

# Alfabetramento: análise de uma ação de correção de fluxo de aprendizagem

## *Alfabetramento: analyses of a corrective action learnship*

Telma Ferraz Leal<sup>1</sup>

### Resumo

Objetiva-se analisar um Projeto de correção de fluxo escolar buscando identificar seus impactos sobre estudantes com história de fracasso escolar e sobre professores. O Projeto atendeu alunos dos ciclos 3 e 4 do Ensino Fundamental, da rede municipal de Recife, que tinham dificuldades em leitura e escrita. A metodologia constou da análise de depoimentos das professoras, coletados por meio de entrevistas. Os resultados apontaram que o trabalho de formação vivenciado com as professoras contribuiu para o desenvolvimento das atividades diversificadas no Projeto: leitura, produção de textos e apropriação do sistema de escrita alfabética. Os alunos que iniciaram o ano letivo no grupo 1 (que não dominavam os princípios do sistema alfabético de escrita) tiveram avanço. No início do ano letivo, 28,46% dos estudantes foram agrupados no grupo 1. No final do ano, apenas 7,70% permaneceram neste nível.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Reprovação escolar.

### Abstract

*We aim to analyze an educational flux corrective project - the Alfabetramento - trying to identify its impacts on those students with school failure history as well as on teachers. The project deals with students of the third and fourth grades from the public primary school in Recife, who had difficulty in reading and writing. The methodology was based on teachers' comments, which we have collected from interviews. We have found out that the formation work experienced with the teachers contributed to the development of a large range of activities in the project: reading, text production and alphabetic writing. The students who started the school year in group 1 (were not acquainted with alphabetic writing) improved. At the beginning of the school year, 28,46% of the students belonged to group 1. By the end of the year only 7,7% of them remained at that level.*

**Keywords:** *Alphabetization. Literacy. School failure.*

### Introdução

Por que alguns alunos não aprendem enquanto outros avançam sem muito esforço? Por

que alguns alunos não se sentem motivados para aprender na escola, mas são ativos e participativos em muitas situações fora da escola? O que podemos fazer para que todos os alunos prossigam com

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n., Cidade Universitária, 500740-530, Recife, PE, Brasil. E-mail: <tfleal@terra.com.br>.

sucesso no percurso escolar? Essas e outras questões impulsionam os professores e equipes técnicas de muitas secretarias de educação na busca de garantir a aprendizagem para todos. Em algumas dessas redes, os estudantes que não demonstram os conhecimentos esperados ao final do ano letivo ficam retidos, e os esforços são feitos, depois, quando o são, para corrigir as distorções. Em outras redes, há um esforço pela não reprovação dos discentes, e são implantados regimes de progressão automática, mas tal medida não evita as distorções porque muitos alunos progredem sem alcançar as metas estabelecidas para o nível de escolaridade.

Neste artigo, analisaremos um projeto de correção de fluxo, desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a prefeitura do Recife, que implantou um regime ciclado com progressão automática. Buscamos identificar seus impactos sobre estudantes com defasagem de aprendizagem e professores. Antes de analisarmos tal projeto, faremos algumas reflexões sobre este fenômeno tão perverso: o fracasso escolar.

### **Breve histórico sobre os estudos acerca do fracasso escolar**

Uma primeira forma de explicar o fracasso escolar foi usada por aqueles que acreditavam que as diferenças quanto ao nível de inteligência seriam responsáveis pelo fracasso. Desse modo, haveria um componente inato que determinaria quem tinha condições de aprendizagem e quem não tinha.

A partir da desmistificação das formulações baseadas em diferenças inatas, outras explicações surgiram, trazendo a ideia de que as diferenças individuais adquiridas explicavam as diferenças individuais na escolarização. Brooks (1966) apontou que as causas das dificuldades de aprendizagem das crianças ditas, na época, como carentes, seriam aspectos afetivo-emocionais, tais como autoconceito pobre, sentimento de culpa e vergonha, problemas familiares. Segundo esse autor, tais problemas seriam bloqueadores da aprendizagem dessas crianças. Não havia, no entanto, reflexões mais aprofundadas sobre

as relações entre tais sentimentos e as condições escolares de aprendizagem.

Outros autores apontaram dificuldades nas funções psiconeurológicas, que seriam a base para a leitura, a escrita e a matemática. Segundo esses autores, os processos psicológicos desenvolver-se-iam em função da experiência, de modo geral, nos primeiros anos de vida, e as crianças de ambientes considerados por esses autores como culturalmente deficitários careceriam dessas experiências. Carraher (1989) alertou, no entanto, que tais hipóteses de déficits surgiam, via de regra, sem dados empíricos, com base apenas nos preconceitos acerca do estilo de vida dessa população. Outros autores que também levantaram tais hipóteses desenvolveram estudos em que compararam crianças de classe baixa e média/alta em tarefas piagetianas.

Uma das representantes desse ponto de vista foi Sampaio da Silva (1983), que, utilizando testes piagetianos de conservação, inclusão de classes e seriação, encontrou que as crianças de classes chamadas na época de "desfavorecidas" seriam mais "atrasadas" (grifo meu) que as outras crianças. Conclusões desse tipo foram debatidas sob duas perspectivas. A primeira era a própria discussão teórica acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Piaget (1923), o desenvolvimento precederia a aprendizagem, logo, seria necessário que as crianças atingissem determinados níveis de desenvolvimento para que se alfabetizassem. Tal pressuposto era rejeitado por autores baseados em Vygotski (2005), que salientava que a aprendizagem promoveria a emergência da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, uma boa intervenção pedagógica poderia estimular o desenvolvimento.

Uma outra perspectiva era a de que a escolarização poderia ter influência sobre o desempenho no teste piagetiano, que foi o caminho adotado por autores como Carraher e Schliemann (1983), que compararam crianças de primeira série de escolas particulares (que tinham se alfabetizado na pré-escola) com crianças de segunda série de escolas públicas (que tinham se alfabetizado na primeira série) e não encontraram diferenças entre os grupos. Esse estudo

foi criticado porque as crianças das escolas públicas eram mais velhas que as crianças das escolas particulares. A partir dessa crítica, Camargo (1986) realizou um estudo similar, só que acrescentou um controle de idade e novamente não encontrou diferenças entre os dois grupos. Esses estudos mostraram que era a escolaridade que determinava o desempenho nos testes piagetianos e não o contrário. Assim, estaria descartada a ideia de déficit como fator responsável pelo fracasso escolar. Mais uma vez, a escola era apontada como promotora das aprendizagens e do espaço onde poderiam ser realizadas ações para ajudar a desenvolver as habilidades e os conhecimentos que não fossem desenvolvidos fora dela.

Uma outra explicação para o fracasso escolar das crianças oriundas de famílias de baixa renda foi baseada na hipótese de privação cultural. Bernstein (1986), por exemplo, afirmava que as comunidades às quais pertenciam as crianças de classe baixa limitavam-se a uma forma de linguagem falada na qual procedimentos verbais complexos tornavam-se irrelevantes. Dessa forma, para esse autor, as crianças apresentariam dificuldades de aprendizagem de leitura, ampliação de vocabulário e, no máximo, só chegariam às operações concretas. Mesmo quando essas crianças aprendiam, essa aprendizagem, segundo tais pressupostos, seria mecânica e de pouca durabilidade, pois elas não possuíam esquemas para receber novos conhecimentos. Hess e Shipman (1986), também adotando explicações baseadas na ideia de privação cultural, afirmavam que havia uma privação de significados na comunicação mãe-criança, pois o ambiente cognitivo era de autoridade e não de razão, ou seja, as mães não argumentavam acerca das ordens dadas e não explicavam os acontecimentos, apenas exerciam seus papéis de forma autoritária. Desse modo, as crianças não desenvolviam a linguagem adequadamente.

Um autor de grande importância para combater essas ideias foi Wells (1986), que fez um trabalho de observação de crianças em casa e na escola, constatando que a utilização da linguagem

de crianças de classes trabalhadoras para finalidades complexas era mais frequente em casa que na escola. Labov (1972) também analisou diferenças no desempenho verbal de crianças pobres de Harlem, em situação de teste e em situações informais. Na presença do examinador, havia baixa produção linguística; na ausência deste (situação registrada por meio de gravador escondido), a produção linguística era boa. Em outro estudo, Labov (1972) mostrou que entre as crianças de classes trabalhadoras existia maior variação dos marcos linguísticos em função da situação, pois elas ajustavam a linguagem às situações de modo mais acentuado que crianças de classe média. Houston (1986), num estudo com crianças negras do Norte da Flórida, percebeu dois registros: o registro escolar (pobre, com pouca fluência, com hipercorreção fonológica) e o não escolar (criativo, fluente). As crianças observadas engajavam-se em jogos verbais, improvisavam narrativas etc. O autor também alertou que o uso limitado da linguagem em determinada situação não prova a falta de capacidade para lidar com a linguagem.

Labov (1972) buscou transformar a ideia de déficit em diferença, ou seja, a linguagem padrão seria apenas diferente. Esse autor sugeriu, a fim de amenizar tal problema, que houvesse um período preparatório para essas crianças. Segundo Poppovic (1972), o aluno viria de família pobre e, portanto, era despreparado para os padrões exigidos pela escola. Apesar de terem atentado para a inadequação da escola, esse enfoque parecia ainda atrelado à ideia de que era preciso mudar a criança para ajustá-la à escola. As questões mais fundamentais, como a função da escola, o papel desta e a ligação com o contexto de vida cotidiana, não eram levadas em consideração como fundamentos para essa análise.

Carraher *et al.* (1988) abordaram tais relações em seus estudos sobre o desempenho de crianças em matemática na escola e no contexto de trabalho. Os autores mostraram que enquanto as crianças no teste informal de resolução de problemas matemáticos (no trabalho) tiveram 98,2% de acertos, no teste formal de tarefa de resolver continhas (tipo

escolar) tiveram 36,8% de acertos e em problemas tiveram 74,0%. Em outro estudo em que os autores fizeram as testagens na escola em três condições (venda simulada, problemas verbais e continhas), o resultado foi confirmado. As análises das respostas mostraram que as crianças, quando resolviam os problemas propostos por procedimentos orais, tinham bons resultados; quando usavam procedimentos escritos, apresentavam desempenhos mais baixos. Tal resultado alertava que as crianças tinham capacidade de aprendizagem dos conceitos, mas não havia boa intervenção escolar para a aprendizagem dos algoritmos formais.

Patto (1987), ao tentar apreender a dinâmica escolar em sua globalidade, com suas contradições, recuos e avanços, buscou, através de observações e entrevistas, analisar a complexidade das questões envolvidas no fracasso dessa instituição: a escola. A autora realizou um estudo em que acompanhou a dinâmica de uma escola de periferia de São Paulo e de quatro alunos repetentes. Ela descreveu vários fatores que se entrelaçavam nas interações sociais. A culpa pelo fracasso do processo ensino-aprendizagem era sistematicamente repassada para aqueles que ocupavam posições mais baixas na hierarquia social. A pesquisadora registrou a precariedade das condições de trabalho do professor, sua insatisfação profissional, suas lacunas de formação, representações negativas de sua clientela, inadequação do processo de ensino e avaliação, percebendo, portanto, uma rede intrincada de processos e fatores interrelacionados que estariam subjacentes às péssimas condições de ensino a que tais crianças eram expostas.

Esses diversos fatores provocariam diferentes modos de reação nos alunos. Dessa forma, a autora evidenciou que os casos de não aprendizagem podem ser explicados por motivos tão variados e complexos que exigem também variadas e múltiplas ações. A luta por melhores condições de vida e trabalho dos professores e dos alunos, por formação profissional mais sólida, por infraestrutura escolar não pode ser realizada sem ações voltadas para os alunos que já passaram por etapas escolares, ajudando-os a superar as dificuldades já instaladas.

## Quem são as crianças e os jovens com dificuldades de aprendizagem?

### Reflexões sobre o perfil dos alunos com defasagem de aprendizagem

Alguns autores, ao refletirem sobre alunos com dificuldades de aprendizagem da língua escrita, mostram que, dentre outros aspectos, parece haver, por parte desse grupo, certo estranhamento em relação à cultura escolar e ao uso da língua nesse espaço.

Cagliari (1995) apresenta um exemplo de uma atividade didática em que o aluno resolveu uma atividade escolar da seguinte maneira:

Faça segundo o modelo:

O menino	a menina
O pai	<u>oa paioa</u>
O avô	<u>oa avoa</u>
O tio	<u>oa tioa</u>

O autor discute que o modo como a atividade foi resolvida evidencia um total estranhamento em relação ao que estava sendo pedido, pois tais usos (ao paioa; ao avoa; ao tioa) não são encontrados em nenhuma situação extraescolar, e os vocábulos indicadores de feminino de pai, avô e tio são conhecidos muito precocemente pelas crianças. Tal tipo de resposta evidencia que o estudante não estabeleceu qualquer tipo de relação entre a tarefa escolar e suas atividades linguísticas da vida cotidiana extraescolar.

Refletindo sobre tal tipo de resposta, pode-se considerar que muitos problemas de aprendizagem são decorrentes de um distanciamento entre a cultura escolar e as práticas de linguagem praticadas pelos alunos. Os estudantes parecem não conceber que o que aprendem na escola faz sentido e assemelha-se ao que eles praticam em outros espaços sociais. Além desse estranhamento, outras questões podem ser

salientadas, como os aspectos relativos aos modos como os discentes se encaram no processo de aprendizagem.

Bernardin (2003), ao analisar o percurso de aprendizagem de um grupo de alunos, desde o ingresso no início do ano letivo até o final do ano, por meio de entrevistas com os pais e as crianças e observações/registros de aula, percebeu a existência de dois tipos básicos (arquetipos) de estudantes: ativos-pesquisadores e passivos receptores.

Os ativos-pesquisadores eram os alunos que desde o início estavam envolvidos no processo de aprendizagem. Sabiam que a aprendizagem requeria várias operações, aceitavam a incompletude momentânea do saber, eram capazes de nomear alguns objetos de saber, tinham atenção voluntária e dirigida em sala. Desse modo, tinham consciência de que a aprendizagem requer esforço mental e atenção e monitoravam suas próprias estratégias, explicitando quando não estavam aprendendo e o que faziam para tentar aprender.

Os alunos passivos receptores não sabiam o que fazer para aprender. Em geral, quando explicitavam o que faziam para aprender, descreviam procedimentos distantes em relação às demandas da escola. Achavam que tudo dependia da escola, tinham medo de assumir riscos e dificuldades de nomear objetos de aprendizagem. Além disso, demonstravam falta de confiança em suas próprias potencialidades.

Tais reflexões foram feitas com base na ideia de que os alunos têm condições de gerenciar sua própria aprendizagem, desenvolvendo consciência de suas próprias estratégias de aprender. Para Bernardin (2003, p.132), a clareza cognitiva revela-se quando o aluno:

Sabe que aprende, quando sabe o que aprende, por que aprende e como aprende. Isso parece dificilmente realizável, se considerarmos a especificidade da atividade tal como a entendemos, caracterizada pelo processo (relativamente lento) de tomada de consciência dos objetivos, onde não são

determinados previamente nem o porquê nem como se vai aprender (já que vão estar em atividade no decorrer da aprendizagem). Assim, deve-se compreender essa clareza não somente como preliminar, mas também como princípio a operacionalizar durante e após a atividade.

Antunes (2003, p.43) corrobora tal princípio indicando que "o aluno é sujeito da aprendizagem que acontece, ou seja, é ele quem realiza, na interação com o objeto de aprendizagem, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento". Obviamente, essa atividade é mediada pelos que compartilham as situações de aprendizagem e pelos (no âmbito mais sócio-histórico) que construíram os objetos culturais. Assim, é preciso reconhecer que, embora o indivíduo seja sujeito de sua própria aprendizagem, ele participa de uma rede de interações e sofre os efeitos da cultura. Antunes (2003, p.43) alerta, ainda, que:

O conhecimento implica, não o armazenamento, em estoque, de um conjunto de informações, de conteúdos e regras, mas a existência de uma capacidade gerativa, isto é, uma capacidade de encontrar novas respostas para problemas inteiramente novos, em novas situações.

Desse modo, é imprescindível que o aluno tenha confiança na sua própria capacidade de pensar e de resolver problemas, aceitando desafios e entendendo que o conhecimento é sempre parcial.

Com base em constatações como as acima descritas, Bernardin (2003) investiu em um trabalho voltado para a avaliação permanente por parte dos alunos, do que estavam aprendendo e do que faziam para aprender, com mediação intensa. As atividades em sala de aula eram problematizadoras, e os alunos se engajavam em trabalhos coletivos de discutir sobre as respostas dadas e os modos como chegaram àquelas respostas.

Tal reflexão é extremamente relevante quando se assume a concepção de que a aprendizagem é

uma atividade, pois, como é defendido por Bernardin (2003, p.22):

A atividade é definida por um objetivo (representação consciente do resultado da ação), requer a execução de operações (meios, procedimentos operatórios para alcançá-lo), mas é, sobretudo, sustentada por uma motivação (o que leva a agir). Se o objetivo tem uma função de orientação da atividade e as operações, uma função de realização, a motivação preenche a função de incitação. Sendo um processo caracterizado por transformações constantes, a atividade evolui graças a vários níveis de regulação.

Bernardin (2003) defende que a escolarização exige ingresso na cultura escolar, com participação em diferentes práticas de linguagem, evidenciando para os alunos que seus conhecimentos sobre a língua podem ser capitalizados na escola e, ao mesmo tempo, promovendo situações que os familiarizem com as práticas escolares. Assim, esse autor realizou uma intervenção em que a primeira etapa consistia:

Em mostrar, recensear e capitalizar para a turma o que cada um sabe. O objetivo é triplo: permitir a implicação do maior número de alunos, por meio da ativação de experiências pessoais; romper com a concepção passiva de aprendizagem; e legitimar práticas habitualmente não reconhecidas na escola (Bernardin, 2003; p.56).

Essa proposta é fundamentalmente centrada na ideia de que é preciso garantir que os alunos construam uma representação adequada do ambiente escolar ou, no caso dos que já construíram uma representação apartada das situações extra-escolares, modifiquem as representações de modo a iniciarem outro tipo de relação com o conhecimento e com as atividades escolares.

Como segunda etapa, Bernardin (2003, p.62) aponta a necessidade de mostrar para os alunos as

especificidades do contexto escolar: "Se é importante auxiliar os alunos a reconhecer o leque das práticas sociais onde a escrita revela-se indispensável, certas funções merecem ser mais claramente identificadas: de um lado, agir; de outro, aprender, adquirir conhecimentos".

Em relação à escrita, Bernardin (2003, p.62) alerta que:

Reconhecer deve, portanto, ser compreendido em sua dupla acepção. Para reconhecer, também é preciso que se tenha conhecido uma primeira vez, ter uma experiência referente: se a criança não a teve previamente, cabe à escola propô-la. Contudo, reconhecer também é dar lugar e valor.

Assim, a escola precisa, sem preconceitos, dar acesso ao que os alunos não têm fora dela e, ao mesmo tempo, valorizar o que eles aprendem em outros espaços sociais, além da escola.

Na busca de atender a tal princípio básico, Bernardin (2003, p.193) relatou os progressos vivenciados e os obstáculos a serem vencidos. Segundo esse autor:

As dificuldades pareciam situar-se tanto na vertente identitária (fragilidade dos suportes familiares de identificação, objetivos incertos, motivações vagas ou não constituídas; insegurança afetiva e cultural diante da escola) quanto na vertente cognitiva (identificação vaga das práticas culturais referentes; desordem dos objetos; indistinção tarefa / competência / saber) e epistêmica (concepção errônea ou inoperante da atividade, o 'trabalhar' sem objeto nem conteúdo em um modelo majoritariamente repetitivo onde o sujeito ficaria na expectativa receptiva).

Partindo das reflexões expostas pelos autores citados, buscou-se, neste artigo, como já anunciado anteriormente, analisar um projeto de correção de fluxo - o Alfabramento -, buscando identificar seus impactos sobre estudantes com defasagem de

aprendizagem e sobre professores. A seguir, será apresentada a descrição da metodologia de coleta e a análise de dados adotada.

## Método

As reflexões expostas neste artigo são decorrentes das análises de depoimentos de 30 professoras participantes do Projeto Alfaletramento e de dados das avaliações dos alunos.

Os depoimentos foram coletados por meio de entrevistas realizadas por estudantes de pedagogia, que atuavam como estagiários do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Uma pergunta central era formulada: O que você achou do Projeto Alfaletramento? Com base nas respostas, novas perguntas eram formuladas. Buscava-se identificar se o Projeto tinha tido algum impacto sobre a vida profissional das professoras e sobre os estudantes, sob o ponto de vista das professoras.

Os resultados das avaliações dos alunos foram fornecidos pela Diretoria de Ensino da Prefeitura do Recife.

As entrevistas foram gravadas, depois foram transcritas e agrupadas de acordo com os principais aspectos citados pelas professoras nas perguntas feitas. Depois, foram selecionadas algumas mais representativas dos diferentes tipos de respostas.

## O alfaletramento: caracterização

O Projeto Alfaletramento atendia aos alunos dos ciclos 3 e 4 (anos 6 a 9 do Ensino Fundamental de 9 anos), que eram reconhecidos na escola como os que não dominavam as habilidades básicas de leitura e escrita. Eram alunos que, embora tivessem avançado na escolaridade, não conseguiam lidar com os textos escritos de modo satisfatório para o nível de escolaridade alcançado.

O atendimento dos 3 151 estudantes era feito nas próprias escolas pelas 30 professoras alfaletradoras do Programa e uma equipe de 81

estagiárias. Cada professora era responsável por 2 ou 3 estagiárias. As professoras trabalhavam 1 ou 2 dias em cada escola e as estagiárias, nos outros dias. Em cada escola, os alunos eram divididos em 3 grupos.

Os 897 alunos do grupo 1 (28,46%) eram os que não tinham se apropriado ainda do sistema alfabético de escrita, ou seja, não dominavam os conhecimentos básicos da alfabetização. No grupo 2 estavam os 1 125 alunos (35,71%) que compreendiam os princípios básicos do sistema alfabético, mas não tinham consolidado as correspondências grafo-fônicas, realizando muitas trocas de letras na leitura e na escrita. No grupo 3 foram agrupados os 1 129 alunos (35,83%) que tinham muitas dificuldades na leitura e produção de textos escritos, mas já estavam alfabetizados.

A proposta pedagógica do Projeto era baseada em princípios da alfabetização na perspectiva do letramento, com base em autores como Albuquerque e Leal (2004); Santos e Mendonça (2005); Soares (2006); Leal *et al.* (2010). Partindo dessa abordagem, eram propostas situações de aprendizagem em que os estudantes realizavam atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita de modo articulado às atividades diversificadas de leitura e escrita. A base teórica fundamental era fundada no modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984), que propõe que não há apenas um letramento, mas diferentes letramentos, relativos às diferentes práticas sociais, culturalmente construídas. Para Street, não há como discutir sobre letramento de modo desarticulado dos debates sobre as relações de poder instituídas nas sociedades.

Para atender aos pressupostos teóricos do programa, as professoras participavam de encontros quinzenais de planejamento coletivo, na Secretaria de Educação, e de encontros pedagógicos mensais de 4 horas, na UFPE, com os professores da Universidade. Por meio do curso de formação continuada, objetivava-se auxiliar os professores a:

- Refletir sobre o fenômeno do fracasso escolar e os impactos disso na vida dos estudantes;

- Refletir sobre o perfil dos alunos atendidos no Projeto;

- Refletir sobre estratégias para melhorar a autoimagem dos jovens;

- Avaliar os alunos, identificando as dificuldades em leitura e escrita;

- Refletir sobre a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e sobre a ortografia;

- Refletir sobre os processos cognitivos de leitura e produção de textos;

- Analisar situações didáticas, refletindo sobre os objetivos didáticos e estratégias de encaminhamento das atividades;

- Planejar aulas e elaborar atividades produtivas para alunos com diferentes níveis de conhecimentos sobre leitura e escrita.

Dentre outras estratégias didáticas adotadas nos encontros de formação do Projeto, foram priorizadas: discussão sobre o perfil dos estudantes; entrevistas com os jovens para compreendermos suas angústias, necessidades e dificuldades; discussão sobre as estratégias para ajudar os estudantes a elevar a autoestima; estudo de textos sobre leitura e escrita na alfabetização; análise e discussão sobre programas de vídeo que focalizam situações de sala de aula; análise de depoimentos de professores; análise de jogos, livros didáticos e atividades voltadas para alfabetização e ensino de leitura e produção de textos; análise de textos e outras produções dos alunos; planejamento de atividades com discussão; socialização de experiências vivenciadas em sala de aula, com discussão; exposição dialogada.

Os encontros foram organizados de modo a contemplarem atividades de leitura de textos literários ou jornalísticos, com reflexão sobre as estratégias utilizadas com o grupo e sobre os tipos de questões levantadas para a discussão. Foram também, como atividade permanente, propostas atividades de análise de sequências didáticas de leitura e escrita, contemplando diferentes gêneros discursivos. Em alguns encontros foram elaborados instrumentos de avaliação e em outros, os resultados foram discutidos para organização do quadro de rotina a ser tomado como referência para organização dos planejamentos diários.

## O que disseram as professoras sobre o Projeto Alfaletramento?

Dois aspectos foram referenciados com muita ênfase pelas professoras: a formação continuada oferecida no âmbito do Programa e a evolução dos estudantes. A seguir, será apresentada uma síntese dos principais aspectos citados.

### Impactos na vida profissional das professoras: a formação continuada

Nas entrevistas, as professoras fizeram muitas referências à formação continuada a que estavam tendo acesso, indicando esse aspecto como um dos mais positivos no Projeto. Destacaram, sobretudo, as seguintes categorias: (1) o aprofundamento teórico consistente e atualizado, (2) a qualidade das estratégias formativas; (3) a ênfase na prática pedagógica e (4) a socialização de saberes/a interação no grupo. Alguns depoimentos podem ilustrar tais constatações:

- O Alfaletramento é uma oportunidade de pensar a nossa prática, sociabilizar saberes que dispomos para o trabalho com a língua portuguesa, através de um embasamento teórico e prático muito atualizado (categorias 3, 4 e 1).

- Vale ressaltar as formas de encaminhamento do ensino dos conteúdos, as sequências-didáticas de vivência desses conteúdos, a troca de experiências [...] (categorias 2 e 4).

- O acompanhamento mensal com orientações de como devemos agir diante das situações que vão se apresentando com os estudantes é um aspecto muito importante. As discussões e observações do material trazido nos servem como aprimoramento de nossa prática (categorias 3 e 4).

- Avaliar o aluno, identificando as dificuldades em leitura e escrita; analisar situações didáticas, refletindo sobre os objetivos didáticos e as estratégias de encaminhamento das atividades; planejar aulas e elaborar atividades produtivas para alunos com



diferentes níveis de conhecimentos sobre leitura e escrita e analisar jogos e propostas de atividades (categorias 1 e 3).

É importante considerar que projetos desse tipo são fundamentais para corrigir distorções provocadas por falta de ações efetivas durante os anos em que determinados alunos estiveram na escola e não atingiram as metas estabelecidas. Desse modo, é uma estratégia de correção de fluxo. No entanto, eles representam mais do que isso: representam um novo modo de encarar a avaliação no regime de ciclos em que os alunos, que em algum momento de suas vidas tiveram dificuldades de aprendizagem, em lugar de serem reprovados ou expulsos da escola, permanecem e recebem atenção especial. No entanto, para que, de fato, as ações sejam consistentes, é imprescindível favorecer aprendizagens coletivas aos profissionais envolvidos. Esse aspecto foi reconhecido pelas docentes envolvidas no Projeto.

Além da dimensão formativa, que indica um impacto sobre a vida profissional das docentes, o Projeto teve impactos também para os estudantes atendidos. Na verdade, considera-se que a criação de projetos como esse cumpre, acima de tudo, uma obrigação do sistema de ensino para com as crianças e jovens que, por diferentes razões, possam não estar atingindo as aprendizagens necessárias em cada etapa de escolarização. Para melhor se discutir sobre tal questão, será apresentada, a seguir, algumas análises dos resultados obtidos, segundo os depoimentos das professoras envolvidas.

### **As aprendizagens dos jovens estudantes**

Como foi dito anteriormente, os estudantes encaminhados por seus professores para o Projeto foram separados em três blocos. Em relação a todos eles, foram discutidas estratégias para a elevação da autoestima, sobretudo, por meio da escolha de temas de textos que pudessem fazer os alunos refletirem sobre suas condições e, com isso, valorizarem suas próprias histórias. Também foram dadas orientações relativas aos modos de interação com os jovens, sobre

a necessidade de garantir a existência de atividades que eles pudessem “dar conta” desde o início, para não desestimulá-los, e sobre a necessidade de evidenciar cotidianamente cada conquista que tivessem.

Em relação às atividades voltadas para a reflexão sobre a língua, essas foram agrupadas para atendimento às necessidades emergenciais dos estudantes de cada bloco.

Foi proposto que para os alunos do grupo 1 fossem realizadas atividades de leitura de textos pelo professor, com conversa sobre o texto lido, de modo a motivá-los a participar de situações de leitura e escrita. Foram escolhidos, sobretudo, textos da esfera literária e textos de humor, para favorecer a formação dos alunos como leitores engajados e motivados. Foi sugerido também que fossem realizadas atividades destinadas a evidenciar que a escrita nota a pauta sonora (atividades de consciência fonológica) e atividades voltadas para a construção dos princípios básicos do sistema alfabético (atividades de composição e decomposição de palavras, comparação de palavras, escrita e leitura de palavras com pistas, dentre outras).

Para os alunos do grupo 2, que compreendiam o sistema de escrita, mas não demonstravam fluência de leitura e realizavam muitas trocas de letras, também foram sugeridas situações em que a professora ou a estagiária lesse textos em voz alta e estabelecesse diálogos com os estudantes para motivá-los para a leitura. Mas, neste caso, também foram levados textos para que os estudantes realizassem, em casa e na escola, leitura autônoma. Para consolidar as correspondências grafofônicas, foram realizadas atividades de sistematização, tais como a escrita de várias palavras que continham um mesmo segmento sonoro e gráfico, como em jogos de adedonha, jogos de leitura em baralhos, dominós, dentre outros, que eram muito apreciados por eles. Atividades de produção de textos também foram frequentes. Nesses casos, solicitava-se a escrita de textos de interesse deles, como cartas, relatos pessoais e, em algumas escolas, textos para o jornal mural.

O foco central do atendimento dos alunos do grupo 3 foi em atividades de leitura de textos em voz

alta, seguidas de discussão, ou em atividades de interpretação escrita, com questões diversificadas, com o objetivo de desenvolver diferentes estratégias de leitura. Tal opção foi decorrente da avaliação de que esses estudantes tinham maior desenvoltura na leitura de palavras, mas tinham muitas dificuldades em compreensão de textos. Também foram diversificadas as situações de escrita autônoma de textos. Foram realizadas, ainda, atividades para construção/sistematização de conhecimentos sobre a norma ortográfica, sobretudo, por meio de jogos.

Durante o ano letivo, os estudantes poderiam mudar de grupo, caso atingissem as expectativas. Vários estudantes, sobretudo do grupo 3, mas também do grupo 2, sentiam-se mais seguros após alguns meses de trabalho e retornavam às suas salas, principalmente porque os professores queixavam-se da ausência deles em sala de aula. Estando já com certa autonomia de leitura, conseguiam acompanhar melhor as aulas.

Já os estudantes do grupo 1 permaneciam no Projeto até o final do ano, pois este era um encaminhamento da própria coordenação pedagógica e de professores que percebiam que os mesmos não conseguiam acompanhar as aulas de nenhum componente curricular. No início do ano letivo, 28,46% dos estudantes do Projeto foram agrupados no grupo 1. No final do ano, apenas 7,70% permaneceram neste nível.

Podemos perceber, portanto, que é possível restabelecer a autoconfiança desses estudantes e ajudá-los a dar continuidade ao processo de escolarização, evitando a evasão e o desestímulo.

## Conclusão

Como destacado na introdução desse artigo, o Projeto "Alfabetramento" não se caracterizou simplesmente como um programa de correção de fluxo, mas correspondeu a um conjunto de ações dirigidas àqueles que, embora tenham permanecido na escola, não tinham atingido as metas previstas para as etapas pelas quais já tinham passado.

Destacou-se a importância do trabalho de formação vivenciado com as professoras que,

segundo seus depoimentos, contribuiu não só para o desenvolvimento das atividades do Projeto, mas para suas práticas docentes como professoras regentes de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental (as professoras que atendiam aos alunos de 3º e 4º ciclos no Projeto, atendiam aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no outro turno de trabalho).

A ênfase no desenvolvimento de uma rotina envolvendo atividades diárias de leitura, produção de textos e apropriação do sistema de escrita alfabética, assim como a importância da avaliação para a construção do perfil do grupo atendido e organização do trabalho pedagógico, foram aspectos destacados pelas docentes como fundamentais no processo de formação.

Quanto aos alunos, por meio desse trabalho, puderam avançar mais em suas aprendizagens sobre a leitura e a escrita e, com isso, passaram a ficar mais confiantes. As atividades com jogos que envolviam reflexão sobre alguns dos princípios do sistema de escrita alfabética foram fundamentais, pois possibilitavam que os estudantes aprendessem de forma lúdica e prazerosa. Por outro lado, como os grupos atendidos eram pequenos, as professoras podiam intervir de forma mais constante e sistemática, levando-os a perceber as relações de som e grafia e a evoluir no processo de construção da escrita. As estratégias de leitura foram, também, alvo de atenção, tendo havido grande evolução dos alunos.

Por fim, a grande importância desse Projeto reside na evidência de que é possível, sim, implantar um regime de ciclos em uma ação não excludente, com progressão automática e, ao mesmo tempo, garantir a aprendizagem. Os alunos não podem ficar retidos porque estão com dificuldades; eles precisam, em lugar de retenção, serem atendidos de modo qualificado, adquirindo autoconfiança e aprendendo a aprender.

## Referências

ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BENSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M.H. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.
- BERNARDIN, J. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- BROOKS, C.K. Some approaches to teaching English as a second language. In: WEBSTER, M.H. (Org.). *The disadvantaged learner England*. San Francisco: Candler, 1966.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e lingüística*. 8.ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- CAMARGO, D.A.F. Um estudo piagetiano com crianças ludovicenses. *Cadernos de Pesquisa*, n.57, p.71-77, 1986.
- CARRAHER, T.N.; SCHLIEMANN, A.D. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, n.45, p.3-19, 1983.
- CARRAHER, T.N. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CARRAHER, T.N.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A.L. *Na vida dez, na escola, zero*. São Paulo: Cortez, 1988.
- HESS, R.; SHIPMAN, V. Experiências iniciais de vida e a socialização de estilos cognitivos em crianças. In: PATTO, M.H. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.
- HOUSTON, S. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico. In: PATTO, M.H. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.
- LABOV, W. The study of language in its context. In: GIGLIOTI, P.P. (Ed.). *Language and social context*. Harmondsworth. Middlessex, England: Penguin Education, 1972. p.179-215.
- LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PATTO, M.H.S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.
- PIAGET, J. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1923.
- POPPOVIC, A.M. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.26, n.57, p.244-254, 1972.
- SAMPAIO DA SILVA, F. Operações lógico-matemáticas de crianças na primeira série do primeiro grau. *Cadernos de Pesquisa*, n.44, p.63-74, 1983.
- SANTOS, C.; MENDONÇA, M. (Org.) *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WELLS, G. Styles of interaction and opportunities for learning. In: CASHDAN, A. (Org.). *Literacy, teaching and learning language skills*. Oxford: Blackwells, 1986.

Recebido em 23/9/2010, reapresentação em 7/8/2011 e aceito para publicação em 8/8/2011.

