

ATENDIMENTO À HETEROGENEIDADE DAS APRENDIZAGENS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º CICLO

HETEROGENEITY IN LEARNING AND TEACHING PORTUGUESE IN THE FIRST CYCLE

Solange Alves de Oliveira¹

Resumo: O presente estudo buscou analisar as concepções e práticas de alfabetização de professoras que atuavam no 1º ciclo da Secretaria Municipal de Ensino de Recife (SMER) em 2007, considerando as (re)construções e (re)fabricações no ensino de língua, em específico, no ensino da escrita alfabética e nas suas possíveis articulações com os eixos: leitura e produção textuais. Analisamos, nesse caso específico, algumas das atividades propostas pelas professoras vinculadas ao atendimento da heterogeneidade das aprendizagens. Apoiamos-nos na teoria da Fabricação do Cotidiano Escolar (CERTEAU, 1994; 1985) e na perspectiva da Apropriação dos Saberes da Ação (CHARTIER, 2007; 2000; 1998). As entrevistas empregadas, com nove professoras de três instituições diferentes, apontaram para uma nítida preocupação em adequar as atividades aos diferentes ritmos dos alunos. Houve menção à leitura, análise de palavras e/ou reescrita textual coletiva nos 1º e 2º anos, como reescrita de texto individual, no caso dos 3ºs anos.

Palavras-chave: Ciclo. Ensino de língua portuguesa. Alfabetização.

Abstract: This study investigates the literacy concepts and practice of in service teachers in an alternative Brazilian Educational System called Human Development Cycle, in a school that belongs to the Recife City Hall Education System (Smer) in 2007, in Pernambuco State. We considered the making and remaking of language teaching, specifically alphabetic writing teaching and its possible connections with these axis: reading and writing composition. We analyzed, in this particular case, some of the activities proposed by the teachers related to the special cases of learning. We are based on the Everyday School Manufacture Theory (CERTEAU, 1994, 1985) and on the Knowledge Action Ownership Principles (Chartier, 2007, 2000, 1998). The interviews applied for nine teachers from three different institutions signed to a clear concern in adapting activities to the different students' paces. There was mention of reading, word analysis and cooperative writing process on the 1st and 2nd year groups, as well as individual writing process in the third year groups.

Keywords: Human Development Cycle Educational System. Portuguese teaching. Literacy.

¹ Doutora em Educação, UFPE. Professora. Professora da Faculdade de Educação da UFG. E-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com.

1 Introdução

As mudanças na organização de alguns sistemas de ensino, há alguns anos, tem suscitado, paulatinamente, (re)encaminhamentos e mudanças nas apropriações das formas de funcionamento da escola e das práticas pedagógicas.

Em função das novas prescrições, essa instituição vem sendo inserida num contexto de sucessivos desafios, entre eles, o de atender às diferentes demandas de aprendizagem, garantindo, assim, a finalidade de assegurar um ensino e uma aprendizagem eficazes para todos.

No rol dessas mudanças, chamamos atenção para a organização do ensino por ciclos. Tal proposta visa, oficialmente, contribuir para o sucesso dos alunos na escola; prima, com isso, pelo atendimento da heterogeneidade na sala de aula.

Apesar de discussões sobre medidas que visavam minimizar o fracasso das crianças na escola terem sido iniciadas com mais intensidade na década de 1950 (a exemplo da promoção automática), conforme Mainardes (2001), foi a partir da década de 1980 que diversos estados e municípios implantaram os ciclos básicos de alfabetização (CBA). Tal iniciativa se traduzia em alternativas democratizantes que visavam eliminar a reprovação no final da 1ª série, mudando, desse modo, o enfoque dado à avaliação (1984 – São Paulo; 1985 – Minas Gerais; 1986 – Recife e 1988 – Paraná e Goiás), de acordo com Mainardes (2001, p. 45).

Na realidade, a proposta em questão ganhou maior respaldo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), articulando-se a outras proposições. O artigo 23 daquela lei, por exemplo, inclui a possibilidade da organização dos sistemas de ensino em ciclos.

Ancorada na LDBEN 9394/96, a Secretaria Municipal de Educação de Recife (doravante, SMER) implantou os *ciclos de aprendizagem*, a partir de 2001, dessa vez estendendo-os a todo o ensino fundamental.² Do mesmo modo, na tentativa de melhorar a qualidade do ensino e o tempo do aluno na escola, optou pelo acesso à escola aos seis anos. Essa opção encontra respaldo no artigo 87 da LDBEN, parágrafo 3º, inciso I da mesma lei, o qual explicita que cada município, e supletivamente o estado e a união deverão: “*matricular*

² Conforme documento da PREFEITURA DA CIDADE DE RECIFE. Secretaria de Educação. **Tempos de Aprendizagem**: identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos. Recife, 2003. Encontramos os ciclos da educação infantil e os ciclos do ensino fundamental. Sendo estes últimos compostos por quatro ciclos. O 1º por três anos - que equivaliam à alfabetização, 1ª e 2ª séries -, e os subseqüentes por dois anos.

todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental”.

No nosso caso, interessamo-nos, sobretudo, em entender como, no interior de algumas escolas da SMER, vinha ocorrendo o ensino de alfabetização considerando as atividades diversificadas propostas nas aulas de língua portuguesa, o tratamento didático dado à heterogeneidade e os registros concernentes ao desempenho dos alunos, à avaliação. Para isso, recorreremos a práticas de professoras que atuavam no 1º ciclo em 2007.

2 Ciclos e alfabetização: alguns elementos teórico-práticos

De acordo com Frigotto (2005, p. 2), a estrutura dos ciclos tem influenciado “as práticas e concepções ligadas ao domínio da leitura e da escrita que, pela extensão do tempo, impõem ou provocam outra lógica nas expectativas e práticas escolares”. Segundo a autora, os três anos do 1º ciclo possibilitam um trabalho mais consistente na apropriação da leitura e da escrita, sem os limites da cobrança de uma escrita ‘correta’ logo no 1º ano de escolaridade.

Através de pesquisa realizada numa escola pública da rede municipal de Niterói, a autora acompanhou três turmas do 1º ciclo ao longo do ano de 2004. Conforme alguns depoimentos das professoras pesquisadas, houve uma reorganização das turmas dos 2º e 3º anos, de modo a reagrupar os alunos pelo critério *alfabetizado/não alfabetizado*. Tal mudança gerou insatisfação por parte das professoras, já que os alunos ficaram ‘perdidos’, sem saber a que ano pertenciam. Os educandos do 3º ano que estavam alfabetizados, por exemplo, sentiram-se atrasados, uma vez que a professora do 2º ano foi quem assumiu a turma. Como ainda não tinham uma familiaridade com a nomenclatura dos ciclos, atrelavam o avanço para outra turma à professora regente da mesma e não ao ano-ciclo a que pertenciam.

Apesar de a direção da escola concordar com o reagrupamento e apontar o benefício por ele gerado, argumentando ser uma alternativa coerente com a proposição dos ciclos, os professores, na ocasião, pensavam o contrário: acreditavam que era um “retrocesso em relação à já superada organização em turmas de fortes e fracos” (FRIGOTTO, 2005, p. 4). Comprovaram, ainda, a falta de resultados na alfabetização com alunos que, apesar de progredirem entre os anos, continuavam apresentando dificuldades na escrita alfabética.

A autora apontou ainda que, embora tenha havido um escasso investimento feito pelo município nas condições concretas da escola pesquisada para essa reorganização, os ciclos, de um modo geral, resgatam a possibilidade de os alunos permanecerem por um tempo maior na escola, construindo, a partir do diálogo entre o seu universo cultural e aquele específico da

cultura escolar, uma aprendizagem sistemática que só esse espaço pode proporcionar (FRIGOTTO, 2005, p.15).

Enfatizamos que, do mesmo modo como ocorreu com a proposta dos ciclos, as mudanças presentes no ensino de língua ganharam relevância, sobretudo na década de 1980. No caso da alfabetização, a partir de novas contribuições teóricas, concepções e métodos de ensino que passaram a ser questionados e revistos, desencadeando, com isso, novas diretrizes para o ensino de língua nessa etapa da escolarização.

De acordo com Ferreiro (1985), no que se refere à alfabetização, seria preciso promover uma mudança conceitual, mudando o eixo do *como se ensina* para o *como se aprende*. Esse processo de construção do conhecimento pelo sujeito passa a ser investigado pela autora, surgindo a teoria da psicogênese da língua escrita, que vai mudar as concepções até então presentes quanto ao ensino de língua (alfabetização) e, mais detidamente, sobre o processo evolutivo que permeia a apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança.

Iniciam-se, também, a partir da década de 1990, discussões sobre alfabetização e letramento (SOARES, 2003a; 1998). De acordo com a autora, com a transposição da palavra *letramento* para o nosso vocabulário, já entendemos que é preciso não apenas ensinar a ler e a escrever, mas é necessário, também, e, sobretudo, levar os indivíduos a fazerem uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 58).

Diversos autores concordam que o conceito de alfabetização foi ampliado, trazendo às práticas de ensino novos desafios, sendo necessário, com isso, garantir a apropriação do sistema de notação alfabética, mas, também, ensinar diferentes formas de utilização da linguagem. Longo, dominar a escrita alfabética não se constitui numa condição que encerra as diferentes demandas de leitura e escrita impostas pela complexificação das práticas sociais e, portanto, escolares. É nesse contexto que o debate sobre o letramento ganha centralidade (SOARES, 2003a).

Iremos respaldar nosso trabalho na teoria da *Fabricação do Cotidiano Escolar* (CERTEAU, 1994; 1985; FERREIRA, 2003). Recorreremos, também, à perspectiva da *Apropriação dos Saberes da Ação* (CHARTIER, 2007; 2000; 1998), por acreditarmos que tais correntes trazem contribuições e orientações teórico-práticas concernentes ao modo como se ‘fabricam’ os saberes na escola, bem como a maneira como se constituem e se organizam as práticas de ensino (no nosso caso, na Secretaria Municipal de Ensino de Recife - SMER), tendo como referência esses saberes. Desse modo, será possível apreender e articular a apropriação que os sujeitos vêm fazendo de maneira a (re)construírem e (re)fabricarem suas práticas.

Afirmamos isto, já que entendemos que o cotidiano escolar é marcado por uma rede complexa de práticas que são fabricadas por meio de “táticas” que atendem às necessidades de um ambiente dado. Portanto, a realidade das práticas escolares cotidianas não se constituiria numa transposição literal das prescrições oficiais, mas numa (re)construção das práticas já existentes. Desse modo, as prescrições (ISAMBERT-JAMATI, 1970, p. 9) indicariam somente orientações.

A partir dessas considerações, a presente pesquisa objetiva analisar algumas das concepções e práticas de alfabetização de professoras que atuavam no 1º ciclo da Secretaria Municipal de Ensino de Recife (SMER) em 2007, considerando as (re)construções e (re)fabricações no ensino de língua, em específico, no ensino da escrita alfabética e nas suas possíveis articulações com os outros eixos de ensino língua. Deter-nos-emos, no presente trabalho, em analisar algumas das atividades propostas pelas professoras vinculadas a uma preocupação com o atendimento à heterogeneidade das aprendizagens. Seguiremos com uma breve explicitação dos procedimentos metodológicos, bem como com alguns dos resultados.

3 Procedimentos metodológicos adotados na pesquisa

Realizamos entrevistas semi-estruturadas, individuais, com nove professoras de três escolas (A, B e C) que atuavam no 1º ciclo. Foram três mestras de cada instituição, dos três anos daquele ciclo. Priorizamos questões relativas ao modo como encaminhavam as atividades de língua de modo a contemplar os diferentes ritmos de aprendizagem, considerando seu ano-ciclo, os conhecimentos e as competências a serem construídos na área de língua, a articulação dos eixos: escrita alfabética, leitura e produção textual, dentre outras.

Acompanhamos a prática pedagógica dessas mestras no período de junho a dezembro de 2007. Estas foram realizadas de acordo com a disponibilidade e organização semanal voltada ao ensino de língua.

A fim de obtermos um perfil de saída dos alunos das classes observadas, aplicamos, ainda, atividades de escrita alfabética, compreensão leitora e produção de textos, conforme ano-ciclo. Nesse artigo, em específico, traremos alguns dados analisados nas entrevistas.

Dada a diversidade de instrumentos e procedimentos de coleta de dados, entendemos que os dados das entrevistas, nesse contexto, se articulam a nossa proposição, nesse artigo, já que sinalizam, também, para as formas de encaminhamento das atividades de língua adotadas pelas mestras, bem como ao modo como, nesse processo, tratavam a heterogeneidade das

aprendizagens. Salientamos, ainda, que os nomes das professoras são fictícios, conforme acordo estabelecido com as mesmas.

Recorremos, para o tratamento de nossos dados, à análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977) a qual consiste numa metodologia de dados qualitativos. A análise de conteúdo foi desenvolvida por temas (análise temática e categorial) e envolveu as etapas sugeridas por Bardin: pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

4 Alguns resultados

4.1 Atividades de língua portuguesa e a articulação com a heterogeneidade das aprendizagens

No concernente às atividades propostas nas aulas de língua, sete das nove professoras afirmaram realizar leitura de ‘histórias’, leitura de textos seguida, também, de interpretação oral e/ou escrita (todos os 3ºs anos, 2ºs anos das escolas B e C, 1ºs anos das escolas A e B). O depoimento seguinte ilustra um pouco como o trabalho com leitura era realizado pela professora Emanuele (1º ano, escola B):

Eu trabalhei esse ano muito com textos pequenos, textos que, ou que eles já conheciam, ou que... música, trabalhei muito com música e assim... é... no primeiro semestre eu botava assim em... eu botava no quadro de avisos, né? A música, a letra das músicas ou dos textos que eu tava trabalhando pra gente fazer a atividade da leitura e pra gente fazer a análise de palavras desse texto e eles identificarem palavras. Isso era coletivamente. É... e também trabalhei muito, já no 2º semestre eu comecei a trabalhar com esses mesmos textos pequenos, sendo digitados. Aí eu digitava pra cada um, pequenininho, recortava e colava no caderno pra que... agora geralmente textos que a gente já tinha trabalhado, aí depois eu trazia. E aí a gente fazia a leitura, todos eles. Cada um com seu texto no caderninho fazia a leitura identificando palavras é... tinha aquele aluno que ainda não conseguia identificar palavras e aí eles iam identificar letras mesmo, parte de palavras, contanto que eles fizessem um esforço pra ler. E aí eu tentava, na medida do possível, ter esse texto também em cartolina pra que a gente fosse lendo, eu ia apontando com a régua e eles iam apontando com o lápis deles (...).

A escrita do texto num cartaz, a leitura em voz alta realizada pela mestra e o comando dado ao aluno para acompanhá-la, sinalizavam para uma preocupação com a compreensão de que o que se lia tinha a ver com o que estava escrito. Esse princípio é fundamental na/para a apropriação da escrita alfabética já que, diante do desafio de desvendar *o que a escrita nota e como a escrita cria essas notações* (FERREIRO, 1985; MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004), a criança precisa saber, dentre outras coisas, que “se representa o significado através do significante”. A disposição do texto no caderno dos alunos, a atenção voltada à heterogeneidade, já que nem todos conseguiam acompanhar a leitura, se fez presente na prática da professora. Ela destacou que os que não sabiam ler palavras, identificavam as letras, ‘parte das palavras’, mas era importante que acompanhassem (OLIVEIRA, 2006; 2004).

A partir de um encaminhamento coletivo direcionado à reescrita de contos, a professora Raquel, 2º ano, escola B, tentou contemplar os diferentes ritmos de aprendizagem, conduzindo o processo de reescrita com o grupo-classe, porém, direcionando três alunos alfabéticos a reescreverem sozinhos. De acordo com Raquel, eles não se sentiram estimulados e com autonomia, o que resultou na inserção dos mesmos aos demais educandos. Costumava realizar a leitura do conto com várias interrupções, a fim de retomar sempre o texto. Em seguida, registrava o conto no quadro com a participação efetiva deles. Por fim, eram solicitados a registrar o texto em papel ofício organizado pela mestra (denominava de *livrinho*) e ilustravam com desenhos.

Recorrendo à atividade do ‘auto-ditado’ (ditado individual de palavras), a professora Beatriz (2º ano, escola A), buscava contemplar os diferentes ritmos de aprendizagem. Ditava as palavras, em seguida, trocava os cadernos para correção entre os alunos. Vejamos o que destacou:

Eu também gosto de fazer auto-ditado. Faço umas quinze palavras e mando alguém trocar pra corrigir. Aí eles dizem: ‘tia, aqui não tá escrito nada’. Com aqueles pré-silábicos, silábicos. Eu digo: ‘mas ele tá aprendendo agora, você vai corrigir’. Eles se auto-corrigem e depois eu corrijo eles (sic). Pra dar uma responsabilidade. Aquele que escreveu certo vai dar aquele que não sabe ler, que não tá escrevendo e aquele que não tá escrevendo direito na silábica, vai ajudar aquele que tá na pré-silábica. Eles mesmos se ajudam, depois eu ajudo todo mundo. Assim, tento ajudar, porque na classe não é brincadeira... a gente tem outras coisas, né?

Interessante apontar o encadeamento dessa atividade específica: o ditado realizado individualmente, em seguida, o agrupamento em duplas e, por fim, a correção pela mestra no coletivo. Essa variação nas formas de organização na sala de aula está relacionada às mudanças de *natureza pedagógica*, explicitadas por Chartier (2000), relativas ao material pedagógico utilizado, à avaliação realizada, bem como à organização dos alunos na classe. Foi notória a tentativa de agrupá-los considerando o nível de escrita, com o intuito de propiciar a intervenção por parte dos que estavam mais avançados em relação aos educandos em estágios iniciais de escrita (LEAL, 2009).

Explicitando sua preocupação em adequar as atividades de língua registradas no planejamento ao nível dos alunos, professora Núbia (1º ano, escola A) destacou:

Geralmente a gente planeja, né? Faz aquele planejamento para poder trabalhar com os alunos. Dentro do planejamento, a gente tem que ver o quê? A necessidade, não é? A necessidade de cada menino, de cada aluno. E a gente trabalha de acordo com a necessidade de cada um, porque tem meninos que vieram mesmo no início, teve menino que vieram sabendo o nome (sic), já conhecendo algumas letra (sic), o alfabeto, é... as vogais... já teve menino que não. Então você tem que ir de acordo com as necessidades dele. Então fazer trabalho diversificado, trabalhar diferente com cada um, com suas dificuldades. Então eu trabalho muito assim... a base de desenho. Gosto muito de desenhar no quadro, botar assim as familhinhas, os pedacinhos, as letrinhas que iniciam e sair perguntando pra eles. Geralmente eu trabalho assim. E antes de é... de começar isso, eu faço o quê? Uma sondagem no início com eles, pra saber que nível eles estão, pra poder dar início realmente ao meu trabalho.

Conforme depoimento ora mencionado, a sondagem inicial dava subsídios às intervenções didático-pedagógicas considerando os diversos ritmos dos alunos (LEAL, 2009). A partir de um trabalho com rimas, a professora Jéssica (3º ano, escola A), solicitou dos alunos, após sua leitura e reflexão coletiva de palavras que rimavam, a construção de um texto que tivesse rimas. Vejamos o que explicitou acerca da reação dos alunos frente à atividade proposta:

Eles criaram, eu li uma poesia pra eles, aí falei da rima, que a gente já trabalhava rima. Sempre que eu trabalho algum texto com rima, eu mando eles identificarem os pares de rima ou circular no texto ou fazer, copiar, né? A reescrita daqueles pares de rima 'qual foi a

palavra que rimou com vassoura?’ Aí eles escrevem, se aparecesse ‘vassoura’ no texto. Depois que eu trabalhei, eu pedi pra que eles criassem é... uma poesia, criassem, com as rimas deles, foi até perto do dia das crianças que eu trabalhei, fiz esse trabalho com rima. Criar uma poesia que tivesse a rima, né? E saiu coisa bem interessante, eles foram falando. Aí quem já escrevia, foi escrevendo. E quem não escrevia ficou que ficou naquela ânsia de criar, e criava na oralidade, aí eu fui botando no quadro, anotando e ele foi anotando no caderno dele. E foi muito bom.

A fim de estimular a produção pelos alunos nos mais diferentes ritmos, a mestra registrou no quadro as produções daqueles que não tinham autonomia na escrita, o que revelou seu desejo de envolvê-los na produção.

Houve menção à produção de palavras a partir de letras móveis por três professoras, dos três anos. Em uma mesma escola, professoras do 2º e 3º anos anunciaram essa prioridade, o que parece revelar que as expectativas concernentes às competências a serem construídas poderiam variar não apenas por ano-ciclo, mas, nesse caso, o perfil da turma definiu o enfoque e encaminhamentos adotados em sala. Um caso curioso foi a ‘auto-leitura’ (leitura inventada) apontada pela professora Beatriz (2º ano escola A):

Leitura. Uns não sabem ler, eu mando inventar através de gravura que se chama ‘auto-leitura’, né? ‘Mas tia ele não sabe ler’. ‘É a leitura dele, você lê a frase que tá escrita e ele vai imaginar, depois ele vai ler o que tá escrito. Daqui pro fim do ano ele tá lendo’. Aí incentivo. A leitura de imagens, porque chamar pro quadro, pra frente, é muito ruim, eles têm vergonha. ‘Tia’. ‘Leia como você sabe’, aí ele vai, se empolga e lê o que tá na gravura. O outro diz: ‘não tem nada escrito’. Eu digo: ‘tem, ele imaginou, ele criou. Você tá lendo o que tá escrito, porque você já sabe ler. Mas ele tá aprendendo ainda, então ele tá imaginando’. É criatividade do aluno.

Os alunos que já liam, observavam os colegas que ainda não tinham autonomia, apontando como seria possível a leitura de gravuras. Mas a professora insistia e enfatizava os níveis, a diferença de quem estava lendo o que estava escrito e quem ‘supostamente’ lia através de gravuras. Considerava importante esse tipo de intervenção, a fim de motivar aqueles que estavam em ‘atraso’, de modo a avançarem. A reação por parte do grupo que já sabia ler era notória, mas, por meio do *triz*, entravam nesse ‘universo da leitura de imagens’, criado por ela.

Produção de textos com ‘começo, meio e fim’, pontuação, ortografia foram aspectos ressaltados pelas professoras dos 3ºs anos (escolas A e B). A professora Raquel (2º ano, escola B), em específico, destacou o investimento em construção de frases a partir de ‘adjetivos’ e ‘substantivos’. Vejamos de que modo a heterogeneidade foi contemplada no depoimento seguinte:

(...) Então toda vez que a gente ia trabalhar, a gente trabalhou adjetivo, adjetivação, a gente trabalhou é... substantivação, sem, sem esse nome, né? Então a gente começou a construir pequenas frases, eles independente (sic), entendeu? Então cada um escreveu no seu ritmo, né? Teve uns que só sabiam escrever uma palavra. Aí a frase deles era só uma palavra ou alguns juntaram letras.

A professora não especificou como realizava esse trabalho com classes de palavras sem nomear. No depoimento ora explicitado, não fica clara a articulação da ‘construção da frase’ (orientação dada aos alunos) com tal abordagem. No projeto de ‘educação no trânsito’, vivenciado em sua turma, os educandos foram solicitados, em certo momento, a construir frases ou palavras. Nesse caso, o faziam sem *a priori* ter a ajuda da mestra. De acordo com Raquel, a escrita dos alunos servia de base para apreender em que níveis de escrita se encontravam.

A necessidade de articular as atividades propostas à heterogeneidade das aprendizagens foi notória, porém, as professoras admitiram ter dificuldades de assegurar a todos a construção das competências de língua esperadas (OLIVEIRA, 2004). Tratando de forma genérica o eixo temático: heterogeneidade, apreendemos que, enquanto a professora Rita (2º ano, escola C) destacou o quantitativo de alunos como sendo o principal fator que dificultaria um bom trabalho, outras professoras (Jéssica, 3º ano, escola A e Natália, 1º ano, escola C), por outro lado, afirmaram ter direcionado seus esforços ao grupo de alunos com dificuldades na escrita. Por esse motivo, de acordo com elas, aqueles que estavam num nível avançado teriam sido prejudicados ao longo do ano letivo. Vejamos o que apontou professora Jéssica (3º ano, escola A),

É difícil trabalhar com turma heterogênea. Eu acho que, desde muito tempo, a gente tem essa dificuldade e até hoje eu ainda considero uma dificuldade, apesar de entender que é importante, que a gente pode agrupar os alunos por nível de aprendizagem, né? E que isso vai até favorecer, né? A aprendizagem daqueles que estão mais lentos, mas ainda assim é

difícil. Tem muito a questão da indisciplina. A indisciplina dos alunos atrapalha muito a gente fazer uma atividade diferente. Agora, eu busco, né? Eu tento, mas percebo que deixo a desejar no que diz respeito ao atendimento daqueles alunos que tão num nível maior, num nível melhor de aprendizagem, não é? Os que... esse ano... os que estavam alfabéticos já, os que dominavam leitura e escrita. Eu sinto que falhei com eles, eu procurei atender mais aqueles que estavam... porque era em número maior na minha sala. Os meninos pré-silábicos, os silábicos de qualidade e de quantidade. Então eu me preocupei muito com os que têm uma escrita... com os que têm uma escrita... é... alfabética, entendeu? Do que propriamente com o letramento. Eu enfatizei muito mais as questões grafofônicas, de estudar a palavra, o som, a separação silábica do que a questão de produção textual, de produção de texto coletivo, né? De trabalhos que favorecessem também aquele grupo que tava num nível mais elevado. Então eu sinto que esse ano eu deixei a desejar.

O investimento com o grupo de alunos que ainda não tinha construído a base alfabética de escrita veio articulado, no caso do ensino de língua, ao trabalho no nível da ‘palavra’ e não do ‘texto’, conforme depoimento da professora Jéssica. Esse destaque parecia estar atrelado às expectativas para aquele terceiro ano em específico, já que apreendemos a justificativa do não-investimento em produção textual por conta do perfil da turma, não só pela indisciplina, mas, também, pelo nível de aprendizagem. Apesar de enfatizar a realização de atividades no nível da ‘palavra’, afirmou, também, que precisava ter trabalhado mais com textos (leitura e produção textuais). Essa preocupação poderia estar vinculada aos aspectos anteriormente citados, bem como ao fato de que esse encaminhamento demandaria, também, um ‘preparar-se para’, uma ‘competência’ diferente do que parecia ser feito cotidianamente. Em certo momento da entrevista, a mestra reconheceu que trabalhou pouco com textos, com produção textual e admitiu que precisava se preparar melhor para avançar nesse eixo.

Remetendo-nos, dessa vez, a uma turma de 1º ano, ainda em relação à dificuldade em lidar com a heterogeneidade na sala de aula, vejamos o que afirmou a professora Natália (1º ano, escola C):

(...) Eu atendia aos diferentes níveis com atividades assim, meio que... em blocos, sei lá, quando eu digo em bloco, não, mas não é em bloco não. Pra o coletivo, pra o todo mesmo. Naquele dia eu vou fazer esse tipo de atividade, pra todo mundo. Em outro dia eu vou fazer esse tipo de atividade. Eu confesso a você que... dessa forma eu percebo que as crianças que estão alfabéticas acabam perdendo. As que já estão lendo e escrevendo acabam perdendo,

porque a atenção, a minha atenção é maior com os que ainda não estão alfabetizados, com os que estão pré-silábicos ou silábicos. O silábico-alfabético, mas o silábico-alfabético tá quase lá, né? É mais quem tá pré-silábico e silábico. E quem tá num nível mais avançado acaba que poderia avançar, mas eu reconheço isso, percebo isso no meu trabalho, sabe? Mas é uma angústia tão grande, uma ansiedade tão grande por aquelas crianças que estão com aquela dificuldade maior chegarem lá, conseguirem ler e escrever, né? Convencionalmente, que a gente... acaba esquecendo dos outros que estão num nível melhor.

Nesses dois últimos casos, as professoras reconheciam que o universo era heterogêneo, que a organização do trabalho didático-pedagógico carecia de uma adaptação aos diferentes níveis, mas, ao mesmo tempo, apostaram no avanço daqueles que estariam em ‘desvantagem’ frente aos outros alunos. A postura profissional e o ‘nome’ da professora pareciam assumir um lugar importante nessa empreitada. Esse procedimento se assemelha ao que Certeau (1994) e Ferreira (2003) apontam quanto à complexidade das práticas cotidianas que, ao contrário de operar com a lógica do que é “estrategicamente” pensado, fabrica “táticas” que melhor atendem às demandas do cotidiano.

Ao nos reportarmos mais uma vez às duas turmas, enfatizamos que as competências/conteúdos para cada ano do ciclo, nesse caso, não se constituíam numa questão importante frente às lacunas ‘básicas’ que precisariam, na ótica das mestras, ser ‘preenchidas’.³

5 Algumas considerações

Como fora destacado na introdução desse artigo, julgamos que a partir da implantação da proposta dos ciclos na Secretaria Municipal de Ensino de Recife (SMER), as práticas de ensino e de avaliação viriam a passar por um processo de mudança, visto que os pressupostos que então seriam priorizados não convergiam com a lógica do sistema seriado. Aspectos como a avaliação, os registros, as atividades propostas, as formas de agrupamento adotadas na sala de aula, entre outros aspectos, estariam desencadeando um novo formato e uma nova dinâmica no cotidiano das escolas públicas municipais de Recife.

³ As duas turmas mencionadas tinham perfis totalmente diferenciados: uma iniciando, outra finalizando o 1º ciclo. Apesar disso, as mestras tinham a mesma preocupação: focar a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Tendo em vista esse quadro explicitado anteriormente, é que nos interessamos em compreender um pouco como estava sendo operacionalizado o ensino a partir dessas mudanças, tomando como eixo principal o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens.

Como já mencionado no presente texto, as professoras pesquisadas destacaram a importância de desenvolver um trabalho diversificado, entretanto, algumas admitiram ter dificuldades em assegurar as competências esperadas para o grupo de alunos mais avançado na escrita e na leitura diante da atenção dada aos demais. A heterogeneidade das aprendizagens se evidenciou tanto no interior de uma mesma sala como entre os anos do 1º ciclo nos encaminhamentos e adequação das atividades.

Acreditamos, assim, que o debate acerca dos princípios norteadores dos ciclos no interior da escola vem contribuindo para uma maior atenção à heterogeneidade das aprendizagens influenciando, também, a organização do trabalho pedagógico do professor. Entretanto, cremos que é preciso avançar em pesquisas que priorizem a articulação dos pressupostos presentes na proposta dos ciclos de aprendizagem com a proposição de metodologias específicas de ensino em cada área do conhecimento

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **LDB**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. N.º 9394/96, de 20.12.1996. Brasília, 1996.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. de F. (Org.). Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. **Anais...** São Paulo: FAUUSP, 1985.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

_____. Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Innovation et réseaux sociaux. **INRP**. n. 34. 2000. p. 41-56.

_____. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. Recherche et formation. Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation. **INRP**. n. 27, 1998. p. 67-82.

FERREIRA, A. T. B. **A “fabricação” do cotidiano escolar**: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula. (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Departamento de Sociologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FRIGOTTO, E. A leitura e a escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço? **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2005.

ISAMBERT-JAMATI, V. **Crises de la société, crises de l’enseignement**. Paris, Puf, 1970.

LEAL, T. F. **Estabelecendo metas e organizando o trabalho**: o planejamento no cotidiano docente. Mimeo. Olinda: Secretaria Municipal de Educação de Olinda, 2009.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, S. A. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. **Anais da 29ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu: ANPED, 2006.

_____. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. **Tempos de aprendizagem** – Identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Recife. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

_____. **Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife**: ‘Construindo Competências’. Recife: SE/PCR, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED**, Caxambu, 2003a, p. 1-18.

Texto recebido em 17/11/10.

Aprovado em 25/02/11.