UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO

VIVIANE CARMEM DE ARRUDA DOURADO

O atendimento a crianças com dificuldades de alfabetização: práticas de professores e material didático do programa “Se Liga”.

Recife

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO

VIVIANE CARMEM DE ARRUDA DOURADO

O atendimento a crianças com dificuldades de alfabetização: práticas de professores e material didático do programa "Se Liga".

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Artur Gomes de Morais

Recife

2010

Dourado, Viviane Carmem de Arruda
O atendimento a crianças com dificuldades de alfabetização : práticas de professores e material didático do programa "Se Liga". / Viviane Carmem de Arruda Dourado. – Recife : O Autor, 2010.
175f.

Orientador : Prof. Dr. Artur Gomes de Morais
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2010.

1. Alfabetização. 2. Aprendizagem. Educação de crianças. 3. Morais, Artur Gomes de (orientador). I. Título.

37	**CDU (2.ed.)**	**UFPE**
372.412	**CDD (22.ed.)**	**CE2011- 04**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS DE PROFESSORES E MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA "SE LIGA"

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Gomes de Morais
1ª Examinador/Presidente

Profª. Drª. Ester Calland de Sousa Rosa
2ª Examinadora

Profª. Drª. Eliana Borges Correia de Albuquerque
3ª Examinadora

RECIFE, 25 de novembro de 2010.

Aos meus amores: minha mãe, Clarice (*In memorian*), meu pai,

José Cordeiro, minha princesinha, Clarisse e meu esposo,

Justino.

Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa, filhão!)
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Decoreba: esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos
Desse jeito até história fica chato
Mas os velhos me disseram que o "porquê" é o segredo
Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente
E sei que o estudo é uma coisa boa
O problema é que sem motivação a gente enjoa
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
(...)

Gabriel O Pensador

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado a oportunidade de realizar essa pesquisa e por ter me dado perseverança e sabedoria nos momentos difíceis pelos quais passei durante a realização desse trabalho.

Ao meu pai, José Cordeiro, pelo apoio e incentivo.

À minha mãe, Clarice, (*In memorian*), por ter sido a pessoa maravilhosa que foi e por ter me incentivado sempre, sem egoísmo de querer a minha presença física junto a ela, mas de querer ver o meu sucesso. Ela partiu sem ver a conclusão desse trabalho, mas sei que onde ela estiver estará feliz e cuidando de mim, pois tenho certeza que ela virou um anjo para proteger seus filhos.

À minha filha, Clarisse, por ter vindo no momento certo e pela “compreensão” nos momentos em que precisei ficar ausente.

Ao meu esposo, Justino, pela compreensão e apoio.

Aos meus irmãos, por compreenderem minha ausência em suas vidas.

Ao meu orientador, professor Dr. Artur Gomes de Morais, de quem tenho muito orgulho e com quem aprendi muito. Agradeço pelo ensino, por compartilhar do seu precioso tempo discutindo comigo sobre alfabetização, pela disponibilidade que teve para um atendimento especial no período de lactação pelo qual passei, por compreender minhas limitações e por acreditar em minha capacidade. Para mim, o senhor é exemplo de simplicidade e sabedoria.

Às professoras Eliana Albuquerque e Ester Calland, pelo olhar criterioso sobre o meu trabalho desde a qualificação, ajudando-me a aprimorar meus conhecimentos. Foi prazer tê-las em minha banca.

À professora Telma Ferraz Leal, pelas discussões estabelecidas durante o curso do Projeto Alfaletramento, o qual foi fundamental para a construção do meu projeto de pesquisa.

Aos meus amigos da turma 26, em especial à Mônica, Gilvânia, Cristiane, Rita, Sirlene, Amara, Abda, Leila, Priscila, Lizandre, Patrícia pela força e carinho que tiveram comigo.

À minha amiga Hérica Karina, que desde o início esteve presente nessa conquista de mais um grau na minha carreira docente.

Ao meu amigo Ewerton Ávila, pela disposição em me ajudar sempre.

À minha sobrinha, Layane Carmem, pela ajuda prestada.

À minha cunhada, Josângela Pacheco, pela ajuda nos momentos em que eu precisei me debruçar mais intensamente nos estudos

À Jane Rafaela, segunda juíza do material didático do “Se Liga”. Obrigada pela disponibilidade e atenção.

A todos os professores da Pós-Graduação em Educação da UFPE, em especial os do Núcleo de Educação e Linguagem, pela competência na mediação do ensino e pelo modelo de profissionais dedicados à educação.

Às professoras e aos alunos que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e confiança.

A todos os professores da Pós-Graduação em Educação da UFPE, em especial os do Núcleo de Educação e Linguagem, pela competência na mediação do ensino e pelo modelo de profissionais dedicados à educação.

À equipe do “Se Liga” de Recife, por ter permitido a coleta dos dados necessários à realização dessa pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para tornar esse sonho uma realidade.

RESUMO

Esta pesquisa analisou o Programa de Correção de Fluxo “Se Liga”, desenvolvido na Rede Pública de Ensino de PE, a fim de identificar suas concepções de ensino e aprendizagem e efeitos de suas práticas na aprendizagem dos alunos no que concerne ao domínio do sistema de escrita alfabética (doravante, SEA), e das capacidades de leitura e produção textual. A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas: uma na cidade de Camaragibe e outra na cidade de São Lourenço da Mata, ambas no estado de Pernambuco. Durante um ano letivo, utilizamos como procedimentos metodológicos a análise documental, observações de aulas, entrevistas semi-estruturadas e mini-entrevistas, aplicação de pré-testes e pós-testes diagnósticos. Os resultados da pesquisa revelaram que o programa “Se Liga” tem seu ensino pautado no método silábico de alfabetização, demonstrando uma concepção associacionista de aprendizagem, tanto no material didático (cartilha e caderno de exercícios de alfabetização) quanto nas práticas propostas às docentes, que deveriam seguir fielmente as atividades do programa. No entanto, a análise das práticas revelou que ambas as professoras não se limitaram ao material do “Se Liga” e, com algumas variações, acrescentaram um grande número de atividades suplementares ao material disposto pelo programa. Especialmente a professora 1, inovou bastante, criando tarefas diferenciadas para seus alunos com distintos níveis de aprendizagem. Os resultados demonstraram ainda que um grande percentual de alunos das turmas avaliadas ingressaram no programa “Se Liga” já na hipótese alfabética de escrita e com um desempenho considerável em leitura (de palavras, frases e textos) e menor em produção de textos. Entretanto, considerando o perfil inicial das turmas avaliadas, destacamos, além da não necessidade de esses estudantes terem frequentado as turmas do “Se Liga”, o pouco avanço das aprendizagens desses e dos demais alunos, tanto na apropriação do SEA quanto na consolidação da alfabetização, elemento quase ausente nas práticas observadas.

Palavras-chave: fracasso escolar; programa de correção de fluxo; alfabetização; programa “Se Liga”.

ABSTRACT

This research analyzed the Flow Correction Program “Se Liga”, developed in Pernambuco Public School, aiming to identify its teaching and learning conceptions and the effects of its practices for students’ learning in relation to alphabetical writing system, and to reading and writing ability. The research was developed with two groups: one in Camarige City and the other in São Lourenço da Mata, both in State of Pernambuco. During a school year, they were used as methodological proceedings the documental analysis, classes observations, pre-tests application, semi-structured interviews and mini-interviews, application of diagnostic pre-test and post-test. The results of the research reveal that “Se Liga” program is based on syllabic method of alphabetization, showing an association conception of learning, either in relation to didactic material (primer and test book), or related to the practices proposed for teachers that should follow the program activities faithfully. Despite this, the analysis of the practices revealed that both teachers did not stay limited to material of “Se Liga” and, with some variations, incremented a great number of supplementary activities. Teacher 1, especially, innovated a lot by creating diversified activities for different levels of learning. The results still demonstrated that a great percentage of students from the groups investigated had already ingressed in “Se Liga” program in alphabetic writing hypothesis, with a considered reading performance (words, sentences and texts) and a little writing ability. However, considering the initial profiles of the groups investigated, it can be highlighted, beyond no need of these students frequent “Se Liga”, the little learning advance of these and other students, either in relation to alphabetical writing system or related to consolidation of alphabetization, element almost absent in the observed practices.

Keywords: School Failure – Flow Correction Program – alphabetization – “Se Liga” Program

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 01: Distribuição das atividades de ensino do Sistema de Escrita Alfabética no Módulo de Alfabetização e no Caderno de Atividades do "Se Liga” 84

Tabela 02: Gêneros textuais (diversidade quantidade) presentes no Caderno de Atividades do “Se Liga”.....89

Tabela 03: Desempenho dos alunos- escrita de palavras.....90

Tabela 04: Percentuais de acerto relativos ao desempenho em leitura de texto - Pré-teste.....92

Tabela 05: Percentuais de acerto relativos ao desempenho em Produção Textual.....94

Tabela 06: Desempenho dos alunos- escrita de palavras.....97

Tabela 07: Percentuais de Acertos na Tarefa de Leitura de Palavras- Turmas 1 e 2.....99

Tabela 08: Percentuais de Acertos na s tarefas de leitura de frases e de texto.....100

Tabela 09: Desempenho dos alunos na tarefa de Produção Textual.....101

Quadro 01: Atividades de Rotina da professora 1.....105

Quadro 02: Atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética desenvolvidas pela professora 1.....113

Quadro 03: Atividades de leitura, compreensão e produção textuais desenvolvidas pela professora 1.....118

Quadro 04: Atividades de Rotina da professora 2.....122

Quadro 05: Atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética realizadas nos 14 dias observados- professora 2.....125

Quadro 06: Atividades de leitura, compreensão e produção textuais desenvolvidas pela professora 2.....129

LISTA DE SIGLAS

CEEL − Centro de Estudos em Educação e Linguagem

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAFIRE – Faculdade Franssinet do Recife

FUNESO – Fundação de Ensino Superior de Olinda

GRE – Gerência Regional de Ensino

HQ – História em quadrinhos

LDs – Livros Didáticos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SNA – Sistema de Notação Alfabética

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....17

2. MARCO TEÓRICO 20

2.1 O fracasso escolar na tarefa de alfabetizar e os métodos tradicionais de alfabetização.....20

2.2 Mudanças recentes no ensino de Alfabetização.....30

2.2.1 Teoria da Psicogênese versus “Métodos de Alfabetização”.....35

2.2.2 Influências dos estudos sobre Letramento no ensino de Alfabetização.....41

2.2.3 Influências dos estudos sobre Consciência Fonológica no ensino de Alfabetização.....44

2.2.4 Estudos sobre materiais didáticos de Alfabetização.....49

2.3 Programas de correção de fluxo escolar e o ensino da Alfabetização.....55

2.3.1 O Programa “Se Liga” na Rede de Ensino de Pernambuco.....57

3. METODOLOGIA.....61

3.1 Análise Documental/Análise de Conteúdo.....62

3.2 Observação de aulas.....63

3.3 Entrevistas semi-estruturada e mini-entrevistas.....64

3.4 Caracterização das escolas e turmas observadas. 65

3.4.1 Escola 1 e a turma 1 do “Se Liga” 65

3.4.2 Escola 2 e a turma 2 do Se Liga 67

3.4.3 Perfil das professoras.....68

3.4.4 Processo de seleção para composição das turmas do “Se Liga”.....69

3.5. – Instrumentos de diagnóstico utilizados pelo programa “Se Liga”.....74

3.6 Nossos instrumentos de diagnóstico dos conhecimentos dos alunos: Pré-testes e pós-testes diagnósticos.....77

3.6.1 Atividade de avaliação da apropriação da escrita/ditado mudo.....77

3.6.2 Atividades de leitura (palavras, frases e texto).....78

3.6.3 Atividade de produção textual.....79

4. RESULTADOS 81

4.1 Análise dos materiais didáticos do “Se Liga”.....81

4.1 Resultados do teste diagnóstico do “Se Liga”- Turmas 1 e 2.....89

4.2 Resultados dos diagnósticos da pesquisa- Turmas 1 e 2.....97

4.3 Análise das práticas de alfabetização e letramento das professoras do “Se Liga”.....104

4.3.1 Análise da prática de alfabetização e letramento da professora 1 do “Se Liga.....104

4.3.2 Análise da prática de alfabetização e letramento da professora 2 do “Se Liga”.....122

4.3.3 Síntese comparativa das práticas de ensino observadas nas turmas 1 e 2.....133

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....137

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....143

ANEXOS.....148

Anexo I – Aula nº 15 do “Se Liga”.....148

Anexo II − Roteiro de observação de aulas.....153

Anexo III − Roteiro para entrevista.....155

Anexo IV − Instrumento de diagnóstico do “Se Liga”.....158

Anexo V – Avaliação de Língua Portuguesa do “Se Liga”.....164

Anexo VI – Nossos instrumentos de diagnóstico.....169

Anexo VII – Chave de correção do diagnóstico do “Se Liga”.....175

INTRODUÇÃO

É bastante intensa a discussão acerca dos processos de alfabetização e letramento, nos dias atuais. Estudiosos da área discutem os meios mais eficazes de ensinar o sistema de escrita alfabética (doravante, SEA). Contudo, as práticas sistemáticas de alfabetização revelam que isso não é uma tarefa fácil, pois a aprendizagem não se dá no mesmo ritmo para todos os alunos.

Em meio a essa discussão, ainda perdura a crise paradigmática entre as tendências associacionistas e interacionistas de aprendizagem, quando se trata de algo tão complexo como o ensino do sistema de escrita alfabética. Por um lado, temos a concepção psicogenética, que considera o sujeito aprendiz como construtor do seu próprio conhecimento e, por isso, salienta o respeito ao ritmo de aprendizagem. Por outro lado, temos antigas e novas versões das perspectivas que concebem a escrita como um código e seu aprendizado como uma mera associação de grafemas a fonemas. Ante distintas explicações, nos deparamos com as exigências da sociedade impostas à instituição escolar que, por sua vez, delimita o currículo a ser seguido e o tempo de aprendizagem dos conteúdos, desconsiderando, muitas vezes, o processo construtivo do aluno.

Nesse embate a escola continua gerando o fracasso de crianças que não conseguem aprender a ler e escrever no tempo destinado para tal fim, a repetência se instala e surgem, como “solução” para esse problema, os programas de correção de fluxo escolar.

Na presente pesquisa buscamos analisar o Programa “Se Liga”, oferecido pela rede estadual de educação de PE com o objetivo de corrigir a distorção idade-série. Visamos compreender que implicações têm exercido as práticas docentes dos

professores do programa “Se Liga” para a aprendizagem do SEA, a fim de que as crianças se apropriem efetivamente do sistema de escrita, e possam fazer uso social desse sistema. Investigamos também como esse programa lida com a heterogeneidade das crianças; como vê o ritmo de aprendizagem; quais são seus procedimentos metodológicos e concepções de ensino e aprendizagem, bem como os efeitos daquele programa na aprendizagem das crianças.

Inicialmente, em nosso marco teórico, traremos uma discussão acerca do fracasso escolar na tarefa de alfabetizar, apresentaremos algumas mudanças recentes no ensino da alfabetização, enfocaremos a Teoria da Psicogênese e a sua influência sobre os métodos de alfabetização. Prosseguiremos com uma revisão dos estudos sobre letramento e consciência fonológica e suas influências no ensino de alfabetização. Traremos, também, estudos sobre materiais didáticos de Alfabetização. Finalizaremos nosso referencial teórico com uma abordagem sobre Programas de correção de fluxo escolar e o ensino de Alfabetização, enfocando, especificamente, o Programa “Se Liga” da Rede de Ensino de Pernambuco.

No segundo capítulo, descreveremos a metodologia que foi utilizada na pesquisa. Ela se constituiu de análise documental, entrevistas e observações (com docentes participantes do Programa), além da aplicação de pré-testes e pós-testes para avaliar o desempenho dos alunos pesquisados.

No terceiro capítulo, exporemos os resultados da pesquisa, descrevendo os materiais didáticos do programa e analisando as práticas das docentes que acompanhamos durante o ano letivo de 2009. Num segundo momento, identificaremos os efeitos do ensino praticado sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sobre o desenvolvimento das competências de compreensão de leitura e de produção de textos, nos alunos participantes.

Por último, apresentaremos nossas considerações finais e faremos algumas sugestões para futuras pesquisas.

2. Marco Teórico

2.1– O fracasso escolar na tarefa de alfabetizar e os métodos tradicionais de alfabetização

O fracasso escolar vem se evidenciando, em muitíssimos países, desde que avançou a democratização do ensino e do acesso das camadas populares à educação. Sobre esse fenômeno, Perrenoud (2001, p.57) diz:

> não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. Ele influencia o fracasso escolar: as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo dos conteúdos.

O autor deixa claro que a escola pública não foi pensada para os estudantes de classes desfavorecidas e uma consequência disso, que podemos destacar como bastante visível em escolas brasileiras, é a discriminação da cultura trazida pelo aluno, seguida da imposição da cultura da classe dominante, para quem na verdade a escola foi planejada.

Ainda sobre o acesso das crianças pobres à escola pública, Brandão (1982) acrescenta

> O acesso das crianças das camadas populares à escola pública introduziu nas escolas uma nova clientela, para a qual a formação de nossas professoras é inadequada. Preparadas com base em uma psicologia que enfatiza normas de desenvolvimento aplicáveis às camadas de renda mais elevada e em uma filosofia que visa a realização integral da natureza humana, sem uma visão da dimensão social e política da educação, as professoras da escola pública são formadas dentro de uma perspectiva inteiramente alienada, no sentido do conhecimento da criança e da sua realidade, assim como dos requisitos científico-técnicos indispensáveis para uma efetiva e eficiente inserção profissional (p. 16)

A questão ainda não resolvida do fracasso escolar perpassa, entre outros fatores discutidos a seguir, também por essas questões como a não correspondência entre a realidade do aluno e o que preconizam as instituições públicas de ensino. Não podemos deixar de reconhecer que os fatores culturais exercem influência no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, torna-se necessária uma abordagem mais direcionada aos fatores intra-escolares, sejam eles estruturais ou funcionais, principalmente àqueles que dizem respeito à forma como é concebido o processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos psicológicos sobre o fracasso escolar no Brasil vêm, desde a década de 1980, associando a essa questão duas tendências que tentam explicar as dificuldades encontradas por crianças pobres no processo de alfabetização: a questão da dislexia e a da “privação cultural” (CARRAHER, 1986). Sobre a primeira tendência, que remete à dislexia, estudos mostram que esse problema é mais comum em países que apresentam uma notação escrita mais irregular no que concerne à correspondências letra-som, o que não é o caso do Brasil. Desse modo, seria um erro explicar um contingente tão grande de crianças brasileiras com dificuldades de aprendizagem, tomando como base a dislexia em seus diversos tipos (CARRAHER, BUARQUE, BRYANT, 1992) .

O segundo fator que tentava explicar o fracasso escolar remetia à Teoria da Privação Cultural. Segundo Patto (1984), nas décadas de sessenta e setenta, quando prevalecia o ensino tradicional, o fenômeno do fracasso escolar era concebido, com base nessa teoria, como consequência da falta de maturidade das capacidades medidas pelos testes psicológicos, dentre eles destacamos o Teste ABC de Lourenço Filho e o Teste Metropolitano de prontidão. Esses testes levavam à conclusão de que crianças de classes desfavorecidas tinham dificuldades na

aprendizagem no início da escolarização, porque apresentavam baixo desempenho nos itens avaliados. O curioso é que tais testes não mediam capacidades voltadas à aquisição da língua escrita, mas, apenas, habilidades percepto-motoras. Esse foi um dos motivos das críticas que diversos pesquisadores formularam sobre aqueles testes.

Carraher (1986) tece críticas tanto sobre o estabelecimento de padrões para os testes quanto sobre sua eficácia para avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética. Ela diz: “quando examinamos criticamente tais testes, vemos que poucos itens refletem o exame de alguma habilidade envolvida no processo de execução ou aquisição da leitura”.(CARRAHER, 1986, p. 62).

Com base nos resultados dos testes de prontidão Correia e Santos (1986) realizaram uma pesquisa em 1984 que revelou dados interessantes. Segundo as autoras, mesmo crianças de classe média e já alfabetizadas também apresentaram baixo desempenho em algumas capacidades avaliadas pelo teste ABC.

Gatti et al (1981) investigou quais seriam as causas da reprovação na primeira série do primeiro grau de escolas do Estado de São Paulo. Utilizou, entre outros testes, o Teste Metropolitano de Prontidão e um teste de QI, dentre outras medidas. Assim como Correia e Santos (1986), as pesquisadoras paulistas constataram que os alunos aprovados obtiveram nesses testes baixos resultados.

Esses resultados revelam que o baixo desempenho naqueles testes não seria causa do fracasso na alfabetização, invalidando, portanto, os pressupostos de quem os concebeu teoricamente e empregou para detectar quais alunos estariam aptos a receber uma instrução de alfabetização.

A medida adotada pelos adeptos da teoria da privação cultural para solucionar a defasagem nas capacidades medidas pelos testes psicométricos, nesse

período, foi a educação compensatória. Daí surgiram diversos programas, na tentativa de “preparar” as crianças potencialmente candidatas ao fracasso escolar para receberem uma educação que lhes daria supostas condições de igualdade em relação às crianças de classes mais favorecidas. Entre eles destacou-se o Programa ALFA, desenvolvido por Poppovic e sua equipe (1982).

Contudo, a questão do fracasso escolar não era assumida pela escola, a qual continuou a culpabilizar a família pelo insucesso escolar. As crianças provenientes das classes subalternas passaram a ser vistas pelos professores como incapazes de aprender e delas pouco ou nada seria esperado, configurando o fenômeno que Rosenthal e Jacobson (1968/1983) chamaram de “profecia auto-realizadora”. Esses autores evidenciaram que a expectativa de uma pessoa sobre o comportamento de um animal ou de outra pessoa pode funcionar como uma profecia auto-realizadora e, no caso da educação escolar, constataram que, de forma sutil e não intencional, os professores predizem o sucesso ou fracasso dos alunos e acabam influenciando nos seus desempenhos, por investirem mais ou menos no avanço dos aprendizes que preconizaram como candidatos ao sucesso ou ao fracasso.

Como vimos, vários são os aspectos enfocados por algumas teorias desenvolvidas nas últimas décadas para a explicação do fracasso escolar, ora referindo-se ao aprendiz como culpado, devido a diversas ordens de problemas, (físicos, neurológicos, psicológicos) ou que diriam respeito a uma suposta maturidade. Apesar do grande número de pesquisas sobre o fracasso escolar ainda não se chegou a um consenso sobre essa questão, Patto (1988) chama atenção para um fator importante:

> [...] “à medida que as pesquisas vão desvendando as deficiências estruturais e funcionais da escola, ao invés da tendência a atribuir à

> clientela a responsabilidade pelo fracasso escolar ter sido ultrapassada, ela foi apenas somada à responsabilização do sistema educacional". (PATTO, 1988, p.76)

Essa falta de consenso foi confirmada quase vinte anos depois (ANGELUCCI, KALMUS, PAPARELLI; PATTO, 2004), ao realizarem um estudo histórico do estado da arte sobre o fracasso escolar entre os anos de 1991 e 2002, analisando a produção da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. O estudo revelou várias vertentes sobre o fracasso escolar, que guiaram as pesquisas de mestrado e doutorado daquele período analisadas. As autoras encontraram ainda continuidades, incoerências e rupturas teórico-metodológicas nos discursos analisados.

E nessa crise de paradigmas muitas vezes o que prevalece é a ausência de abordagens relacionadas às especificidades da língua, ou seja, ao próprio objeto de ensino e aprendizagem: a notação escrita e o domínio das práticas letradas, tal como tratados na escola.

Esse último aspecto, certamente, é de fundamental relevância. Como aponta Soares (1985, p.17) "é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminação e fracasso". Essa discriminação, apontada por Soares, se dá tanto no plano da aquisição do sistema de escrita alfabética quanto no plano do letramento. Isto é, dos usos efetivos da língua, nas diversas esferas da sociedade, usos esses já vivenciados muitas vezes pelo aluno, em experiências extra- escolares, mas que a escola raramente considera, quando o mais adequado seria valorizar a experiência linguística dos estudantes. Como recentes teorias têm demonstrado, também na modalidade escrita tal experiência já se inicia antes mesmo da criança ter acesso à uma educação formal (cf. FERREIRO; TREBEROSKY, 1999).

Em relação ao ensino e à aprendizagem da notação alfabética, a discriminação se evidencia através de uma visão adultocêntrica do processo de alfabetização que, consequentemente, promove o fracasso quando a escola não leva em consideração todo o percurso que o aprendiz faz para começar a compreender como se organiza e funciona o sistema de escrita, esquecendo que nós adultos e alfabetizados percorremos esse caminho para nos apropriarmos da língua escrita e, assim, podermos fazer uso dessa ferramenta tão essencial numa sociedade essencialmente letrada como a nossa.

Reconhecer que a criança participa ativamente da reelaboração do sistema de escrita e que muitas crianças reconstroem em suas mentes alguns princípios do sistema alfabético antes mesmo de entrar na escola, não é comum em muitas práticas docentes, mesmo com a influência das teorias psicológicas surgidas na década de 1980, sob a influência do construtivismo piagetiano.

> Antes mesmo que a escrita apareça como uma tarefa escolar ineludível, antes de que a criança seja iniciada nos rituais da alfabetização, a escrita existe. Historicamente falando, não restam dúvidas de que a escrita tem uma origem extra- escolar; que o início de sua organização enquanto objeto de conhecimento precede às práticas escolares; que a escrita efetiva evolui na criança através de modos de organização que a escola desconhece, por ter herdado, do tempo da formação dos escrivãos, o cuidado pela reprodução fiel. Porque não sabemos como tratar as escritas que se desviam da norma esperada, ignora-as ou reprime-as. (FERREIRO, 1987, p. 102)

Ignorar os níveis de escrita pelos quais passam toda criança ou adulto que estão inseridos no processo de aprendizagem do SEA, infelizmente, ainda é hoje muito comum.

O cuidado com a reprodução fiel da escrita pelo aprendiz é fruto da tendência associacionista de aprendizagem predominante nas décadas de 1950, 1960 e 1970,

refletida na teoria skinneriana e em práticas tradicionais de alfabetização, que ainda têm muita influência no cenário escolar, até hoje. Nessa tendência o método é o fator determinante da aprendizagem, podendo, na concepção tradicional, bloquear ou dificultar os processos de aprendizagem da criança. O seguimento fiel aos materiais didáticos é também, nessa concepção, entendido como fator indispensável para a aprendizagem do "código" alfabético. Esses materiais tinham tanta autonomia que qualquer pessoa de posse deles poderia aplicá-los e, se o fizesse ordeiramente, o "sucesso" estaria garantido.

Araújo (1968) apresenta de forma bastante suscinta uma classificação dos métodos do ensino da leitura que, depois de terem passado, ao longo do tempo, por muitos estudos de laboratórios, psicológicos e linguísticos e de serem levados em consideração para a sua classificação dois critérios de importância: a natureza do elemento lingüístico e os processos mentais podem assim ser classificados

> Dentro desse critério só existem dois grandes métodos: **o Sintético e o Analítico.** Ao passo que o primeiro parte dos menores elementos-letras, sílabas ou sons – para depois chegar à leitura, **o analítico** inversamente, parte das unidades maiores – palavras, orações e contos – procedendo a decomposição deles em elementos cada vez menores, para depois reuni-los em novas palavras.(ARAÚJO, 1968, p. 15 e 16)

Vale ressaltar que esses métodos de ensino ainda são bastante frequentes nas práticas tradicionais de alfabetização, sobretudo as modalidades do método sintético: alfabético, fônico e silábico. Em nosso país, os dois últimos, atualmente, são os mais utilizados por programas de alfabetização como é o caso do programa "Alfa e Beto" que utiliza o método fônico e o programa "Se Liga", que se vale do método silábico. O método analítico e suas modalidades são menos utilizados hoje.

Galvão e Leal (2005), ao refletirem sobre os “caminhos e descaminhos da alfabetização”, trazem uma classificação ainda mais atualizada sobre os métodos de alfabetização, organizando-os em três grandes grupos: os sintéticos, os analíticos e os analítico-sintéticos, cada um deles com suas variações. Ao tratarem dessa temática, as autoras afirmam não terem a intenção de defender ou abolir os métodos de alfabetização, mas de refletir sobre eles e sobre o que apontam as novas teorias de aquisição da leitura e da escrita, sobretudo no que concerne ao processo de ensino do SEA, na perspectiva de alfabetizar letrando sem esquecer as especificidades da alfabetização, como defende Soares (2003).

Segundo as autoras, a respeito dos métodos sintéticos foram feitas várias críticas, inclusive no interior dos próprios métodos, como ocorreu entre os adeptos do método alfabético com a técnica de soletração e os adeptos do método fônico. Outras críticas referem-se aos problemas do mecanicismo e repetitividade da aprendizagem e a passividade do aluno diante da aprendizagem do sistema de escrita.

A respeito dos métodos sintéticos, Galvão e Leal (2005, p. 20) concluem que

> as abordagens sintéticas parecem ignorar, definitivamente, o caráter significativo da escrita no seu processo de aquisição, o que provavelmente implica uma desmotivação para tal aprendizagem, além de não contribuir para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto para o cotidiano.

Os métodos sintéticos perduraram com maior intensidade até o século XVIII quando surgiram os métodos analíticos ou globais os quais também partem de um processo de memorização, só que desta vez de partes maiores, como palavras, frases ou textos. Os adeptos desses métodos, segundo Galvão e Leal (2005), defendiam que a criança aprenderia mais rápido e de uma forma mais motivadora já

que a análise partiria de unidades significativas maiores. Com relação aos métodos analítico-sintéticos Galvão e Leal (2005, p.23-24) destacam que:

> Os métodos analítico-sintéticos partem de um processo que começa em um estágio de conhecimento global (palavras, frases, textos), para, logo em seguida, passar a um estágio analítico-sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em letras ou em sílabas.

Uma variação desse método é a palavração utilizada pelo educador Paulo Freire. Diferentemente do método analítico, no analítico-sintético a análise das unidades menores não é feita espontaneamente pelo aprendiz, mas com a ajuda do professor, através de um ensino sistemático (Roazzi, Leal e Carvalho, 1996, apud Galvão e Leal, 2005, p. 24).

Como vimos, diversos são os métodos de alfabetização, no entanto, nenhum deles, sejam sintéticos, analíticos ou analítico-sintéticos, levam em consideração o que o aprendiz compreende sobre o processo de leitura e escrita que se inicia antes mesmo da entrada no ensino fundamental. Desta forma, o ensino do SEA baseado naqueles métodos limita-se a atividades cansativas e desestimulantes de memorização de sílabas e de palavras, que tendem a negligenciar a compreensão do aluno sobre os princípios que regem o nosso sistema de escrita.

Diferentemente das concepções associacionistas de aprendizagem da escrita subjacentes aos métodos aqui descritos, e fruto de uma visão interacionista de aprendizagem, onde a criança, em mediação com a professora e com as outras crianças, constrói seus conhecimentos, a concepção psicogenética entende que

> [...] “a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de aprendizagem da língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como

> “erros construtivos”, resultados de constantes reestruturações, no processo de construção do conhecimento da língua escrita. (SOARES, 2007, p.89)

Essa perspectiva aponta, então, a criança como sujeito construtivo da aprendizagem da leitura e da escrita, submetendo o método a um segundo plano. Não que os métodos sejam desnecessários no processo de alfabetização, mas eles são vistos nessa perspectiva como caminhos a serem adequados às necessidades dos educandos, de forma a proporcionar um trabalho mais dinâmico, capaz de ajudar os alunos a desfrutarem das leituras e das escritas que circulam na escola e fora dela.

Na medida em que ampliamos nossas expectativas sobre o que significa estar alfabetizado (SOARES, 1998), outra questão bastante discutida atualmente sobre o fracasso escolar diz respeito à capacidade de ler, compreender e produzir textos pelos alunos. Nas últimas décadas, as avaliações de grande escala têm evidenciado baixos desempenhos nesses aspectos. A culpa por esse fracasso, geralmente, é atribuída a falhas no processo de alfabetização. Entretanto, resultados de pesquisas não confirmam tal hipótese.

Gasóliz (2007), ao estudar as habilidades de leitura desenvolvidas pelos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro, a partir dos dados da pesquisa GERES ,2005, constatou que o fracasso revelado em provas de compreensão de leitura, aplicadas ao final da 4ª série, não se deveria ao fato das crianças não estarem alfabetizadas, mas poderia estar relacionado ao não-entendimento do tempo necessário para a consolidação da alfabetização, gerando, por parte de alguns professores, uma ênfase precipitada no ensino de aspectos gramaticais da língua portuguesa, em detrimento de um trabalho reflexivo sobre a aquisição da escrita e desenvolvimento da compreensão leitora.

Esses resultados apontam para a importância de um trabalho de formação continuada, onde os professores possam teorizar suas práticas e, ao mesmo tempo, ter acesso às novas metodologias de ensino que venham a ajudá-los a compreender as reais necessidades dos alunos, no que concerne ao trabalho com a leitura e a escrita e, dessa forma, promover o avanço dos desempenhos de nossas crianças, especialmente daquelas de classes sociais desfavorecidas, que se encontram mais expostas às situações de fracasso.

2.2. – Mudanças recentes no ensino de alfabetização

Ao longo dos anos, de uma forma bastante significativa, sobretudo no que se refere ao foco contemplado pelas teorias linguísticas e psicológicas, os estudos sobre a língua vêm se transformando. A língua que era vista como um código (conjunto de signos combinados a partir de regras), passou a ser vista como interação, ou seja, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais” (KOCH, 2002, p. 17). Atrelada a essa nova concepção de língua, surge também uma nova concepção de escrita alfabética, que passa a ser vista como um sistema notacional.

Morais (2005), em consonância com Ferreiro (1985, 2001), traz uma discussão a esse respeito, defendendo uma concepção de escrita alfabética não como um código, mas como um sistema notacional. Segundo ele, a notação alfabética simboliza as sequências sonoras que constituem as palavras e há uma série de propriedades ou restrições que o indivíduo necessita conhecer e descobrir para poder, aos poucos, dela se apropriar. O autor enfatiza que a notação alfabética deve ser tratada como objeto de conhecimento em si, pois envolve questões conceituais que o indivíduo precisa compreender. Questões essas que a

humanidade estabeleceu a partir de uma série de decisões, para criar aquele sistema de notação.

Essa mudança conceitual advinda da Teoria da Psicogênese da Escrita de Ferreiro e Teberosky, na década de 80, revolucionou o que se entendia sobre o ensino da escrita alfabética. No entanto, essa teoria não sanou os problemas da alfabetização, pois o número de crianças que concluem o ciclo destinado ao aprendizado do sistema de escrita alfabética sem ter essa apropriação é ainda inaceitável em nosso país.

Soares (2003) relaciona esses resultados ao fato de estarmos passando por um processo que ela chama de “desinvenção” da alfabetização. Ela entende que a chegada dessa nova concepção de alfabetização, nos anos 80, juntamente a novas formas de organização do tempo pedagógico, que assumiu o regime de ciclos em várias redes públicas de ensino do país e, consequentemente, a conviver com a não reprovação, passou-se a se ter uma concepção errônea do construtivismo e a compreender que não é preciso método para alfabetizar. Essas, segundo a autora, podem ser as causas da perda de especificidade do processo de alfabetização.

Sobre o desprezo aos métodos de alfabetização, influência da teoria construtivista, Soares (2003, p.17) acrescenta

> Nas concepções anteriores, as alfabetizadoras tinham um método [...]. Havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm um método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método.(p.17)

Ao se referir à falta de métodos para alfabetizar, a autora não defende a volta de antigos métodos de ensino, mas a importante sistematização do ensino da

escrita. Sistematização essa que sofreu os impactos dos estudos sobre o letramento, deixando professores duvidosos sobre o que priorizar na alfabetização: se atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética ou um trabalho mais voltado para a leitura e produção de textos diversos. Soares (2003) defende a alfabetização como parte constituinte da leitura e da escrita, salientando, porém, que a alfabetização tem suas especificidades, as quais devem ser levadas em consideração no processo de escolarização inicial.

Leal (2004) também reconhece o avanço que os estudos sobre letramento trouxeram para o ensino da língua portuguesa, contudo salienta que

> [...] é necessário, ainda, paralelamente aos estudos e discussões sobre as estratégias de leitura e produção de textos e sobre as características textuais, auxiliar mais o professor quanto às estratégias de ensino no que se refere ao domínio básico da leitura e da escrita, pois não há autonomia na leitura e na produção de textos, se não conseguirmos fazer com que os alunos entendam os princípios básicos adotados na nossa escrita. (LEAL, 2004, p.89)

Como falamos anteriormente, a teoria da psicogênese bem como os estudos sobre o letramento (e sobre outros temas) trouxeram importantes contribuições para o ensino do SEA. No entanto, vale salientar que ainda há, atualmente, práticas tradicionais de alfabetização, convivendo com tentativas de inovação, que nem sempre asseguram um ensino sistemático do SEA.

Pesquisa desenvolvida por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) constata que, mesmo com toda essa mudança paradigmática no campo da alfabetização, exposta acima, a escola ainda continua produzindo fracasso e isso pode estar relacionado à falta de sistematicidade no ensino do SEA. Os resultados daquela pesquisa revelam que práticas sistemáticas de alfabetização garantem melhores

resultados no que concerne à apropriação do sistema de escrita alfabética que práticas assistemáticas.

A pesquisa foi realizada com nove professoras de alfabetização (ano I de ciclo I) da rede municipal do Recife. Os pesquisadores realizaram dez observações em cada sala de aula, examinaram os livros didáticos utilizados pelas professoras bem como os cadernos dos alunos. Foi desenvolvido, mensalmente, durante o período das observações, um trabalho de grupo focal, envolvendo as seguintes temáticas: memórias e concepções de alfabetização, atividades de rotina da sala de alfabetização, uso do livro didático, importância do trabalho com textos para alfabetizar e promoção de habilidades de reflexão fonológica. Após as observações, foram analisadas as atividades das professoras nos seguintes eixos: atividades de rotina, atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), atividades de leitura e produção de textos e atividades de desenho. Para cada eixo foi elencado um conjunto de subcategorias. No que concerne ao trabalho com o SEA, as práticas de alfabetização foram classificadas em sistemáticas e assistemáticas.

Das nove professoras participantes da pesquisa, quatro apresentaram práticas sistemáticas, ou seja, contemplaram, em todos os dias observados, algumas das atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética. Desse conjunto de alfabetizadoras, três trabalhavam com atividades de reflexão sobre os princípios do SEA (como atividades de contagem de letras, sílabas e palavras, comparação, formação e exploração de diferentes unidades linguísticas). Também faziam trabalho diário com leitura e produção de textos. Uma das professoras desenvolvia uma prática sistemática, porém tradicional, pois centrava a maior parte das atividades em memorização de sílabas e cópia de palavras retiradas de diferentes gêneros textuais

Segundo os autores, as demais professoras tinham uma prática assistemática de alfabetização, pois priorizavam atividades de leitura e produção de texto, em detrimento de um ensino voltado à apropriação do SEA, o que mostrava a atual influência do conceito de letramento. As crianças dessas professoras passavam a maior parte do tempo copiando a tarefa de classe, de casa e desenhando, tendo poucas oportunidades de escrever palavras sozinhas e refletir sobre o sistema de notação alfabética. Só as professoras liam para os alunos e, na produção de texto coletivo, os alunos interagiam muito pouco; apenas copiavam os produtos do quadro.

Os pesquisadores enfatizaram a relação entre as práticas de alfabetização das professoras e a formação inicial e continuada das mesmas. E afirmaram a urgência de um ensino voltado para a reflexão do sistema de notação alfabética, pois as práticas observadas deixam claro que apenas o trabalho com a leitura e a produção do texto não garante a apropriação do SEA. Além disso, haveria ainda uma distância entre o saber sábio (aquele produzido pela academia) e o saber efetivamente ensinado na escola, sendo necessário, para encurtar essa distância, o conhecimento pormenorizado do cotidiano da sala de aula e do perfil das professoras alfabetizadoras. Outra evidência foi a não-submissão ao livro didático, o qual foi escolhido sem a prévia consulta às professoras (ALBUQUERQUE; MORAIS, FERREIRA, 2008).

Essa e outras pesquisas (cf. CABRAL, 2009; CRUZ, 2008) demonstram que a escola ainda precisa avançar muito quanto à eficácia da alfabetização praticada nas redes públicas de ensino. No caso específico da apropriação da notação alfabética, não é raro encontrarmos crianças que passaram anos na escola sem conseguirem se apropriar do complexo sistema alfabético de escrita. Nesse quadro de fracasso,

estão envolvidas não apenas uma, mas várias causas que interferem no processo de ensino e aprendizagem do SEA.

2.2.1- Teoria da Psicogênese versus “Métodos de Alfabetização”

Repensar a prática escolar da alfabetização é extremamente necessário no contexto educacional brasileiro, pois, como já dissemos, pesquisas e censos educacionais revelam um grande número de crianças que, embora tenham passado vários anos na escola, ainda não se apropriaram da leitura e da escrita. No entanto, há vários fatores que influenciam nesses números.

Os estudos de Emília Ferreiro não se centram na busca de culpados pelo fracasso escolar da alfabetização, mas na investigação do como se aprende, ou seja, no processo de aprendizagem, no qual têm que ser levados em consideração três elementos: quem ensina, quem aprende e, principalmente, a natureza do objeto de conhecimento que envolve esta aprendizagem, a escrita.

A autora (FERREIRO, 1985) faz uma distinção entre a concepção de escrita como código e a concepção de sistema de representação (ou de notação, como ela viria a denominar em FERREIRO, 1989). A forma como a escrita é concebida influencia radicalmente a prática pedagógica.

A escrita considerada como código pressupõe elementos predeterminados, prontos a serem “decorados” pelos alunos, sem questionamento sobre a natureza das unidades utilizadas. Tratar-se-ia de uma simples transcrição dos segmentos sonoros para um código visual. A aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica.

Contudo, como aponta Ferreiro (1985,2001), a escrita foi construída historicamente a partir de reflexões de como representar graficamente o real, até chegar à forma hoje utilizada. Considerar a escrita como um sistema de representação é compreender a natureza desse sistema, como se constitui, porque se privilegiam alguns aspectos e não outros etc., ou seja, trata-se de uma aprendizagem conceitual, interpretativa.

Admitirmos que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita, mesmo antes de serem submetidas ao ensino escolar, permite-nos interpretar suas concepções acerca desse objeto de conhecimento, que apresenta aspectos gráficos e aspectos construtivos. Os primeiros, única preocupação dos métodos tradicionais, têm a ver com a distribuição espacial das formas, com a convencionalidade das letras usadas, etc. Os segundos, que implicam uma evolução em estágios, têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações. (FERREIRO, 1989).

O percurso evolutivo vivido pelos aprendizes do SEA, como demonstra Ferreiro (1985), envolve a resolução de duas questões essenciais:

- O que a escrita representa/nota? (O que se nota / registra no papel tem a ver com a sequência de sons que formam os nomes dos objetos?)
- Como a escrita cria representações / notações? (Cada letra substitui o quê? O significado ou ideia da palavra como um todo? Partes que pronunciamos como uma sílaba?)

Para compreender isso, deduzimos que o aluno, ao escrever, vai elaborando uma série de ideias, formulando uma série de hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética. Como salientam Morais (2005) e Leal (2004), o aprendiz vai ter que

compreender as propriedades do sistema notacional com o qual está se deparando. Isso quer dizer que ele precisa compreender que:

1) Representa-se o significado através da representação do significante;
2) As unidades do texto são as palavras, que são isoladas entre si através de espaçamento. As palavras orais e escritas podem ser segmentadas em partes (sílabas) que são compostas de unidades sonoras menores (fonemas).
3) Na escrita alfabética, são utilizados símbolos (26, letras) que representam as unidades sonoras (fonemas).
4) As letras (símbolos convencionais) apresentam variações no traçado, no entanto, alguns traços são delimitadores e diferenciadores entre as diversas letras.
5) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, V, CCVVCC, ETC).
6) As regras de correspondências grafofônicas são ortográficas e não fonéticas, dessa forma, pode-se representar um mesmo fonema através de letras diferentes ou uma mesma letra pode representar fonemas diferentes, assim como um fonema pode ser representado por uma ou mais letras.
7) A direção predominante da escrita é a horizontal, com o traçado da esquerda para a direita (LEAL, 2004).

Na sua teoria psicogenética, Ferreiro (1985) apresenta uma linha de evolução da escrita infantil, a qual se subdivide em três grandes períodos: distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

O primeiro período envolve a distinção entre “desenhar” e “escrever”, ou seja, do “figurativo” e do “não- figurativo”. O segundo período é caracterizado por critérios intrafigurais e interfigurais, a partir dos quais a criança cria diferenciação entre as escritas através da quantidade de letras (eixo quantitativo), e da ordem e variedade interna de caracteres (eixo qualitativo) (cf. FERREIRO, 1985).

É no terceiro período que a criança revela preocupação com as propriedades sonoras do significante, tanto no eixo quantitativo quanto no eixo qualitativo (hipótese silábica), até chegar ao nível silábico-alfabético, que marca a transição para a hipótese alfabética, etapa final do processo de evolução da escrita. Para a construção dessa etapa final, no entanto, as crianças passam por diversos conflitos, sobre quais e quantas letras escrever para representar as palavras.

Diante dessas descobertas, vale pensar numa necessária revolução conceitual, a começar por compreender que as crianças constroem significados sobre a escrita e que não é o método que cria conhecimento.

Ferreiro (1985, 2001) chama a atenção para a compreensão do sistema de escrita como um objeto cultural, construído historicamente pela humanidade e não como um produto escolar. Nesse sentido, afirma que existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares. Assim também as crianças vão construindo suas sistematizações a respeito da escrita com base no próprio raciocínio. Isto significa que as informações fornecidas pelos adultos não são processadas na mente da criança de maneira linear, que as crianças não realizam cópias das informações adultas, mas, sim, elaboram reconstruções originais como, por exemplo, seria necessário escrever a palavra “elefante” com mais letras que “borboleta”, porque o primeiro é maior e pesa mais que o segundo. Outra criação absolutamente original ocorre já na hipótese silábica, quando o

aprendiz acredita que deve escrever uma letra para cada sílaba. Como afirma Ferreiro (1985, 2001):

> como outros sistemas de escrita, o sistema alfabético é o produto do esforço coletivo para representar o que se quer simbolizar: a linguagem. Como toda representação, baseia-se em uma construção mental, que cria suas próprias regras (FERREIRO, 1985, 2001, p.55).

A autora salienta que o estudo da escrita requer atenção e compreensão de algumas especificidades estruturais, internas que não são influenciadas pelo meio. Entretanto, há outros conhecimentos convencionais que necessitam ser ensinados às crianças por pessoas que já dominam essas peculiaridades. Por exemplo, saber que escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo; que utilizamos letras maiúsculas depois de ponto, nomes próprios, etc., etc. A autora ressalta ainda que mesmo os que não sabem ler, por conviverem num contexto letrado, aprendem mais rapidamente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita. (FERREIRO, 1985, 2001)

Diante disso, caberia à escola oferecer condições para que os alunos raciocinem sobre a escrita em seus diversos aspectos, contribuindo para a aprendizagem, principalmente de crianças provenientes de famílias analfabetas ou pouco escolarizadas. Portanto, para uma prática eficaz o professor precisaria libertar-se de antigas concepções de língua e partir do ponto de vista da criança.

Em outra importante pesquisa desenvolvida por Ferreiro et al. (1982), no México, a autora observou o processo de aprendizagem que ocorre nas crianças do primeiro ano escolar, antes de serem rotuladas como “crianças que fracassam”. Seu objetivo era saber se as crianças que ingressam na alfabetização com a concepção pré-silábica progridem para o nível alfabético. Para isso entrevistou 862 crianças, a

cada dois meses ou dois meses e meio, e evidenciou que houve evolução entre os níveis de escrita e que metade das crianças não demonstraram a hipótese silábico-alfabética, já que esse fato pode estar relacionado aos intervalos das entrevistas. Revelou também que as crianças que iniciaram com uma hipótese silábica não tiveram problemas de aprendizagem e logo alcançaram o nível alfabético. Esses dados demonstram, mais uma vez, que as crianças tentam compreender o sistema de escrita e que cabe à escola a responsabilidade de alfabetizá-las, ao invés de excluí-las do processo de aprendizagem. Contudo, sabemos que não é isso que vem ocorrendo nas políticas educacionais, e que temos, ainda hoje, muitos programas “emergenciais” de alfabetização, comprados pelos governos, na tentativa de oferecer aos alunos o que a escola não conseguiu dar conta em vários anos de ensino. Um deles é exatamente o nosso objeto de estudo, o programa “Se Liga”, sobre o qual falaremos em seção posterior.

Em relação à idade ideal para se ensinar as crianças a ler e a escrever na escola, Ferreiro defende a importância de os alunos entrarem em contato com diferentes textos, ainda na pré-escola, especialmente os da zona rural, que não têm muito acesso às práticas sociais de leitura e escrita (FERREIRO, 1987). Segundo a autora, crianças que convivem com adultos alfabetizados possuem informações sobre a função social da escrita, não comumente trabalhadas na escola, no início do processo de escolarização.

Com base nesse tipo de evidências, seria um absurdo esperar que a criança “amadurecesse” para entrar em contato com a linguagem escrita, pois, minimamente que seja, toda criança, antes de ingressar na escola, já teve algum contato com práticas de letramento. Por isso, como afirma a autora, é urgente rever o lugar da linguagem na pré-escola.

Diante do exposto, não podemos negar a importância da revolução conceitual causada pelos estudos de Ferreiro sobre a psicogênese da escrita e reconhecer como esses estudos põem em evidência a urgente necessidade de se repensar os métodos de alfabetização ainda utilizados em muitas práticas docentes, apoiadas na perspectiva associacionista de aprendizagem, que não reconhecem a criança como construtora do seu próprio conhecimento.

2.2.2- Influências dos estudos sobre Letramento no ensino de alfabetização

Um tema muito discutido atualmente por linguistas e professores de língua portuguesa e que vem provocando mudanças significativas no ensino da língua materna diz respeito ao *letramento*. Soares (2003) não somente conceitua o letramento, mas também o distingue do conceito de alfabetização. Para ela, tais termos são assim definidos:

> "ALFABETIZAÇÃO: ação de ensinar / aprender a ler e a escrever. LETRAMENTO: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 2003, p. 47).

A observação desses conceitos nos faz compreender melhor o tratamento que podemos dar ao ensino do sistema de escrita alfabética, respeitando suas especificidades, bem como o ensino dos textos que, desde a década de 1980 passaram a ser vistos pelos linguistas como a unidade básica de estudo da língua. Ainda conforme Soares (1998)

> nenhum projeto educacional pode se contentar simplesmente em ensinar a ler e a escrever (isto é, em meramente alfabetizar), mas deve oferecer aos indivíduos, uma vez alfabetizados, condições para

> o letramento, isto é, condições para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades de escrita e leitura (SOARES, 1998).

Os estudos linguísticos na perspectiva sociointeracionista enfatizam a importância da leitura e da escrita no ensino da língua como práticas sociais de letramento, que visam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, nas diversas esferas sociais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL-MEC,1997:30) “são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, as mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”. Ainda para os Parâmetros, “para aprender a ler, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato”. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno:

> Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender às demandas sociais implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como um conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL-MEC, 1997, p. 30)

Enquanto o ensino tradicional desconsiderava/ desconsidera o trabalho com os textos que circulam na sociedade e limitava-se/limita-se ao estudo de regras gramaticais ou à produção de textos artificiais como a redação escolar, a linguística textual desenvolveu estudos acerca dos gêneros textuais, assunto fundamental quando se trata de texto.

Em consonância com a teoria dos gêneros textuais desenvolvida por Bakhtin (1997), Marcuschi (2002, p. 22) afirma “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto”. Essa afirmação revela a concepção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, adotada pelo autor e por tantos outros estudiosos que tratam do tema em questão.

Marcuschi (2002) refere-se aos gêneros textuais como sendo uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Ao se referir a uma “composição característica”, Marcuschi não quis dizer que os gêneros possuem uma forma fixa; pelo contrário, os gêneros são maleáveis e mutáveis, pois são historicamente construídos de acordo com a necessidade do contexto social em que se inserem as práticas discursivas. O autor supracitado refere-se ainda às formas híbridas que podem adquirir os gêneros textuais, sobretudo no contexto midiático, porém salienta que o que define o gênero não é a sua forma, mas, sim, seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais. (MARCUSCHI, 2002, P.21).

Desta forma, caberia à escola não só definir as funções e o destinatário do texto a ser produzido, ou apresentar uma variedade de textos aos alunos, mas organizar o ensino de língua de forma clara quanto às características dos gêneros a serem trabalhados, seus aspectos linguísticos (normativos e textuais), a fim de viabilizar um ensino de qualidade, que garanta o acesso ao mundo da leitura e da escrita e, consequentemente, eleve a competência comunicativa dos educandos,

para que eles possam atuar, significativamente, nos diversos contextos sócio-discursivos.

2.2.3- Influências dos estudos sobre Consciência Fonológica no ensino de alfabetização

O debate acerca do tema “Consciência Fonológica” vem apontando posicionamentos distintos, sobretudo no que concerne às suas relações e impactos no aprendizado da escrita alfabética.

Em 1974, a pesquisadora Isabel Liberman e seus colaboradores constataram que crianças americanas tinham mais facilidade em segmentar palavras em sílabas e contar as sílabas, que contar e segmentar fonemas. Chegaram então à conclusão de que esse tipo de consciência depende da instrução escolar (cf. MORAIS, 2004).

A partir daí, uma série de estudos, tanto no Brasil como em outros países, se dedicaram e se dedicam a investigar a consciência fonológica. Alguns pesquisadores defendem que o trabalho com consciência fonológica constitui requisito para alfabetização, como apontam os estudos de Bradley e Bryant (1983) do Reino Unido. Enquanto outros, como José Morais, (1979) afirmam que a consciência fonológica não é causa do aprendizado da escrita, mas, sim, consequência da alfabetização. Numa terceira perspectiva, alguns autores defendem a consciência fonológica como facilitador da alfabetização, ou seja, crianças com consciência fonológica mais desenvolvida avançariam mais rapidamente no aprendizado da escrita alfabética.

No Brasil, Bezerra (1981) e Carraher & Rego (1981), ao analisarem, pioneiramente, as relações entre o avanço das crianças na alfabetização e sua

capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, denominaram consciência fonológica de “habilidades de reflexão metalinguística” e “superação do realismo nominal”.

Com o avanço do tema, a partir dos anos 1980, chega-se à conclusão de que a consciência fonológica não é uma capacidade uniforme, mas um conjunto (ou “constelação”) de habilidades, que permitem ao ser humano operar sobre segmentos sonoros (cf. Gough & Larson, 1995). Ou, como defende Morais (2006), “consciência fonológica é um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”. Porém, nem todas essas habilidades seriam importantes para o aprendizado da escrita alfabética, pois há habilidades que são mais ligadas ao início do aprendizado do SEA, outras que só se desenvolveram após o domínio do mesmo e outras que causam dúvidas até para quem já está alfabetizado.

Estudos longitudinais com crianças desenvolvidos por Morais & Lima (1989) e por Morais (2004) evidenciam que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para a aprendizagem do SEA. É preciso considerar não só que o desenvolvimento da consciência fonológica pode ocorrer antes e durante a alfabetização, mas levar em conta, além disso, que apropriar-se do SEA implica compreender uma série de propriedades daquele sistema notacional.

Morais e Leite (2005), reconhecendo que a escrita alfabética é uma invenção cultural, e que a escola pode ajudar o aluno na descoberta de suas propriedades, defendem um ensino do SEA que promova, sistematicamente, a reflexão também sobre a dimensão sonora das palavras. E acrescentam;

> “Não vemos, portanto, o que justificaria deixar o aluno sozinho nessa tarefa de compreender as relações entre partes sonoras e partes

> escritas. Se ele fazia isso por conta própria quando era ensinado com métodos silábicos e afins [...] não nos parece nada eficaz, ao buscarmos praticar um ensino de tipo construtivista, condená-lo a, solitariamente, viver a descoberta da relação entre o que se fala e o que se escreve". (MORAIS E LEITE, 2005, p. 82)

Morais (2006) enfatiza a importância de promover habilidades de consciência fonológica já na educação infantil. Porém, nos adverte sobre o cuidado de não cairmos nos velhos métodos fônicos, os quais adotam uma lógica empirista-associacionista para a aquisição do conhecimento. Segundo o autor, esses métodos expõem as crianças a pseudotextos, que não desenvolvem as capacidades de compreender e produzir textos reais que circulam na sociedade. Nesse sentido, Morais e os demais pesquisadores, que compõem o CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) da UFPE vêm propondo novas metodologias de alfabetização, conciliando um ensino do SEA com muita estimulação da consciência fonológica, mas que também contempla sistematicamente a perspectiva do letramento. Para esses pesquisadores, as práticas de alfabetização precisam envolver diariamente, além de atividades de reflexão sobre as palavras e de consciência fonológica, também a leitura e a produção de gêneros textuais diversos.

Numa pesquisa longitudinal com 41 crianças da 1ª série de escola pública do Recife, a fim de detectar o nível de escrita dos alunos, Morais (2004) aplicou um ditado de palavras e de uma oração, além de dez tarefas de habilidades metafonológicas, para verificar a consciência fonológica dos aprendizes.

Os testes indicaram que, no início do ano, 52% dos alunos apresentavam uma hipótese pré-silábica de escrita. E, no final do ano letivo, apenas 66% das crianças atingiram a hipótese alfabética. O que fazer então com os 34% que progrediram, mas que ainda precisam compreender mais profundamente o sistema de escrita? Essa pergunta é o que vem suscitando pesquisas, a fim de que se

encontrem alternativas didáticas que auxiliem no avanço da escrita alfabética das crianças, principalmente as de meios populares.

As evidências dos estudos sobre as habilidades de consciência fonológica (MORAIS, 2004, no prelo) demonstram que as crianças pré-silábicas apresentam mais dificuldades que as crianças com hipóteses de escrita mais avançadas, no desenvolvimento de determinadas atividades metafonológicas como a identificação e a produção de palavras maiores que outras. Embora estas sejam atividades desconsideradas pela maioria das pesquisas sobre consciência fonológica, o autor nos chama atenção para a importância que têm para a criança avançar no domínio da lógica de relações parte-todo, enfocada por Ferreiro (1989).

Outra evidência dos estudos de Morais acima citados diz respeito à dificuldade que as crianças pré-silábicas têm em identificar semelhanças sonoras no início de palavra e ao nível da sílaba. Tarefa de maior complexidade é a que envolve identificação de aliterações em fonema inicial, pois até mesmo crianças com hipótese alfabética apresentaram dificuldade nesse tipo de atividade. As pesquisas também revelaram que as habilidades de segmentar palavras em fonemas e contar fonemas não são necessárias para se alfabetizar em português.

Aquino (2008) analisou o efeito do trabalho com atividades de consciência fonológica, especificamente rimas e aliteração, no processo de apropriação do SEA por crianças da educação infantil da rede municipal do Recife. Para realizar sua pesquisa, a autora realizou entrevistas com as professoras, observou 8 aulas em cada turma e aplicou, no final do ano letivo, atividade de ditado mudo, para avaliar o nível de escrita dos alunos. Das duas professoras envolvidas na pesquisa apenas uma realizava um trabalho sistemático com atividades de análise fonológica.

Os resultados dessa investigação mostraram que os alunos de uma professora, que trabalhava semanalmente com atividades de consciência fonológica, concluíram o ano letivo com um melhor desenvolvimento no nível de escrita. 50% desses alunos chegaram à hipótese silábica de escrita, enquanto que, entre os alunos da segunda professora, que não explorava sistematicamente atividades de consciência fonológica, apenas 14% atingiram a hipótese silábica.

Esses estudos demonstram a importância e a influência que determinadas habilidades metafonológicas exercem no processo de alfabetização, quando concebemos a língua como sistema notacional, e nos fazem refletir sobre o cuidado de não reduzirmos a consciência fonológica à consciência fonêmica, caindo na armadilha da língua que é concebida como código. Os resultados apontam também a adequação de promoverem-se as habilidades de consciência fonológica desde a educação infantil, para que as crianças possam se apropriar mais rapidamente do nosso sistema de escrita.

Ferreiro (2003), no entanto, não considera o papel que reflexões metafonológicas assumem no processo de apropriação de escrita, tratando essa atividade como consequência da alfabetização, e afirma que a maioria dos pesquisadores sobre consciência fonológica não adota uma perspectiva genética, ou seja, não se preocupam em examinar como evoluem as representações que os aprendizes formulam sobre a escrita. Em contrapartida, apesar de concordar com essa última crítica, Morais (2004, no prelo) aponta para a importância que distintas habilidades metafonológicas exercem no processo de alfabetização.

Como vimos, distintas são as perspectivas teóricas e, consequentemente, as explicações sobre a aprendizagem do SEA e suas relações com a consciência fonológica.

2.2.4- Estudos sobre materiais didáticos de alfabetização

Com o surgimento das novas teorias linguísticas, sobretudo da Teoria da Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), bem como dos estudos sobre Letramento e sobre Consciência Fonológica, os materiais didáticos utilizados para alfabetização sofreram muitas críticas, principalmente as famosas "cartilhas", livros didáticos baseados nos métodos tradicionais de ensino, sintéticos ou analíticos. Suas propostas de ensino são classificadas segundo a teoria de Bernstein como "pedagogias visíveis", "possuem regras explícitas de sequenciamento, de compassamento e criteriais, que regulam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na escola..." Bernstein (1996) apud Silva (2002, p. 142). Já os livros organizados em torno de propostas de alfabetização fundamentadas nas teorias interacionistas de aprendizagem, são classificados pelo autor como "pedagogias invisíveis", cuja ênfase centra-se no processo de aprendizagem; esse tipo de pedagogia teria suas raízes nas teorias piagetianas.

As críticas sofridas pelas cartilhas têm implicado num decréscimo bastante acentuado na produção desse tipo de material pelo mercado editorial. Isso é o que revela uma pesquisa feita por Monteiro (2000/2001) sobre as tendências pedagógicas presentes nos livros inscritos no PNLD de 1998 e 2000/2001. A escassez das "cartilhas" deve-se, portanto, ao controle que o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) tem exercido na produção dos materiais que irão circular nas salas de aula. Os avaliadores do PNLD, adeptos das novas teorias que permeiam o campo científico, são os responsáveis por escolherem os manuais que melhor didatizam, a seu ver, os saberes a serem ensinados nas instituições de ensino. Esses conhecimentos sofrerão, certamente, transformações de diversas ordens,

incluindo, ainda, adaptações pelos professores do próprio conteúdo à turma de alunos reais que têm, seja por falta de familiaridade dos docentes com as novas teorias vinculadas a esses materiais, etc. A todas essas transformações por quais passam o saber sábio, isto é, o conhecimento científico, ao se transformar em saber ensinado na escola, Chevalard (1985) denomina de Transposição Didática.

Os resultados da pesquisa de Monteiro (2000/2001) apontaram que entre 1998 e 2000/2001 houve um grande aumento dos livros didáticos vinculados à teoria da psicogênese e das teorias da linguagem como enunciação, ao lado de um expressivo decréscimo dos livros vinculados a algum método de alfabetização. Ainda nessa pesquisa, Monteiro (2001) analisou as propostas para o ensino da alfabetização de três livros classificados como tradicionais: Eu Gosto de Ler e Escrever, Pipoca e Vida Nova. Segundo a autora, as propostas de ensino desses livros se baseavam em torno da exploração de sílabas ou de palavras geradoras, com a lógica “do mais simples para o mais complexo”. Esse tipo de proposta permite ao professor um maior controle do tempo e do que vai ser ensinado, além de “prever” o que o aluno irá aprender. As atividades possuem comandos simples, os textos desses livros são curtos e os exercícios são simples e fáceis de responder pelos alunos, exigindo do professor pouco esforço para a condução das atividades, (Silva, 2002, p. 146-154).

Os livros analisados por Monteiro, *ALP* e *Letra Viva*, avaliados como recomendados pelo PNLD (1998 e 2000), apresentaram suas propostas estruturadas, ainda segundo a autora, em sumários de atividades baseadas em diferentes temáticas relacionadas ao universo infantil e gêneros textuais que circulam na sociedade. No livro *Letra Viva* percebeu-se a recontextualização da Teoria da Psicogênese, através de atividades que exploravam, entre outros,

aspectos gráficos das palavras, aspectos quantitativo e qualitativo e relações letra-som.

Diferentes critérios de seleção guiaram o uso desses novos manuais didáticos de alfabetização pelas professoras envolvidas na pesquisa de Silva (2002), como aspectos gráficos, atividades destinadas ao ensino da leitura, trabalho com unidades temáticas, textos curtos e atividades lúdicas. Segundo a autora (SILVA, 2002, p. 192) as professoras utilizavam em suas práticas além dos livros recomendados, livros com propostas tradicionais de alfabetização, principalmente no tocante ao trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética. Essa, entre outras, teria sido a principal razão que levou as docentes a substituírem, após um ano de uso, os livros recomendados pelo PNLD, por livros recomendados com ressalva. Com relação a esses últimos, destacava-se a pouca exploração dos aspectos sonoros das letras e das sílabas.

Mesmo diante de mudanças conceituais para o ensino da alfabetização, sobretudo ligadas à Teoria da Psicogênese e ao campo do Letramento, as professoras afirmaram preferir os antigos livros de alfabetização, por apresentarem uma proposta mais voltada para alfabetização, a livros que obtiveram as melhores classificações no PNLD. Segundo essas docentes, os livros com propostas construtivistas são bons para ‘letrar’ os alunos e fracos para alfabetizar (Silva, 2002, p.196). Por isso as professoras optaram por mesclar atividades de diferentes livros didáticos, demonstrando não só preocupação em promover uma prática de alfabetização voltada para as diversas dificuldades dos alunos, mas também a preocupação em desenvolver um trabalho já formalizado por elas, isto é, de acordo com seus saberes e experiências. Além disso, essa atitude de não submeter-se ao uso de apenas um manual didático no desenvolvimento do trabalho de alfabetização

revela a inconsistência dos métodos de alfabetização e a necessidade de mais discussões nos campos científico e editorial a esse respeito.

Nesse sentido, de dar continuidade a investigações sobre como os materiais didáticos vêm tratando o processo de alfabetização, especialmente as atividades voltadas à apropriação do SEA, Morais e Albuquerque (2005) analisaram duas cartilhas de alfabetização e dois livros didáticos recomendados pelo PNLD/2004.

Os autores da pesquisa, assim como Silva (2002) constataram a dificuldade dos autores de livros didáticos de alfabetização, guiados pelas novas teorias, psicogênese da escrita, letramento e consciência fonológica, em transpor para os manuais didáticos atividades mais específicas da apropriação do SEA. Nesse minucioso estudo, Morais e Albuquerque procuraram responder qual o tratamento dado ao SEA pelas cartilhas *Este mundo maravilhoso*: cartilha de alfabetização, *Pipoca - método lúdico de alfabetização* e pelos novos livros de alfabetização *Português - uma proposta para o letramento- alfabetização* e o *Novo Letra Viva - um programa de leitura e escrita- alfabetização*. Para a realização desse trabalho os autores contaram com a colaboração de dois juízes que tiveram a responsabilidade de fazer toda a categorização das atividades voltadas à apropriação do SEA presentes nas cartilhas e nos novos LDs.

Os autores constaram significativas diferenças entre as atividades de apropriação do SEA presentes nas cartilhas e nos livros recomendados pelo PNLD 2004. Dentre as principais evidências destacaram, nas cartilhas: a presença de pseudotextos curtos e artificiais; ausência de atividades de produção de texto; um reduzido número de atividades importantes para a apropriação do SEA (como as de identificação, comparação, exploração, contagem, partição e formação de unidades lingüísticas); poucas atividades de consciência fonológica e o uso de palavras e

sílabas nas tarefas voltadas ao ensino da leitura. Tais traços revelariam a concepção associacionista de aprendizagem, a qual acredita que se aprende a ler e a escrever memorizando palavras ou sílabas prontas, desconsiderando o trabalho de construção de hipóteses sobre a escrita evidenciado por Ferreiro e Teberosky.

No caso dos livros didáticos, esses apresentaram textos autênticos e de diferentes gêneros e atividades de produção textual. Os autores constataram a presença, embora em pequeno número, de atividades de identificação, comparação, exploração, contagem, partição e formação de palavras, bem como a presença reduzida de atividades essenciais para a apropriação do SEA, como atividades que promoviam o desenvolvimento da consciência fonológica (envolvendo o trabalho com rimas e aliterações, a partição, contagem e comparação de palavras quanto ao número de sílabas). Evidenciou-se, ainda, a ausência de atividades que tinham sílabas nos exercícios de apropriação do SEA. Os autores acreditam que talvez isso fosse uma estratégia de diferenciação das antigas cartilhas. Eles destacaram ainda alguns pontos negativos nos novos LDs, como a pouca exploração de textos curtos adequados para a promoção da consciência fonológica; a falta de articulação entre as atividades de leitura e produção de textos com aquelas voltadas à reflexão sobre palavras e suas unidades menores e, por fim, a inexpressiva existência de atividades de “escrita como souber” ou de atividades que atendessem a heterogeneidade de níveis dos alunos, de algum modo vinculadas à teoria da psicogênese, teoria essa assumida pelos autores dos LDs.

Em 2007, Brito et al. realizaram um estudo comparativo de livros de alfabetização apresentados no PNLD 2004 e 2007 com o objetivo de analisar as mudanças ocorridas nesses materiais. Os dados revelaram que, na mesma direção constatada por Morais e Albuquerque (2005), os manuais agora analisados já

apontavam, desde o PNLD 2004, alterações advindas das novas teorias. Os novos LDs de alfabetização passaram a valorizar textos de diferentes gêneros e a trabalhar com base nas palavras em vez de explorar sílabas como ocorre nas cartilhas, revelando a influência da psicogênese da língua escrita no trabalho com o SEA.

A pesquisa revelou, ainda, que, com exceção do LD *Alegria do Saber*, que insistiu em atividades de cópia, priorizando a memorização, os demais livros apresentaram, embora em pequeno número, uma diversidade de atividades de alfabetização, atividades essas que têm buscado equilibrar o trabalho com o letramento. Outro fator que teria contribuído para as mudanças nos livros didáticos, segundo os autores, seria a consideração das práticas docentes, de modo que os novos livros de 2007 apresentavam atividades mais específicas de apropriação do SEA.

Esses estudos revelam o quanto o campo editorial precisa avançar no concernente à elaboração de boas propostas para o ensino e aprendizagem do SEA. Isso não implica dizer que as cartilhas são o melhor material para alfabetizar; muito pelo contrário, vimos que os professores utilizam diferentes materiais na sua prática pedagógica, revelando a insuficiência tanto das cartilhas quanto dos novos LDs. No caso das cartilhas, embora proporcionem um ensino sistemático do SEA, configuram-se num material de concepção associacionista de aprendizagem, apresentando lacunas no que concerne ao letramento e à heterogeneidade dos alunos. Por outro lado, temos novos LD que, mesmo guiados pelas mais novas teorias que permeiam o campo científico, especialmente o campo de estudos sobre letramento, não conseguem sistematizar o ensino do SEA. As discussões aqui apresentadas explicitam, por fim, que são os professores que, no interior de suas salas de aulas, se valem de diversos materiais didáticos e, principalmente, de suas

experiências, para diversificar o ensino e atender à heterogeneidade de seus educandos.

2.3- Programas de Correção de fluxo escolar e o ensino da alfabetização

Os Programas de Correção de Fluxo foram elaborados pela SEF (Secretaria de Educação Fundamental) do MEC com o objetivo de enfrentar o fracasso escolar. Garantidos pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 21 de dez/1.996) esses programas visam também à correção de custos econômicos advindos dos altos índices de repetência nos anos iniciais da escolarização. Tais índices têm aumentado à medida que aumenta o nível de escolarização, como mostram diversos estudos sobre repetência. É interessante ressaltar que esses programas demandam investimentos altíssimos, quando o mais adequado seria que esses investimentos públicos dessem condições para a escola oferecer um ensino de qualidade, que promovesse a permanência do aluno e a aprendizagem eficaz

A criação desses programas tem prometido a “aceleração” da escolaridade dos alunos em dificuldades. No entanto, o que nos preocupa é se fica garantida principalmente a aprendizagem dos alunos que retornarão, após sua passagem por um programa dessa natureza, às salas regulares.

É justamente a presença dos programas de correção de fluxo respaldados pela LDB que denuncia a má qualidade do ensino oferecido à população de estudantes. E o que é mais agravante é que essa má qualidade perpassa os diferentes níveis de ensino, desde o básico ao superior, como têm revelado as avaliações.

Com a democratização do ensino, aumentou o número de crianças nas escolas, revelando uma mudança quantitativa quanto ao acesso à educação, mas ainda há um grande percentual de alunos em distorção idade/série e/ou semi-analfabetos, no final do Ensino fundamental. Isso significa que a tão almejada qualidade ainda não está assegurada no nosso sistema educacional, (SETUBAL, 2000).

Estes programas revelam a urgente necessidade de as escolas repensarem suas práticas pedagógicas, de modo a não cair no ciclo remediativo vicioso, de esperar que as classes de aceleração “dêem conta” de um ensino e aprendizagem que a escola, em tempo previsto, não conseguiu proporcionar, mesmo com a organização do ensino em ciclos de aprendizagem.

> [...] Como grande parte da distorção idade/série decorre de reprovações sucessivas, só imprescindíveis mudanças na escola, de modo a pôr em prática uma concepção de educação inclusiva e um ensino de qualidade que assegure a promoção com aprendizagem efetiva é que poderão impedir que os sistemas educacionais continuem gerando a necessidade de classes de aceleração. (SETUBAL, 2000, p.10)

Para que essa qualidade aconteça, é preciso um envolvimento de todos os profissionais da educação, alunos e pais, na reorganização do espaço e do tempo da escola, que sejam garantidas condições de trabalho para os professores e condições de permanência para os alunos. Dessa forma, a escola poderá assegurar o sucesso do aluno desde o início da escolarização, isto é, no ensino da leitura e da escrita, garantindo que as crianças se alfabetizem em tempo real, sem precisar migrar para os programas de correção de fluxo, os quais nem sempre garantem um bom desenvolvimento dos alunos a eles destinados.

Diante disso, é interessante investigar algumas concepções subjacentes a esses programas como: concepções de língua, de ensino e aprendizagem e de alfabetização. Além disso, verificar até que ponto acontece aprendizagem de qualidade, quais níveis de leitura e de escrita esses alunos conseguem obter com a passagem por um programa de correção de fluxo. Todos conseguem aprender? E quando não conseguem, o que é feito com esses alunos? Há nesses programas verdadeiros processos de inclusão? Antes de examinar essas questões, na pesquisa empírica que constitui objeto do presente trabalho, faremos agora uma breve descrição do programa de correção de fluxo denominado “Se Liga”.

2.3.1- O Programa “Se Liga” na Rede de Ensino de Pernambuco

O Programa “Se Liga”, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, foi criado em 1999. Esse programa tem como objetivo alfabetizar crianças com distorção idade/série,dentro de um ano letivo, (http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna.br).

Em Pernambuco, “O Se Liga” foi implantado em 2003. Hoje é adotado como política pública em seis estados: Pernambuco, Tocantins, Paraíba, Piauí, Sergipe e Distrito Federal e está presente em 890 municípios de 25 Estados e do Distrito Federal.

Segundo os números fornecidos pelo site do Instituto Ayrton Senna, em 2006, (www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna.br), 90% das crianças que frequentaram o Programa, em Pernambuco, teriam sido alfabetizadas. E o índice de abandono dos alunos do Se Liga seria menor que a taxa de abandono das turmas regulares. No “Se Liga”, apenas 2,4% dos alunos teriam deixado de ir à escola, contra 12,3% dos

alunos que abandonaram os bancos escolares das classes de 1ª série do ensino fundamental da rede regular.

Ainda de acordo com as informações expressas no portal do Instituto, desde sua implantação, o “Se Liga” teria atendido 579.032 crianças. Em 2008, em PE, o programa teria atendido 22.400 crianças, com 2.613 educadores formados, em 150 municípios. Em 2009, o programa teria atendido 188.443 crianças e jovens, e formado 10.154 educadores em 1.000 municípios em 26 Estados e no Distrito Federal.

Em Pernambuco, os professores envolvidos no programa participam de uma formação inicial com os técnicos da Secretaria de Educação, SEDUC, com duração de uma semana, em horário integral, e de encontros quinzenais ou mensais de estudo, com a supervisão do programa para a realização de estudos, trocas de experiências e preparação das aulas. Aulas essas que, na verdade, já vêm previamente prontas e rigorosamente estabelecidas no “fluxo” enviado pelo Instituto.

A proposta pedagógica do programa fundamenta-se no “Método Dom Bosco”, que afirma basear-se na contextualização para a compreensão da leitura e no uso de palavras-chave, a fim de promover tal contextualização. Para isso, o “Se Liga” conta com o apoio de um livro didático adaptado do método Dom Bosco de educação de base (Módulo de Alfabetização e caderno de atividades). O caderno de atividades integra exercícios voltados para a apropriação da escrita alfabética e também atividades de matemática. O programa conta também com uma caixa de literatura, contendo 30 livros paradidáticos. O LD é organizado em um número de 42 aulas, que são distribuídas no ano letivo e acompanhadas por um fluxo de aulas que permite o gerenciamento e o controle das atividades a serem realizadas durante o ano. O fluxo determina de maneira rígida o número de dias necessários para o

trabalho por aula. Cada aula prevê o estudo de uma ou duas palavras-chave. Cada palavra-chave é trabalhada, em média, durante 03 (três) dias. No anexo I, apresentamos o exemplo de uma “aula”, isto é, uma sequência de atividades previstas para dois dias letivos.

As turmas do “Se Liga” são constituídas por alunos provenientes da 1ª a 4ª séries do ensino regular, que apresentam, no mínimo, dois anos de distorção idade/série e que, após terem feito o teste diagnóstico de alfabetização, enviado pelo Instituto Ayrton Senna, seriam identificados como não-alfabetizados, (MISKALO 2008, p.12). Vale ressaltar que a correção do teste diagnóstico segue critérios próprios, diferentemente dos critérios utilizados por nossa pesquisa, que se baseia, dentre outras fontes, na teoria da psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky.

O programa conta com “Matrizes de Habilidades em Língua Portuguesa e Matemática”, que subsidiam o trabalho com a alfabetização, além de uma sistemática de acompanhamento, constando do perfil da turma, acompanhamento de leitura/livros lidos, acompanhamento mensal, ficha de leitura e escrita e resultado final. Os dados fornecidos pelos supervisores e coordenadores do programa são consolidados mensalmente e enviados à coordenação estadual.

Conforme o preconizado no programa, a classe do ”Se Liga” deve possuir uma estrutura, rotina básica, para realização das atividades e organização docente, incluindo os seguintes momentos ou blocos de atividades: “acolhida”; “curtindo as leituras”; “desenvolvimento das atividades”: palavra-chave, exploração do módulo de alfabetização e do caderno de atividades”; “correção do Para casa”; “revisão do dia” e “Para casa”.

Quanto à avaliação da aprendizagem, são feitas seis avaliações ao longo do ano, três em Língua Portuguesa e três em Matemática. O programa também é

avaliado, por amostragem, pela Fundação Carlos Chagas. No “Se Liga” não há promoção automática, podendo, dessa forma, haver retenção. Nesse caso, o aluno voltará à sala de origem, ou seja, à série/ciclo ao qual estava matriculado, antes de ir para o programa, pois não é aceito que o aluno participe duas vezes da dinâmica do programa.

Para o “Se Liga” o aluno estará alfabetizado quando, além de estabelecer relações entre letras e sons, for capaz de: relacionar palavra e frase a desenhos; localizar informação explícita, em destaque, em um cartaz ou em pequeno texto; escrever, com possibilidade de leitura, pelo menos, um parágrafo de acordo com o tema solicitado (MISKALO, 2009, p.14). A autora admite que com esse conhecimento mínimo o aluno poderá, nas séries posteriores, avançar nos seus conhecimentos sobre a escrita, já que ainda não conhecem as convenções da escrita e escrevem certas palavras com incorreções ortográficas. Ante ao exposto, ao realizar a presente pesquisa, nosso objetivo geral foi analisar o Programa “Se Liga” da Rede Pública de Ensino de PE, a fim de identificar suas concepções de ensino e aprendizagem e efeitos de suas práticas na aprendizagem dos alunos. Como objetivos específicos, buscamos: 1. Identificar as concepções de ensino e aprendizagem de alfabetização que subjazem aos materiais didáticos do Programa “Se Liga”; 2. Analisar as práticas de ensino de docentes do programa no que concerne ao ensino de alfabetização, à avaliação e ao acompanhamento das aprendizagens na área de língua portuguesa; 3.Verificar os efeitos do programa “Se Liga” na capacidade das crianças quanto ao uso da escrita alfabética, compreensão leitora e produção de textos.

3. METODOLOGIA

A abordagem metodológica selecionada para dar conta dos objetivos desta investigação foi a pesquisa qualitativa que, segundo SANCHES; MYNAIO (1993), “trabalha com valores, crenças, hábitos, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade dos fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos”.

Ainda segundo os autores, através desse tipo de análise, podemos penetrar nas intenções e motivos nos quais as ações e relações adquirem sentido. A pesquisa qualitativa é o caminho que aproxima o pesquisador do seu campo de investigação e possibilita melhor conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a compreensão dos problemas apontados.

O caráter social da pesquisa exige que a situemos em contextos reais. Dessa forma, escolhemos como campo de observação e de atuação duas turmas de duas escolas da Rede Estadual de Pernambuco, sendo uma turma em cada escola, que trabalhava com o Programa “Se Liga”.

Segundo Gonsalves (2007),

> está cada vez mais evidente que, num processo de pesquisa, o investigador interage com o sujeito e é dessa interação que os dados são produzidos. Nessa perspectiva, descobre-se o sujeito-investigado como sujeito produtor de realidade e de conhecimento (GONSALVES, 2007, p. 71).

Assim sendo, para levantar os dados dessa pesquisa, fizemos: análise documental, observação de aulas, entrevistas semi-estruturadas e mini-entrevistas, aplicação de pré-testes e pós-testes diagnósticos. Informamos que, devido à ética

exigida pela pesquisa científica, usamos nomes fictícios para as professoras e os alunos envolvidos na pesquisa.

3.1- Análise documental/ análise de conteúdo

A análise foi feita sobre o material didático do Se Liga, o qual é composto por um livro didático, adaptado do método Dom Bosco de educação de base (Módulo de Alfabetização e Caderno de Atividades integrando Português e Matemática). Em relação a esse material, nos detivemos apenas nas atividades referentes à Língua Portuguesa. Analisamos as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, bem como o repertório de textos considerando gênero, autoria e integralidade ou não dos textos. Para a análise de conteúdo das atividades de ensino do SEA, nos apoiamos nas categorias de análise criadas por Morais e Albuquerque (2005). São elas: leitura, identificação, comparação, contagem, partição, exploração, cópia, escrita, produção de textos, desenhos e outros. Para cada uma dessas "operações" analisamos as unidades lingüísticas envolvidas, a presença ou não de ajuda do professor e outros detalhes que serão descritos no próximo capítulo, ao apresentarmos nossos resultados.

Utilizamos, também, como fonte de análise, alguns itens do caderno de orientações, o qual contém toda a dinâmica da classe do "Se Liga", entre outras orientações gerais; a sistemática de monitoramento do programa e o site do Instituto Ayrton Senna, a fim de obter informações atualizadas e relevantes sobre o "Se Liga".

3. 2- Observação de aulas

Foram observadas as aulas de duas boas professoras, ou seja, cujos alunos tiveram um bom desempenho geral em 2008, ano anterior a nossa coleta de dados. Devido a cada “aula” no programa “Se Liga” ter duração de dois ou três dias, realizamos dessa forma as observações de 14 jornadas completas (da entrada à saída) em cada turma, durante a realização de atividades voltadas para a aquisição do sistema de escrita alfabética, leitura e produção de textos (vide roteiro no Anexo II)

A observação, segundo Vianna (2007, p. 12) “é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação”. Para o autor, “ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (Idem, ibidem). Isso implica uma necessária preparação antes de adentrar no campo de pesquisa, ou seja, o pesquisador precisa ter previamente estabelecido as categorias e objetivos que quer alcançar com esse procedimento metodológico. A respeito do planejamento para uma boa observação, Moroz (2002) adverte:

> Embora possam ser obtidos muitos dados mediante a utilização da observação (potencialmente, a observação é um rico instrumento de obtenção de dados), isto só será possível se for bem planejada. Se o pesquisador não souber, com clareza, o que vai observar, ele pode correr o risco de registrar aspectos irrelevantes para o seu problema ou mesmo deixar do notar um aspecto inusitado que seria importante. O planejamento da observação, portanto, é essencial: só à medida que se tem claro o que deve ser observado é que se tem maior probabilidade de evitar irrelevâncias ou de identificar aspectos que, embora não previstos, deveriam ser considerados. (MOROZ, 2002, p.65)

Nesse sentido, nossas observações tiveram como categorias de análise as concepções de ensino de alfabetização, concepções de aprendizagem do SEA, concepção de escrita alfabética e também o papel e espaços das práticas de leitura e produção textual. Além disso, atentamos também para as atividades de rotina adotadas pelas docentes, bem como a participação dos alunos nas atividades, suas motivações, e como acontecia a interação professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula. Tivemos o cuidado de registrar todas essas atividades desenvolvidas, incluindo aquelas que não eram preconizadas pelo “Se Liga”, conforme veremos nas análises dos resultados.

3.3- Entrevistas semi-estruturadas e mini-entrevistas

As entrevistas semi-estruturadas e mini-entrevistas foram instrumentos que nos possibilitaram investigar a formação e a experiência profissional das professoras, bem como a compreensão teórica que possuíam sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, sobre os métodos de alfabetização que conheciam e que preferiam utilizar e sobre a opinião que tinham a respeito do programa “Se Liga”.

A entrevista, segundo Richardson (1999),

> é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B.

Essa técnica permite que o investigador tenha acesso a informações que venham revelar sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica do pesquisador (ZAGO, 2003). Nosso roteiro de entrevista encontra-se no Anexo III.

3.4. Caracterização das Escolas e turmas observadas

3.4.1. Escola 1 e a turma 1 do “Se Liga”

A escola 1 pertencia à GREE Metropolitana - Sul, mantida pelo governo do Estado de Pernambuco. Segundo depoimento de uma das professoras fundadoras da escola, esta funcionava inicialmente na associação dos moradores, em 1985 e oferecia apenas a 1ª série do Ensino Fundamental (atual 2º Ano) com duas professoras contratadas pelo Estado. Em 1986, a atual escola foi construída, oferecendo à comunidade a primeira etapa do Ensino Fundamental (antiga 1ª a 4ª séries).

Dessa forma, a escola tinha 23 anos de existência e atendia, no ano da pesquisa (2009), 839 alunos em três turnos. Tinha em sua infra-estrutura 8 salas de aula, além de uma turma dos programas “Se Liga” e outra do “Acelera”, coordenados pelo Instituto Ayrton Senna, que funcionavam em um anexo, num porão de uma igreja evangélica, a aproximadamente 50 metros da escola. Além das salas de aula, havia salas de direção, dos professores, secretaria, área interna com um palco para apresentações, banheiros feminino e masculino, cozinha, despensa, área para recreação. No entanto, não havia momentos de recreação na rotina da escola, por decisão dos pais em reunião, já que estariam acontecendo muitos acidentes e episódios de violência durante o recreio. Então os alunos pegavam a merenda na cozinha e a levavam para lanchar nas salas de aula. A escola não possuía quadra de esportes e os dois professores de educação física levavam os alunos para um

campo na comunidade, para poderem realizar atividades esportivas. Esse era o único momento que podiam sair das salas, a não ser que precisassem usar o banheiro. No 1º turno funcionava do 1º ao 5º anos, o segundo turno atendia ao Ensino Fundamental II e uma turma de 1º ano do 1º ciclo e, à noite, funcionava o EJA 1ª a 4ª fases e também o Ensino Médio.

A escola contava também com uma diretora e uma vice-diretora ambas formadas em Pedagogia, uma secretária, uma educadora de apoio, dois auxiliares de serviços administrativos, cinco assistentes administrativos, dois vigilantes noturnos que faziam revezamento, duas merendeiras, dois auxiliares de serviços gerais e quatro professores readaptados, que trabalhavam na biblioteca.

Com exceção de uma professora, todo o corpo docente tinha curso superior e dentre os 32 professores, 15 tinham especialização.

A turma do “Se Liga” funcionava no 1º turno e era composta por 22 alunos, participando da pesquisa apenas 21 alunos, pelo fato de uma aluna apresentar laudo médico, diagnosticando problemas de aprendizagem. A mesma foi afastada do programa no meio do ano de 2009.

Como já dito, essa turma funcionava em um anexo, no porão de uma igreja evangélica, próxima à escola de origem dos alunos. Nesse mesmo porão ficavam materiais de construção e móveis quebrados. O chão tinha apenas contra piso e as paredes eram apenas salpicadas. Os alunos não tinham recreio, apenas se dirigiam à escola, durante as primeiras observações, para merendar e logo retornavam à sua sala de aula, no porão da igreja. A partir da 6ª observação a merendeira da escola era quem levava a merenda até o porão. Eles eram totalmente segregados, pois além de estarem fora da sua sala de origem, estavam fora do ambiente escolar.

Dos 22 alunos dessa turma, 16 eram do sexo masculino e 6 do sexo feminino. A faixa-etária variava entre 10 e 13 anos de idade. Eram estudantes indisciplinados e barulhentos. Alguns mostravam resistência por estar ali, outros eram impacientes pelo fato de terminar logo as atividades propostas e ter que esperar os demais colegas. Mas todos demonstravam gostar da professora.

3.4.2.- Escola 2 e a turma 2 do "Se Liga"

A escola 2 também pertencia à GREE Metropolitana – Sul, mantida pelo governo do Estado de Pernambuco. Tinha 30 anos de existência, contava com 19 salas de aula, uma sala de professores, uma biblioteca, uma secretaria, área interna com um palco para apresentações, uma cozinha, um refeitório, uma despensa, banheiros feminino e masculino.

Quanto ao funcionamento, a escola atendia aos três turnos, pela manhã com o ensino fundamental I (1º ao 5º anos), à tarde com o Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) e à noite com EJA e Ensino Médio. Nessa escola havia recreio e as crianças podiam brincar livremente pela escola.

A gestora da escola tinha formação em Geografia e a vice-gestora era formada em Pedagogia. A escola contava também com uma secretária, uma educadora de apoio, 08 auxiliares de serviços administrativos, 03 assistentes administrativos, 01 vigilante, 02 merendeiras e 07 auxiliares de serviços gerais.

Todo o corpo docente tinha curso superior e dentre os 61 professores 30 tinham especialização.

A turma do "Se Liga" funcionava no 2º turno em uma sala ampla e arejada e era composta por 11 alunos, sendo 9 meninos e 2 meninas, cuja faixa-etária variava

entre 10 e 14 anos de idade. A maioria dos alunos da turma era muito agitada e gostava de ver a professora estressada. Alguns corriam o tempo todo na sala de aula durante as tarefas, outros saíam da sala o tempo todo e outros eram totalmente alheios à professora.

3.4.3. Perfil das professoras

Com já foi dito anteriormente participaram da pesquisa duas professoras. A professora 1 (regente da turma 1) tinha formação em Magistério e Estudos Gerais, ambos os cursos concluídos em 1993, numa instituição particular da cidade de Camaragibe, PE. No momento da pesquisa, cursava o 9º período de Matemática pela FUNESO. Essa educadora afirmou ter participado de um curso de férias sobre alfabetização, na UFPE, em 2004. Ela tinha 16 anos de experiência de magistério e 8 anos em alfabetização. No programa “Se Liga”, tinha 11 meses de experiência. Seu vínculo tinha a forma de contrato temporário e, nas tardes livres, dava aula particular de reforço em sua residência.

A professora 2 também tinha formação em Magistério desde 1991 e, além disso, ela era técnica em enfermagem, curso concluído em 2006, porém não exercia a profissão. No período da pesquisa cursava o 1º período de Pedagogia pela FAFIRE. Fora o Programa “Se Liga”, a docente afirmou ter participado de uma semana de curso específico para alfabetizadores do “Brasil Alfabetizado”, em São Lourenço da Mata, no ano de 2006 e mais uma semana no Colégio Americano Batista, em Recife, em 1999. Essa professora tinha 18 anos de experiência no Magistério, sendo 4 anos de experiência em alfabetização. No “Se Liga” tinha um ano de experiência em regime de contrato temporário. Ela exercia, ainda, em uma

escola particular da cidade de São Lourenço da Mata, a função de professora de ciências e era também secretária da escola.

Para uma melhor compreensão de como obtivemos as informações acima expostas, podemos observar o roteiro de entrevistas das professoras, no anexo III.

3.4.4. Processo de seleção para composição das turmas do "Se Liga"

A aplicação do teste diagnóstico ocorreu em apenas um dia, 02 de março de 2009. A supervisora e a professora do programa "Se Liga" separaram os testes enviados pelo Instituto Ayrton Senna de acordo com o quantitativo de alunos em distorção idade/série das turmas regulares e entregaram às professoras das escolas, as quais já haviam sido informadas sobre o processo de aplicação do teste, em reunião com a coordenação das escolas.

Ao entregarem os testes às professoras, a supervisora e professora do "Se Liga" conferiram a lista dos alunos que fariam o teste e relembraram às professoras das turmas as orientações para aplicação do teste diagnóstico: ler somente os enunciados e os nomes dos desenhos das questões 7 e 8. Os desenhos da questão 9 não deveriam ser lidos, porque para responder essa questão os alunos deveriam, primeiramente, ler o texto para poder "descobrir" o desenho correspondente à palavra. Na verdade, não se tratavam de desenhos desconhecidos ou de difícil interpretação, com exceção do desenho do *sol* que poderia ser confundido com uma estrela, e o desenho da *chuva*, que poderia ser confundido com tracinhos.

A supervisora do programa acrescentou, ainda, que as professoras das turmas regulares poderiam escolher o horário mais conveniente para aplicar o teste e sugeriu que os alunos que fariam o teste ficassem separados dos demais, só que

na mesma sala de aula. Informou que voltaria depois para tomar a leitura dos alunos e que, após à aplicação dos testes, se reuniria com as professoras, para correção dos mesmos e encaminhamento dos alunos não-alfabetizados para o “Se Liga” e os alfabetizados para o “Acelera”, cujo programa tem como objetivo corrigir a distorção idade/série .

As informações se repetiram para todas as turmas que tinham alunos com distorção idade/série, nas escolas observadas. Numa determinada turma, uma professora, após receber a informação que precisaria analisar as provas dos seus quatro alunos, depois da aula, falou: “só se for rápido, pois tenho outro compromisso e não posso demorar”. A supervisora respondeu: “é rápido, é questão de dez minutos” e enfatizou a importância do parecer da professora em relação ao encaminhamento ou não do aluno para o programa, porque era ela quem conhecia os alunos e quem iria confirmar se o resultado do teste conferia ou não com a realidade.

No decorrer da aplicação, a professora e supervisora do programa passaram nas salas para acompanhar a aplicação e tomar a leitura dos alunos, classificando-a em três níveis: *silabando*, *com pausa* e *com fluência*.

Numa determinada sala, ao tomar a leitura de um aluno utilizando livro de histórias infantis, a professora do programa confirmou que o aluno estava lendo silabando e, mesmo assim, disse que ele estava apto para o “Se Liga”. Essa atitude já nos fez refletir sobre a vagueza da concepção de leitura e de alfabetização subjacentes à prática da professora e principalmente sobre qual o objetivo do “Se Liga”. Se é alfabetizar os alunos, como aceitaria crianças “já silabando” e na hipótese alfabética de escrita? Essa criança já não mostrava compreensão do processo do sistema de escrita? Acreditamos que um trabalho mais sistemático de

leitura e escrita com essa criança, na própria sala regular, seria suficiente para ela avançar em suas hipóteses sobre o SEA e a dominar mais rapidamente as correspondências som/grafia. Submeter crianças nesse nível de compreensão da língua a decodificar famílias silábicas de forma memorística e a ver o texto como pretexto para localizar palavras e sílabas trabalhadas enquanto que seus colegas da sala regular estariam, supostamente, lendo textos reais de circulação diversa na sociedade, seria, ao nosso ver, uma regressão.

Durante a aplicação do teste, pudemos perceber que as crianças ficaram inquietas e ansiosas para terminarem logo. Talvez o barulho da sala de aula e a pressão por parte da professora numa sala específica, para que os alunos terminassem rápido, tenham influenciado nos resultados dos testes. A professora, naquela ocasião, mostrava-se angustiada, pois tinha que dar atenção também aos outros alunos da sala, que não estavam sendo testados. Talvez por conta da pressa, a professora tenha se esquecido de ler os enunciados das três primeiras questões. Ora ela esperava que todos os alunos respondessem a questão para depois ler o enunciado da questão seguinte, ora apressava os alunos, chegando a dizer: “já tô aqui, oh. Tá vendo como é ruim sem saber ler, tá vendo?”, ao se dirigir a uma aluna que olhava para o texto sem saber o que fazer (se marcava qualquer alternativa ou se tentava ler).

A reação dos alunos nas duas escolas foi de cansaço, por ter que responder a tantas questões em tão pouco tempo e tendo ainda que dividir o espaço com os outros alunos, que não estavam participando dessa seleção. Alguns alunos chegavam a marcar, sem nem mesmo ler a questão, de tão cansados que estavam.

Após a aplicação do teste diagnóstico, as professoras se reuniram na sala da coordenação para análise dos resultados e encaminhamento dos alunos para os programas “Se Liga” e\ou “Acelera”.

Na escola 1 houve resistência por parte de duas professoras para encaminhar seus alunos para o programa “Acelera”, pois mostraram-se preocupadas se os alunos iriam mesmo avançar e disseram que conheciam alunos que já haviam passado pelo “Se Liga” e que não tinham avançado na leitura e na escrita e temiam que acontecesse isso com seus alunos. A supervisora do programa, por sua vez, tentou tranquilizar as professoras, dizendo que os alunos não iriam se atrasar, principalmente porque “os que vão para o “Acelera” já lêem fluentemente”. E acrescentou que o desenvolvimento do aluno iria depender dele, para que pudesse ser promovido à série seguinte ou acelerado. Pudemos inferir, nessa afirmação, que, segundo a interpretação da especialista, o aluno, naquele programa, seria considerado o único responsável pelo seu sucesso.

Ainda na escola 1, a professora do “Se Liga”, junto às professoras que aplicaram os testes, decidiram não encaminhar alguns alunos para os programas, pois alegaram que aqueles alunos estavam alfabetizados para o “Se Liga” e com um nível muito baixo de leitura para o “Acelera”. De acordo com informações do site do Instituto Ayrton Senna, os alunos não alfabetizados devem passar um ano no “Se Liga” e após esse período serem encaminhados ao “Acelera”. No entanto, na prática isso não aconteceria sempre, pois aqueles alunos que não apresentassem um bom desenvolvimento na leitura e produção de textos seriam encaminhados para turmas regulares e seriam escolhidos para formarem as turmas do “Acelera” apenas os “ótimos” alunos.

Como o tempo para análise era curto, alguns testes não foram analisados integralmente nem pela professora que realizou a aplicação nem pela supervisora e professora do programa. Essa professora perguntou como faria para corrigir todos aqueles testes (12) daquela turma em tão pouco tempo e a supervisora respondeu que não precisaria observar todas as alternativas, o mais importante era o depoimento da professora sobre o desempenho dos alunos, pois o aluno poderia ter copiado de outro aluno. Disse que se o aluno fosse para o “Acelera” lendo com fluência, ele não iria se atrasar. Mas, se fosse “silabando”, a professora do “Acelera” não teria condições de alfabetizá-lo.

Isso nos pareceu um indicador do não tratamento da heterogeneidade pelos programas e também revelava a limitada finalidade do teste diagnóstico, que servia apenas como instrumento de “homogeneização” das turmas, pois em momento algum foi utilizado como ponto de partida para um processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita, que levasse em consideração as hipóteses de escrita dos alunos. Como já indicado, a interpretação dos professores e supervisores do programa era que os alunos não-alfabetizados iriam para o “Se Liga”, e os alunos alfabetizados para o Acelera. E dessa forma os alunos foram enturmados. O interessante é que o aluno que lê silabando não estava apto para o “Acelera”, mas poderia ser encaminhado para o “Se Liga”.

Ao analisar um determinado teste, uma professora disse que, apesar de um aluno não ter respondido completamente o teste, ele já conseguia ler palavras e ficou na dúvida quanto ao encaminhamento. A professora do “Se Liga” disse que ele não deveria ser encaminhado para o “Se Liga” porque “vai ser ruim para ele, porque lá ele vai ver sílabas, separação de sílaba e vai se atrasar. Vale salientar que essa mesma professora encaminhou, momentos antes, um aluno para o “Se Liga”, que

estava lendo silabando e que já escrevia alfabeticamente com erros de ortografia e trocas de letras. Isso implica dizer que as próprias professoras do “Se Liga” apresentavam dúvidas, durante as análises dos testes, e por isso houve vários equívocos como pudemos constatar na análise minuciosa dos testes e revelaremos no próximo capítulo.

A forma como foram analisados os testes demonstrou uma preocupação maior em detectar os alunos que iram para o “Acelera”, pois a questão em que os professores mais se detinham era a de produção de texto, passando muito superficialmente e em alguns casos, como o da última professora a analisar os testes, sem olhar para algumas questões cruciais sobre apropriação da escrita alfabética, as quais revelariam o nível de escrita dos alunos e, consequentemente, evitariam que fossem encaminhados ao “Se Liga” alunos já alfabetizados.

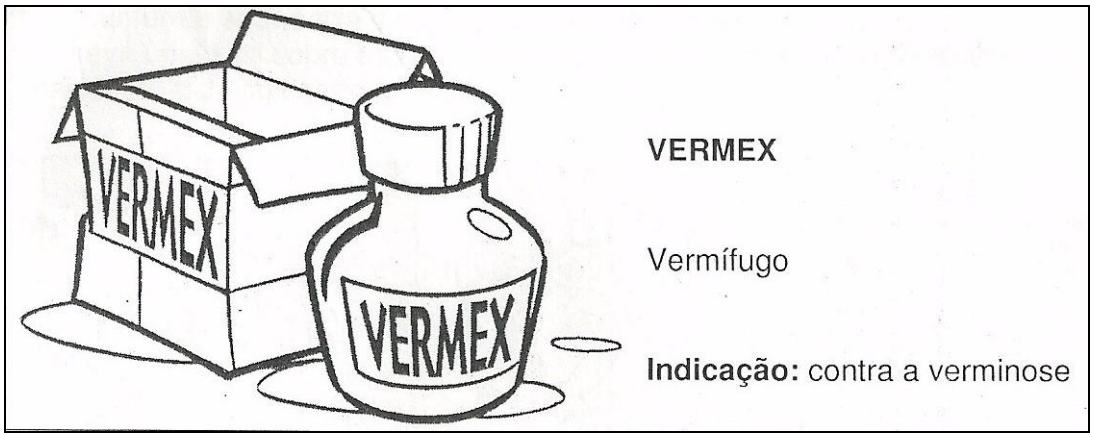
E foi dessa maneira que foram formadas as turmas 1 e 2. A turma 1 iniciou o ano com 22 alunos no programa e chegou ao final do ano letivo com 19 alunos. Dos 3 alunos que abandonaram essa turma, 2 foram transferidos e uma aluna foi devolvida à turma de origem, já no meio do ano. Foi constado que ela possuía laudo médico-psicológico constatando “dificuldade de aprendizagem”, quando o programa não admitia alunos com esse tipo de problema; além disso ela tinha um número altíssimo de falta. A turma 2 começou e terminou o ano letivo com 11 alunos, não havendo, portanto, evasão escolar de nenhuma ordem.

3.5. Instrumentos de diagnóstico utilizados pelo programa “Se Liga”

O teste diagnóstico para composição das turmas do Programa “Se Liga” era composto por 10 questões distribuídas em três folhas frente e verso e mais uma

capa para identificação do aluno com espaço para indicar-se o encaminhamento aos programas “Se Liga” ou “Acelera”. No teste havia 6 questões de compreensão de leitura, 3 de escrita de palavras e 1 produção de texto (sequência de quadrinhos), tipo de proposta que induz à descrição estática (cf. SPINELLO; SILVA, 1998).

Foram utilizados, no teste, diversos gêneros textuais: uma receita culinária, um poema, um anúncio, um texto informativo e uma propaganda. No entanto, esses textos não tinham indicativos de fonte, eram fragmentados e formulados especialmente para o teste, como era o caso do anúncio, do texto informativo e da propaganda. O exemplo abaixo ilustra a artificialidade que estamos comentando:



Três dos textos tinham uma questão de localização de informação explícita, um texto trazia uma questão sobre relações de causa e consequência e outra de localização de informação, e o penúltimo texto explorava o tema principal do texto (vide Anexo IV).

O “Se Liga” fazia, no decorrer do ano, seis avaliações: três em Língua Portuguesa e três em Matemática. Decidimos pela análise da última avaliação de Língua Portuguesa (vide Anexo V), a fim de podermos comparar com o perfil inicial. No entanto, só foi possível avaliar o item referente à escrita de palavras, porque as

demais questões da prova foram elaboradas em torno de um texto oralizado. Tais questões, entretanto, não avaliavam a compreensão de texto, eram questões mistas de leitura e escrita de palavras, sílabas e de frases. Destacamos que a penúltima questão tratava-se de uma sequência narrativa para os alunos enumerarem. Esse formato de questão, além de poder ser complicado até mesmo para leitores fluentes, não avaliava competências de compreensão de leitura específicas, como o fez o instrumento de diagnóstico inicial. Ademais, chamamos a atenção para o fato de que no material do "Se Liga" não aparecia, em nenhum momento do ano letivo, qualquer atividade com a mesma demanda: ordenar frases de uma história. A última questão da última prova de Língua era de produção textual, a qual não tinha indicação de gênero, interlocutor nem propósito comunicativo. Pedia simplesmente para observar os desenhos de um coelho, um palhaço, uma trapezista e um circo e, a partir da observação desses desenhos, os alunos iriam escrever um texto (cf. Anexo 5).

Vale salientar que essa avaliação foi aplicada no final do mês de outubro, depois da aula 32, penúltima palavra- chave, e que as palavras exploradas na avaliação se referiam às últimas sílabas trabalhadas entre as aulas 21 e 32 como as sílabas "lha" de *palhaço*, "ci" de *circo*, entre outras. Após esse último teste, só faltava o estudo de mais uma palavra-chave, e iniciava-se o período de revisão das famílias silábicas e o estudo de algumas inversões de sílabas.

Ressaltamos, ainda, que muitas das tarefas que apareceram na última avaliação nunca apareceram nas situações de ensino-aprendizagem, ao longo das observações e que, segundo depoimento das professoras, os textos e os enunciados dessa avaliação eram lidos por elas, a tarefa dos alunos era apenas de ler e marcar as alternativas. Perguntamos, então: se o aluno não lia o texto, como se estaria avaliando compreensão de texto?

Para análise das produções de texto dos diagnósticos do “Se Liga”, utilizamos a chave de correção do programa, a qual avaliava os textos de acordo com níveis que iam de 1 a 5. O detalhamento desses níveis encontra-se na tabela na análise dos resultados, que trataremos no próximo capítulo.

3.6. Nossos instrumentos de diagnóstico dos conhecimentos dos alunos: Pré-testes e pós-testes diagnósticos

Nossas tarefas incluíram a escrita espontânea de palavras (através de “ditado mudo”), leitura de palavras, de frases e de textos e escrita de texto. Essas tarefas mostraram em que nível de escrita os alunos se encontravam (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), o domínio de correspondências som-grafia e sua relação com a leitura de palavras e frases, bem como seus desempenhos na leitura e produção de textos (vide Anexo VI).

Utilizamos os mesmos instrumentos de diagnose no início e no final do ano letivo para as duas turmas do “Se Liga”, com exceção apenas da atividade de produção textual, que mudamos a temática, mas permanecemos com o mesmo gênero “relato pessoal”.

A aplicação dos testes aconteceu em três dias, tanto para evitar a sobrecarga cognitiva e o cansaço dos alunos quanto para não atrapalhar o curso normal das aulas do programa, que têm um fluxo a ser seguido.

3.6.1. Atividade de avaliação da apropriação da escrita/ditado mudo

No primeiro dia do pré-teste, aplicamos a atividade de escrita de palavras utilizada por Cruz (2008), inspirada por sua vez em Ferreiro e Teberosky (1986). Essa atividade tinha como objetivo detectar o nível de apropriação da escrita alfabética dos alunos. Para isso nos respaldamos em algumas das principais categorias de análise propostas por Ferreiro (1986). São elas: pré-silábico; silábico inicial; silábico quantitativo; silábico qualitativo; silábico-alfabético e alfabético. A atividade era composta de um "ditado mudo", contendo oito figuras de conhecimento dos alunos: tartaruga, aranha, fada, trem, zebra, pá, peteca, pirulito. Os alunos foram testados em grupos de três, em uma sala de aula desocupada e, logo após a escrita, os alunos leram as palavras, apontando com o dedo, para observarmos até que ponto faziam a correspondência entre o escrito e o falado. Isto é, como compreendiam "o que a escrita representa" e "como a escrita cria representações", questões que, segundo a teoria da psicogênese da escrita, toda criança tenta responder, nas diferentes etapas do processo de apropriação do SEA (cf. FERREIRO, 1985). Os alunos contribuíram bastante com o processo de aplicação do teste. Ficaram comportados e em momento algum se recusaram em participar da atividade.

3.6.2. Atividades de leitura (palavras, frases e texto)

Ainda no primeiro dia do teste diagnóstico, realizamos a atividade de leitura de palavras, com o objetivo de analisar a capacidade dos alunos usarem as correspondências som-grafia do português, ao ler palavras isoladas. Utilizamos,

para esse fim, uma folha com cinco figuras seguidas de quatro palavras para cada figura, para que o aluno relacionasse a palavra ao desenho correspondente. As figuras utilizadas foram: caveira, cama, gaiola, bota e robô. Vale salientar que neste dia não constava no fluxo de aluas do “Se Liga” apresentação de palavra-chave, por isso as professoras disponibilizaram mais um tempinho para a aplicação dos testes.

No segundo dia, continuamos a aplicação dos testes de leitura. Para a leitura de frases, utilizamos uma folha com três frases com o apoio de quadrinhos os quais os alunos tiveram que observar para marcar um X em uma das quatro alternativas que completariam corretamente as frases. Essa atividade teve como objetivo avaliar a capacidade dos alunos de ler sintagmas envolvendo diferentes palavras, de modo que já exigiam um tratamento conjunto para poderem ser compreendidos. Essa atividade foi realizada simultaneamente com todos os alunos, de forma muito tranquila. Os alunos não demoraram para concluir a atividade e, logo após, foi feita a outra parte do teste: leitura de texto.

Utilizamos uma folha com um fragmento de texto informativo, seguido de três alternativas para que os alunos marcassem aquela que seria mais adequada como título do texto. O objetivo dessa atividade foi concluirmos a avaliação da compreensão leitora dos alunos. Adotamos o mesmo procedimento da leitura de frases, ou seja, aplicamos os testes com todos os alunos, simultaneamente, já que buscamos manter comandos idênticos ao do material diagnóstico do “Se Liga”.

3.6.3. Atividade de produção textual

Por fim, a última parte do teste tratava-se da produção de um relato escrito sobre uma festa de aniversário no pré-teste, e, no pós-teste, um relato sobre uma

experiência de medo vivenciada pelo aluno. Primeiramente foi feita por duas vezes a leitura em voz alta, para o aluno, de um relato, para que servisse de modelo textual e também de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática em pauta. Em seguida, foi solicitada a produção textual.

Escolhemos o “relato pessoal” por se tratar de um gênero comum na vida das pessoas em geral e por não exigir, tal como no caso de outros gêneros escritos (notícia, história, bilhete) maior familiaridade com as propriedades de estilo composicional de cada gênero.

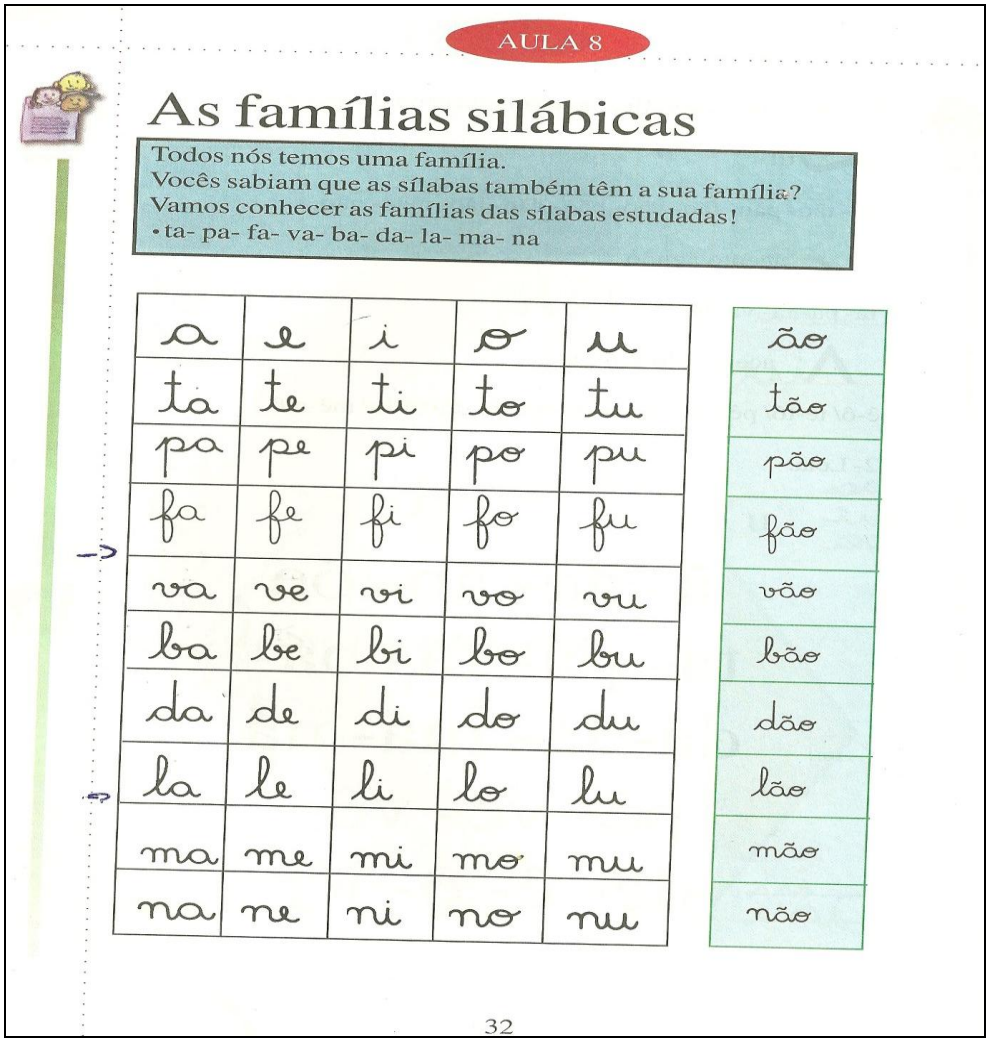
A aplicação dos testes transcorreu com tranquilidade nas duas turmas observadas. Os alunos colaboraram muito, principalmente aqueles que terminavam primeiro, por já estarem alfabetizados e ficavam esperando pelos colegas que tinham mais dificuldades. Só tivemos um pouco de dificuldade na aplicação do pós-teste, pois os alunos de ambas as turmas começaram a faltar e por isso tivemos que comparecer mais vezes às escolas, para concluir a aplicação. Este é um dado preocupante: vermos como, já no início do mês de dezembro, muitas crianças deixam de ir à escola e nada é feito para que retomem a freqüência regular.

Com exceção de um aluno da turma 1, que não fez a atividade de produção de texto, porque faltou os últimos dias de aula, todos os outros alunos das duas turmas fizeram os testes.

4. RESULTADOS

4.1. Análise dos materiais didáticos do “Se Liga”

O material didático do “Se Liga” (módulo de alfabetização e caderno de atividades) é baseado no método silábico. A forma de apresentação dos “padrões silábicos” demonstra a crença numa certa hierarquia, em função da suposta “simplicidade” ou “complexidade” desses padrões, como podemos observar no exemplo abaixo, referente à aula 8 do programa, a qual trata de uma revisão das famílias silábicas trabalhadas até o momento.



AULA 8

As famílias silábicas

Todos nós temos uma família.
Vocês sabiam que as sílabas também têm a sua família?
Vamos conhecer as famílias das sílabas estudadas!
• ta- pa- fa- va- ba- da- la- ma- na

a	e	i	o	u	ão
ta	te	ti	to	tu	tão
pa	pe	pi	po	pu	pão
fa	fe	fi	fo	fu	fão
va	ve	vi	vo	vu	vão
ba	be	bi	bo	bu	bão
da	de	di	do	du	dão
la	le	li	lo	lu	lão
ma	me	mi	mo	mu	mão
na	ne	ni	no	nu	não

32

Constatamos um grande número de atividades voltadas à apropriação da escrita alfabética, conforme atesta a tabela 1, abaixo. No entanto, não havia uma diversidade de atividades, mas, sim, uma repetição de tarefas de uma mesma natureza, prevalecendo atividades de cópia de sílaba e de palavras que não contribuem significativamente na construção de hipóteses, pelo aluno, sobre o que a escrita representa/nota. Constatamos ainda, no material, atividades voltadas para o desenvolvimento da coordenação motora. No entanto, se o “Se Liga” é um programa voltado para alunos em distorção idade/série, que passaram vários anos na escola qual a necessidade desse tipo de atividade? Esses alunos já não teriam tal habilidade?

Com relação às atividades de escrita de palavras solicitadas, observamos que eram sempre referentes aos padrões silábicos trabalhados na aula anterior. Isso revela a tentativa de controle, na expectativa de que o aluno escreva convencionalmente logo no início do programa, desconsiderando as fases de evolução da escrita defendidas por Ferreiro e Teberosky (1998/1999).

Estruturado no Método Dom Bosco, o material didático do “Se Liga” assemelha-se exatamente às estruturas das antigas cartilhas de alfabetização analisadas por Morais e Albuquerque (2005). Alguns aspectos constatados pelos autores estão presentes também no Módulo de Alfabetização e no Caderno de Atividades do “Se Liga” como a presença de pseudotextos curtos e artificiais; um reduzido número de atividades importantes para a apropriação do SEA (como as de comparação, contagem e partição); poucas atividades de consciência fonológica e o uso de palavras e sílabas nas tarefas voltadas ao ensino da leitura.

Constatamos que, no Módulo de Alfabetização concentravam-se mais as atividades de leitura de sílabas e de palavras e atividades de cópia de sílabas e de

palavras distribuídas quase que em igual proporção nos dois semestres letivos. No Caderno de Atividades, embora houvesse uma diversidade maior de atividades, no segundo semestre, também havia prevalência de atividades de leitura e de cópia. A maior parte das atividades de identificação estava presente apenas no Caderno de Atividades como identificação de silaba em posição X (Inicial, medial e final) com e sem correspondência escrita; identificação de palavras “outros; identificação de palavras que possuam a letra X em posição X (inic., med.e final); identificação de rima com e sem correspondência escrita. Já as atividades de identificação de rimas e de aliteração, atividades de exploração da ordem alfabética e da relação som/grafia, atividades essas muito importantes para a apropriação do SEA, pouco foram exploradas naquele material. Sem contar que as atividades de exploração da segmentação, e da pontuação ficaram totalmente ausentes no material.

Com relação às atividades de produção de texto havia uma maior concentração no segundo semestre letivo distribuídas da seguinte forma: apenas 1 proposta, no segundo semestre, no Módulo de Alfabetização. No Caderno de Atividades, tinha 1 no primeiro semestre e 13 no segundo. A concentração dessas atividades no segundo semestre revela mais uma vez o método sintético adotado pelo programa, cuja crença é a de que os alunos só estariam preparados para produzir textos escritos depois que “aprendessem” linearmente as estruturas do nosso sistema de escrita (sílabas, palavras, frases e textos).

Tabela 01- Distribuição das atividades de ensino do Sistema de Escrita Alfabética no Módulo de Alfabetização e no Caderno de Atividades do "Se Liga".

Categorias	Módulo de Alfabetização		Total	Caderno de Atividades		Total	TOTAL GERAL
	1º semestre	2º semestre		1º semestre	2º semestre		
1. Leitura de letras/ alfabeto com auxilio	15	9	24	-	-	-	**24**
2. Leitura de letras/ alfabeto sem auxilio	-	-	-	-	-	-	**-**
3. Leitura de silabas	16	25	41	1	-	1	**42**
4. Leitura de palavras	23	26	49	35	39	74	**123**
5. Leitura de palavras com auxilio	-	-	-	-	-	-	**-**
6. Leitura/ descoberta de palavras	-	-	-	3	-	3	**3**
7. Leitura de frase	2	7	9	10	25	35	**44**
7a. Leitura de frases com auxílio	-	-	-	1	-	1	**1**
8. Leitura de texto	-	1	1	39	40	79	**80**
9. Leitura de texto com auxilio do professor	-	-	-	-	-	-	**-**
10. Localização de informações	-	-	-	5	12	17	**17**
11. Diferenciação de letras/ palavras/ números	-	-	-	2	-	2	**2**
12. Identificação de letras em posição e identificação de acentos	1	-	1	1	2	3	**4**
13. Identificação de silaba em posição X (Inicial, medial e final) com correspondência escrita	-	-	-	20	2	22	**22**
14. Identificação de silaba em posição X sem correspondência escrita	-	-	-	3	1	4	**4**
15. Identificação de palavras “outros”	-	-	-	35	8	43	**43**
16. Identificação de palavras que possuam a letra X em posição X (inic., med.e final)	-	-	-	6	8	14	**14**
17. Identificação de palavras que possuam a silaba X em posição X	-	1	1	3	10	13	**14**
18. Identificação de rima com correspondência escrita	-	-	-	3	-	3	**3**
19. Identificação de rima sem correspondência escrita	-	-	-	-	-	-	**-**
20. Identificação de aliteração com correspondência escrita	-	1	1	2	-	2	**3**
21. Identificação de aliteração sem correspondência escrita	-	-	-	2	-	2	**2**
22. Comparação de silabas quanto à disposição de letras	-	-	-	-	-	-	**-**
23. Comparação de palavras quanto à disposição de sílabas	-	-	-	-	-	-	**-**
24. Comparação de silabas quanto ao número de letras	-	-	-	-	-	-	**-**
25. Comparação de palavras quanto ao número de letras	-	-	-	-	-	-	**-**
26. Comparação de palavras quanto ao número de silabas	-	-	-	-	-	-	**-**
27. Comparação de palavras quanto à presença de letras iguais / diferentes	-	1	1	-	-	-	**1**
28. Comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais / diferentes	-	-	-	1	-	1	**1**
29. Comparação com escrita convencional para auto-avaliação	-	-	-	-	-	-	**-**
30. Contagem de letras de sílabas	-	-	-	-	-	-	**-**

31. Contagem de letras de palavras	-	-	-	1	-	1	**1**
32. Contagem de sílabas de palavras	1	-	1	-	1	1	**2**
33. Contagem de palavras	-	-	-	-	-	-	**-**
34. Partição oral de palavras em sílabas	-	-	-	-	-	-	**-**
35. Partição escrita de palavras em letras	-	-	-	-	-	-	**-**
36. Partição escrita de palavras em sílabas	1	-	1	3	2	5	**6**
37. Partição escrita de frase em palavras	-	-	-	-	-	-	**-**
38. Exploração dos diferentes tipos de letras	30	44	74	11	1	12	**86**
39. Exploração da ordem alfabética	-	-	-	-	1	1	**1**
40. Exploração da segmentação das palavras	-	-	-	-	-	-	**-**
41. Exploração da relação som/grafia	1	-	1	2	-	2	**3**
42. Exploração da pontuação	-	-	-	-	-	-	**-**
43. Cópia de letra	4	5	9	7	5	12	**21**
44. Cópia de sílaba	32	48	80	12	6	18	**98**
45. Cópia de palavra	15	23	38	51	48	99	**137**
46. Cópia de frase	3	-	3	9	9	18	**21**
47. Cópia de texto	-	-	-	4	3	7	**7**
48. Escrita de letra	-	-	-	3	-	3	**3**
49. Escrita de sílaba (inicial, medial, final) de palavra	1	3	4	2	-	2	**6**
50. Escrita de palavra	2	3	5	43	70	113	**118**
51. Escrita de palavra a partir de letra/sílaba dada	1	1	2	8	5	13	**15**
52. Escrita de palavra como souber	-	-	-	-	-	-	**-**
53. Escrita de palavra com auxílio do professor	-	-	-	-	-	-	**-**
54. Escrita de palavra com aliteração	-	-	-	-	-	-	**-**
55. Escrita de palavra com rima	-	-	-	4	-	4	**4**
56. Escrita de frase	3	-	3	51	53	104	**107**
57. Escrita de frase como souber	-	-	-	-	-	-	**-**
58. Escrita de frase com auxílio do professor	-	-	-	-	-	-	**-**
59. Produção de texto como souber	-	-	-	-	-	-	**-**
60. Produção de texto com auxilio do professor	-	-	-	-	-	-	**-**
61. Produção de texto	-	1	1	1	12	13	**14**
62. Produção de texto coletivo	-	-	-	-	1	1	**1**
TOTAL GERAL	151	199	350	384	364	748	**1098**

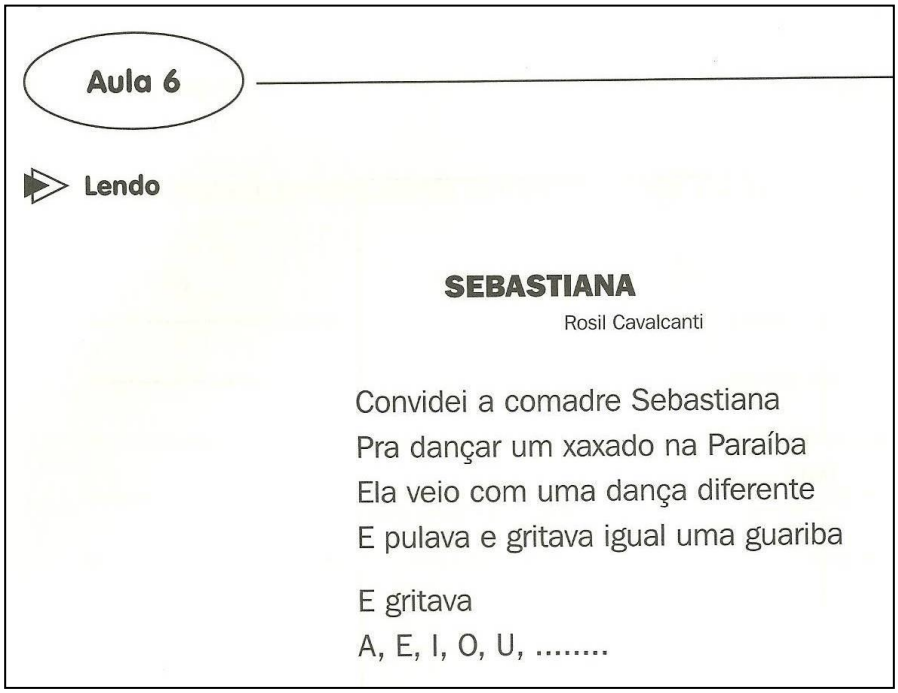
No que concerne ao repertório de gêneros textuais presente no material didático do programa, constatamos uma razoável diversidade de textos, conforme ilustrado pela tabela 2, abaixo. Contudo, esses textos traziam marcas de artificialismo: quando não eram muito curtos apresentavam recortes e, metade dos gêneros textuais dispostos no material, vinha sem indicação de autoria.

Apesar de *poema* ser o gênero predominante, pouco se explorou a questão das rimas, recurso tão presente neste gênero e tão importante para a prática de atividades de consciência fonológica.

Segundo Marcuschi (2006, p.99),

> Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

No entanto, no caso dos gêneros identificados no “Se Liga”, notamos uma “escassez” de bons modelos, para que os próprios aprendizes pudessem vir a dominá-los com qualidade. Alguns deles tinham explicitadamente o propósito de fazer com que os alunos decorassem a letra em estudo. Eis alguns exemplos de textos com as limitações que estamos comentando:



Aula 6

Lendo

SEBASTIANA

Rosil Cavalcanti

Convidei a comadre Sebastiana
Pra dançar um xaxado na Paraíba
Ela veio com uma dança diferente
E pulava e gritava igual uma guariba

E gritava
A, E, I, O, U, ...

4) Leia e decore.

Tem nó e tem noz,
no novilho e na navalha.
No navio e no novelo,
no nenê e na Natália.

(Maurício de Souza. ABC da Mônica, São Paulo, s/d.)

Aula 30

Lendo

A TALHA

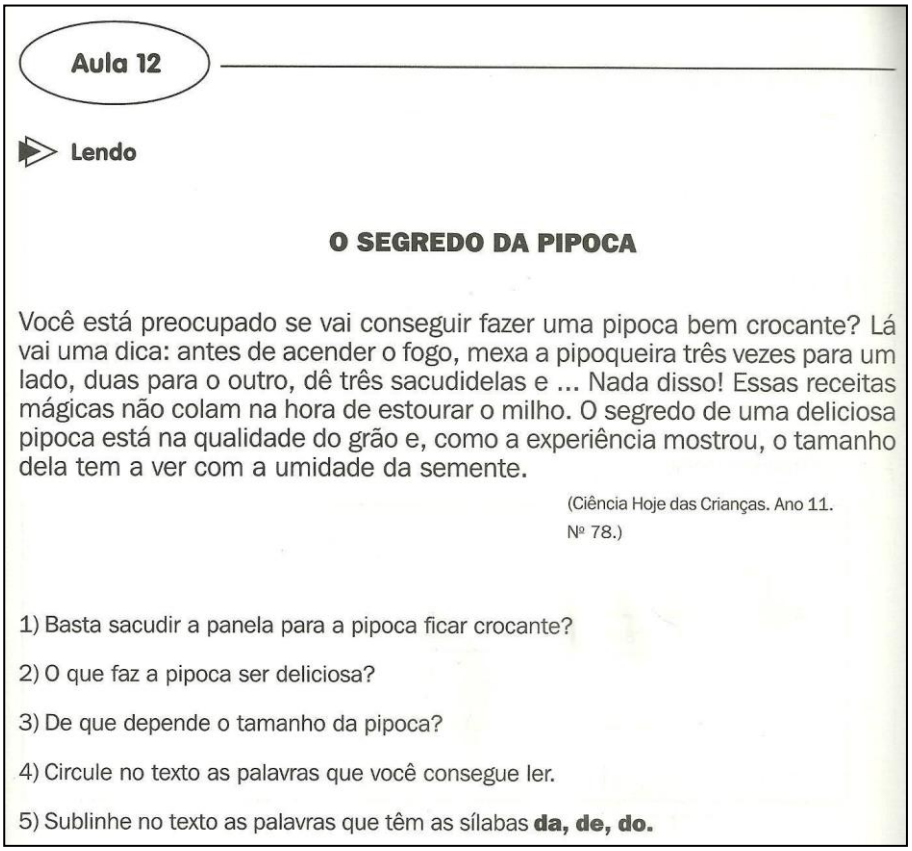
Dona Tereza, avó de Renato, ganhou uma linda talha. Cuidadosamente ela colocou a talha, numa mesinha de canto, forrada por uma toalha vermelha.

Renato, um pirralho levado, jogava bola na sala e cuidava para não acertar nos móveis.

De repente, Renato se distraiu e a bola bateu fortemente na talha, derrubando-a.

Dona Tereza ralhou com Renato por ter quebrado a sua talha de estimação.

É interessante notar também que as atividades de interpretação dos textos seguiam, na maioria das vezes, o mesmo formato: três ou quatro questões de localização de informações, seguidas de uma questão de identificação de palavras, tal como ilustrado no exemplo abaixo.



Aula 12

Lendo

O SEGREDO DA PIPOCA

Você está preocupado se vai conseguir fazer uma pipoca bem crocante? Lá vai uma dica: antes de acender o fogo, mexa a pipoqueira três vezes para um lado, duas para o outro, dê três sacudidelas e ... Nada disso! Essas receitas mágicas não colam na hora de estourar o milho. O segredo de uma deliciosa pipoca está na qualidade do grão e, como a experiência mostrou, o tamanho dela tem a ver com a umidade da semente.

(Ciência Hoje das Crianças. Ano 11. Nº 78.)

1) Basta sacudir a panela para a pipoca ficar crocante?

2) O que faz a pipoca ser deliciosa?

3) De que depende o tamanho da pipoca?

4) Circule no texto as palavras que você consegue ler.

5) Sublinhe no texto as palavras que têm as sílabas **da, de, do.**

Em síntese, apesar da diversidade e quantidade de textos presentes no material, vemos que os autores do “Se Liga” não tiveram cuidados mínimos na escolha de um repertório de textos de qualidade, tal como exigido pelo PNLD (cf. BRASIL-MEC, 2010). Tampouco investiram na promoção da compreensão leitora, através de atividades que mobilizassem distintas estratégias de leitura.

Tabela 02. Gêneros textuais (diversidade quantidade) presentes no Caderno de Atividades do "Se Liga"

Gênero textual	Com autoria ou indicação da fonte	Sem autoria ou indicação da fonte	Texto com recorte	Texto sem recorte	Total
1. Poema	15	3	1	17	18
2.Texto informativo	2	2		4	4
2. Receita culinára		4		4	4
3. Texto instrucional	1	4	1	4	5
4. Entrevista	1		1		1
5. Letra de música	2	2	3	1	4
6. História		5	1	4	5
7. História em quadrinho	2			2	2
8. Tirinha	1			1	1
9. Quadrinha	5	6	4	7	11
10. Anedota	2			2	2
11. Parlenda	1	1		2	2
12. Conto	1	1	1	1	2
13. Texto didático		2		2	2
14. Reportagem	1		1		1
15. Bilhete	1			1	1
16. Lista		1		1	1
17. Anúncio		1		1	1
18. Trava-língua		1		1	1
19. Fábula	1			1	1
20. Cantiga popular	1	1	1	1	2
21. Adivinhação		4		4	4
22. Crônica	1		1		1
Total: 23	38	38	15	61	76

4.1.1 Resultados do teste diagnóstico do "Se Liga" - turmas 1 e 2

A partir da atividade de escrita de palavras, categorizamos os alunos conforme os níveis de compreensão da escrita alfabética propostos por Ferreiro (1985). Distinguimos três modalidades de escrita silábica:

- *Silábico inicial*: casos onde o aluno não antecipava a quantidade de letras ao escrever, mas se preocupava em fazer um ajuste das partes escritas às sílabas orais da palavra;

- *Silábico quantitativo*: escritas em que predominava uma estrita correspondência entre a quantidade de sílabas orais e de grafias colocadas para notar as palavras, mas sem predomínio de valor sonoro convencional, nas grafias utilizadas;
- *Silábico qualitativo*: escritas em que predominava uma estrita correspondência entre a quantidade de sílabas orais e de grafias colocadas para notar as palavras, com predomínio de valor sonoro convencional, nas grafias utilizadas;

A tabela 3 resume os resultados obtidos.

Tabela 03 - Desempenho dos alunos- escrita de palavras

Categorias	Turma 1		Turma 2	
	Perfil Inicial	Perfil Final	Perfil Inicial	Perfil Final
Pré-silábico	**2 (12 %)**	**-**	**-**	**-**
Silábico inicial	**-**	**-**	**-**	**-**
Silábico quantitativo	**1 (6%)**	**-**	**-**	**-**
Silábico qualitativo	**1 (6%)**	**1 (6%)**	**3 (30%)**	**1 (10%)**
Silábico-alfabético	**4 (24 %)**	**1 (6%)**	**1 (10%)**	**1 (10%)**
Alfabético	**9 (53%)**	**15 (88%)**	**6 (60 %)**	**8 (80%)**
Total	**17 (100%)**	**17 (100%)**	**10 (100 %)**	**10 (100%)**

Antes de comentarmos os resultados dessa tabela, vale salientar que a turma 1 iniciou o ano letivo com 22 alunos e terminou o ano com 19. No entanto, contabilizamos nesse item 17 alunos, pois dois sujeitos não responderam o pós-teste, porque faltaram no dia da aplicação e 3 alunos foram transferidos. Na turma 2, contamos apenas com 10 alunos, porque um aluno faltou ao teste final, portanto, não teríamos, nesse caso, como comparar sua evolução. Ressaltamos, ainda, que se

tivéssemos contabilizado os 22 alunos da turma 1 e os 11 alunos da turma teríamos um percentual de 45% dos alunos na hipótese alfabética na turma 1 e, na turma 2, teríamos 64% nesse nível de escrita, no início do ano. Como podemos constatar, a inclusão na amostra apenas de alunos que participaram dos pós-testes não resultou em grandes diferenças percentuais.

Os dados da tabela revelaram que, quanto à apropriação da escrita alfabética, a turma 1 iniciou o ano com 53% dos alunos na hipótese alfabética, com oscilações no percentual das demais categorias de análise. É importante frisar, desde já, que esses resultados se diferenciam significativamente do pré-teste dessa pesquisa quanto ao perfil final. Aqui a turma 1 obteve uma evolução de 35% na hipótese alfabética e no nosso teste a evolução foi de 41%. Já a turma 2 que ingressou no programa com um percentual de 60% dos alunos já alfabéticos não apresentou disparidade no perfil final obtendo nos dois diagnósticos 20% de evolução nesse nível.

Essas oscilações podem ter ocorrido devido às características das atividades presentes nos testes diagnósticos “Se Liga”, pois havia três diferentes situações de escrita de palavras no teste inicial (palavras cruzadas, ditado mudo de palavras e ditado mudo de palavras no interior de um texto). Essa variação de atividades tornou o teste longo e cansativo para os alunos.

Com relação ao perfil final é importante esclarecer que, ao analisar os resultados obtidos com os instrumentos do programa, avaliamos a escrita de palavras com base numa atividade de cruzadinha, que salientamos não ser um bom instrumento para se detectar o nível de escrita, pois esse tipo de atividade explora as letras isoladamente. Além disso, nesse teste o aluno não teve condições de refletir

sozinho sobre o que iria escrever, porque já foi dada para ele a quantidade de letras e as letras iniciais das palavras.

Comparando os resultados do pré e pós-teste referentes aos níveis de escrita dos alunos, percebemos que dos 7 alunos da turma 1 que iniciaram o ano na hipótese silábica de escrita, apenas 1 chegou ao nível silábico-alfabético, o outro aluno que estava na hipótese quantitativa migrou para o nível silábico-qualitativo, e os demais alunos avançaram para o nível alfabético de escrita, inclusive os alunos, que, de início, estavam no nível pré-silábico. Diante disso cabe-nos perguntar: por que os alunos que estavam num nível mais elementar da escrita (pré-silábico) conseguiram avançar para a hipótese alfabética enquanto o aluno que iniciou o ano letivo (na hipótese silábico-alfabética) já compreendendo como funciona o nosso sistema de escrita não chegou à hipótese alfabética?

A tabela 4 resume o desempenho dos alunos na leitura de textos, usando os instrumentos do programa, no início do ano.

Tabela 04 – Percentuais de acerto relativos ao desempenho em leitura de texto - Pré-teste

Turma	RECEITA	POEMA	ANÚNCIO	INFORMATIVO	PUBLICIDADE	TOTAL
Turma 1	3 (3%)	7 (%7)	3 (3%)	4 (4%)	9 (9%)	26 (27%)
Turma 2	6 (10%)	6/3 (10%/5%)	6 (10%)	6 (10%)	8 (13%)	35 (58%)

Por motivos já especificados na metodologia desta pesquisa, a tabela acima refere-se apenas ao desempenho inicial dos alunos. Observamos que ambas as turmas, no item avaliado, apresentaram um perfil inicial de 27% e 58% de acertos respectivamente.

Os dados apontaram que alguns alunos já entraram no programa com distintas competências de leitura, principalmente na turma 2. Esse letramento das turmas pode ter se dado ao longo dos anos em que esses alunos estudaram, pois se trata de alunos que já experienciaram vários anos de escolarização ou antes mesmo da inserção nas práticas escolares, como têm mostrado diversas pesquisas a esse respeito. Além disso, vale considerar que esses alunos tiveram uma experiência escolar de no mínimo três anos anteriores ao programa, sendo acompanhados na escola pelo programa Alfabetizar com sucesso, que busca desenvolver um trabalho de leitura e produção textual de diversos gêneros e tipos de texto.

A tabela 5 resume os resultados apresentados pelos alunos das duas turmas, na atividade de produção textual.

Primeiramente é importante lembrar que as categorias aqui utilizadas fazem parte do programa “Se Liga”. Como podemos constatar são categorias gerais que para o “Se Liga” podem ser aplicadas a qualquer gênero textual. É interessante ressaltar ainda que essas categorias revelaram uma preocupação com o código e não com o propósito comunicativo do texto. Já as categorias adotadas por nossa pesquisa foram adaptadas de Cruz (2008) e, com base no gênero textual “relato pessoal”, procurando observar se a produção cumpriu com o propósito comunicativo, além da apropriação da norma ortográfica.

Tabela 05 - Percentuais de acerto relativos ao desempenho em Produção Textual

Nível	Turma 1		Turma 2	
	Perfil Inicial	Perfil Final	Perfil Inicial	Perfil Final
1. Deixou o teste em branco	6 (35%)	-	2 (20%)	-
2. Apresentam marcas com linhas onduladas, imitando a escrita cursiva.	7 (41%)	1 (6%)	3 (30%)	-
3.Apresentam um formato de texto, onde é possível ler e/ou inferir uma ou algumas palavras.	2 (12%)	6 (35%)	4 (40%)	4 (40%)
4.Apresentam um pequeno texto possível de ser lido. Apresentam erros ortográficos em palavras de uso comum.	2 (12%)	7 (41%)	1 (10%)	4 (40%)
5.Apresentam textos mais extensos, com maior grau de informações. Manifestam preocupação com algumas convenções da escrita como letra maiúscula no início da frase, criação de parágrafo e ponto final. Apresentam escrita ortográfica para palavras de uso comum.	-	3 (18%)	-	2 (20%)
6.Apresentam um texto com vocabulário amplo. Os relatos são articulados em sequência causal e as sentenças aparecem interligadas com expressões como: “então”, “agora”, “daí” o que caracteriza forte influência da oralidade. Escrevem atendendo às normas ortográficas.	-	-	-	-
Total	17	17	10	10

A chave de correção do teste diagnóstico do “Se Liga” (vide Anexo VII) não deixa claro em que nível exatamente o aluno é encaminhado aos programas “Se Liga” ou “Acelera”. Porém, de acordo com informações fornecidas pelas professoras, os alunos que produzissem textos a partir do nível 3 seriam encaminhados ao programa “Acelera”. No entanto, os resultados da tabela revelaram que nossas turmas do “Se Liga” iniciaram o ano letivo com um percentual de 12% e 40% respectivamente de alunos das turmas 1 e 2 no nível 3 e 12% e 10% no nível 4, isto é, escrevendo textos possíveis de serem lidos. Vale ressaltar que não tivemos acesso às chaves de correção individual dos alunos, apenas aos testes. E que o “Se Liga” orienta que, além do resultado do teste diagnóstico, devem ser observados, pelo professor da turma regular, outros fatores para a decisão do encaminhamento do aluno aos programas. Porém, na prática, isso não ocorreu e os professores das turmas regulares junto aos supervisores do programa até tentaram evitar que alguns alunos fossem encaminhados ao programa, mas no confronto entre as informações fornecidas pelos docentes das turmas regulares e os resultados do diagnóstico, o qual apresenta atividades desconexas principalmente a proposta de produção de texto os avaliadores acabavam se equivocando somando-se a isso o pouco tempo destinado à avaliação do teste, como já relatado anteriormente.

É interessante notar que em vários momentos da pesquisa detectamos um descompasso entre o que o “Se Liga” diz preconizar e o que realmente ocorre. Estamos nos referindo tanto à avaliação dos diagnósticos, quanto ao reforço aos alunos que não acompanham o ritmo do programa, bem como à elevação da auto-estima. Os resultados revelaram ainda que nas duas turmas havia um percentual bastante elevado de alunos que deixaram o teste em branco e que notaram o texto

com linhas onduladas imitando a escrita cursiva. Esse resultado torna-se questionável quando comparado com os dados que apresentaremos mais adiante, obtidos na situação de produção escrita de um relato pessoal. Vale ressaltar que o pouco tempo destinado à produção de texto e a ausência de condições necessárias à produção foram fatores que, provavelmente, comprometeram a escrita dos alunos, os quais se viram diante de uma difícil tarefa de “escrever um texto”, assim era o comando, a partir de uma sequência de figuras, tanto no teste inicial quanto no teste final do programa. Sobre a escrita de textos a partir de ilustrações, Soares (2007, p.108) ao analisar produções infantis concluiu que “os ‘textos’ não são mais que uma lista de orações justapostas, sem elementos de coesão que estabelecessem a continuidade do discurso”. O mesmo ocorreu com as produções textuais do diagnóstico aplicado pelo “Se Liga”. A autora afirma ainda que esse tipo de atividade faz com que as “composições” da turma sejam semelhantes, não passando de uma lista de orações sem unidade temática, sem coerência e sem coesão. Portanto, a falta de esclarecimentos essenciais para a produção como o gênero a ser produzido, o propósito, o destinatário e a influência das figuras deixaram a tarefa de produção textual do diagnóstico do programa impossível de ser realizado de modo mais adequado para a maioria dos alunos.

Percebemos no teste inicial um grande número de textos cartilhados em ambas as turmas, e no teste final a forte influência do comando da professora na turma 2, cujas produções iniciavam em sua grande maioria com a expressão “certa vez”.

Diante dessa disparidade de resultados e de categorias de análise, é importante destacar que o espaço de tempo entre a aplicação do diagnóstico inicial do “Se Liga” e o diagnóstico da pesquisa não interferiu nos resultados, pois a

primeira aula do programa aconteceu no dia 06-04-09 e o nosso diagnóstico de produção de texto foi aplicado no dia 29 –04-09. Os alunos foram diagnosticados pelo “Se Liga” no dia 02-03-09, permaneceram nas turmas regulares e só no final do mês de março foram enturmados para trabalharem os chamados “subsídios”: alfabeto e coordenação motora. A primeira aula do programa foi realizada no dia 06-04-09 e teve duração de 3 dias.

4.2 Resultados dos diagnósticos da pesquisa - turmas 1 e 2

A tabela 6 informa sobre os níveis de hipótese de escrita apresentados pelos alunos quando, no início e no final do ano, responderam a nossa tarefa de escrita de palavras.

Tabela nº 6 - Desempenho dos alunos- escrita de palavras

Categorias	Turma 1		Turma 2	
	Perfil Inicial	Perfil Final	Perfil Inicial	Perfil Final
Pré-silábico	01 (6%)	-	-	-
Silábico inicial	01 (6%)	-	01 (10%)	-
Silábico quantitativo	01 (6%)	-	-	-
Silábico qualitativo	02 (12%)	01 (6%)	-	-
Silábico-alfabético	03 (18%)	-	03 (30%)	02 (20%)
Alfabético	09 (53%)	16 (94%)	06 (60%)	08 (80%)
Total	17 (100%)	17 (100%)	10 (100%)	10 (100%)

Com base na tabela acima percebemos que tanto a turma 1 quanto a 2 ingressaram no programa com um bom número de alunos já no nível alfabético.

Percebemos, ainda, que embora a turma 1 seja mais numerosa e tenha apresentado um perfil inicial bastante variado com relação aos níveis de escrita, resultando num maior desdobramento da professora para trabalhar com uma sala bastante heterogênea, obteve um avanço de 41% no nível alfabético. Já a turma 2 embora não tenha apresentado uma grande variação quanto aos níveis de escrita de seus alunos avançou apenas 20% no nível alfabético.

É interessante frisar como o trabalho realizado pela professora da turma 1 fez a diferença nos resultados. Mais adiante, na análise das práticas, veremos que, mesmo num ambiente inapropriado (um porão de uma igreja evangélica), a docente conseguiu alfabetizar. Vale salientar que ela não se limitou apenas à rotina e ao material do programa, mas se utilizou de sua experiência profissional, trabalhando com atividades diversificadas para dar conta de uma sala tão heterogênea. Em contrapartida, a professora da turma 2 tinha um ambiente propício à aprendizagem, foi bastante fiel ao programa, acrescentando muito pouco às suas aulas, no entanto, obteve resultado inferior.

A análise comparativa dos perfis da turma 1 revelou ainda que dos 7 alunos que ingressaram no programa no nível silábico, apenas 1 não teve um bom desempenho e passou da hipótese silábica quantitativa para a qualitativa. Os outros avançaram para o nível alfabético, inclusive o aluno que estava inicialmente no nível pré-silábico.

De todo modo, ressaltamos o alto percentual de alunos, em ambas as turmas, que já tinham alcançado uma hipótese alfabética de escrita serem selecionados para serem alfabetizados pelo “Se Liga”. Cremos que tais crianças poderiam ter se beneficiado muito mais se tivessem sido submetidas a um ensino que se ajustasse às suas necessidades. Por outro lado, a inclusão de alunos em estágio tão

avançado nos leva a questionar os méritos do programa em alfabetizar quem já tinha compreendido como o alfabeto funciona.

A tabela 7 resume os dados que obtivemos ao aplicar a tarefa de leitura de palavras, no início e no final do ano letivo.

Tabela 07 - Percentuais de Acertos na Tarefa de Leitura de Palavras- Turmas 1 e 2

Turma 1		Turma 2	
Perfil Inicial	**Perfil Final**	**Perfil Inicial**	**Perfil Final**
56%	**91%**	**76%**	**96%**

Os dados acima revelaram, mais uma vez, que os alunos das duas turmas do "Se Liga" entraram no programa com um certo domínio do SEA, pois alcançaram já no pré-teste 56% de acerto em leitura de palavras, no caso da turma 1 e, a turma 2 apresentou um resultado ainda melhor no perfil inicial, conseguindo um índice de 76% de acertos nessa tarefa.

Quanto à evolução nesse item, observamos que a turma 1 apresentou um melhor desempenho, chegando a 35% de avanço. Já a turma 2 avançou 20%. Mais uma vez constamos que a turma 1 iniciou o ano letivo com um desempenho mais baixo que a turma 2 também nesse item e mesmo permanecendo praticamente com o dobro dos alunos da turma 2, quase o ano inteiro, conseguiu se sobressair.

O melhor resultado apresentado pela turma 1 pode estar relacionado à prática da professora que aproveitava todo o tempo pedagógico para refletir com os alunos sobre o sistema de escrita alfabética, principalmente através de atividades extras que ela levava para a turma para esse fim. Até mesmo no momento da acolhida, que

poderia ser uma simples brincadeira para descontrair, a professora fazia leitura de palavras, bingo dos nomes, etc.

A tabela 8 resume os dados que obtivemos ao aplicar, no início e no final do ano letivo, as tarefas de leitura de frases e de um pequeno texto.

Tabela 08 - Percentuais de Acertos na s tarefas de leitura de frases e de texto

Turma 1				Turma 2			
Leitura de Frases		Leitura de Texto		Leitura de Frases		Leitura de Texto	
Perfil inicial	Perfil Final	Perfil Inicial	Perfil Final	Perfil inicial	Perfil Final	Perfil inicial	Perfil Final
33%	82%	23%	59%	50%	67%	20%	50%

A análise da tabela indicou que as turmas já iniciaram o ano letivo com algum domínio em leitura de frases e de texto. Com relação à leitura de frases, a turma 1 obteve 33% de acertos na compreensão de frases e a turma 2 conseguiu 50%. Embora iniciando com um melhor desempenho nesse item, a turma 2 obteve um avanço de apenas 17%, inferior à turma 1, que avançou 49%.

Em leitura de texto a turma 1 já iniciou o ano com 23% de acertos e obteve um avanço de 36% ao final do ano, enquanto que a turma 2 iniciou no programa com 20% de acertos e obteve um desempenho final de 50%.

A tabela apontou ainda que a turma 1 obteve um avanço maior em leitura de frases que em leitura de texto. Acreditamos que esse resultado tenha tido influência do reforço oferecido aos alunos, como poderemos constatar no quadro de rotina na análise das práticas. Nesse reforço eram exploradas leitura de palavras e de frases; a leitura de texto era mais direcionada aos alunos mais avançados. Enquanto a professora 1 ofereceu reforço de leitura em 6 dos 14 dias observados, a professora 2 não realizou essa tarefa. O fato de a turma 2 ter se saído melhor em leitura de texto

que em leitura de frases pode ter relação com os percentuais iniciais mais elevados em todos os itens avaliados, exceto em leitura de texto, com uma diferença insignificante de 3%.

A tabela 9 apresenta dos dados obtidos pelas crianças na tarefa de Produção Textual.

Tabela 09 - Desempenho dos alunos na tarefa de Produção Textual

Categorias	Turma 1		Turma 2	
	Perfil Inicial	Perfil Final	Perfil Inicial	Perfil Final
1. Produção com grafia ilegível	8 (47%)	-	4 (40%)	1 (10%)
2. Produção com 1 ou 2 palavras legíveis	3 (18%)	2 (12%)	1 (10%)	1 (10%)
3. Produção com 1 ou 2 frases legíveis	1 (6%)	2 (12%)	1 (10%)	1 (10%)
4. Relato incompleto com muitas trocas de letras	2 (12%)	4 (24%)	4 (40%)	4 (40%)
5. Relato completo com muitas trocas de letras	2 (12%)	5 (29%)	-	3 (30%)
6. Relato completo com melhor apropriação da norma ortográfica	-	3 (18%)	-	-
7. Outros	1 (6%)	1 (6%)	-	-
Total	17	17	10	10

Os dados da tabela acima apontaram que vários alunos do “Se Liga” já iniciaram o programa produzindo texto. Como o gênero escolhido pela pesquisa foi o

“relato pessoal”, por ser um gênero mais próximo da oralidade, isto pode ter tornado mais fácil a produção. Quando comparamos o perfil inicial da pesquisa com o perfil inicial de produção textual do “Se Liga” constatamos, assim como Soares (2007), que várias crianças escrevem textos com alto grau de informatividade e unidade temática e utilizam-se de elementos de coesão que dão coerência e continuidade à narração em situações de produção espontânea.

A turma 1 apresentou no perfil inicial uma concentração maior na categoria de produção com grafia ilegível (47%). Todavia, já havia 12% dos alunos na categoria relato incompleto e 12% na categoria relato completo. Esse percentual de 24% é bastante expressivo, pois se o objetivo do programa é alfabetizar, esses alunos provaram, já no início do ano, que não deveriam estar ali, segregados, mas sim em suas salas regulares, consolidando a alfabetização, estudando ortografia e avançando em suas capacidades de ler e produzir textos.

No perfil final da turma 1 observamos que nenhum aluno permaneceu na categoria de produção ilegível e, com base no detalhamento das tabelas de produção de texto, em anexo, constatamos que esses alunos tiveram saltos qualitativos. Dos 8 alunos pertencentes, de início, à categoria 1, apenas 1 migrou para a categoria 2; os demais avançaram para as categorias 4, 5 e 6. Isso certamente é reflexo de um trabalho, embora pequeno, de produção de texto realizado pela professora da turma, que realizou com seus alunos 5 produções de texto no decorrer das 14 observações. Além, é claro, do trabalho de exploração das relações som-grafia presentes em 8 das 14 observações, exploração da ortografia presente em 4 dias e exploração da pontuação, como poderemos constatar na análise das práticas. Embora consideremos esses resultados de forma positiva, destacamos que apenas um pequeno percentual de alunos alcançou a categoria 6

(18%) no final do ano. Esse fato, com certeza está, relacionado ao pouco trabalho voltado para o estudo de regras ortográficas, as quais segundo Morais (2008) o aluno não irá descobrir sozinho. “Ele precisa de modelos sobre os quais refletir e de ajuda: situações que estimulem a reflexão sistemática sobre as características de nossa norma ortográfica” (p. 61). Contudo, não constatamos essa sistematização em ambas as salas, até porque o “Se Liga” não reconhece que boa parte dos alunos ingressa no programa já dominando o SEA. Para esse programa, todos se encontrariam no mesmo nível de conhecimento e precisariam se alfabetizar, ou seja, são desconsiderados os mais de 50% de alunos que ingressaram nas duas turmas no nível alfabético, e o estudo da ortografia ficaria para anos posteriores.

Com relação à turma 2, percebemos que 40% dos alunos já ingressaram no programa produzindo texto na categoria 4 “relato incompleto com muitas trocas de letras”. Dos 4 alunos que se encontravam nesse nível de produção, 2 avançaram para a categoria 5 e os outros 2 permaneceram onde estavam. Dos 4 alunos que estavam inicialmente na categoria 1, apenas 2 obtiveram um avanço maior, migrando para as categorias 4 e 5; um aluno avançou para a categoria 2 e o outro continuou escrevendo texto ilegível. Os dados da tabela revelaram ainda que na turma 2 nenhum aluno alcançou a categoria 6, a qual exigia maior domínio das convenções ortográficas. Vale salientar que a ortografia foi muito pouco explorada nessa turma. Como veremos, nas 14 observações houve exploração das relações som-grafia em 3 dias, da ortografia em 2 dias e da pontuação em 3 dias.

4.3 Análise das práticas de alfabetização e letramento das professoras do “Se Liga”

Foram realizadas 14 observações de aulas em cada turma participante da pesquisa, totalizando 28 observações, no período de março a dezembro de 2009. Nosso objetivo foi analisar as práticas das docentes do programa no que concerne ao ensino de alfabetização (apropriação da escrita alfabética, compreensão leitora e produção de textos). Buscamos observar se as professoras limitavam-se ou não às atividades preconizadas pelo programa, tanto no que se referia às atividades de rotina quanto às atividades de apropriação do sistema de escrita, foco principal dessa pesquisa. Trataremos, separadamente, as atividades de rotina e as atividades específicas de apropriação do SEA.

4.3.1 Análise da prática de alfabetização e letramento da professora 1 do “Se Liga”

O quadro nº 1 apresenta a rotina da professora 1, desenvolvida durante os 14 dias observados. As categorias assinaladas com asteriscos são próprias da rotina do programa “Se Liga”. A presença de um X indica que a atividade foi realizada no dia em pauta.

Quadro 1- Atividades de Rotina da professora 1

Categorias	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10°	11º	12º	13º	14º	Total
1. Oração				X	X	X		X	X		X				06
2. * Acolhida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
3. * Curtindo as leituras	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	13
4. Interpretação da leitura	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	12
5. Dar o visto nos cadernos	X		X		X	X		X		X			X	X	08
6. * Correção do Para casa	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		X	11
7. Chamada no cartaz	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	12
8. Calendário				X	X			X		X			X	X	06
9. Cópia do cabeçalho		X	X					X	X	X	X		X		07
10.*Desenvolvimento das atividades	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
11. Correção da tarefa de classe	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
12. Correção coletiva do para Casa ou da Tarefa de classe	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
13. * Apresentação da palavra-chave	X					X				X					03
14. * Desenho da figura usada na apresentação da palavra-chave	X					X				X					03
15. * Utilização do Módulo de Alfabetização	X			X	X	X	X			X			X		07
16. * Utilização do Caderno de atividades		X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	11
17. Merenda	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
18. Recreio		X													01
19. Tarefa de matemática		X	X		X									X	04
20. Tarefa adicional de matemática	X				X	X	X	X			X	X			07
21. Orientação individual da tarefa de classe	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		12
22. Leitura adicional em voz alta pela professora		X									X	X		X	04
23. Atividades diversificadas para um grupo determinado de alunos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		12
24. Reforço de leitura	X	X	X	X							X	X			06
25. Marcação no cartaz de livros lidos				X	X	X		X							04
26. * Para casa	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	12
27. * Revisão do dia	X	X	X	X		X		X		X	X	X	X	X	11

Constatamos, nessa análise, que a docente desenvolveu a rotina de sua sala de aula com base na rotina pré-estabelecida pelo programa “Se Liga”, mas que ela também introduziu diversas atividades rotineiras não previstas pelo mesmo.

A professora iniciava as aulas sempre pela “acolhida”, que poderia ser uma brincadeira, uma música, etc. É interessante destacar que, embora não seja recomendação do programa, o qual enfatiza que esse momento deva servir apenas para motivar o aluno a frequentar as aulas e a desenvolver a capacidade de expressão (MISKALO, 2008), a professora 1, em 4 dos 14 dias observados, aproveitava também esse momento para, de forma lúdica, proporcionar aos alunos oportunidades de reflexão sobre a leitura e a escrita. Vejamos dois desses momentos:

Observação 13

P.- Bom dia! Vamos começar a nossa acolhida. Hoje vai ser uma brincadeira diferente. Eu vou vendar os olhos do participante e pedir que ele vá até o quadro encontrar o papel que eu afixei. Depois eu vou espalhar pela sala outros papéis com palavras escritas, pra ver quem consegue pegar mais.

Observação 14

P.- Vamos, gente, começar a nossa acolhida. Já conversaram muito, sem falar que aqui na escola as aulas sempre começam mais tarde, né? Sexta-feira a gente teve aula numa sala, hoje já estamos nessa e com isso a gente perde muito tempo.

- Juntem aí com o colega que está mais próximo que eu vou entregar umas sílabas pra vocês descobrirem qual é a palavra. (todas as palavras tinham uma sílaba com marcação de nasalização: an- en-in-on-un).

- Vou dar 5 minutinhos pra vocês organizarem as palavras.

Após a “acolhida”, a docente fazia o momento do “curtindo as leituras” e, para isso, utilizava os livros da caixa de literatura, disponibilizada pelo programa. Durante a leitura, a professora introduzia, por conta própria, algumas estratégias com os alunos, como antecipações e inferências e, após a leitura, fazia ora uma interpretação oral, utilizando as perguntas do caderno de atividades, ora algum comentário geral sobre o tema abordado na leitura.

Na sequência, a professora realizava a correção do “Para casa”, geralmente dando o visto nos cadernos e depois a correção coletiva no quadro. Só depois realizava a “chamada no cartaz”, pois além de no “Se Liga” não haver diário de classe, a chamada obedecia a cores diferentes, dependendo da presença, ausência justificada ou não e das tarefas de casa respondidas ou não. Após essa parte da rotina, a professora passava para a “atividade do dia”, que poderia ser “apresentação da palavra chave”, como pudemos observar em 3 das 14 observações, ou o desenvolvimento normal das atividades, onde poderiam ser utilizados o módulo de alfabetização, o caderno de atividades ou atividades acrescidas pela própria docente.

Essas atividades adicionais foram trabalhadas nos 14 dias observados como poderemos constatar no quadro nº. 2, referente às atividades de apropriação do sistema de escrita. Pela sequência da rotina do programa, após as atividades do dia, viria a “revisão do dia”, quando a professora fazia perguntas sobre o que os alunos aprenderam naquela aula. No entanto, a docente preferiu inverter a ordem, seguindo a aula com o “Para casa” e, por fim, fazia, a revisão do dia, pois, segundo ela, depois da revisão, que era feita quase sempre com uma brincadeira, os alunos ficavam eufóricos e não prestavam atenção na explicação da tarefa de casa.

Observando o quadro, constatamos que a professora foi fiel à rotina do programa em quase todas as aulas, porém ela não se limitava a essas atividades, pois, como afirmou na entrevista, ela achava o material do programa insuficiente para alfabetizar os alunos:

> *P.: Você considera o material didático do programa "Se Liga" suficiente para que o aluno venha a se apropriar da leitura e da escrita?*
>
> *R: "Não, não, o material, o livro didático apenas, ele não é suficiente, porque o professor, como um bom alfabetizador, ele deve trazer outros textos, ele deve trazer outras... é...até outros livros e, além do livro didático, o projeto também oferece a caixa de literatura que aí faz o complemento. E o professor... ele deve usar de criatividade, pra poder avançar essa alfabetização do aluno".*

Percebemos com essa fala da professora - e que se concretizou na dinâmica de sala de aula - que ela trouxe para a sua prática pedagógica suas experiências no trabalho com alfabetização, por isso ela extrapolou a rotina do programa e acrescentou atividades importantes como orientação individual aos alunos, atividades diversificadas, atendendo a alunos com diferentes níveis de aprendizagens (presentes em 12 das 14 observações) e reforço de leitura (presente em 6 das 14 observações). Esse reforço acontecia sempre antes do início das aulas, pois a professora costumava chegar mais cedo, com a finalidade de realizá-lo com os alunos que apresentavam maior dificuldade na leitura. Para isso, ela costumava utilizar livros de histórias infantis do programa e também outros textos retirados de livros didáticos. Entretanto, costumava explorar a leitura de palavras dos textos para

alunos com mais dificuldades na leitura e para os outros tomava a leitura de uma parte do texto.

Sobre a importância de um trabalho diversificado com os alunos que atendam as suas necessidades individuais, Leal (2005) salienta que

> para compreendermos ainda mais a complexidade do ensino desse objeto, reativamos nossa consciência de que a aprendizagem não se dá num mesmo ritmo para todos os aprendizes e que eles não percorrem exatamente os mesmos caminhos. O próprio conjunto de conhecimentos construídos anteriormente ao ingresso à escola não é uniforme (p. 89).

Foi atentando para as diferenças de níveis de aprendizagem dos alunos que a professora promoveu um trabalho com atividades diversificadas. Como podemos constatar desde o início das observações, essa preocupação com a heterogeneidade esteve presente em quase todas as aulas. Das 14 aulas observadas, em apenas duas a educadora não diversificou as atividades. Vejamos o que a professora pensava sobre a diversidade de níveis dos alunos:

P. Os alunos do SE LIGA são provenientes de diferentes séries. Isso influencia o trabalho de alfabetização? Como você lida com essas diferenças?

R: Não, porque aí é um nível onde eles se encontram, todos do SE LIGA chegam sem ser alfabetizados, então se você vai alfabetizar uma sala e todos estão no mesmo nível, então a série de origem deles não influencia.

P: Você disse que todos chegam no mesmo nível, mas você consegue observar na hora de uma leitura, por exemplo, como você falou: "os que estão sabendo um pouquinho mais podem ajudar a ler", então eles têm uma certa diferença?

R: É tem aqueles que são mais... é que eles podem não ter vindo, mas que prestam mais atenção e que são mais esforçados, que são mais interessados do que outros.

P: Aí você lida diferentemente com aqueles que estão mais avançados do que os outros que não estão?

R: Eu procuro observar cada aluno na sua essência mesmo, tem aqueles que despertaram mais rápido. Então aí o professor... eu já vou e aproveito e trago um texto diferente pra ele, uma tarefa diferenciada pra ele. Aquele outro que já é um pouco mais lento, é mais devagar, então aí a gente já tem mais uma tarefa diferente.

Ao responder a primeira pergunta sobre o nível de aprendizagem dos estudantes, a professora afirmou que todos os alunos apresentavam um mesmo nível de aprendizagem. No entanto, no desenvolvimento da entrevista, a docente modificou sua fala, afirmando que havia alunos “mais interessados, mais espertos, que aprendem mais rápido”, ou seja, a professora apresentou respostas diferentes. Talvez essas repostas sejam consequência de uma confusão/fusão entre o que realmente a professora pensava sobre o processo de ensino e aprendizagem e as concepções que o programa apresenta através de seus materiais e formações. Pois ficou claro em sua fala que se “alguns alunos podem até despertarem mais rápido”, chegariam “todos com o mesmo nível de conhecimento”.

Vejamos um exemplo do tratamento diferenciado que a professora dava a seus alunos:

Observação 1

P.- Vamos fazer a nossa tarefa de classe. Caprichem na letra. Tem gente escrevendo fora da linha.

A professora escreveu no quadro uma questão de cópia de palavras e contagem de letras. E para o aluno Enildo entregou numa folha a vogal “a”, pois, segundo a professora, esse aluno ainda “não conseguia retirar do quadro”.

Ao trabalhar com o aluno Enildo a vogal “a”, a professora pareceu demonstrar uma concepção tradicional do ensino, onde se parte do supostamente mais simples para o mais complexo. Para ela o aluno precisava aprender primeiro as vogais, para, só depois, aprender as sílabas e assim sucessivamente. Isso fica evidente quando a docente falava sobre as atividades presentes no livro do “Se Liga”: *Acho que as atividades do livro favorecem a aprendizagem porque ele traz assim uma escala, ele tem uns níveis mais simples e depois vai havendo um nível de dificuldade, vai sendo elevado.*

Enquanto os demais alunos faziam atividade de cópia de palavras, a professora fez um ditado de palavras com três alunos já alfabetizados. O tratamento dado à heterogeneidade pela professora nos pareceu uma iniciativa positiva. Apesar de ter entrado em contradição no momento da entrevista sobre o nível inicial de aprendizagem dos alunos, afirmando que todos não eram alfabetizados (e isso, como vimos na análise do teste diagnóstico não se confirmou), ela reconhecia, na prática, que os alunos tinham níveis diferentes de aprendizagem e, consequentemente, necessitavam de um tratamento diferenciado. No entanto, esse trabalho ficava muito restrito ao nível da palavra, revelando, mais uma vez, uma concepção tradicional de língua. Para a professora, se os demais alunos estavam “aprendendo” as sílabas, o grupo mais avançado, que já demonstrara tal habilidade, poderia escrever palavras. Na verdade esses alunos já produziam textos, como

pudemos constatar nos próprios testes diagnósticos do programa, os quais são engavetados, quando deveriam servir de ponto de partida para o ensino.

Vale salientar, contudo, que as atividades oferecidas a esse grupo de alunos, algumas vezes, apresentavam ora níveis de dificuldades mais complexos, que os motivava a trabalharem, ora apresentavam baixos níveis de complexidade ou eram propostas em quantidade insuficiente para os alunos mais avançados, limitando-os de progredirem em suas aprendizagens ou deixando-os ociosos. Vejamos um comentário de um aluno a respeito de uma atividade pouco desafiadora para ele:

> *A.- "essa professora nunca vai sair do T, todo dia ela trabalha com essa letra".*
>
> *P.- Eu vou também passar logo o Para casa, porque eu tenho consulta marcada hoje e preciso sair um pouco mais cedo*.
>
> *A.- Miguel: é pra gente também, tia?*

Nessa turma houve recreio apenas um dia, porque a merenda demorou a chegar. O recreio aconteceu dentro do próprio local onde funcionava a sala de aula, porão de uma igreja evangélica. Talvez a precariedade da infraestrutura da sala juntamente com a falta de recreio, tenham influído no comportamento de alguns alunos da turma, deixando-os estressados.

Passaremos agora à análise das atividades de leitura e escrita desenvolvidas pela professora 1, durante os dias observados. O quadro 2 resume as atividades desenvolvidas nos 14 dias em que observamos aquela sala de aula.

Quadro 02 - Atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética desenvolvidas pela professora 1

Obs.: As categorias assinaladas em vermelho correspondem àquelas atividades que a professora acrescentava, não se limitando apenas às atividades dispostas no material do programa

Categorias	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10°	11º	12º	13º	14º	Total
1. Leitura de letras / alfabeto com auxílio															
2. Leitura de letras / alfabeto sem auxílio	X			X	X					X					**2/2**
3. Leitura de sílabas	X X	X	X	X		X	X	X		X					**6/3**
4. Leitura de palavras	X	X X	X	X X	X	X	X X	X	X	X	X X		X	X X	**7/11**
5. Leitura de palavras com auxílio	X							X							**1/1**
6. Leitura / descoberta de palavras						X X				X				X	**1/3**
7. Leitura de frases			X		X	X		X	X	X	X	X		X	**4/5**
8.. Leitura de frases com auxílio															
9. Escrita de letra	X														**1**
10. Escrita de sílaba (inicial, medial, final) de palavra															
11. Escrita de palavra				X				X		X		X		X	**3/2**
12. Escrita de palavras a partir de letra/ sílaba dada	X		X												**2**
13. Escrita de palavra como souber (espontânea)			X				X		X						**3**
14. Escrita de palavras com uso do alfabeto móvel															
15. Escrita de palavra com aliteração															
16. Escrita de palavra com rima															
17. Escrita de frase			X	X		X	X		X					X X	**1/6**
18 Escrita de frase como souber (espontânea)				X										X	**2**
19. Cópia de letra	X	X	X					X							**1/3**
20. Cópia de sílaba	X	X		X	X	X	X	X		X X	X	X	X X	X	**10/4**
21. Cópia de palavra	X		X	X	X	X	X		X X	X	X	X X	X X		**8/6**
22. Cópia de frase									X		X				**2**
23. Cópia de texto			X												**1**
24. Contagem de letras de sílabas															
25. Contagem de letras de palavras	X														**1**
26. Contagem de sílabas de palavras	X														**1**
27. Contagem de palavras															
28. Partição oral de palavras em sílabas		X					X								**2**
29. Partição oral de palavra em letras															
30. Partição oral de frase em letras			X												**1**
31. Partição oral de sílabas em															

letras															
32. Partição escrita de palavra em letras															
33. Partição escrita de palavra em sílabas		X					X								**2**
34. Partição escrita de frase em palavras															
35. Diferenciação de letras/ palavras/ números/ outros															
36. Nomeação de letras em posição X (inicial, medial, final)												X			**1**
37. Identificação de letras em posição X (inicial, medial, final)															
38. Identificação de letra X (inicial, medial, final)															
39. Identificação de letras (iguais) em palavras															
40. Identificação de letras (iguais) em sílabas															
41. Identificação de letras									X						**1**
42. Identificação de sílabas (em posição X - inicial, medial, final) com correspondência escrita	X	X							X	X			X		**1/4**
43. Identificação de sílabas em (posição X - -inicial, medial, final) sem correspondência escrita										X					**1**
44. Identificação de palavras “outros”		X		X			X								**2/1**
45. Identificação de palavras que possuam a sílaba X (em posição x – inicial, medial e final)	X	X	X	X		X		X					X		**1/6**
46. Identificação de palavras que possuam a letra X (em posição x – inicial, medial e final)							X				X	X			**1/2**
47. Identificação de rima com correspondência escrita														X	**1**
48. Identificação de rima sem correspondência escrita															
49. Produção de rima com correspondência escrita															
50. Produção de rima sem correspondência escrita															
51.Identificação de aliteração com correspondência escrita															
52.Identificação de aliteração sem correspondência escrita															
53.Produção de aliteração com correspondência escrita															
54. Produção de aliteração sem correspondência escrita															
55. Produção de palavras iniciadas com a letra X	X		X												**2**
56. Produção de palavras iniciadas com a sílaba X															
57. Formação de palavras com uso de alfabeto móvel															
58. Formação de palavras a partir de sílabas dadas					X		X								**2**
59. Formação de palavras “outros”															
60. Comparação de letras				X											**1**
61. Comparação de sílabas quanto ao número de letras															

62. Comparação de palavras quanto ao número de letras															
63. Comparação de palavras quanto à presença de letras iguais / diferentes													X		**1**
64. Comparação de palavras quanto à presença de silabas iguais / diferentes															
65. Exploração dos diferentes tipos de letras	X X	X	X	X		X	X		X	X					**4/5**
66. Exploração da ordem alfabética															
67. Exploração da segmentação												X			**1**
68.Exploração de vogais, consoantes e dígrafos															
69. Exploração da relação som/ grafia					X	X	X	X	X	X		X	X	X	**1/8**
70.Exploração da ortografia					X	X					X			X	**4**
71. Exploração de gramática					X			X			X			X	**4**
72. Exploração da pontuação					X							X			**2**
73. Exploração da direção da escrita															
74. Exploração do formato das letras															
75. Ordenação de Palavras para formar frases ou ordenar frases para formar texto					X							X			**1/1**
Total															**62/105**

Com relação às atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética realizadas na turma 1 do Programa “Se Liga”, durante os 14 dias observados, ficou evidente que a professora não só seguiu as recomendações do programa, mas também utilizou suas experiências com alfabetização, promovendo outros tipos de atividades de apropriação do SNA. Isto pode ser observado no quadro acima.

Constamos que houve um número mais elevado de atividades do fazer pedagógico da professora (105) que mesmo do material do programa (62). Vale salientar, no entanto, que o programa “Se Liga” permitia que o professor incorporasse outras atividades correspondentes às dificuldades específicas dos alunos (MISKALO, 2008). Mas, enfatizamos que, segundo os autores do “Se Liga”, caso o docente se limitasse ao desenvolvimento apenas das atividades dispostas no

material do programa, a alfabetização “estaria garantida”. Segundo MISKALO (2008, p. 4), “desenvolver o Se Liga pressupõe uma atitude voltada para a garantia da alfabetização de todos os alunos, explorando ao máximo o material mediante a realização de todas as atividades previstas”.

Na análise do perfil inicial e final dos alunos, vimos que essa garantia não se concretizou, pois um dos alunos da turma 1 não atingiu a hipótese alfabética de escrita, de acordo com nosso diagnóstico e, além disso, dois alunos foram diagnosticados como não alfabetizados pelo próprio programa, um deles voltou para a série/ano de origem, enquanto o outro avançou um ano. Outros três alunos foram retidos, mas com diagnóstico final de alunos alfabetizados. O interessante é que o aluno não alfabetizado é impedido de participar mais de uma vez do programa. Diante disso perguntamos onde estaria a suposta “garantia” da alfabetização de 100% da turma? Como seria o resultado dessa turma, caso a professora tivesse se limitado apenas a trabalhar com as atividades do “Se Liga”?

Quanto à recorrência das atividades, já identificamos que o programa limitava-se, em maior número, às atividades de leitura e cópia de sílabas e de palavras trabalhadas. Ao lado disso, a professora explorou, embora em pequena quantidade, diversas atividades que favoreceriam uma melhor reflexão e uso dos conhecimentos sobre o sistema de escrita, como leitura de palavras, escrita de palavras, escrita de frase, identificação de palavras, exploração da relação som/grafia, exploração da ortografia, entre outras.

Apesar de essa professora ter trabalhado com um grande número de atividades de apropriação do SEA, constatamos, no quadro 2, que atividades importantes para o processo de apropriação do sistema de escrita foram pouco trabalhadas, como identificação de palavras com rima e exploração da

segmentação, realizadas apenas uma vez. Outras atividades também fundamentais nesse processo deixaram de ser proporcionadas aos alunos durante as observações, como escrita de palavras com aliteração, escrita de palavras com rima, produção de rima com correspondência escrita, identificação de letras iguais em sílabas e em palavras, comparação de sílabas, entre outras. Essas atividades são importantes, pois permitem uma maior reflexão sobre a sequência sonora das palavras e sua relação com segmentos escritos. Segundo Morais (2004, p.188) “o desenvolvimento de determinadas habilidades de reflexão fonológica constituiria uma condição necessária para a apropriação do SNA”. Aquino (2008) também defende que um trabalho sistemático de reflexão fonológica envolvendo especialmente a rima e a aliteração permite uma melhor evolução na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Com base nas observações das aulas, podemos afirmar que a presença de um número maior de atividades extras ao programa pode ter refletido a especificidade no tratamento da heterogeneidade da turma, assumido por essa professora. O resultado dessa turma pode também ter relação com o bom aproveitamento do tempo pedagógico. Como vimos, a turma 1 obteve um rendimento superior à turma 2, mesmo tendo iniciado o ano com o dobro da quantidade de alunos em relação à turma 2 e com um percentual menor de alunos no nível alfabético.

O teste diagnóstico final da pesquisa apontou na turma 1 um resultado de 95% dos alunos na hipótese alfabética de escrita, mesmo diante de um grande número de atividades que não ajudavam o aluno a refletir sobre o sistema de escrita, como as atividades de cópia de sílaba e de palavras por exemplo. No entanto, vale salientar que dos 95% de alunos que, ao final, tinham uma hipótese alfabética, 47%

já encontrava-se nessa hipótese, no início do ano. Concluímos em concordância com Albuquerque, Ferreira e Morais (2005) que a sistematicidade das atividades deve ter influenciado significativamente nesses resultados. Entretanto, se esse nível de aprendizagem tivesse sido levado em consideração pela docente, no início do programa, as atividades de apropriação poderiam ter sido mais ajustadas e teria podido fazer maior investimento em leitura e produção de textos, pois, como veremos a seguir, essas atividades foram pouco desenvolvidas.

O quadro 3 apresenta os dados relativos ao ensino de leitura, compreensão leitora e produção de textos, observados na turma 1.

Quadro 03 - Atividades de leitura, compreensão e produção textuais desenvolvidas pela professora 1

Categorias	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**	**9º**	**10º**	**11º**	**12º**	**13º**	**14º**	**Total**
1. Leitura de texto pela mestra(apontando ou não as palavras do texto)	X	X		X	X							X		X	**06**
2. Leitura de texto pela mestra com acompanhamento dos alunos (repetição)		X													**01**
3. Leitura coletiva dos alunos sem condução da mestra								X		X		X		X	**04**
4. Leitura de texto realizada pelo aluno a mando do professor															
5. Leitura de texto realizada pelo aluno com ajuda da professora, leitura para a mestra (“tomar a leitura”)	X	X	X	X		X		X	X		X	X		X	**10**
6. Leitura “alternada” de texto pelo aluno															
7. Leitura silenciosa (palavra e/ou texto) com e/ou sem objetivo de responder as questões (interpretação escrita)	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	**13**
8. Leitura do que escreveu sobre desenho								X	X						
9.Leitura coletiva de enunciados das tarefas, leituras das respostas às questões postas							X	X				X		X	**04**
10. Leitura livre							X	X							**02**
11.Conto de “história”, “fábula” pela mestra														X	**01**
12.(re)contagem de texto, “história” pelo aluno e/ou coletiva						X		X							**02**
13. Compreensão oral do texto e/ou da “história” lida pela mestra coletivamente (antes, durante e após leitura)	X	X		X	X							X		X	**06**
14. Compreensão/interpretação escrita									X						**01**

15. Leitura de “enunciados” pela mestra/sentenças	X	X			X		X	X							**05**
16. Leitura de enunciados pelo aluno/sentenças						X									**01**
17. Produção de texto livre															
18. Produção individual de texto, produção escrita (final de história)															
19. Produção de texto com auxílio do professor												X			**01**
20. Produção de texto coletivo													X		**01**
21.Exploração de características do gênero textual trabalhado		X													**01**
22. Leitura em voz alta (texto) com e/ou sem objetivo de responder as questões (interpretação escrita)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	**14**
23. Produção de texto a partir de uma figura ou de uma sequência de quadrinhos			X					X						X	**03**

O quadro, acima, apontou uma diversidade de atividades de leitura de textos realizadas pela professora e pelos alunos. Percebemos, porém, que a maioria das leituras feitas pelos alunos tinha o objetivo de decodificação do que estava escrito, ou seja, ler para aprender a ler. Grande parte delas era de textos do próprio caderno de atividades do programa, textos que tinham como pretexto a exploração das palavras e sílabas trabalhadas na aula. Apenas duas vezes, durante as observações, os alunos tiveram a oportunidade de ler livremente o que eles queriam, utilizando os livros disponíveis na caixa de literatura do programa.

As questões de interpretação de texto presentes no caderno de atividades, como já dissemos anteriormente, seguiam na maioria das vezes o mesmo formato: três ou quatro questões de localização de informações, seguidas de uma questão de identificação de palavras e de sílabas trabalhadas.

Quanto à ocorrência de produção textual, constatamos um razoável número dessas atividades. Nos 14 dias observados, 5 produções foram solicitadas. Entretanto, podemos afirmar que tais propostas não consideravam a atividade de produção de texto como uma atividade cognitiva e social (MELO e SILVA, 2007),

pois tratava-se de textos escolarizados, com comandos não muito claros para os alunos. Ou seja, não foram dadas aos alunos as condições necessárias para a produção como seleção e organização das idéias, revisão textual, especificação e características do gênero, do interlocutor, da finalidade, do contexto de circulação, etc., elementos esses essenciais para que os alunos escrevam textos significativos, isto é, que atendam a propósitos e destinatários diversos e reais, como ocorre com os textos produzidos fora do ambiente escolar.

Das 5 produções solicitadas, 2 foram pedidas apenas para os alunos tidos como mais avançados. Um comando dado para os alunos foi:

P: escrevam um texto sobre a figura.

O outro comando foi*:*

P.- Welton, Joca, João, Miguel, vocês vão olhar para essas figuras e fazer um texto pra mim. (sequência de 6 quadrinhos).

Percebemos, por esses comandos dados pela professora, que a tendência seria a concretização de um amontoado de frases, tornando o texto cartilhado.

As demais produções foram solicitadas para todos os alunos. Vejamos o encaminhamento dado pela professora:

P.- O que é que a gente vai fazer agora? (escreveu no quadro: Meu dia de ontem).

P.- Eu vou entregar os cadernos de produção de texto e vocês vão escrever o que fez pela manhã. À tarde e à noite.

P.- Jardel, o que é que você vai fazer no caderno?

A.- Jardel: sei não.

P.- E sabe de nada. Se fica conversando como é que vai saber?

P.- Jânio, você fez o que ontem de manhã?

A.- Jânio: vim para a escola.

P.- E à tarde, fez o quê?

A.- Jânio: brinquei de pipa.

P.- Aonde? Eu não quero uma coisinha só não. Tem que colocar mais coisas que você fez. Está no quadro o título.

A professora escreveu no quadro o título e o início do texto: Pela manhã eu... e falou:

P: Vou explicar mais uma vez, porque tem gente que não está entendendo. Você vai dizer o que fez no dia de ontem. Pela manhã eu vim pra escola, fiquei em casa...

A.- Jardel: professora, eu já fiz a parte da manhã. Agora eu vou pular uma linha e escrever a parte da tarde.

P.- Certo, Jardel, muito bem.

As outras duas produções solicitadas foram, respectivamente, escrever em grupo a letra de uma cantiga de conhecimento dos alunos, e escrever um diálogo entre a cigarra e a formiga, com base na fábula trabalhada na aula.

Diante do exposto, percebemos que a professora parecia não ver necessidade de se explicitar para os alunos um contexto claro de produção de textos, dificultando, dessa forma, a escrita dos textos pelos alunos. Além disso, a atitude de guardar os textos num caderno de produção de textos evidenciou que o objetivo da professora, com as produções solicitadas, era de verificar se os alunos sabiam ou não produzir textos e não de proporcionar situações de escrita que se aproximassem da realidade extra-escolar, onde se têm claros os propósitos e destinatários do texto. Não estamos com isso criticando o processo inevitável de

escolarização que sofrem os textos, mas a ausência de aspectos que citamos, anteriormente, como importantes para a elaboração textual.

4.3.2 Análise da prática de alfabetização e letramento da professora 2 do "Se Liga"

O quadro nº 4 apresenta a rotina da professora 2, desenvolvida durante os 14 dias observados.

Quadro 4- Atividades de Rotina da professora 2

Categorias	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**	**9º**	**10º**	**11º**	**12º**	**13º**	**14º**	**Total**
1. Oração															0
2. *Acolhida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
3. * Curtindo as leituras	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
4. Interpretação da leitura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	12
5. Dar o visto nos cadernos	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	13
6. * Correção do Para casa	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	12
7. Chamada no cartaz	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	12
8. Calendário				X		X	X				X				04
9. Cópia do cabeçalho	X			X											02
10. * Desenvolvimento das atividades	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
11. Correção da tarefa de classe	X	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	11
12. Correção coletiva do Para Casa ou da Tarefa de Classe						x				x			x		03
13. * Apresentação da palavra-chave	X					X				X					03
14. * Desenho da figura usada na apresentação da palavra-chave	X					X				X					03
15. * Utilização do Módulo de Alfabetização	X		X			X	X			X	X		X		07
16. * Utilização do Caderno de atividades	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	11
17. Merenda	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
18. Recreio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14

19. Tarefa de matemática				X				X				X		X	04
20. Tarefa adicional de matemática		X		X	X		X			X	X				06
21. Orientação individual da tarefa de classe			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
22. Leitura adicional em voz alta pela professora	X		X			X			X	X			X	X	07
23. Atividades diversificadas para um grupo determinado de alunos												X	X		02
24. Reforço de leitura															0
25. Marcação no cartaz de livros lidos					X		X	X							03
26. * Para casa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
27. * Revisão do dia	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	12

O quadro acima revela que a professora 2 desenvolvia suas aulas com base na rotina do programa “Se Liga”. A docente iniciava as aulas com a “acolhida”, utilizando esse tempo apenas para brincar com os alunos, como recomendava o programa. Vale salientar que não raramente, durante as observações, essa acolhida perdurava por mais de 20 minutos, diminuindo o tempo pedagógico para o ensino do SEA.

Em seguida a professora fazia o momento do “curtindo as leituras”. Para isso ela utilizou, em 4 dias observados, os livros da caixa de literatura disponibilizados pelo programa e nos demais dias levou textos extraídos de outros livros; esses textos eram de gêneros variados como poemas , receita, texto informativo, etc. Algumas vezes a professora explorou as antecipações de leitura e trabalhou com interpretação oral do texto lido, através das questões do caderno de atividades.

Após o “curtindo as leituras”, seguia a rotina com a “correção do Para casa”, em apenas 3 dias a professora corrigiu coletivamente as tarefas, nos demais dias

ela deu o visto nos cadernos e pediu para os alunos marcarem a presença no cartaz de chamada.

No “desenvolvimento das atividades”, a docente não apenas utilizava o material do programa, mas trazia atividades extras, embora em pouca quantidade. Após o desenvolvimento e a correção das atividades, a professora fazia a revisão do dia e orientava o Para casa, geralmente encontrado no caderno de atividades dos alunos.

O quadro acima revelou ainda que a professora 2 investiu muito pouco em atividades diversificadas, apenas em dois dias dos 14 observados. Isso significa que para essa professora os alunos possuíam um mesmo ritmo de aprendizagem. Vejamos através das respostas obtidas na entrevista o que ela pensa a esse respeito:

P. Os alunos do “Se Liga” são provenientes de diferentes séries. Isso influencia o trabalho de alfabetização?

R: Não. Da alfabetização não, por causa do projeto. Assim, ele é muito ligado uma coisa com a outra. Só é ruim o comportamento porque eles são muito diferentes.

P. Você tem alguma dificuldade em lidar com essas diferenças?

R: Não porque aí o objetivo é que eles aprendam a ler, se é pra eles aprender a ler então o objetivo de qualquer série que ele venha é o mesmo.

P. Se um ou mais alunos apresentarem dificuldades de acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma, o que acontece?

R: É, tem reforço e tem tarefas dirigidas, mas são atividades direcionadas pra necessidade deles.

Como podemos constatar, a docente parecia considerar de forma homogênea o ritmo de aprendizagem dos alunos, quando afirmou que o objetivo era que todos os alunos aprendessem a ler como se todos ingressassem no programa desprovidos de tal habilidade. No entanto, como comprovamos no diagnóstico da pesquisa, essa turma iniciou o ano com 64% dos alunos no nível alfabético de escrita, 78% de acerto em leitura de palavras, 54% em leitura de frases e 18% em leitura de texto.

A professora se contradizia quanto à heterogeneidade dos alunos, afirmando que detectadas as necessidades específicas seriam feitos reforço e atividades dirigidas, porém isso não ocorreu durante os dias observados. O quadro 5 apresenta as atividades voltadas ao ensino do SEA durante nossas visitas à turma.

Quadro 05- Atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética realizadas nos 14 dias observados- professora 2

Obs.: As categorias assinaladas em vermelho correspondem àquelas atividades que a professora acrescentava, não se limitando apenas às atividades dispostas no material do programa.

Categorias	1º	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total
1. Leitura de letras / alfabeto com auxílio					X										1
2. Leitura de letras / alfabeto sem auxílio								X							1
3. Leitura de sílabas	X	X X	X		X	X	X	X X	X		X		X		7/5
4. Leitura de palavras	X	X	X		X	X	X	X X		X			X X		7/4
5. Leitura de palavras com auxílio				X			X	X							3
6. Leitura / descoberta de palavras															
7. Leitura de frases				X						X					1/1
8.. Leitura de frases com auxílio															
9. Escrita de letra								X							1
10. Escrita de sílaba (inicial, medial, final) de palavra		X													1
11. Escrita de palavra											X		X		2
12. Escrita de palavras a partir de letra/ sílaba dada															
13. Escrita de palavra como souber (espontânea)								X							1
14. Escrita de palavras com uso do alfabeto móvel					X										1
15. Escrita de palavra com aliteração															
16. Escrita de palavra com rima															
17. Escrita de frase				X			X		X	X				X	2/3

18 Escrita de frase como souber (espontânea)															
19. Cópia de letra			X										X		**2**
20. Cópia de sílaba	X		X			X	X			X	X	X	X		**7/1**
21. Cópia de palavra			X		X		X X		X	X	X	X			**4/4**
22. Cópia de frase				X									X		**2**
23. Cópia de texto	X				X	X									**1/2**
24. Contagem de letras de sílabas															
25. Contagem de letras de palavras									X						**1**
26. Contagem de sílabas de palavras	X														**1**
27. Contagem de palavras															
28. Partição oral de palavras em sílabas									X						**1**
29. Partição oral de palavra em letras		X								X		X			**3**
30. Partição oral de frase em letras															
31. Partição oral de sílabas em letras											X	X			**2**
32. Partição escrita de palavra em letras															
33. Partição escrita de palavra em sílabas									X						**1**
34. Partição escrita de frase em palavras															
35. Diferenciação de letras/ palavras/ números/ outros															
36. Nomeação de letras em posição X (inicial, medial, final)															
37. Identificação de letras em posição X (inicial, medial, final)															
38. Identificação de letra X (inicial, medial, final)															
39. Identificação de letras (iguais) em palavras									X						**1**
40. Identificação de letras (iguais) em sílabas															
41. Identificação de letras					X										**1**
42. Identificação de sílabas (em posição X - inicial, medial, final) com correspondência escrita	X														**1**
43. Identificação de sílabas em (posição X - -inicial, medial, final) sem correspondência escrita							X	X							**1/1**
44. Identificação de palavras “outros”			X	X			X		X						**2/2**
45. Identificação de palavras que possuam a sílaba X (em posição x – inicial, medial e final)	X														**1**
46. Identificação de palavras que possuam a letra X (em posição x – inicial, medial e final)										X	X			X	**3**
47. Identificação de rima com correspondência escrita															
48. Identificação de rima sem															

correspondência escrita															
49. Produção de rima com correspondência escrita															
50. Produção de rima sem correspondência escrita															
51.Identificação de aliteração com correspondência escrita															
52.Identificação de aliteração sem correspondência escrita															
53.Produção de aliteração com correspondência escrita															
54. Produção de aliteração sem correspondência escrita															
55. Produção de palavras iniciadas com a letra X		X	X		X						X				**4**
56. Produção de palavras iniciadas com a sílaba X								X				X			**2**
57. Formação de palavras com uso de alfabeto móvel		X											X		**2**
58. Formação de palavras a partir de sílabas dadas													X		**1**
59. Formação de palavras “outros”							X	X							**2**
60. Comparação de letras			X												**1**
61. Comparação de sílabas quanto ao número de letras															
62. Comparação de palavras quanto ao número de letras															
63. Comparação de palavras quanto à presença de letras iguais / diferentes										X					**1**
64. Comparação de palavras quanto à presença de silabas iguais / diferentes										X					**1**
65. Exploração dos diferentes tipos de letras	X		X			X	X			X	X				**6**
66. Exploração da ordem alfabética															
67. Exploração da segmentação										X					**1**
68.Exploração de vogais, consoantes e dígrafos															
69. Exploração da relação som/ grafia					X					X	X				**3**
70.Exploração da ortografia					X				X						**2**
71. Exploração de gramática													X		**1**
72. Exploração da pontuação											X	X		X	**3**
73. Exploração da direção da escrita															
74. Exploração do formato das letras															
75. Ordenação de Palavras para formar frases ou ordenar frases para formar texto				X	X						X				**1/2**
Total															**53/66**

A análise do quadro 4, acima, revelou que durante as 14 observações da prática da professora 2 do programa “Se Liga” não houve grande diferença quanto ao número de atividades realizadas com base no material do “Se Liga”(módulo de alfabetização e cadernos de atividades), contando 53 atividades, e as atividades advindas da experiência da professora, com um total de 66 atividades.

Das atividades dispostas no material do programa, as predominantes foram leitura de sílabas e de palavras trabalhadas e atividades de cópia de sílabas e de palavras trabalhadas. Essas atividades revelam a concepção associacionista de língua adotada pelo programa, que se empenha na memorização de sílabas e de palavras, sem se preocupar com a capacidade gerativa que o sistema de escrita alfabética pode proporcionar aos aprendizes.

Já as atividades desenvolvidas extra material do programa apresentaram grande diversidade, embora com pouca recorrência, como podemos constatar no quadro acima. Entre elas destacamos produção de palavras, exploração da ortografia, exploração da relação som/grafia, formação de palavras com uso do alfabeto móvel, partição escrita de palavras em sílabas, comparação de palavras quanto à presença de letras e sílabas iguais/diferentes, contagem de sílabas de palavras, etc,. Essas atividades possibilitam uma maior reflexão sobre a correspondência som/grafia das palavras, facilitando a aquisição do sistema de escrita pela criança. Contudo, destacamos que não foram trabalhadas atividades importantes para o aprendizado do SEA, como identificação de rimas e de aliteração as quais ajudam os aprendizes a compreender como funciona o sistema de escrita mais rapidamente, como fora demonstrado por várias pesquisas.

O quadro 6, apresentado em seguida, traz as atividades voltadas à leitura, compreensão de leitura e produção de textos que a professora 2 realizou nos 14 dias observados.

Quadro 06 - Atividades de leitura, compreensão e produção textuais desenvolvidas pela professora 2

Categorias	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**	**9º**	**10º**	**11º**	**12º**	**13º**	**14º**	**Total**
1.Leitura de texto pela mestra(apontando ou não as palavras do texto)	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
2. Leitura de texto pela mestra com acompanhamento dos alunos (repetição)	X					X									02
3.Leitura coletiva dos alunos sem condução da mestra															
4. Leitura de texto realizada pelo aluno a mando do professor															
5. Leitura de texto realizada pelo aluno com ajuda da professora, leitura para a mestra (“tomar a leitura”)													X		01
6.Leitura “alternada” de texto pelo aluno											X				01
7. Leitura silenciosa (palavra e/ou texto) com e/ou sem objetivo de responder as questões (interpretação escrita)		X	X				X			X			X	X	06
8. Leitura do que escreveu sobre desenho															
9.Leitura coletiva de enunciados das tarefas, leituras das respostas às questões postas							X	X			X				
10.Leitura livre															
11.Conto de “história”, “fábula” pela mestra				X											01
12. (re)contagem de texto, “história” pelo aluno e/ou coletiva				X											
13. Compreensão oral do texto e/ou da “história” lida pela mestra coletivamente (antes, durante e após leitura)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	12
14. Compreensão/interpretação escrita															

15. Leitura de “enunciados” pela mestra/sentenças															
16. Leitura de enunciados pelo aluno/sentenças															
17.Produção de texto livre															
18. Produção individual de texto, produção escrita (final de história)														X	01
19.Produção de texto com auxílio do professor															
20. Produção de texto coletivo															
21.Exploração de características do gênero textual trabalhado													X		01
22. Leitura em voz alta (palavra e/ou texto) com e/ou sem objetivo de responder as questões (interpretação escrita)		X	X	X	X		X				X		X		07
23. Produção de texto a partir de sequência de quadrinhos															

Como podemos verificar no quadro 6, acima, poucas vezes os alunos foram expostos às práticas de leitura. Quando isso ocorria a leitura servia para a professora avaliar quem já dominava o “código”. Na maioria das vezes era a professora quem lia para eles no momento do “Curtindo as leituras”. A interpretação escrita dos textos não apresentava uma diversidade de atividades cognitivas que deveriam ser ativadas por meio das estratégias de leitura como compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura e elaborar inferências (SOLÉ, 1998). Havia um número muito maior de atividades de localização de informações e o texto era usado para explorar palavras e sílabas trabalhadas, como já exemplificamos na análise da prática da professora 1.

Nessa turma a produção de texto só aconteceu uma única vez, durante as 14 observações. No entanto, essa produção não foi solicitada pela professora, mas pelo programa. A produção implicava ler uma história em quadrinhos, cujos primeiros quadrinhos eram constituídos só de imagens e só no final havia texto verbal, e

transformá-la num texto narrativo. Observamos que o próprio comando da atividade já era confuso e redundante, pois como transformar um texto que já é narrativo como uma HQ num texto narrativo? Diante dessa proposta mal formulada os alunos apresentaram dificuldade em compreender o que realmente era pra fazer. Observemos o encaminhamento da atividade pela professora:

P.- Vocês vão fazer uma pequena produção de texto que a supervisora do programa vai levar pra GRE.

- Você vai ler o texto. Vejam o título "O mundo pro meu bem". (HQ de Chico Bento).

- Então, preste atenção. Então, agora vocês vão narrar a história.

- Deixa eu ler os quadrinhos aqui de baixo.

- Aqui vocês vão ler a historinha, aí vocês vão escrever essa mesma história.

- Vocês vão escrever esse texto aqui na forma narrativa. Só que tem que ter ponto final, parágrafo.

- Tente, gente. Isso já vai ser uma nota de vocês. A supervisora vai levar pra GRE.

- Aí tá na forma de quadrinhos, mas vocês vão fazer na forma narrativa. Lembrem-se que começa a narrativa com parágrafo, letra maiúscula.

- Vocês sabem o que é parágrafo? É quando a gente dá um espaço para começar a história.

A.- Tomás: Ô tia, eu não tô entendendo não.

P.- Venha que eu explico.

A.- Luan: eu não tô entendendo não.

P.- Luan: só é ler e copiar com parágrafo, ponto final...

A.- Luan: Ô tia, e quem não sabe ler?

Dos 9 alunos presentes nessa aula, apenas 1 tentou interpretar a sequência de quadrinhos e narrar a história como havia entendido, enquanto os demais apenas copiaram o texto, como a professora havia orientado.

P.- Quem já terminou pode me entregar.

A.- Aline: terminei, tia.

P.- Aline, agora que eu vi tem que dar um título novo pra história, gente. A supervisora disse que era o mesmo título, mas agora eu estou vendo que é um novo título.

A.- Tânia: olha a minha, tia.

P.- Veja, você tá vendo aqui: Ô, Rosinha... é só colocar outro título.

P.- Tânia, até Rinaldo tá fazendo, Tânia. Eu não tô acreditando não. Vá terminar o seu texto!

(A ajuda prestada a aluna pela professora foi dizer as letras que a aluna não conseguia enxergar na HQ.)

Esse encaminhamento para a produção revelou o quanto o programa e também a professora têm dificuldade em entender como se constitui um texto e acabam confundindo as características dos gêneros e tipos textuais. No entanto, os tipos textuais são definidos por seus traços linguísticos predominantes, que formam uma sequência e não um texto, como nos explica Marcuschi (2002). Em nenhum momento a professora mostrou ter compreendido que a HQ já se tratava de um texto narrativo e insistia para que os alunos escrevessem na forma narrativa. Essa atitude parece demonstrar o quanto ela confiava e acreditava no programa, confirmando o que ela disse na entrevista.

P. O que você considera como fundamental para desenvolver um bom trabalho no programa "Se Liga"?

R: É acreditar no programa e ter determinação.

Essa resposta é coerente com a passividade da professora, ao aplicar uma atividade de produção de texto, sem refletir sobre o que estava fazendo, pois o mínimo de atenção àquela proposta de produção implicaria em compreender sua redundância, em querer transformar um texto do tipo narrativo em outro também narrativo, sem explicitar os aspectos inerentes à produção textual, já comentados anteriormente, na análise da prática de produção textual da professora 1.

4.3.3 Síntese comparativa das práticas de ensino observadas nas turmas 1 e 2

Constatamos que, no geral, as práticas de ambas as professoras não apresentaram muitas diferenças no que concerne à rotina do programa. Houve apenas uma pequena alteração na ordem das atividades realizadas pela professora 1, que preferiu passar logo o "Para Casa", para só depois fazer a "Revisão do dia".

Em relação ao "curtindo as leituras", ambas as professoras liam em voz alta para os alunos e exploravam algumas questões oralmente. Na turma 1 houve apenas dois momentos em que alguns alunos recontaram a história lida em casa com os livros da caixa de literatura do programa, e a turma 2 só fez essa atividade uma vez. Vale salientar que esse "reconto" pelos alunos demonstrou, na verdade, pseudoleituras através das imagens dos livros. O curioso é que essas pseudoleituras eram contabilizadas pelo programa.

No “desenvolvimento das atividades”, observamos nas duas turmas, 3 apresentações da palavra-chave, isso foi possível porque observamos as mesmas aulas em ambas as turmas, as quais funcionavam em horários opostos como já salientamos. Destacamos que as docentes acrescentavam todos os dias atividades extras ao material do programa, a professora 1 em maior quantidade que a professora 2.

As práticas das professoras também apresentaram diferenças significativas, uma delas dava-se no momento da “Acolhida”: enquanto a professora 1 aproveitava esse momento para criar brincadeiras que possibilitassem a reflexão sobre a língua, a professora 2 limitava-se às recomendações do programa e apenas utilizava esse tempo para brincar com os alunos. Ainda com relação ao tempo pedagógico, observamos um grande desperdício na turma 2. Perdia-se tempo para buscar os livros de literatura que eram guardados em outra sala, perdia-se tempo brincando uma, duas, três vezes, no momento da acolhida, perdia-se tempo buscando alunos fora da sala, etc.

Outro diferencial ficou por conta da correção das tarefas: a turma 1 realizou correção coletiva no quadro em 13 dos 14 dias observados, oportunizando assim mais momentos de reflexão sobre a língua ou sobre os conhecimentos matemáticos, disciplinas prioritárias nesse programa. Já a turma 2 corrigiu coletivamente apenas 3 vezes.

A disparidade mais visível e significativa ficou por conta do reforço de leitura vivenciado apenas na turma 1 e do desenvolvimento de atividades diversificadas que atendessem às necessidades específicas dos alunos, presente em apenas dois dias na turma 2 e em 12 dias na turma 1. Outra diferença significativa tratou-se da produção de texto, que na verdade aconteceu mais na turma 1, que produziu 5

textos. No entanto não foi realizada a revisão textual. Na turma 2 só houve uma produção a pedido do programa.

Buscamos ver também, através das práticas das professoras do programa, o que elas entendiam por avaliação e acompanhamento das aprendizagens. No depoimento das professoras perguntamos como era feita a avaliação da aprendizagem dos alunos. A professora 2 respondeu: “eles têm prova que o Instituto manda, mas também a gente avalia no dia-a-dia, no desenvolvimento deles, porque nós temos as fichas de acompanhamento de leitura e escrita”. Com esse documento era possível saber se os alunos já sabiam ler ou escrever. No entanto, essas informações eram levadas pelas supervisoras do programa à gerência do “Se Liga” e na prática as aulas continuavam iguais para todos os alunos, principalmente na turma 2, que apenas diversificou atividade duas vezes, nos dias que observamos. Já a professora 1 teve essa preocupação em 12 das 14 observações, acompanhando com mais singularidade o desenvolvimento dos seus alunos.

Podemos concluir que as docentes, principalmente a professora 2, compreendiam a avaliação apenas em seu processo diagnóstico, refletindo muito pouco sobre as necessidades de aprendizagem dos educandos. Concluímos ainda que a concepção de ensino e aprendizagem das professoras, principalmente da docente da turma 2, se aproximou muito de uma concepção tradicional de ensino. Já a professora da turma 1 apresentou algumas inovações, sobretudo no que diz respeito ao atendimento da diversidade dos aprendizes.

Os modos de desenvolver atividades com textos (leitura, compreensão, produção), em ambas as turmas, revelaram uma má escolarização. Vimos, por exemplo, que se escreviam textos sem interlocutores ou objetivos claros e que a

interpretação de textos lidos se atinha mais à localização de informações explícitas na superfície dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos objetivos no presente estudo foram analisar o Programa “Se Liga” da Rede Pública de Ensino de PE, a fim de identificar suas concepções de ensino e aprendizagem e efeitos de suas práticas na aprendizagem dos alunos. Buscamos identificar as concepções de ensino e aprendizagem de alfabetização que subjazem aos materiais didáticos do Programa “Se Liga”; analisar as práticas de ensino de docentes do programa no que concerne ao ensino de alfabetização, à avaliação e ao acompanhamento das aprendizagens na área de língua portuguesa e verificar os efeitos do programa “Se Liga” na capacidade das crianças quanto ao uso da escrita alfabética, compreensão leitora e produção de textos.

Apresentaremos a seguir as principais evidências que obtivemos com a realização desse estudo no que concerne ao material didático do “Se Liga”, às práticas de alfabetização e letramento das professoras do “Se Liga” e às aprendizagens dos estudantes sobre a apropriação do sistema alfabético de escrita, leitura e produção textual.

Em relação ao material didático do programa, vimos que o mesmo é estruturado no Método Dom Bosco de Alfabetização, configurando-se numa cartilha clássica, que pressupõe que os alunos aprenderiam homogeneamente, por copiarem sílabas ou palavras de um repertório gradativamente controlado. Essa regulação do ensino segundo Bernstein (1996) apud Silva (2002, p. 142) faz parte da “pedagogia visível”.

O “Se Liga” tem uma concepção associacionista de aprendizagem e de alfabetização, amplamente contestada por pesquisas desenvolvidas pela psicolingüística desde o final da década de 1970. Possui uma proposta de ensino

sistemático da escrita alfabética, que pode representar, em tempos de "desmetodização da alfabetização" (SOARES, 2003; MORAIS, 2006), a retomada da tarefa de alfabetizar. O fato de, em muitas redes públicas, os professores não assumirem um ensino sistemático da escrita alfabética (cf. ALBUQUERQUE, MORAIS, FERREIRA, 2008) favoreceria a recepção de um programa de correção de fluxo na alfabetização, já que, por decreto, passar-se-ia a praticar, diariamente, um ensino de alfabetização nas salas de aula. Entretanto, um exame do programa revelou que apesar da sua sistematicidade o material do "Se Liga": não promove a consciência fonológica dos aprendizes; tem poucas atividades, que, se seguidas à risca, não ocupam os alunos durante toda a jornada escolar; tem, do início ao final do ano letivo, atividades que desconsideram completamente a heterogeneidade entre os aprendizes. Crianças que já dominam determinadas correspondências som-grafia (como ficou evidente no episódio de ensino da letra T, na turma 1), são obrigadas a repetir, dias a fio, exercícios nada desafiadores ou motivadores; apesar de introduzir textos e atividades de interpretação dos mesmos, trabalha de forma muito limitada a compreensão leitora, priorizando, em cerca de 75% das ocasiões, questões de localização de informação explícita na superfície do texto e tem poucas, mal elaboradas e mal distribuídas propostas de produção de texto. Esses tipos de atividades encontrados no material didático do "Se Liga" são semelhantes às atividades das antigas cartilhas de alfabetização analisadas por Morais e Albuquerque (2005).

Com relação aos os instrumentos diagnósticos, são mal elaborados onde, tal como no manual e caderno de exercícios, os textos são forjados e não há cuidado em indicar autoria. Além disso, utiliza-os apenas para classificar os alunos e ver se devem ou não ser "ajudados" pelo programa, em lugar de orientar os professores

para usar os indicadores do que os alunos demonstraram/não demonstraram saber, para proporcionar um ensino ajustado às suas necessidades. Dessa forma, trata os professores como meros reprodutores de seqüências de atividades pouco desafiadoras, planejadas por outrem. Tem como modelo de bom professor alfabetizador (de alunos com dificuldades em aprender!!!) aquele que, muito obedientemente, seguisse, dia a dia, os repetidos passos e tarefas homogêneos prescritos pelos autores do programa. Estimula os professores a não inovarem, uma vez que lhes comunica que o seguimento das lições, de maneira ordeira, garantiria o sucesso do ensino de alfabetização. Trata-se de um programa excludente, porque não aceita que a ele possam voltar alunos que, ao final de um ano letivo, aquele programa não conseguiu alfabetizar.

Quanto ao trabalho das docentes, o exame das práticas de apenas duas professoras revela o quanto variam os modos de ensinar e o quanto, independentemente do número de alunos em sala, as experiências prévias como docente (e talvez diferentes níveis de comprometimento com a tarefa de ensinar) levariam a seguir mais ou menos o prescrito pelo programa.

Ficou claro que as professoras seguiram o prescrito pelo programa. Entretanto, não se limitaram à sua proposta e apresentaram algumas variações no modo de ensinar. A docente 1 aproveitou melhor o tempo pedagógico acrescentando um grande número de atividades advindas da sua experiência; oferecendo reforço de leitura para os alunos com maior dificuldade; corrigindo a maior parte das tarefas no quadro, oportunizando mais momentos de reflexão sobre a escrita; propondo atividades de produção textual, embora em número reduzido e sem função social real; tentando ajustar o ensino aos níveis heterogêneos dos alunos, nem sempre conseguindo propor atividades desafiadoras. Já a professora

2, foi mais fiel ao programa e ,apesar de ter também acrescentado atividades extras, não fez bom uso do tempo pedagógico; não propôs atividades de produção textual nem ofereceu reforço de leitura para os alunos com mais dificuldades durante os 14 dias de observação.

Quanto às aprendizagens dos estudantes, a análise dos perfis inicial e final apontou um melhor desenvolvimento dos alunos da turma 1, embora tenha iniciado com uma maior diversidade de níveis de escrita que a turma 2. Esse resultado certamente teve influência de uma prática diferenciada da professora, que não se limitou ao programa e acrescentou um grande número de atividades destinadas à apropriação do SEA, além de reforço em leitura e atividades diversificadas, as quais não se diferenciavam muito das atividades presentes nos materiais do programa. Portanto, não teria sido a qualidade das atividades, mas a sistematicidade das tarefas que contribuíram para que alguns alunos que ainda não dominavam a relação som/grafia viessem a dominá-la.

Com relação à apropriação do SEA, a análise do perfil inicial das turmas revelou que mais de 50% dos alunos ingressaram no programa “Se Liga” no nível alfabético de escrita e com um bom domínio da leitura de palavras, frases e texto. E em se tratando da produção textual, os resultados da nossa pesquisa apontaram, na turma 1, que 12% dos alunos já produziam relato incompleto e 12% relato completo. Com relação à turma 2, 40% dos alunos já ingressaram no programa produzindo relato incompleto. Destacamos ainda que os textos escritos com base na proposta do “Se Liga” (sequência de quadrinhos) resultaram, na sua maioria, em textos cartilhados e incoerentes já que a proposta não favorecia uma boa produção.

Acreditamos que, os dados levantados por essa pesquisa, contribuíram para: refletirmos sobre a necessidade de nossas escolas avaliarem melhor as

aprendizagens dos nossos alunos e oferecer um ensino de qualidade, adequado às necessidades individuais dos educandos para que eles possam se alfabetizar no tempo destinado para este fim, e isto é possível como demonstrou a pesquisa de CRUZ(2008), para que não promova a repetência e a existência de um programa de correção de fluxo que, por desconsiderar a heterogeneidade dos aprendizes, limita suas aprendizagens; fomentar uma maior análise na implementação de programas de correção de fluxo para que, na existência desses programas, os professores possam ter mais autonomia para ajustar o currículo às necessidades de diferentes grupos de alunos que deles venham a participar, sem ter que serem submetidos a executar propostas muitas vezes incoerentes com as necessidades dos estudantes e com as práticas construídas pelos professores ao longo de suas experiências com o ensino de alfabetização.

Em função do tempo destinado à realização desse trabalho, esclarecemos que existem algumas limitações como, por exemplo: analisar com mais profundidade alguns documentos do programa “Se Liga” (as fichas de leitura e escrita e a matriz de habilidade de língua portuguesa). No entanto, a análise que fizemos dos materiais didáticos (Módulo de Alfabetização e Caderno de Atividades) e da prática das docentes foi suficiente para refletirmos:

- sobre a pouca contribuição que o programa ofereceu, considerando o perfil inicial das turmas avaliadas, aos estudantes que dele participaram;
- sobre como esse programa tinha uma concepção conservadora de tratamento do fracasso. Ao criar turmas compostas apenas dos “fracassados” e excluir aqueles que ao final do ano não tivessem dominado a escrita alfabética, o “Se Liga” parece não colocar em cheque sua metodologia nada inovadora e seu tratamento homogeneizante da heterogeneidade. Parece, assim, confirmar os discursos que

culpabilizam os aprendizes, segundo os quais, “se o aluno não aprendeu é porque tinha problemas psicológicos”, (Cf. PATTO, 1984, 1988; ANGELUCCI et al. 2004).

Diante desses resultados é possível afirmar que o “Se Liga” pertence a uma política de remediação (e não de enfrentamento/prevenção) do fracasso escolar em nossas redes públicas.

Nesse sentido, compreendemos que é de fundamental importância que a partir desses estudos, outros possam surgir, analisando, por exemplo, se há e como acontece acompanhamento da aprendizagem e a interação desses alunos ao retornarem às salas de aula regulares. Acreditamos ser interessante também a existência de estudos que investiguem programas de prevenção, ou seja, programas que tratem das dificuldades das crianças em se alfabetizar concomitante ao período destinado à alfabetização a fim de evitar problemas de distorções idade/série.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. B. C; FERREIRA, A. T. B; MORAIS, A. G. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?* ANPED, GT.10, 28ª. Reunião, Caxambú, MG. 2005. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 10/04/2008.

AQUINO, S. B. O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças. In: ANPED, GT10, 31ª Reunião Anual , 2008, Caxambu, MG. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 10/04/10.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*.2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, V. M. *Reflexão Metalinguística e Aquisição de Leitura em Crianças de Baixa Renda.* Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). UFPE, Recife, 1981.

BRADLEY, L. & BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301, 419-421, 1983.

BRANDÃO, Z. A formação de professores e a educação das c*rianças das camadas populares*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 40, p. 54-57,1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de Livros Didáticos:* 1ª a 4ª série – PNLD 2010. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96*. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRITO, A. F; ALBUQUERQUE, E. B. C.; CABRAL, A. C.; TAVARES, A. C. *Livros de Alfabetização: como as mudanças aparecem?* ANPED ,GT10, 30ª Reunião Anual, Caxambu, MG, 2007.

CABRAL, A. C. S.P. *O que pensam e o que fazem duas professoras e o que seus alunos aprendem?* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné.* Paris: La Pensée Sauvage, 1985.

CARRAHER, T. N. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, S. (Org.). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1992.

_____,T.; REGO, L.L.B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, n. 39, p. 3-10, 1981.

CORREA, N. M.. & SANTOS, A..P.. Em busca da maturidade: o fracasso escolar e suas bases psicológicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 30, p. 4-7, jun. 1986.

CRUZ, M. C. S. *Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental.* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24.ª ed. São Paulo: Cortez, [1985] 2001.

_____.Escrita e oralidade: unidades, níveis e consciência metalingüística. In: FERREIRO, E. (org.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____, E. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). *A produção de notações na criança*. São Paulo: Cortez, 1989

_____e TEBEROSKY, A.. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artmed, 1985.

_____; PALACIO, M. G.. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. (1982)*Tradução de Luiza Maria Silveira.. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GALVÃO, A; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G. ; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização:* Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GASÓLIZ, L. H.. As habilidades em leitura desenvolvidas pelos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo a partir dos dados da Pesquisa GERES – 2005. *Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación,* 5(2e), pp. 183-198. Disponível em: http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art12.pdf. Acesso em: 26/07/08.

GATTI, B. A. et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 38, p. 3-13, Ago. 1981.

GONSALVES, E.P.. *Iniciação à Pesquisa Científica.* São Paulo: Alínea, 2007.

GOUGH, P. & LARSON, K. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO, M. *Consciência fonológica e alfabetização.* Petrópolis: Vozes, 1995.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? *In:* LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Orgs.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Apropriação do sistema de escrita alfabética. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.) *Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola* – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____ & MELO, K. L. R. Produção de textos: introdução ao tema. In: BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F.; M.ELO, K. L. R. *Produção de textos na escola:* reflexões e práticas no ensino Fundamental. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L.A.. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* 4. Ed. Recife, Departamento de Letras/UFPE, 2006.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino.* 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELO, K. L. R; SILVA, A. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, C. P.; (Orgs). *Produção de textos na escola:* reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. *Quantitativo-Qualitativo:* oposição ou complementaridade. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 9, n.3, 1983.

MISKALO, I. K., *Sistemática de acompanhamento Se Liga e Acelera Brasil*. São Paulo: Global, 2008.

MONTEIRO, S. M. *Exercícios para compreender o sistema de escrita:* o \caso do livro “Letra Viva”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MORAIS, A.G.. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. V. 39, nº3, p. 175-192, setembro, 2004.

_____,Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia, LEAL, Telma Ferraz;(Orgs). *Alfabetização:* Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____, Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2008.

_____, NOÊMIA C. L. Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética. Um estudo com crianças de Escola Pública. *Anais do Simpósio Latino Americano de Psicologia do Desenvolvimento*. Recife, 1989.

MORAIS, A.G; ALBURQUERQUE, E.B.C . Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, M.G.;

_____,LEITE, Tânia Maria Rios. Alfabetização: Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizanados? In: MORAIS, A. G. ; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização:* Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRÍA, J & BERTELSON, P. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7: 323-331, 1979.

MOROZ, M..; GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de pesquisa:* iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002.

PATO, M.H.S.. *Psicologia e ideologia:* uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____, O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 65, 72-77, maio/1988.

_____ et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, p.51-72, jan./abr. 2004.

PERRENOUD, P.. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POPPOVIC, A.M.. Bases Teóricas do Programa ALFA*. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.43, p. 31-36, nov. 1982.

RICHARDSON, R. J. e col.. *Pesquisa social:* métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATO, Maria Helena Souza. (Org.). *Introdução à psicologia escolar.* São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

SILVA, C.R. Os novos livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In BATISTA, A.A.G; VAL, M.G.C. *Livros de alfabetização e de português*: os professores e suas escolhas. Horizonte: Autêntica, 2004. (PP.134-174).

_____, Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: VAL, M.G.G.; MARCUSCHI, B. (Orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa:* letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (PP.185-203)

SILVA, M. E. L. e ; SPINILLO, A. G. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* v.79, n.193, p.5-16, 1998.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social.* São Paulo: Ática, 1985.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N.B. (org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino.*São Paulo: EDUC. 1998.

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

_____. A reinvenção da Alfabetização *Revista Presença Pedagógica*, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

_____, *Alfabetização e letramento.* 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

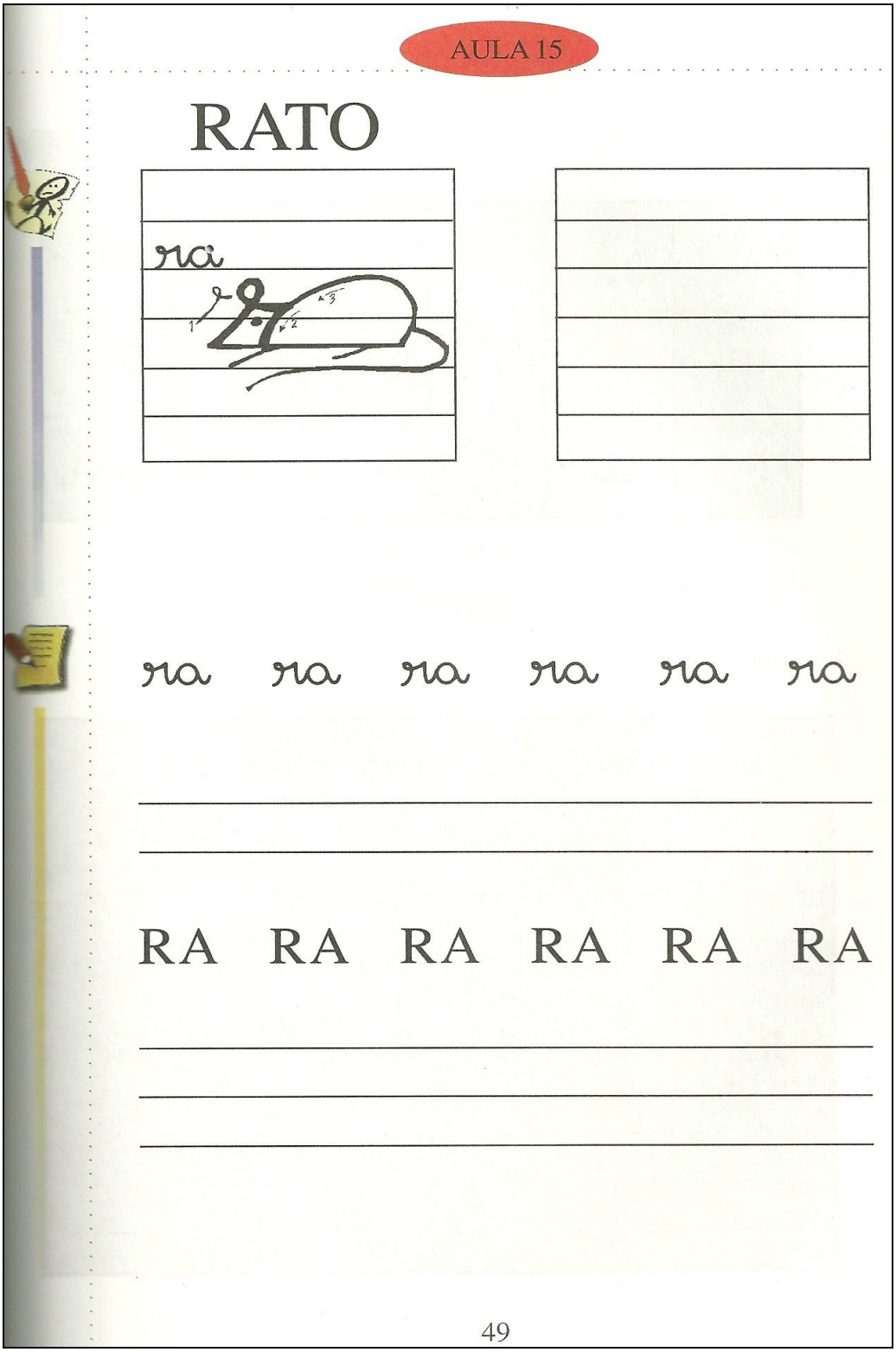
SOLÉ, I.. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIANNA, H.M.. *Pesquisa em Educação:* a observação*.* Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

ZAGO, N.. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. ; VILELA, R. A. T. (Orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO I

Aula nº 15 do "Se Liga"



AULA 15

RATO

ra

ra ra ra ra ra ra

RA RA RA RA RA RA

49

1 - Leia.

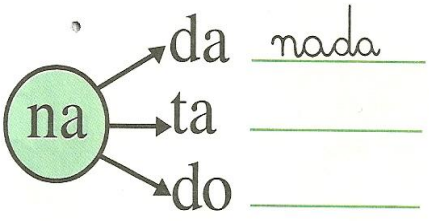
a	e	i	o	u	ão
ra	re	ri	ro	ru	rão
RA	RE	RI	RO	RU	RÃO

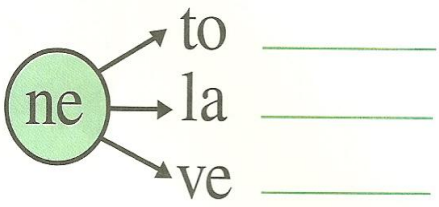
2 - Copie.

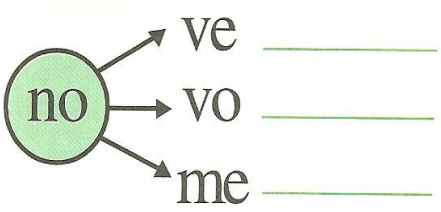
ra re ri ro ru rão

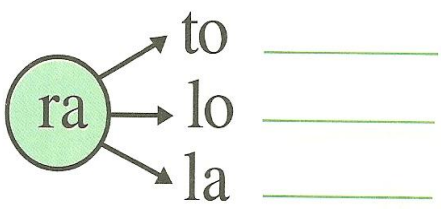
RA RE RI RO RU RÃO

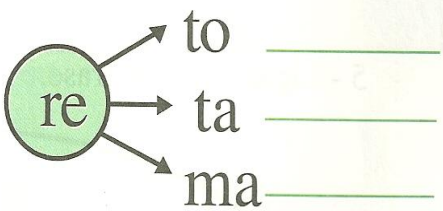
3 - Complete.

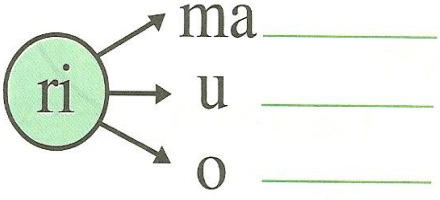

na
da
nada
ta
do

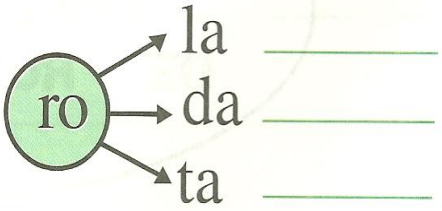

ne
to
la
ve


no
ve
vo
me

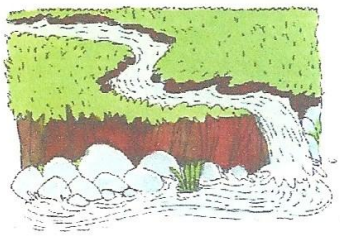

ra
to
lo
la


re
to
ta
ma

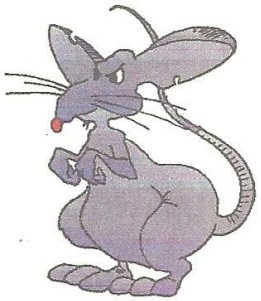

ri
ma
u
o


ro
la
da
ta

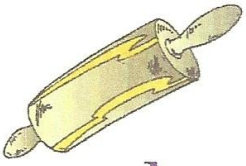
4 - Que sílaba falta?



___o



___to



___lo

5 - Ligue e ache a frase.

RATO
O
ROEU A
DE ROUPA
RENATO

_____

_____

_____

_____

recado

de o Rosa

Renato recebeu

6- Forme frases.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

ANEXO II

Roteiro de observação de aula

IDENTIFICAÇÃO:

INSTITUIÇÃO:	
CURSO:	TURMA:
Nº ALUNOS:	TURNO:

Aspectos priorizados

1. Que concepções sobre o ensino de alfabetização emergem do discurso do docente do programa Se Liga (evidenciadas no fazer pedagógico)?

2. Que concepções de aprendizagem do SEA e de escrita alfabética subjazem à prática pedagógica do professor observado?

3. Como o trabalho em sala de aula tem sido organizado pelo docente do programa Se Liga?

4. As atividades propostas são diversificadas, atendendo à heterogeneidade da turma?

4.1. As atividades de apropriação do SEA propostas pelo programa valorizam o processo de reflexão nos alunos?

5. Qual o papel, os espaços das práticas de leitura e de produção textual desenvolvidas nas aulas do Se Liga?

ANEXO III

Roteiro para entrevista

1. IDENTIFICAÇÃO:

1.1.Nome:

1.2.Formação:

Curso de nível médio: Ano de conclusão:

Instituição:

Curso de nível superior: Ano de conclusão:

Instituição:

Pós-Graduação: Ano de conclusão:

Instituição:

Obs.Teve alguma formação específica pra ser alfabetizadora, antes do Se Liga?

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1. Anos de experiência no magistério e com turmas de alfabetização

2.2. Tempo de experiência no Programa Se Liga

2.3. Instituição em que trabalha:

2.4. Vínculo profissional:

2.5 Outras atividades profissionais (local, função, horário)

3. QUESTÕES

3.1. Como você se tornou professora deste programa?

3.2. Você participa de formação para trabalhar neste programa? Quantas vezes por ano?

3.3. Como você avalia as formações oferecidas pelo programa?

3.4. Você faz uso do LD no programa Se Liga? Então qual a metodologia de alfabetização expressa nesse material didático?

3.5. Você considera o material didático do programa suficiente para que o aluno venha a se apropriar da leitura e da escrita?

3.6. Como você considera as atividades de apropriação do sistema alfabético do LD do Se Liga?

3.7. Como são trabalhadas as leituras e as produções de texto no programa?

3.8. Os alunos do Se Liga são provenientes de diferentes séries. Isso influencia o trabalho de alfabetização? Como você lida com essas diferenças?

3.9. Se um ou mais alunos apresentarem dificuldades de acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma, o que acontece?

3.10. Como é feita a avaliação da aprendizagem dos alunos?

3.11. Você planeja as aulas? De que forma?

3.12. Que elementos são importantes considerar no planejamento das aulas?

3.13. Elenque as dificuldades encontradas para trabalhar com esse programa.

3.14. Para você o que é o Se Liga?

3.15. Você considera o Se Liga um bom programa de alfabetização?

3.16. O que você considera como fundamental para desenvolver um bom trabalho no programa Se Liga?

ANEXO IV

Instrumento de diagnóstico do "Se Liga"

TESTE DIAGNÓSTICO DE ALFABETIZAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO:

Município_____

Escola_____

Professor_____

Aluno_____

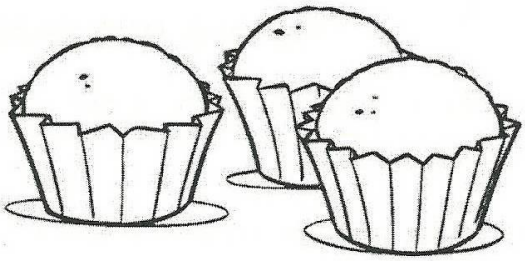
Data de nascimento_____ **Série** _____

Data do teste _____

Encaminhamento_____

>> RECEITA

Ingredientes:



1 lata de leite MOÇA
1 colher de margarina
2 colheres de NESCAU

Modo de fazer:

Colocar tudo em uma panela .
Mexer sem parar, em fogo baixo, até soltar do fundo da panela.

1- Esta receita é de:

(A) doce de maçã

(B) doce de chocolate

(C) doce de coco

Leia e responda abaixo:

" A Lica, garota sapeca,
Da Leca arrancou a boneca,
Correu, tropeçou,
E pimba! tombou,
Aos berros: - Ajuda-me, Leca!"

(Tatiana Belinky)

2- Lica tombou porque:

(A) correu e tropeçou

(B) arrancou a boneca de Leca

(C) deu uns berros

3- Os nomes dos personagens deste poema são:_____

4- Assinale o endereço do **BAZAR ROSA**

(A) Fone: 225-4020

(B) Rua das Flores, 25

(C) Bazar Rosa

>> TEXTO

A água cobre a maior parte da superfície da terra. Todos os seres vivos precisam da água para viver.

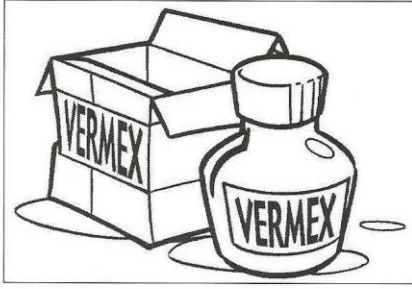
Encontramos água no ar, no solo, nos oceanos, nos mares, nos rios, nos lagos e nas geleiras. Há água também no nosso corpo, no corpo dos animais e nas plantas.

5- O texto acima fala principalmente sobre:

(A) Terra

(B) Animais

(C) Água



VERMEX

Vermífugo

Indicação: contra a verminose

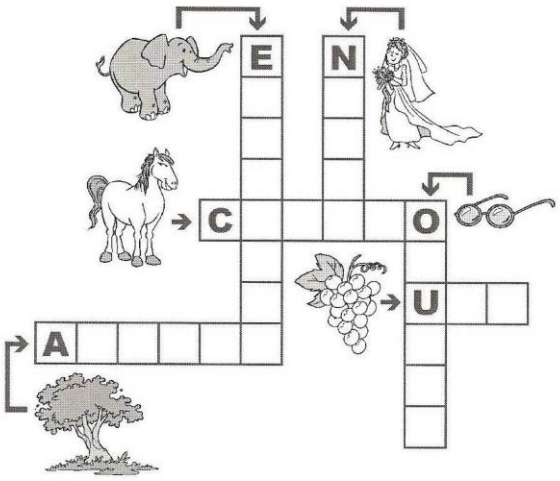
6- Este remédio é contra:

(A) vermes

(B) piolho

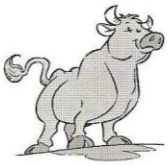
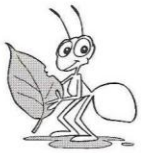
(C) vírus

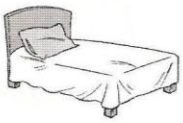
7-Complete as palavras cruzadas:



3

8- Escrever os nomes dos desenhos:



_____ _____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

9- Complete o texto substituindo os desenhos por palavras:

Plim era uma gotinha que morava no mar.

Um dia, o _____ esquentou seu _____ e ela foi subindo

até as _____.

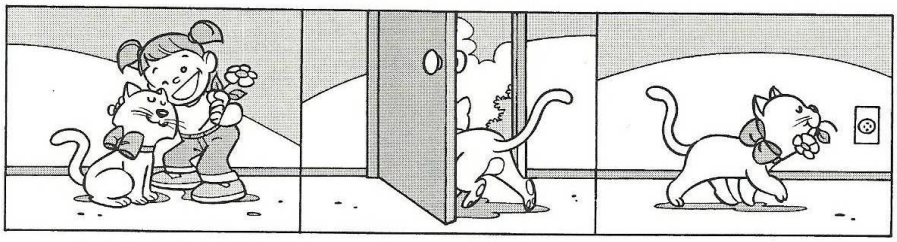
As gotinhas começaram a cair em forma de _____

Plim caiu em cima de uma _____ no jardim de uma linda _____

4

4

10- Numere a seqüência dos quadros pela ordem dos acontecimentos.
Escreva um texto sobre estes quadros. Lembre-se de iniciar as frases com letra maiúscula e de colocar o ponto final.



ANEXO V

Avaliação de Língua Portuguesa do "Se Liga"

Programa Se Liga
3ª avaliação de Língua Portuguesa – 2009

Estado:_____Município:_____

Escola: _____

Professor(a):_____

Aluno(a):_____Data:_____

LEIA:

HOJE É DIA DE CIRCO

_ HOJE TEM MARMELADA?
_ TEM SIM, SENHOR!
_ HOJE TEM GOIABADA?
_ TEM SIM, SENHOR!
_ HOJE TEM BANANADA?
_ TEM SIM, SENHOR!
_ E O PALHAÇO, O QUE É?
_ É LADRÃO DE MULHER!
_ E ESSA MOÇA NA JANELA?
NÃO TEM NO FOGÃO UMA PANELA?
_TEM SIM, SENHOR!
_ HOJE TEM ESPETÁCULO?
_ TEM SIM, SENHOR!
_ ENTÃO, VENHA CRIANÇADA!

1

1. QUEM ESTÁ NA JANELA, QUANDO O PALHAÇO PASSA, É UMA

(A) MULHER.

(B) CRIANÇA.

(C) MOÇA.

LEIA:

MARMEL**ADA** – GOIAB**ADA** – BANAN**ADA.** ESSAS PALAVRAS SÃO NOMES DE _____ FEITOS DE _____ NO TEXTO, ELAS DÃO A IDÉIA DE QUE O CIRCO É LUGAR DE FAZER COISAS DAS QUAIS A _____ GOSTA. O PALHAÇO SABE FAZER COISAS ENGRAÇADAS E _____DE SE OUVIR.

2. QUAL SEQÜÊNCIA DE PALAVRAS DÁ SENTIDO AO TEXTO ACIMA?

(A) FRUTAS – DOCES – MULHERADA – SABOROSAS

(B) DOCES – FRUTAS – CRIANÇADA – GOSTOSAS

(C) DOCES – AÇÚCAR – CRIANÇADA – CHATAS

3. RELEIA O TEXTO "HOJE É DIA DE CIRCO". NELE O PALHAÇO CONVIDA A CRIANÇADA PARA

(A) IR AO ESPETÁCULO DO CIRCO.

(B) COMER DOCES JUNTO COM ELE.

(C) VER AS MOÇAS NAS JANELAS.

4. COM BASE NO TEXTO, DESCREVA COMO O PALHAÇO É:

_____

_____

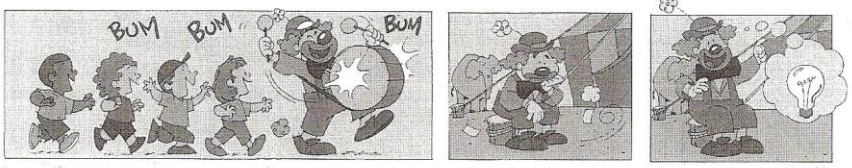
_____

_____

_____

2

5. ENUMERE AS ORAÇÕES DE ACORDO COM OS DESENHOS:



(1) (2) (3)

( ) HOJE O PALHAÇO ESTÁ TRISTE, PORQUE AS CRIANÇAS AINDA NÃO VIERAM VER SEU CIRCO.

( ) ELE ACABA DE TER UMA BOA IDÉIA PARA TRAZER AS CRIANÇAS AO CIRCO.

( ) PUXA! CANTAR PELAS RUAS CHAMOU MESMO A ATENÇÃO DA GAROTADA!

6. COMPLETE AS PALAVRAS COM UMA DAS SÍLABAS ABAIXO:

ÇÃO DÃO LÃO NHÃ NHÃO TÃO

O PALHAÇO SUBIU EM UM CAMI___ E CANTOU BEM ALTO UMA CAN___ PARA CHAMAR A ATEN___ DA MULTI___ :
"EU VIM DE LÁ DO SER___ , FUGIDO DE UM CAPI___ , É QUE A DONA CONCEI___, MULHER DELE, ROUBOU MEU CORA___!
E SE AQUI TAMBÉM HOUVER CAPITÃO, DIM-DOM, RECOLHO MEU VIO___ E AMA___ VOLTO A CORRER CHÃO... DIM-DOM!"

7. AMPLIE AS FRASES:

EM MINHA CIDADE CHEGOU UM CIRCO _____.

NELE VIERAM UMA MALABARISTA, UM _____, _____ E _____.

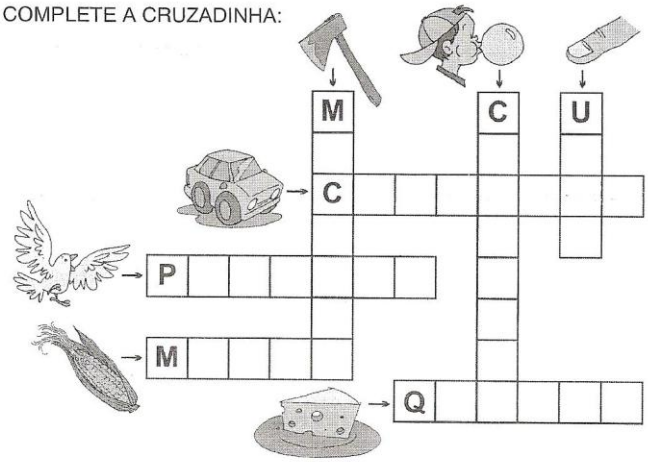
EU FUI VÊ-LOS E GOSTEI MUITO DO (A) _____,

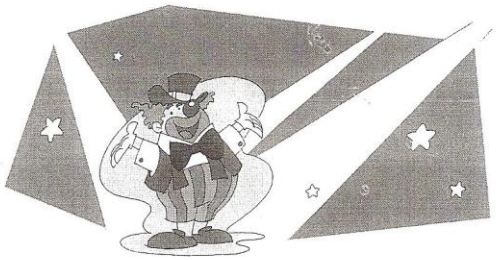
PORQUE_____ .

SE EU PUDESSE TRABALHAR NO CIRCO, EU AJUDARIA O (A) _____ E FARIA _____.

3

8. COMPLETE A CRUZADINHA:





O PALHAÇO DESDIMININU

9. ENUMERE AS FRASES, DE ACORDO COM O QUE ACONTECEU PRIMEIRO:

( ) LÁ, ELE VIU PELA PRIMEIRA VEZ UM CIRCO E PROMETEU: "QUANDO EU CRESCER, SEREI PALHAÇO!".

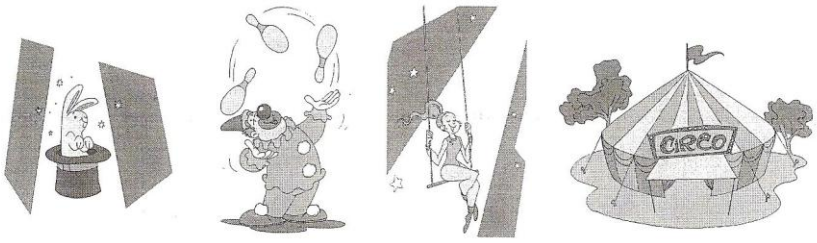
( ) HOJE NINGUÉM MAIS CHAMA PAULO PELO NOME, PORQUE ELE É CONHECIDO COMO PALHAÇO *DESDIMININU*. SEU NOME É UMA BRINCADEIRA QUE ELE FEZ CONSIGO MESMO, POR QUERER SER PALHAÇO DESDE QUANDO ERA UM MENINO.

( ) AOS DEZESSETE ANOS, PAULO FOI MORAR COM SEUS PAIS EM UMA CAPITAL E LÁ ELE PARTICIPOU DE UMA ESCOLA-PICADEIRO, ISSO É, UMA ESCOLA PARA ARTISTAS DE CIRCO.

( ) QUANDO CRIANÇA, PAULO MORAVA EM UMA CIDADE PEQUENA.

4

10. VEJA AS ILUSTRAÇÕES ABAIXO. AGORA, FAÇA UM TEXTO A PARTIR DELAS:



5

ANEXO VI

Nossos instrumentos de diagnóstico

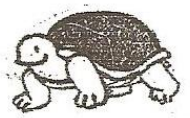
Pré-teste e Pós-teste

ATIVIDADE DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Identificação do sujeito

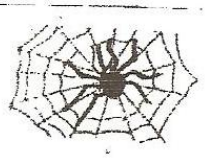
Nome:_____
Idade:_____
Turma:_____

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

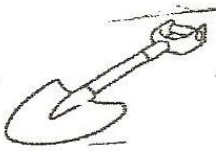


_____

_____



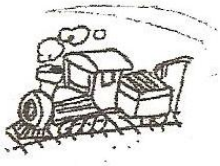
_____



_____

_____

_____



_____

_____

ATIVIDADE DE LEITURA

Nome: _____

1. Leia as palavras e ligue o nome que corresponde ao desenho em cada quadrinho.

CACHOEIRA **CADEIRA** **CADERNO** **CAVEIRA**	
CANA **CAPA** **CAMA** **CASA**	
GOIABA **GAIOLA** **GAROTA** **GELADO**	
BONECA **BORBOLETA** **BOTA** **BOMBA**	
RIO **RÁDIO** **ROUBADO** **ROBÔ**	

2. Observe os quadrinhos e marque um **X** nos nomes que completam corretamente as frases de acordo com as informações contidas na figura.

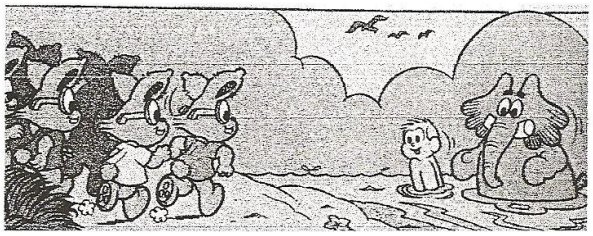
a) OS COELHINHOS CHEGARAM À PRAIA USANDO_____

☐ **OVOS**

☐ **ÓCULOS**

☐ **ONDAS**

☐ **ÔNIBUS**



b) TINA FOI À PRAIA USANDO BIQUÍNI DE _____.

☐ **BANANINHA**

☐ **BONEQUINHA**

☐ **BATATINHA**

☐ **BOLINHA**

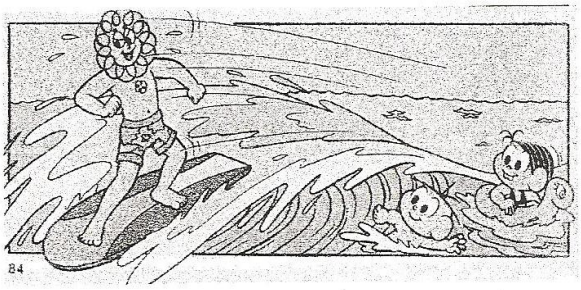
c) ROLO ESTAVA SURFANDO EM UMA _____.

☐ **PATA**

☐ **PLANTA**

☐ **PRANCHA**

☐ **PAMONHA**



3. Leia o texto abaixo e marque um **X** no título que combina com ele.

OS INSETOS VIVEM NO NOSSO PLANETA HÁ MUITO MAIS TEMPO QUE NÓS. PARA VOCÊ TER UMA IDEIA, EXISTEM MUITO MAIS ESPÉCIES DE INSETOS DO QUE O RESTO DA BICHARADA QUE VIVE NA TERRA.

Coleção De mãos dadas com a natureza: insetos. Rio de Janeiro: Salamandra, 1991, p. 7-9. (Fragmento)

☐ OS INSETOS NÃO SÃO BICHOS

☐ OS INSETOS IRÃO NOS MATAR

☐ OS INSETOS SÃO BICHOS ANTIGOS

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome:_____

No domingo passado foi o aniversário de 60 anos da minha avó. Todos os netos estavam muito felizes, porque, além das brincadeiras, a mesa estava repleta de brigadeiros, pastéis e bolo de chocolate. Teve também refrigerantes e sorvete. A gente comeu e brincou sem parar. Os adultos dançaram e conversaram muito. Minha avó ganhou muitos presentes e aproveitou a festa até o final. Eu comi tanto que, durante a noite, não consegui dormir direito.

Agora é sua vez! Conte, do seu jeito, escrevendo para um amigo, como foi uma festa de aniversário em que você foi. Conte o que você mais gostou.

Pós-teste

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL
NOME:_____

Muitas crianças têm medo do que não conhecem. Numa época em que era pequeno, meu irmão não gostava de dormir sozinho, porque, toda noite, ele pensava que algo se escondia debaixo de sua cama. Então, um dia, resolvi ir lá e descobrir esse mistério. Quando olhei debaixo da cama dele, encontrei nosso gatinho, bem mansinho. Meu irmão ficou com tanta vergonha que, a partir daquele dia, passou a dormir sozinho no quarto dele.

Agora é sua vez! Você lembra de alguma situação em que você teve medo? Conte, do seu jeito, uma experiência de medo que você já teve.

ANEXO VII

Chave de correção do diagnóstico “Se Liga”

Teste diagnóstico de alfabetização

Tabela de Correção

Aluno:_____

Professor_____

Itens	Critério	Acertos obtidos pelo aluno
de 1 a 6	Acertar, no mínimo, 4 itens	
7	Completar, no mínimo, 4 palavras corretamente	
8	Escrever corretamente, pelo menos, 5 palavras	
9	Substituir, no mínimo, 4 palavras	
10	Produzir, no mínimo, pequeno texto, no nível 3 conforme critérios fornecidos	

Com base na análise dos resultados desta prova e considerado o aproveitamento/rendimento do aluno em demais atividades escolares, o mesmo será encaminhado ao Programa:

( ) Acelera Brasil

( ) Se Liga

_____

Assinatura do professor

_____

Data