como o "ciclo da infância". Com a ampliação do ensino fundamental, os três anos iniciais devem ser destinados à alfabetização das crianças de 6 a 8 anos tanto na escola organizada em séries quanto em ciclos e devem ser considerados como "um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino" (p. 2).

Mainardes (2007) enfatizou, com base na Teoria de Bernstein (1996), que a implantação da política de ciclos representaria a transição de uma pedagogia centrada no professor (pedagogia visível) para uma pedagogia centrada na criança (pedagogia invisível), o que necessariamente diferenciaria uma da outra seria o fato de o enquadramento e a classificação serem fortes ou fracos. Portanto, quando a classificação fosse forte, haveria uma

separação clara entre os conteúdos; quando a classificação fosse fraca, esses limites entre conteúdos e áreas de conhecimento seriam fracos. Da mesma forma, um enquadramento forte indicaria que o transmissor (professor, pais, escola, etc.) regulava explicitamente o conteúdo (sequenciamento, forma, compassamento – ritmo/velocidade) e o discurso; se fosse fraco, o transmissor teria aparentemente menor controle sobre os elementos da prática pedagógica.

Bernstein (1996) considerava a existência de diferentes tipos de práticas educacionais e, para ele, haveria uma diferença nos pressupostos de classe social das pedagogias visíveis e invisíveis. A pedagogia visível, por ter o enquadramento e a classificação fortes, seria marcada por práticas estratificadas de transmissão do conhecimento. Já as pedagogias invisíveis seriam marcadas por uma classificação e um enquadramento fracos, estando menos preocupadas em produzir diferenças estratificadoras visíveis entre os adquirentes. No entanto, entendemos que, para Bernstein, ambas as pedagogias carregam pressupostos de classe social. Para melhor explicitar essa relação entre prática pedagógica e classe social, o autor examinou três regras da prática pedagógica como condutores culturais, enfatizando que qualquer relação pedagógica seria permeada pela relação entre essas três regras: hierárquicas, de sequenciamento e criteriosais. Segundo ele, essas regras, além de afetar o conteúdo a ser transmitido, determinariam quem seria bem-sucedido.

A regra hierárquica (reguladora) estaria relacionada à aquisição de regras de ordem social, de caráter e de modos de comportamento, gerando uma conduta apropriada na relação pedagógica. As regras de sequenciamento/compassamento (instrucional) estariam relacionadas à progressão da transmissão do conhecimento e à velocidade de aprendizagem em determinado tempo. E as regras criteriosais estariam relacionadas à avaliação dos alunos com base nos critérios reguladores (modo de comportamento, conduta, caráter) e instrucionais (aquisição de conhecimentos e habilidades). Além disso, essas regras poderiam ser explícitas ou implícitas. No primeiro tipo, a criança teria conhecimento do seu “projeto temporal” (quanto ao que ela precisaria aprender em relação ao tempo/conteúdo/sequência) e, no segundo tipo, não saberia o seu projeto temporal – apenas o transmissor o conheceria.

A partir dessas considerações iniciais sobre a teoria de Bernstein (1996) e relacionando-a a organização das escolas em séries e em ciclos, Mainardes (2007) ajudou-nos a perceber que a escola em ciclos teria várias características da pedagogia invisível, enquanto a seriada estaria ligada à pedagogia visível por meio de três considerações. Inicialmente, enfatizou que a ampliação do tempo de aprendizagem proposta pelos ciclos significaria o afrouxamento das regras de sequenciamento e compassamento. Em segundo lugar, apontou que a avaliação nos ciclos assumiria nova postura, com critérios mais implícitos, enfatizando as aprendizagens, revisitando o processo de ensino-aprendizagem e atendendo a diferentes necessidades de aprendizagem, ou seja, as regras criteriosais seriam alteradas em sua essência. E, por fim, os alunos assumiriam um papel mais

ativo no processo de aprendizagem no ciclo, característica da pedagogia invisível, modificando as regras hierárquicas. Ressaltamos, porém, neste ponto da discussão, a necessidade de essas regras serem claras para o professor, mesmo que implícitas para o aluno.

Dessa forma, em relação aos ciclos e ao contexto da política pública, seria necessária, na transposição das séries para os ciclos, uma mudança de 'código', isto é, uma mudança da lógica de funcionamento da política educacional, da gestão escolar, da dinâmica na sala de aula e da participação do aluno. Além disso, o autor afirmou que vários estudos indicaram que a formação dos professores tinha sido insuficiente nos processos de implementação e que, na literatura, esse modelo coercitivo teria sido criticado, sugerindo-se modelos de implementação mais participativos como alternativa. Para Mainardes (2006), essa proposta de ciclos, por um lado, necessitaria da adesão dos professores e não deveria ser imposta de forma coercitiva, de "cima para baixo", sem a participação deles e, por outro lado, a proposta de ciclos demandaria um intenso e contínuo processo de formação de professores.

Nessa perspectiva, o foco de atenção do processo ensino-aprendizagem, no sistema de ciclos, mudaria do professor ou do ensino para a relação professor-aluno e para o modo como a aprendizagem ocorreria, possibilitando ao aluno a construção de conhecimentos para seu pleno desenvolvimento. Salientamos, porém, que essa nova forma de ordenar a escola estaria inserida em uma prática pedagógica que pressupunha a conscientização, por parte dos professores, das progressões e sucessões necessárias ao aluno, para que o processo de ensino-aprendizagem não se perdesse sem o estabelecimento de metas e o aprofundamento dos conteúdos a cada ano do ciclo.

Algumas pesquisas têm apresentado dados que evidenciam a necessidade de uma mudança na organização estrutural/curricular/pedagógica do 1º ciclo, vindo este efetivamente a ser utilizado como um espaço de maior tempo para a aprendizagem do aluno e não um espaço no qual não ocorrem aprendizagens progressivas e consistentes acerca da escrita. Nesse sentido, Oliveira (2004) realizou uma pesquisa nos três anos do 1º ciclo da prefeitura da cidade do Recife, buscando ver, por meio de um estudo que utilizou técnicas de grupo focal com professores e análise dos registros nos diários das docentes, como estava ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado do SEA. Ela observou que não havia, nas prescrições oficiais, um enfoque específico quanto aos conteúdos a serem ensinados por ano/ciclo da alfabetização.

A pesquisa de Frigotto (2005) sobre a leitura e a escrita, nos ciclos de formação, também relata que a escola pública continua produzindo um baixo desempenho, apesar do sistema em ciclos. Para ela, a ausência de uma avaliação seletiva de um ano ao outro, sem a garantia de uma prática de ensino-aprendizagem sistemática em uma perspectiva dialógica de linguagem, impede o salto qualitativo como o proposto por Soares (2003a) no que se refere ao "alfabetizar-letando". Considerando-se a apropriação da língua escrita pela criança, em tempo oportuno, como um dos processos inclusivos, é preciso assegurar que haja avanços na alfabetização dos alunos ao longo do 1º ciclo do ensino fundamental.

Franco (2006) apresentou os resultados iniciais de um estudo longitudinal que teve por objetivo acompanhar a evolução da aprendizagem de leitura e matemática de alunos das séries iniciais no Rio de Janeiro por quatro anos (2005-2009). A amostra foi composta por alunos de 6 e 7 anos matriculados no 2º ano do 1º ciclo. Os resultados apontaram que ocorreu um aumento significativo no aprendizado dos alunos das escolas municipais, vindo as crianças menos alfabetizadas no início do ano a agregarem em média mais conhecimentos do que as que tinham maior domínio da escrita desde o início do ano. Esse fato poderia estar relacionado, segundo o referido autor, a uma maior preocupação e maior dedicação dos professores em relação às crianças que ainda não dominavam a leitura ou poderia também estar relacionado à existência de dificuldades por parte dos professores em lidar com a heterogeneidade cognitiva e em oferecer propostas pedagógicas desafiantes para alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso garantir que no 1º ciclo os alunos não apenas se apropriem da escrita alfabética, mas façam uso dela em situações de leitura e escrita de textos diversos com a perspectiva de ampliar suas experiências de letramento. Como afirmado por Ferreira e Leal (2006), é “papel da escola ajudar os alunos a desenvolver capacidades para produzir e compreender textos orais e escritos desde o início da escolarização, de modo a favorecer a participação em diversas situações extraescolares e escolares” (p. 25).

As referidas autoras enfatizam que a avaliação dos rendimentos das crianças, associada à avaliação das condições de ensino, teria um papel importante na seleção do que deve ser ensinado a cada ano escolar. Além disso, as prioridades para os grupos e o que fazer com as não aprendizagens seriam decisões importantes a serem tomadas na coletividade dos professores. Porém, segundo as mesmas autoras, esses princípios, que deveriam estar subjacentes às escolas guiadas pelo sistema de ciclos, proporcionando um repensar da própria estrutura institucional, não têm sido observados na realidade brasileira.

Assim, essas propostas só se concretizariam quando houvesse um empenho conjunto em repensar a política educacional e suas implicações na escola ante o currículo, a avaliação, a organização escolar, a formação do professor e o papel dos agentes sociais envolvidos, como família e comunidade. Não haveria, portanto, como administrar progressões durante o ano e ao longo de anos sem dispor de pontos de referências, de trajetórias típicas, de limiares identificáveis na construção dos conhecimentos. Para isso, faz-se necessária a seleção consciente do que ensinar, sendo este o primeiro passo da aprendizagem na escola (Leal, 2003).

Concluindo, enfatizamos ser necessário pensar em um esquema de aprendizagem que seja definido no nível de metas ao longo dos anos para que, independentemente do professor e de sua rotatividade, sejam garantidos a alfabetização, o letramento e o avanço das crianças em tempo hábil. Seria interessante, nesse processo, ver o que as crianças já sabem, elaborar instrumentos diagnósticos observando o ‘como’ e o

'quando' avaliar, analisar os processos de construção dessas atividades, compreender sua função em alfabetizar e/ou letrar, como essas ações se efetivam e como os erros dessas ações são registrados e interpretados.

2 Relato de pesquisa: a aprendizagem da escrita por crianças do 1º ciclo do ensino fundamental no município do Recife

Na proposta curricular da Secretaria de Educação (Seed) da cidade do Recife, assim como na de outros sistemas de ensino, o 1º ciclo é considerado "o ciclo de alfabetização" e engloba os três primeiros anos do ensino fundamental. Com isto, pretende-se proporcionar à criança um maior tempo para a apropriação da alfabetização e do letramento. No entanto, apesar da ampliação no tempo de alfabetização, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003, da Prova Brasil 2005 e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) mostraram que os alunos em Pernambuco e no Recife têm chegado ao fim do 1º ciclo sem domínio do Sistema de Notação Alfabética (SNA), apresentando profundas dificuldades em leitura e produção textual.

A Seed da cidade do Recife/PE implantou, em 2001, o ensino fundamental de nove anos, estruturado em ciclos de aprendizagens organizados da seguinte forma: o 1º ciclo envolvendo os três primeiros anos do ensino médio; o 2º ciclo formado por dois anos (4º e 5º anos); o 3º ciclo constituído dos 6º e 7º anos; e o 4º ciclo por dois anos finais (8º e 9º anos). Os grupos poderiam ser redistribuídos na mesma sala ou de uma sala para a outra no meio ou ao final do ano. Com a Instrução nº 01/05 (Recife, 2005), tornou-se obrigatória a reprovação dos alunos que não se apropriaram do SEA ao final do 1º ciclo (3º ano do ensino fundamental).

A proposta pedagógica do Recife não apresenta metas definidas para cada ano do 1º ciclo no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, apresentando apenas competências gerais que as crianças deveriam atingir ao final deste ciclo. Sem desconsiderar a autoria docente na construção de suas próprias práticas de ensino, o fato de a rede municipal de ensino do Recife, em sua proposta, apresentar os conteúdos/competências curriculares para o 1º ciclo em bloco, não estabelecendo "o que ensinar" a cada ano, tem gerado uma dificuldade no próprio processo de avaliação de aprendizagem da alfabetização (Oliveira, 2004).

Analisando a progressão e a sucessão dos conteúdos a serem ensinados e das metas a serem atingidas, nos documentos oficiais relacionados à alfabetização, verificamos que esses também não têm apresentado definições claras quanto ao que se pode esperar a cada ano do 1º ciclo no ensino de Língua Portuguesa. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, em seu artigo de número 32, inciso I, afirma que o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante, entre outros tópicos, "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) da Língua Portuguesa têm como objetivos para o ensino da língua no 1º ciclo “ler textos dos gêneros previstos para o ciclo e produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem” (Brasil, 1997, p. 103-104). Esse documento dá ênfase a uma alfabetização na perspectiva do letramento, mas não encontramos nele objetivos específicos de como desenvolver esse processo duplo de letrar e alfabetizar. Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem no 1º ciclo, não há o estabelecimento de critérios específicos no que se refere ao que seria avaliado em leitura e escrita a cada ano.

Diante do exposto, o presente trabalho teve por objetivo verificar a apropriação da alfabetização por alunos de cada ano do 1º ciclo da Seed da cidade do Recife. Buscamos responder às seguintes questões: com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, é possível que alunos do 1º ano do 1º ciclo se apropriem do SEA? Em relação à produção de textos, alunos de diferentes anos do 1º ciclo apresentariam desempenhos diferenciados? Para responder a tais questões, desenvolvemos nossa pesquisa em uma escola da prefeitura da cidade do Recife que apresentou um ótimo desempenho na avaliação da Anresc no ano de 2005. Participaram da pesquisa 60 alunos do 1º ciclo: 15 alunos do 1º ano, 20 do 2º ano e 25 do 3º ano, filhos de famílias de um bairro popular do Recife com idades entre 6 e 12 anos e que estavam no fim do período letivo. Para a escolha das turmas, foi levado em conta o fato de as docentes serem professoras regentes do 1º ciclo, terem disponibilidade e serem indicadas pela coordenação, direção e outros professores da escola como as que tinham práticas diferenciadas de ensino da alfabetização.

Como procedimentos metodológicos da pesquisa, foram utilizadas duas atividades diagnósticas em uma única sessão nas três turmas do 1º ciclo, ao final do ano letivo, para verificar se havia avanço em relação à alfabetização e à produção textual a cada ano do 1º ciclo. A primeira atividade correspondeu à escrita de oito palavras (duas monossílabas, duas dissílabas, duas trissílabas e duas polissílabas) correspondentes a figuras apresentadas. Essa atividade teve por objetivo identificar o nível de compreensão do Sistema de Notação Alfabética e ortográfico dos alunos, com base em Ferreiro e Teberosky (1999) e Moraes (1998, 1999). Foi delimitado oralmente o que cada figura representava antes do início da escrita das palavras pelos alunos. A outra atividade consistiu na reescrita do texto “A cigarra e a formiga”. Inicialmente, o texto foi lido pela pesquisadora e em seguida os alunos foram solicitados a produzir por escrito a história ouvida.

2.1 Resultados das aprendizagens dos alunos sobre a escrita ao final do ano letivo

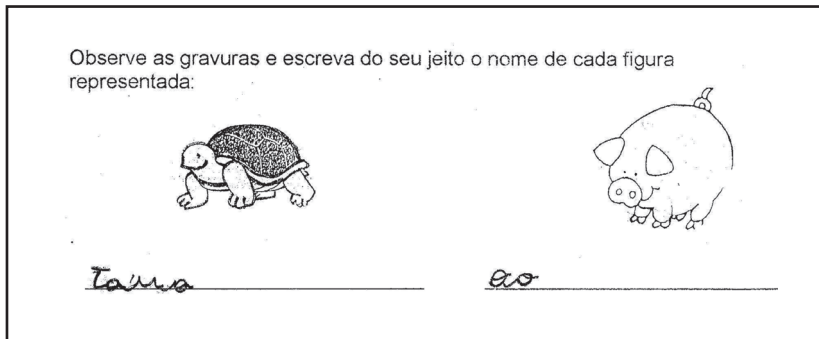
Para melhor compreensão dos resultados, o *corpus* da pesquisa foi dividido em duas partes: mapeamento quanto à apropriação do Sistema

de Escrita Alfabética e ortográfico na atividade de escrita de palavras e avaliação da textualidade na produção textual.

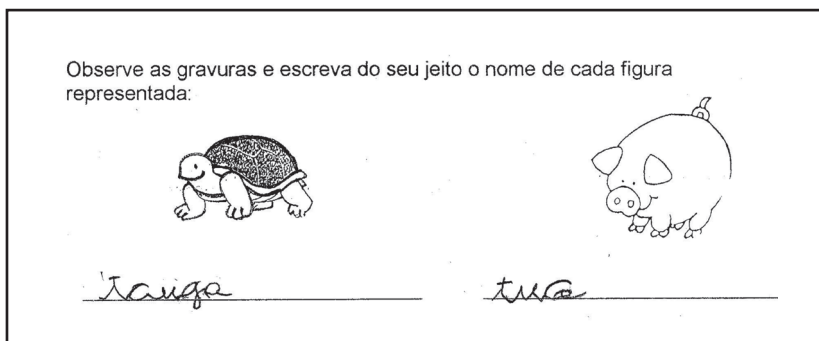
2.1.1 Nível de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e ortográfico

A análise da escrita das crianças na atividade de escrita de palavras possibilitou mapear a compreensão que elas tinham sobre o SEA. As escritas foram categorizadas em cinco níveis, descritos a seguir, de acordo com as fases da escrita desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1999) e com os estudos realizados por Morais (1999):

- 1) Pré-silábico – As crianças não estabelecem relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras, escrevendo com letras aleatórias ou outros símbolos. Não foram encontrados esses exemplos na análise das escritas dos alunos.
- 2) Silábico – As crianças escrevem para cada sílaba da palavra uma letra (silábico quantitativo), podendo esta ter correspondência sonora com a sílaba representada (silábico qualitativo).




- 3) Silábico alfabético – As escritas das crianças oscilam entre a silábica e a alfabética.



- 4) Alfabético com muitas trocas de letras (não domínio das correspondências regulares diretas) – Os alunos compreendem que as sílabas são compostas por unidades menores e conseguem representar os fonemas, embora ainda troquem muitas letras.


Observe as gravuras e escreva do seu jeito o nome de cada figura representada:



Xataruha _____ *Boco* _____

- 5) Alfabético com razoável domínio das correspondências grafônicas diretas.


Observe as gravuras e escreva do seu jeito o nome de cada figura representada:



tataruga _____ *peca* _____

- 6) Alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais e morfo-gramaticais.

Observe as gravuras e escreva do seu jeito o nome de cada figura representada:



tartaruga _____ *pareca* _____

A Tabela 1 apresenta o desempenho dos alunos na atividade de escrita de palavras.

Tabela 1 – Apropriação da escrita alfabética e ortográfica na escrita de palavras

Níveis	1º ano		2º ano		3º ano	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
1	–	0	–	0	–	0
2	–	–	2	10	–	–
3	2	13	1	5	–	–
4	–	–	2	10	3	12
5	3	20	3	15	5	20
6	10	67	12	60	17	68
Total	15	100	20	100	25	100

Em geral, pode-se observar que não houve diferenças significativas entre os desempenhos dos alunos dos três anos do 1º ciclo, uma vez que a maioria dos alunos concluiu o ano na fase alfabética com razoável domínio das correspondências grafofônicas diretas. Por outro lado, nenhuma das turmas apresentou escritas pré-silábicas e apenas 10% dos alunos do 2º ano apresentaram escritas silábicas, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

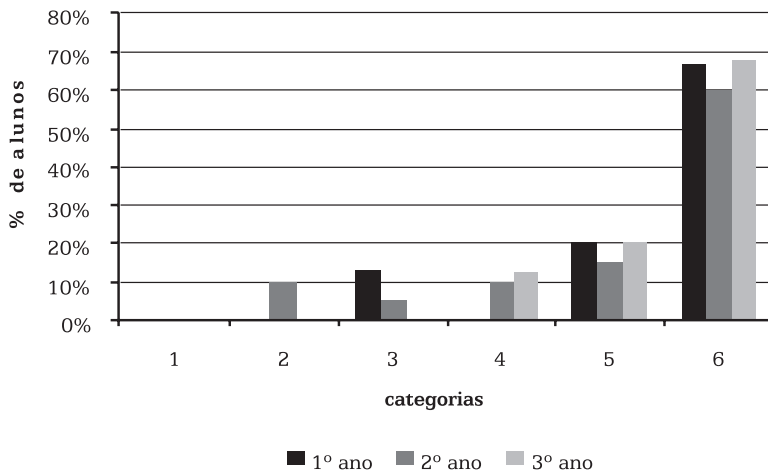


Gráfico 1 – Apropriação da escrita alfabética e ortográfica na escrita de palavras

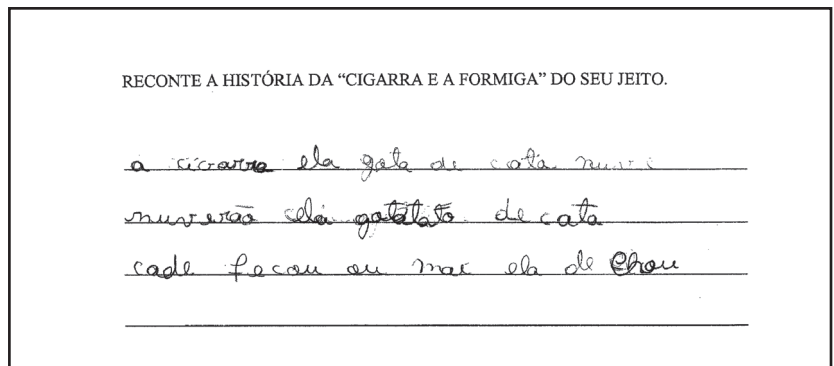
Um fato que nos chama a atenção, no entanto, é que, se por um lado, as crianças do 1º ano obtiveram um desempenho muito bom no que se refere à escrita de palavras, por outro não houve uma diferença significativa entre estas e as crianças dos outros anos quanto à apropriação da escrita alfabética e ao uso da norma ortográfica ao final do ano letivo. Entendemos, no entanto, que essa atividade não é suficiente para fazer tal avaliação. Seria importante em pesquisas futuras realizar uma avaliação inicial e

final quanto à escrita de palavras para melhor perceber o desempenho desses alunos ao longo do ano. Contudo, os resultados da atividade de escrita de palavras são indicativos de que é possível que crianças do 1º ano do ensino fundamental concluam o ano letivo com razoável domínio da escrita alfabética, o que permite que nos anos seguintes elas vivenciem um processo de consolidação das correspondências grafofônicas e ampliem suas experiências de leitura e produção de textos, uma vez que poderão se inserir nessas atividades com uma autonomia maior.

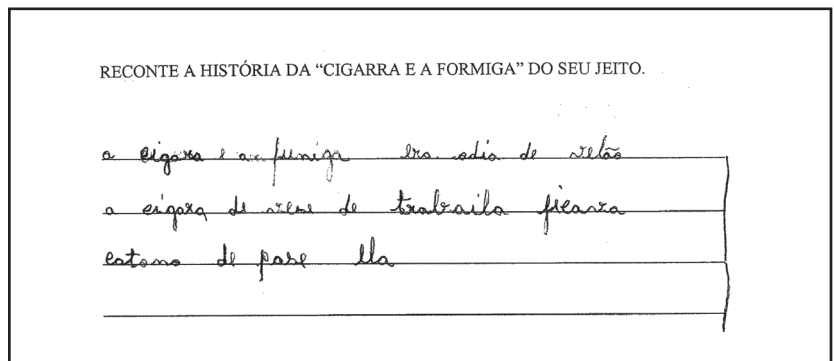
2.1.2 Avaliação da textualidade nas atividades de produção de textos

Neste tópico, os textos dos alunos foram analisados segundo o nível de textualidade, considerando a estrutura do gênero história e algumas de suas características linguísticas. Apenas os textos considerados legíveis (os que permitiam a leitura de uma ou mais frases) foram analisados (81,2% das produções) com base nas categorias desenvolvidas por Albuquerque (1994):

- 1) Não história, as produções se restringem a palavras, frases, sequências de ações, relatos de experiência pessoal.



- 2) Começo de história com introdução de cena e dos personagens – Observam-se marcadores linguísticos convencionais de começo de histórias. Algumas produções apresentam sequências de ações.



- 3.a) Introdução da cena e dos personagens com a presença de marcadores linguísticos convencionais de começo de histórias, apresentando também uma ação que sugere o início de uma trama.

RECONTE A HISTÓRIA DA "CIGARRA E A FORMIGA" DO SEU JEITO.

a cigarra e a formiga

a cigarra estava cantando e foi andando e foi bater na porta da formiga a cigarra falou a formiga eu quero um alimentas

canta popular

- 3.b) Semelhante à anterior, as produções possuem tentativa de resolução da situação-problema ou evento inicial – O desfecho está ausente.

RECONTE A HISTÓRIA DA "CIGARRA E A FORMIGA" DO SEU JEITO.

A cigarra e a formiga

Era uma vez uma cigarra cantando ela estava sem abrigo e sem comida dispuente um tempo depois chegou e ele foi procurar um abrigo ela andou e viu um formiguão e bateu na porta a formiga falou: quem é a cigarra a formiga disse: o que você quer eu quero um abrigo e comida e o que você andou fazendo contado

- 4.a) Produções que apresentam a sequência de ações completa – No entanto, os personagens, cenários, situação-problema e desfecho podem vir, um ou outro, pouco explicitados, podendo apresentar um final convencional ou não.

RECONTE A HISTÓRIA DA "CIGARRA E A FORMIGA" DO SEU JEITO.

A cigarra e a formiga
a cigarra ficava cantando
no tronco de uma árvore
e umponis chegou e ela
ficou pedindo socorro e a
formiga disse que ela
em tra e deu com ela a ela

RECONTE A HISTÓRIA DA "CIGARRA E A FORMIGA" DO SEU JEITO.

A cigarra e a formiga
a cigarra vivia cantando musica
no tronco e o verão estava chegando e
a cigarra estava com frio e
foi bater na porta da formiga
e a formiga disse o que você quer
aqui eu vim pedir ajuda aqui
mas aqui não tem lugar para
você mora na primavera ou é a
briga.

- 4.b) Produções que apresentam histórias completas com estrutura narrativa elaborada, podendo apresentar um final convencional ou não.

RECONTE A HISTÓRIA DA "CIGARRA E A FORMIGA" DO SEU JEITO.

A Cigarra e a Formiga feliz
era uma vez uma Cigarra que
adorava cantar durante o verão
mais estava chegando o inverno
e ela parou de cantar ela
estava sem abrigo e foi procurar
ajuda e encontrou o formigueiro
e bateu na porta e uma
formiga abriu e disse o que
quer e a cigarra disse seria que
você pode me dar abrigo e a
formiga disse claro que eu
posso e a formiga e a cigarra
ficaram amigas sempre FIM

A Tabela 2 apresenta o percentual de textos em cada nível de textualidade por ano escolar.

Tabela 2 – Nível de textualidade

Categorias	1º ano		2º ano			
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
1	-	-	3	20	1	4,3
2	-	-	4	26,7	2	8,3
3a	-	-	1	6,7	2	8,3
3b	-	-	2	13,3	3	12,5
4a	6	60	2	13,3	9	37,5
4b	4	40	3	20	7	29,1
Total	10	100	15	100	24	100

Gostaríamos de destacar, inicialmente, que três crianças do 2º ano (20%) e uma do 3º ano (4%) fizeram textos categorizados no nível 1, correspondentes a não histórias, mesmo que a situação de escrita tenha sido a de

reprodução de uma história. Eram textos compostos de frases desconectadas e que apresentavam problemas de consolidação da alfabetização. Ainda em relação a essas duas turmas, observou-se que 27% e 8% dos alunos, respectivamente, introduziram a história, geralmente com apresentação do personagem e da cena, sem completar a narrativa (nível 2). Quanto aos alunos do 1º ano, todos os textos legíveis produzidos por eles foram categorizados no nível 4, em detrimento de apenas 33% dos alunos do 2º ano e de 67% das crianças do 3º ano. Assim, em relação à textualidade, os alunos do 1º ano tiveram um desempenho melhor do que as crianças dos outros anos, seguidos dos alunos do 3º ano. Já os do 2º ano realmente apresentaram maiores problemas. O Gráfico 2 apresenta esses dados.

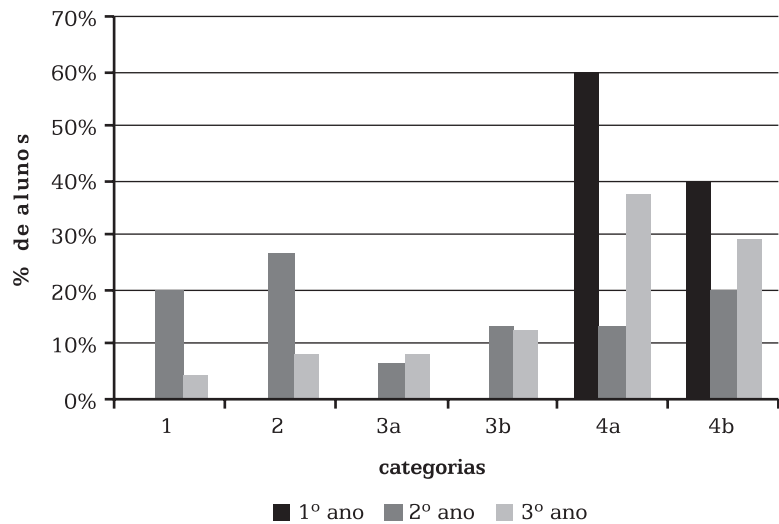


Gráfico 2 – Nível de textualidade

Esses dados indicam que o nível de escolaridade não foi um fator decisivo para o desenvolvimento da estrutura narrativa nessa escola particularmente, pois, no nível 4b, o maior percentual encontrado foi de alunos do 1º ano (40%), seguido pelo dos alunos do 3º ano (29,1%) e do 2º ano (20%). Além disso, todos os textos analisados no 1º ano quanto à textualidade apresentavam escritas alfabéticas legíveis e com sequência completa. Um dos fatores determinantes do desenvolvimento da estrutura narrativa, conforme Sampaio, Spinillo e Chaves (1987), é o fato de os alunos terem sido expostos a modelos de histórias sistematicamente no contexto escolar.

Esses resultados nos trazem novas reflexões: por um lado, não foram encontrados indícios de que a escolaridade, em termos de ano escolar, influenciaria de forma decisiva o desenvolvimento da estrutura narrativa. Porém, as experiências de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças na escola tanto antes da alfabetização como durante esse processo provavelmente apresentam papel fundamental no desenvolvimento da habilidade de produzir textos.

Por outro lado, os resultados apontam para a possibilidade de os alunos ao mesmo tempo em que estão se alfabetizando, no sentido de estarem se apropriando do SEA, estarem também ampliando suas experiências de

letramento e desenvolvendo uma competência de produção textual. Dos 15 alunos do 1º ano que participaram da pesquisa, 10 conseguiram produzir textos bem elaborados em situações de reconto de histórias.

3 Revendo questões: fim ou começo?

O domínio da escrita alfabética além de ser instrumento de luta é condição necessária para a participação efetiva nas práticas de leitura e escrita. Esta pesquisa buscou investigar a apropriação da alfabetização nos três anos do 1º ciclo por crianças que estudam em uma escola da prefeitura da cidade do Recife.

Como escola de referência, foram confirmadas as expectativas de que a maioria dos alunos ao final do 1º ciclo tivessem se apropriado do SEA. Portanto, percebe-se que a escola tem possibilitado a apropriação da escrita alfabética e contribuído para o letramento escolar, considerando a escrita como objeto de ensino-aprendizagem. Porém, surgem dados novos: primeiramente, os alunos do 1º ano do 1º ciclo alcançaram, em relação ao nível de apropriação do sistema de escrita, patamar igual em relação aos outros anos; em segundo lugar, quanto ao nível de textualidade, o desempenho dos alunos dessa turma do 1º ano foi superior ao das outras turmas. O que esses dados revelam?

Esse resultado provavelmente está relacionado com a prática de alfabetização da professora dessa turma, que, segundo seu depoimento em entrevista realizada durante o desenvolvimento da pesquisa, envolve um trabalho com ênfase na leitura e produção de textos de gêneros diversos durante todo o ano letivo paralelamente ao desenvolvimento de um trabalho diário voltado à apropriação do SEA por meio de atividades específicas de reflexão sobre palavras, sílabas e letras. Essa professora lecionava na turma do 1º ano à tarde e pela manhã desenvolvia um trabalho de coordenação nas outras turmas pesquisadas.

Enfim, os dados desta pesquisa levantam aspectos importantes relacionados às práticas de alfabetização e às aprendizagens dos alunos. Verificamos, por exemplo, que um ensino pautado pela perspectiva do “alfabetizar-letrando” no 1º ciclo pode promover, desde o 1º ano, a apropriação do SNA e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos. Porém, se esse ensino não tiver metas definidas ao longo do ciclo, poderá diluir-se, não promovendo reflexão sobre os aspectos que devem compor o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nesse nível de ensino.

Assim, apesar de a reorganização do tempo escolar em ciclos na prefeitura da cidade do Recife ser uma alternativa para combater a repetência e o fracasso escolar, na análise desta questão percebe-se que ao fim do 1º ciclo os alunos ainda apresentam muitas dificuldades na escrita, provavelmente porque, entre outros fatores, a proposta da referida rede de ensino apresenta metas diluídas e objetivos não especificados para cada ano. Por outro lado, é preciso investir na formação do professor e assegurar que ele desenvolva um trabalho focado no “alfabetizar-letrando” por meio de atividades que proporcionem, desde o 1º ano do 1º ciclo, a reflexão e apropriação dos princípios e convenções do SEA e também a ampliação

das experiências de letramento dos alunos tanto no que se refere à leitura de diferentes gêneros quanto à produção textual.

Finalmente, os resultados sugerem estudos que busquem compreender a prática de “alfabetizar-letrando” nos três anos do 1º ciclo, objetivando propostas específicas e sistemáticas nessa área de conhecimento. Afinal, também são faces da mesma moeda: evitar o incômodo da repetência e proporcionar a apropriação pelo aluno da escrita e da leitura como práticas sociais.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *O desenvolvimento da consciência metalinguística de texto e sua relação com a produção*. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 1994.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; FERREIRA, Andréa T. B.; MORAIS, Artur Gomes de. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras alfabetizadoras?* In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 28., 2005, Caxambu. *Anais da 28ª reunião...* Caxambu, 2005. CD-ROM. p. 1-19.

BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 4/2008. Aprovado em 20 de fevereiro de 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para o 1º e 2º ciclos*. Brasília, 1997.

FERREIRA, Andréa T. B.; LEAL, Telma F. Avaliação na escola e o ensino de língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-26.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRANCO, Creso. *Diagnósticos e políticas de alfabetização*. Palestra ministrada no Seminário de Alfabetização e Letramento, 2006.

FRIGOTTO, Edith. *A leitura e a escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço?*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 28., 2005, Caxambu. *Anais da 28ª reunião...* Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt101418int.rtf>>.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, Janssen Filipe da.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 19-31.

_____. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-116.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, set. 2004.

_____. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *O aprendizado da ortografia*. São Paulo: Autêntica, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Avaliação e alfabetização. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-142.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

OLIVEIRA, Solange Alves. *O ensino e a avaliação do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2004.

RECIFE. Conselho Municipal de Educação. *Parecer 02/2001*. Sobre os ciclos de aprendizagem e a organização escolar. Recife: SE/PCR, 2001. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/midia/PARTE14.PDF>>. Acesso em: 14 maio 2010.

RECIFE. Secretaria de Educação. *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/midia/PARTE1.PDF>>.

_____. *Instrução nº 01/05 Dire/Diae*. Fixa diretrizes e procedimentos para a avaliação do desempenho escolar. Recife: SE/PCR, 2005.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes; SPINILLO, Alina G.; CHAVES, Marilda F. *O uso do registro narrativo literário nas histórias orais de alunos da 1ª série*. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Brasília, 1987.

SILVA, Alessandro da.; ANDRADE, Eliane Nascimento Souza de. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (Org.). *Desafios da educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 131-150.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 26., 2003, Caxambu. [*Anais da 26ª reunião..*]. Caxambu, 2003a. p. 1-17.

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

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2006.

Magna Silva Cruz, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora assistente do Departamento de Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Tem desenvolvido projetos e pesquisas na área do ensino da língua portuguesa e da alfabetização.

magna_csc@yahoo.com.br

Eliana Borges Correia de Albuquerque, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem desenvolvido pesquisas na área do ensino da língua portuguesa e da alfabetização.

elianaba@terra.com.br

Recebido em 30 de junho de 2010.

Aprovado em 17 de janeiro de 2011.