



INTER  
FACES  
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

E-ISSN 2316-3828

DOI 10.17564/2316-3828.2016v4n2p107-122

---

## PRÁTICAS DE (NÃO) ATENDIMENTO À DIVERSIDADE DAS APRENDIZAGENS NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

---

Solange Alves de Oliveira-Mendes<sup>1</sup>

### RESUMO

Esse estudo buscou analisar como professoras da Rede Municipal de Ensino de Recife vinham praticando (ou não) o atendimento da diversidade das aprendizagens no 1º ciclo, na área de língua portuguesa. Contribuíram com a pesquisa nove docentes, de três instituições, sendo três de cada escola, dos três anos do ciclo I. Foram realizadas oito observações de aula em cada turma acompanhada, bem como entrevistas semi-estruturadas com as nove professoras. Os resultados apontaram para uma maior presença de atividades variadas entre as turmas de primeiro ano, se comparadas às demais. Esse investimento parecia estar

intimamente vinculado às singularidades dessa etapa do ciclo. Nos segundos e terceiros anos essa preocupação tenderia a desaparecer, dadas as expectativas que as profissionais expressavam na mudança para o ciclo seguinte, momento em que poderia haver (ou não) retenção dos alunos não alfabetizados.

### PALAVRAS-CHAVE

Ciclo. Ensino de Língua Portuguesa. Diversidade.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze how Recife's Municipal Education Network teachers had been practicing (or not) the service of learning diversities in the 1<sup>st</sup> cycle, in the field of Portuguese language. Nine teachers have collaborated with the research, of three institutions, three of them from each institution, of the three years of cycle I. Eight classroom observations were made in each monitored class, as well as semi-structured interviews with the nine teachers. The results showed there were more varied activities among the first year groups, if compared to the others. This investment seemed to be intimately linked to the singularities of

this stage of the cycle. In the second and third years this concern would have a tendency to disappear, given the expectations expressed by the practitioners in moving to the following cycle, when a retention of the illiterate students could take place (or not).

## KEYWORDS

Cycle. Portuguese Language Teaching. Diversity.

## RESUMEN

Este estudio investiga cómo los profesores de la red municipal de enseñanza de Recife habían estado practicando (o no) la diversidad de los servicios de aprendizaje en el primer ciclo, en lengua portuguesa. Contribuyeron a la investigación, nueve profesores de tres instituciones, tres de cada escuela, de los tres años del primer ciclo. Se realizaron ocho observaciones en las clases y entrevistas semiestructuradas con nueve profesores. Los resultados mostraron una mayor presencia de actividades variadas entre el primer año de clases, en comparación con los demás. Esta inversión parece estar estrechamente ligado a las peculiaridades de

esta etapa del ciclo. En los segundo y tercer año esta preocupación desaparece debido a las expectativas que los profesionales expresaron en pasar al siguiente ciclo, momento en el que no podría haber (o no) la retención de estudiantes no alfabetizado.

## PALABRAS CLAVE

Ciclo. Enseñanza del idioma portugués. Diversidad.

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Conforme atestam alguns autores (MAINARDES, 2007; 2001; ALAVARSE, 2009), a escola, como instituição de formação e de construção do conhecimento, vem sendo, principalmente nas últimas décadas, desafiada a dar conta dos diferentes ritmos de aprendizagem nela existentes.

Essa preocupação vem sendo ampliada na medida em que surgem novas propostas orientadoras de um ensino que priorize a diversidade na sala de aula, assegurando, desse modo, as aprendizagens esperadas para cada nível/ano de escolarização. Nesse contexto, entendemos que a proposta dos ciclos vem sendo interpretada por diversos estudiosos como uma alternativa que conjuga ensino e intervenções didáticas que favorecem um acompanhamento específico desse universo heterogêneo que existe na sala de aula.

Ao nos reportarmos à discussão da heterogeneidade, em articulação com a proposta dos ciclos, destacamos, assim como o fez Cunha (2007), a complexidade que envolve esse debate. Conforme a autora, as mudanças desencadeadas pelos ciclos não implicaram numa compreensão de como a prática pedagógica, na realidade, seria orientada a partir de então. Esse dado se confirmou em seu estudo, na medida em que apreendeu concepções teóricas positivas, enfatizadas pelas professoras, porém, a declarada dificuldade de operacionalização, na prática (CUNHA, 2007, p.126).

Sabemos, por outro lado, que os ciclos têm imposto mudanças nas práticas pedagógicas, na medida em que diversos professores vêm se mostrando incomodados com as dificuldades de aprendizagem reveladas pelos educandos. Isto foi constatado mesmo entre docentes que não consideravam aquela proposta (dos

ciclos) como uma opção de ensino viável (CUNHA, 2007; OLIVEIRA, 2004). Diante disso, formas de agrupamento, intervenções diferenciadas vêm sendo adotadas pelas mestras.

Concordando com a relevância desse debate, nos propomos, neste artigo, a continuar pondo em relevo o atendimento da diversidade das aprendizagens em articulação com dados de pesquisa por nós realizada. Nosso objetivo é analisar se práticas de professoras que atuavam no 1º ciclo, em 2007, na prefeitura municipal de Recife, vinham sinalizando para avanços (ou não) no que se refere ao assunto ora tratado. Para isso, priorizaremos, ao longo das análises, duas questões: Que formas de organização pedagógica as mestras julgavam adequadas para o tratamento da diversidade? Quais as alternativas por elas adotadas quanto às escolhas didáticas?<sup>2</sup>

## 2 ENCAMINHAMENTOS ADOTADOS E SUJEITOS QUE CONTRIBUÍRAM COM A PESQUISA

No período de junho a dezembro de 2007, acompanhamos a prática de nove professoras, dos três anos do 1º ciclo, de três instituições da Rede Municipal de Ensino de Recife. Realizamos, em cada turma, oito observações de jornadas de aula completas, totalizando 72 protocolos. Ao final do ano letivo, entrevistamos cada uma das docentes.

Neste artigo, priorizamos a análise do eixo relativo ao atendimento (ou não) da diversidade na sala de aula. Haveria uma preocupação, por parte das mestras pesquisadas, com a heterogeneidade das aprendizagens?

1. Na Secretaria Municipal de Ensino de Recife, o 1º ciclo compreende as antigas: alfabetização, primeira e segunda séries, no sistema seriado.

2. Sublinhamos que nesse estudo os conceitos de mudanças pedagógica e didática estão ancorados em Chartier (2000). A primeira se refere às diferentes formas de organização do trabalho pedagógico do professor: organização dos alunos em classe, avaliação empregada, entre outros. A segunda, por sua vez, é concernente às mudanças ocorridas nos conteúdos a serem ensinados.

De que modo estavam lidando com a diversidade? A que alternativas didáticas e pedagógicas recorriam?

As professoras cujas turmas acompanhamos cursaram o normal médio (antigo curso de magistério). Das nove mestras, quatro cursaram pedagogia, uma estava no quarto período do curso de Pedagogia, duas tinham concluído o curso de Letras, uma o de Psicologia e, por fim, encontramos uma professora que não possuía graduação. Em relação ao tempo de atuação no magistério, apreendemos variações de seis a vinte e oito anos de exercício docente. Do conjunto das nove mestras, três cursaram pós-graduação *lato sensu*. O tempo de atuação com classes de alfabetização, especificamente, variou de quatro a vinte e oito anos.

Recorremos, para o tratamento de nossos dados, à Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 1977), a qual consiste numa metodologia de dados qualitativos. Tal como Bardin, compreendemos que a análise de conteúdo acopla não só a categorização e descrição, como a inferência e a interpretação dos dados.

### 3 O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE NAS TURMAS DE PRIMEIRO ANO: ORGANIZAÇÃO E CONDUÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

No primeiro ano da escola B<sup>3</sup>, localizamos, em cinco das oito aulas observadas, a preocupação em propor algum tipo de atividade diferenciada aos aprendizes. Na terceira aula, por exemplo, a docente encaminhou uma tarefa diversificada, que foi um desdobramento da atividade inicial: um ditado de palavras. Considerando a heterogeneidade em sua turma, a professora agrupou seus alunos por níveis de escrita, disponibilizou o alfabeto móvel e, posteriormente, ditou algumas palavras, a fim de que escrevessem com aquele material. Esclareceu que aqueles que tivessem mais facilidade, em escrever as palavras, prestassem ajuda aos demais.

3. Identificamos as instituições do seguinte modo: Escola A, B e C. Todos os nomes das docentes são fictícios, a fim de resguardar suas identidades.

Leal (2005, p. 97) assinala a relevância dessas atividades em pequenos grupos, “[...] por propiciarem, de modo mais íntimo, trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem”. A autora segue enfatizando que, em pequenos grupos, é possível observar “boas discussões, entre as crianças, no momento de decidir onde colocar as letras”, objetivando a escrita de palavras (LEAL, 2005, p. 97).

No decorrer do encaminhamento da atividade, verificamos que a professora intervinha nas equipes, inclusive com a preocupação de propor a escrita de novas palavras para os mais avançados na atividade, de modo a acelerar a notação das palavras para aqueles que já se antecipavam à escrita. Desse modo, pareceu-nos claro que ela contemplou os diferentes agrupamentos, conforme seus desempenhos. Essa atividade endossa o que Leal (2005, p. 91) aponta acerca do bom perfil do professor alfabetizador, na medida em que atua junto a todos os alunos, ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e os auxiliando. Em continuidade à tarefa, após a escrita das palavras, Bernadete prosseguiu sugerindo outra atividade para os que a tinham concluído. A seguir, descrevemos com mais detalhes o que ocorreu, desde então, durante a terceira aula observada:

(Professora Bernadete, 1º ano, Escola B, 3ª Observação)

[...]

P – Quem foi que disse que terminou? Muito bem, agora coloque o número de sílabas ao lado. (Vão) Tentar ler as palavras, fazer um esforço, contar o número de sílabas e escrever dentro do quadradinho. Cadê? Fez? Escreva o número de sílabas dentro do quadradinho.

A – Tia, é assim?

P – Não, você está colocando o número de letras, é o número de sílabas. Quantas partes tem? Quantos pedaços?

A – Duas.

P – Quem terminou, levante o braço [...] Larissa, escolha uma palavra dessa ou duas e escreva uma frase, tá? (a aluna já estava numa hipótese alfabética de escrita, portanto, se envolvia rapidamente nas atividades. Por esse motivo, acreditamos que a professora lançou aquele desafio).

P – Kleiton, escolha uma dessas palavras e forme uma frase (do mesmo modo que Larissa, ocorreu com esse aluno).

(Após a correção da atividade, a mestra se remeteu à escrita de frases que solicitou de alguns aprendizes)

[...]

P – Agora, eu pedi a algumas pessoas para formar frases. Diga, Larissa.

A – A PIPOCA É GOSTOSA.

P – Olhe a frase e corrija. Gente, quantas palavras? Tem gente que tá ‘voando’ (ou seja, desatento na aula). “Tem quantas palavras? Observem que tem espaço. Vamos contar? Uma (aponta o artigo A), duas, ‘PIPOCA’, ‘É’ três e ‘GOSTOSA’, quatro palavras. Diga, Ingrid”.

A – O SACI É BONITO.

P – Vamos contar quantas palavras tem essa frase, viu João Mateus? Olhe o espaço entre as palavras. Diga, Tiago, sua frase.

A – O SACI É PRETO.

P – Certo. Vamos contar as palavras. Tem quatro: O SACI É PRETO. Eita, calma. Não acabar com a minha garganta. Eu pedi para formar frases.

A – A BOLA É BONITA.

P – Vamos lá: A BOLA É BONITA.

A – Deixe eu formar, tia.

P – Tudo bem. Quem não copiou, copie só a sua frase. Vocês só querem formar frases assim: O MACACO É BONITO. Vamos mudar?

A – O MACACO PULA MUITO.

P – Quatro palavras. Espera aí...

A – RECIFE LINDO.

P – Que frase linda! Eu também acho. Tem uma exclamação. Você olha para a cidade e diz. Essa frase tem duas palavras. Alguém mais?

A – BERNADETE É LINDA.

P – Que bom. Vamos fazer assim: quem fez, copia a sua; quem não fez, escolhe uma para copiar.

A – BERNADETE É A RAINHA.

P – Ai, meu Deus! BERNADETE É A RAINHA. Tá bom, que não cabe mais no quadro.

[...]

Verificamos, no caso dessa turma, inúmeras tentativas de inserção de todos os alunos nas atividades sugeridas. Aos educandos mais avançados, ela propunha outras tarefas como a escrita de frases, de textos, leitura livre de livrinhos, entre outras. Analisando especificamente esse extrato de aula, confirmamos esse cuidado da mestra, em incluir, nas situações de ensino, aprendizes com níveis de escrita distintos, considerando desde o agrupamento dos alunos até os encaminhamentos e proposições de atividades adotadas.

Já no fechamento dessa sequência, a mestra refletiu, junto aos aprendizes, acerca da estrutura das frases, realizando a contagem das palavras escritas por eles. Embora não estivesse presente, no comando inicial, a participação de todos na elaboração de frases, como enfatizou a partir da retomada da atividade para a correção, sugeriu, para aqueles que não tinham participado, a escolha de uma frase para ser copiada. A reflexão, como vimos, ocorreu coletivamente.

Ao ser discutida, durante a entrevista com essa professora do primeiro ano da escola B, a questão da articulação das diferentes atividades de língua à heterogeneidade das aprendizagens, ela assinalou, entre outros encaminhamentos pedagógicos, a opção por agrupamentos que considerassem as variações quanto aos níveis, conforme ilustrado no depoimento que segue:

É... em alguns momentos eu faço trabalho em grupo, levando em consideração essa questão dos níveis dos alunos. E, nesses trabalhos, eu tento organizar os grupos é... de acordo com o nível. É... isso não é uma tarefa muito fácil não, porque os alunos, eles sempre tão querendo fazer é... os grupos de acordo com as amizades, com a identificação deles. Mas a gente... eu faço mais ou menos assim: por exemplo, alunos que já estão mais adiantados, que já estão lendo, junto de alunos que estão... num nível menos assim, num nível silábico e... aí... eu vou pra... pra é... pra fazer com que essa, essa ajuda exista entre eles e possa promover o desenvolvimento é... de todos, né? Agora assim, nem sempre isso é possível. Trabalho em grupo é difícil, as turmas têm um número razoável, né? De alunos, um número assim grande, pra ser turma de alfabetização e... até a configuração das... das mesas e tudo, da sala, não ajuda muito. É... e... tem momentos que eu faço trabalhos sem ser em grupo, trabalho com a turma toda [...]. (Professora Bernadete, 1º ano, Escola B).

Em continuidade ao tratamento dado à diversidade nas turmas de 1º ano por nós acompanhadas, sublinhamos que momentos como esse ilustrado na prática da professora Bernadete não foram observados nas outras turmas. O modo de proceder da professora Aécia, primeiro ano da escola A, quanto às atividades diversificadas, diferia do exemplo ora comentado.

A suposta inserção dos aprendizes nas atividades privilegiava o grupo mais avançado, já que parecia haver uma representação de que os alunos que apresentavam dificuldades não conseguiriam, na ótica da mestra, avançar o suficiente para serem promovidos ao segundo ano. Isto nos parece curioso e revelador de uma interpretação ainda calcada na lógica do regime seriado, já que, naquela rede de ensino, com a implantação dos ciclos, seis anos antes de nossa pesquisa, oficialmente, só poderia haver retenção de alunos ao final do ciclo (isto é, ao final do 3º. ano).

A baixa expectativa da professora Aécia para com os aprendizes com dificuldades repercutiu, de forma direta, na natureza das atividades por ela propostas, já que, predominantemente, estas não eram desafiadoras. Um exemplo que ilustra bem o que estamos apontando, ocorreu na segunda observação: um dos

alunos, que ainda não compreendia que a escrita nota a pauta sonora das palavras, foi ocupado com tarefas como cobrir letras ou desenhar, enquanto seus colegas estavam ocupados em atividades de leitura e escrita de palavras ou textos.

Ao longo das aulas observadas, não identificamos avanço na apropriação da base alfabética de escrita, por parte daquele aprendiz. Reiteramos que havia, nitidamente, uma baixa expectativa da mestra frente aos educandos que não conseguiam acompanhar as tarefas propostas. No caso desse aluno, a professora poderia ter optado por atividades de familiarização com as letras que, de acordo com Leal (2005, p. 100), “são muito importantes para as crianças que não apresentam bom repertório desses símbolos, não conseguem nomeá-las ou escrevem com rabiscos ou letras mal-definidas”. Com isso, a criança passaria, gradativamente, a perceber que são esses os símbolos utilizados na escrita e, assim, seria ajudada a prosseguir no longo percurso de apropriação dos princípios de nosso sistema alfabético.

Na segunda aula observada, a mesma mestra percebeu que uma das alunas havia concluído a tarefa e sugeriu uma cópia para preencher o tempo. A partir desse procedimento, entendemos que, tanto com relação ao grupo de alunos que demonstrava bom desempenho nas práticas de leitura e escrita, como, ao contrário, para aqueles que expressavam dificuldades, as tarefas propostas não revelavam uma intenção de contribuir para o avanço dos aprendizes.

Ao tratarmos, durante a entrevista com essa professora, da articulação entre as atividades realizadas na sala de aula e o atendimento à heterogeneidade, ela afirmou realizar uma sondagem no início do ano, a fim de ter um perfil de seus alunos e sugerir tarefas, de acordo com as necessidades deles. Afirmou trabalhar com desenhos, com contação de histórias, com as famílias silábicas, destacando as letras que iniciam e finalizam as palavras, entre outras atividades. De acordo com ela, as atividades propostas ajudavam a

lidar com as diferentes demandas de aprendizagem. Entretanto, nem todos os alunos se empenhavam, cumprindo as proposições da mestra, fato que estaria relacionado, em sua ótica, a um desinteresse pessoal ou à ausência de interesse dos próprios pais.

Gostaríamos de reiterar que não basta garantir um ensino que priorize o atendimento às diferentes demandas de aprendizagem, mas que assegure o avanço do aprendiz no interior do ciclo. De acordo com Ferreira e Leal (2006, p. 20), para alcançar esse objetivo, é necessário “diagnosticar os principais fatores que levam à não aprendizagem e os focos de dificuldades dos alunos, além de criar estratégias para superar tais dificuldades”. Isto é o que se verificou na pesquisa realizada por Oliveira (2004): ante a falta de ajuda para atender à diversidade dos alunos, algumas professoras do primeiro ciclo criavam uma tática de reforço escolar. Pudemos verificar o mesmo encaminhamento, no segundo semestre de 2007, na escola C.

Em que consistia o tal reforço? A partir de um dado período do ano, no caso dessa escola, a partir de outubro, alguns alunos permaneciam com a professora uma hora antes do término da aula, sendo submetidos a atividades diferenciadas, enquanto os demais eram liberados. Os profissionais dessa instituição entenderam que esse trabalho diversificado, com um grupo menor, influenciaria positivamente o rendimento dos alunos, de modo a contribuir para a sua promoção, no interior do ciclo.

Foi nesse contexto de um reforço para os que precisavam de atendimento diferenciado, que observamos, infelizmente, só no final do ano, algumas atividades diversificadas. Por se tratar de um primeiro ano, as tarefas focaram, prioritariamente, o sistema de notação alfabética, a exemplo da escrita espontânea de palavras. A seguir, destacaremos um extrato da sétima observação, em que a mestra Célia privilegiou o atendimento aos diferentes níveis, a partir de uma mesma atividade:

(Professora Célia, 1º ano, Escola C, 7ª Observação)

[...]

P – Todos vão receber essa atividade mimeografada, mas nem todos vão receber esse. Isso aqui é uma cruzadinha, vocês vão colocar as letras nos quadradinhos. Vocês sabem, não é?

A – Sei não.

P – Não? A gente nunca fez aqui na sala?

Alguns – Fez.

P – Quem receber esse papel, vai procurar as palavras da cruzadinha. Quem não recebeu esse, não vai olhar pelo do colega, para copiar não. Vai pensar nas letrinhas para colocar. Por exemplo, Raquel vai pegar esse papel para procurar as palavras, mas Letícia não vai. E não pode olhar pelo do colega não, viu? Pode voltar. Daniela, Dafnny, Erasmo, vão sentar nessa mesa, tá? Larissa vai sentar ali, naquela mesa.

P – Espera aí que eu vou colocar no quadro o cabeçalho. A gente vai tentar escrever com a letra cursiva que é essa letra agarradinha<sup>4</sup>.

A – Sei não, tia.

P – Vamos tentar. Solange, eu não formei as duplas, mas coloquei os pré-silábicos com os silábicos e os silábico-alfabéticos com os alfabéticos. O banco de palavras está com o grupo dos pré-silábicos e silábicos.

(O banco era uma lista com as palavras ÁRVORE – ESTRELA – SINO – VELA – ANJO – NATAL – PRESENTE)

P – Todo mundo achou VELA? Quem tá com a fichinha com o banco de palavras procura VELA, quem não tá...

P – VELA termina com ‘E’? (pergunta aos alunos de um dos grupos). “O que é que você tá fazendo nessa mesa?”

Marília – Como se escreve ANJO?

Tailane – É com G.

P – Vamos procurar SINO?

4. Acreditamos que, por estar no final do ano letivo, a mestra propôs a escrita em letra cursiva, visto que na escola havia um acordo estabelecido de, no primeiro ano do 1º ciclo, priorizar a letra maiúscula de imprensa.



Tailane – Tia, NATAL termina com ‘L’? Vai, tia. (A menina colocou com ‘O’. Ao dirigir-se à pesquisadora, sem que esta respondesse, decidiu grafar com ‘L’ no final, sem nenhum tipo de intervenção).

(A aluna Mércia registrou ‘AVORI’ e ficou pensando, já que tinha sobrado um quadrado na cruzadinha. Diante disto, a professora interveio):

P – Qual é a letrinha depois do ‘A’, Mércia? ‘AR’.

Mércia – ‘R’.

(Alguns alunos, nitidamente, se angustiavam por não terem o banco de palavras como apoio. Irritaram-se, principalmente Larissa, que registrou ‘SISO’ para a palavra ‘SINO’, ‘TEZTE’ – para a palavra PRESENTE, ‘AEJO’ – para ANJO e ‘ARIRIE’ para ÁRVORE).

À medida que a mestra passava nos grupos, intervinha e os mesmos corrigiam a escrita.

Como vimos, a partir de uma mesma atividade, com alguns ajustes, a mestra pôde trabalhar com os alunos, obedecendo às diferentes hipóteses de escrita deles. Cabe ressaltar que, dentre as nove turmas observadas, esse modelo de atividade foi verificado apenas nessa, cuja professora dizia organizar seu trabalho com base no estágio dos aprendizes, a fim de melhor intervir e contribuir com seus avanços. Mas, mesmo nessa turma, nas demais aulas, sentimos falta de maior investimento em atividades escritas, já que, na maior parte, os alunos participavam oralmente das tarefas.

Retomando a distinção entre o atendimento dado à heterogeneidade, num espectro mais amplo e a proposição de tarefas diferenciadas, reiteramos que, no conjunto das práticas acompanhadas, consideramos bastante tímido o investimento naquelas atividades. Como já apontado, as turmas de primeiro ano se sobressaíram quanto à presença de propostas distintas para aprendizes diferentes, mesmo que o proposto nem sempre parecesse adequado (como no caso da escola A) ou ocorresse só no final do ano (como na escola C). Seguiremos apontando as principais evidências encontradas nas práticas das professoras que atuavam no segundo ano do ciclo.

## 4 ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NAS TURMAS DE SEGUNDO ANO: QUANDO A HOMOGENEIZAÇÃO E A EXCLUSÃO SE TORNAVAM MAIS CORRENTES

Ao nos reportarmos às professoras do segundo ano, notamos que Aída, a mestra do segundo ano da escola A, tinha uma forma peculiar de encaminhar suas atividades. Estas seguiam uma sequência relativamente fixa: leitura de texto pela mestra, cópia de texto pelo aluno, tarefas de compreensão escrita e, por fim, atividades que focavam o sistema de notação alfabética. Essa padronização nas atividades refletia, diretamente, na maneira de lidar com aqueles alunos que, ou por não acompanharem as atividades ou se negarem a realizá-las, eram expostos frente ao coletivo e excluídos do que se fazia na sala de aula.

Acreditamos que, por conta desse perfil, não registramos, em nenhum momento, a presença de atividades diversificadas. Cabe salientar, ainda, que foram poucos os casos de alunos que, visivelmente, não conseguiam acompanhar o ritmo da turma. Em geral, pelo que pudemos identificar, a quase totalidade deles lia e escrevia autonomamente.

Ao confrontarmos as aulas observadas com o depoimento da mestra acerca da articulação entre as atividades e os diferentes níveis dos alunos, percebemos, de imediato, uma distância. Vejamos o que ela afirmou priorizar:

Eu faço assim: no começo do ano, que a gente começa... eu não sei como é que eu vou pegar a criança, aí eu mando ela fazer um desenho. Do desenho eu faço uma história pra eles copiar (sic) frase, história, linhas, uma linha, duas linhas, quantas linhas souber. Quando eu chego em casa, eu corrijo e vou separar. Eu separo assim: um forte e um fraco, um forte e um fraco. Não digo assim... não digo a ele que é forte e fraco, mas eu sei e o importante é no fim do ano um bom resultado. Porque ele vê que o amigo escreve melhor a letra, que a gente chama sinais, são letras sem é... sentido, aí vai imitando o forte e termina o ano quase homogêneo, que é muito difícil. A não ser aqueles que realmente tenham dificuldade, aí eu boto no



'Mais',5 faço um reforço individual, chamo os pais, porque o importante não é a quantidade, é a qualidade da minha turma. (Professora Aída, 2º ano, Escola A).

Embora a professora tenha enfatizado o cuidado em agrupar aprendizes mais avançados com os que ainda tinham dificuldades (juntar forte com fraco junto, realizar reforço separado, atividade diversificada), ao longo das observações, não presenciamos esses agrupamentos mencionados por ela. Realçamos, ainda, que essa classificação e comparação entre os rendimentos dos aprendizes não propiciam, do ponto de vista didático, uma observância de suas conquistas reais (OLIVEIRA, 2004).

Em se tratando do segundo ano da escola B, registramos, em apenas duas das oito aulas observadas, a presença de atividades diversificadas. Na sexta observação, a mestra, após todo um trabalho de reescrita coletiva de contos, parecia ter ampliado suas expectativas quanto ao desempenho individual dos educandos, propondo a continuidade individual da reescrita de um conto inventado no coletivo. Cremos que esse encaminhamento estava vinculado à proximidade do final do ano letivo, momento em que era preciso, cremos, obter produções individuais dos educandos, a fim de apreender seus avanços na escrita.

Objetivando fundamentar essa hipótese, recorremos à fala da mestra: "o que é um texto coletivo? A gente faz com a ajuda de todos. Agora a gente subiu um degrau. A gente pode fazer coletivo? Pode. Mas hoje vai fazer sozinho". Após as intervenções e o registro do conto pela mestra, os alunos foram orientados a seguir com a escrita, individualmente. Na ocasião, vários deles recorreram à ajuda dela.

---

5. A Secretaria Municipal de Ensino de Recife, naquele ano, já havia adotado o projeto Movimento das Aprendizagens Interativas (Mais), cujo propósito era o acompanhamento e a intervenção junto aos educandos que apresentavam dificuldades no aprendizado dos conteúdos das áreas de língua portuguesa e matemática. Nesse caso, um(a) estagiário(a), sem receber formação específica, acompanhava tais alunos em determinados dias da semana, durante o horário da aula. Nesse segundo ano, a mestra optava por conduzir o reforço, acreditando ser isto necessário, já que conhecia as dificuldades específicas de seus educandos.

Conforme nos declarou a professora, na ocasião da pesquisa, os alunos estavam ampliando o repertório de palavras, bem como realizando uma análise linguística quanto aos articuladores textuais adequados para manter a coesão textual, a partir do processo de reescrita de contos. Inferimos que ela tinha uma expectativa quanto à relação entre a participação oral dos alunos e a transposição no momento da escrita dos contos, esquecendo-se, assim, das especificidades de cada um desses eixos de ensino.

A atividade anteriormente mencionada indica essa expectativa, dado que os alunos, nos momentos precedentes, realizavam, apenas, a cópia do texto. A falácia de tal expectativa ficou clara, durante o processo de intervenção por parte da mestra, já que, em um dado momento, reconheceu que um aluno estava com dificuldades. Infelizmente, em lugar de tentar ajudá-lo, orientou-o a desenhar a história. Esse parecia ser um artifício muito comum nas práticas observadas, independentemente do ano-ciclo: utilizar o desenho como mecanismo de controle, em substituição a um ensino sistemático.

Conforme sinaliza Chartier (1998), é possível preparar a produção escrita, por meio da produção de textos orais ou oralizados. Mas a autora chama a atenção para todo o processo que permeia essa construção pelo aprendiz. Entender o que é produzir um texto, participar efetivamente da reconstituição de histórias narradas, entre outros aspectos, possibilita, de acordo com Chartier (1998), superar a distância posta entre o oral e o escrito.

Durante a entrevista, Bianca pôde ainda dar um exemplo de uma atividade de escrita de palavras, a partir do alfabeto móvel. Nessa tarefa, afirmou a mestra, os alunos tinham a oportunidade de ajudar o colega, além, claro, de sua intervenção junto à escrita deles.

Assinalamos, contudo, que, no caso dessa turma, as intervenções assumiam, predominantemente, uma perspectiva corretiva, pouco reflexiva. Para que os alu-

nos escrevessem corretamente, a docente era quem, muitas vezes, decidia sobre como notar as palavras em jogo e transmitia as soluções prontas aos alunos, individualmente ou ao conjunto da turma. Esse dado foi confirmado ao computarmos, no eixo relativo às modalidades de cooperação na sala de aula, apenas um momento em uma das oito aulas observadas, em que a professora autorizou a ajuda dos alunos mais avançados àqueles que demonstravam dificuldades.

Diferentemente do segundo ano da escola B, em que predominou a reescrita de contos, no caso do segundo ano da escola C, em uma das aulas (primeira observação), a professora leu um texto para os alunos e, em seguida, propôs que os mesmos ampliassem a história, por meio de desenhos. Prosseguiu, ainda, orientando-os a, se assim quisessem, escrevessem os nomes dos desenhos referentes ao texto. Nesse último caso, entendemos que o comando, vago e descontextualizado, tinha a intenção de ocupar aqueles alunos mais avançados com algum tipo de tarefa.

A partir desse relato, entendemos que, em geral, a progressão e a clareza quanto à proposição de atividades diversificadas ficaram comprometidas. Foram raros, na turma de segundo ano da escola C, os momentos em que apreendemos uma sequência, um encadeamento nas tarefas sugeridas. Em se tratando da proposição de tarefas diversificadas, a mestra expressou, durante a entrevista, a dificuldade em atender individualmente. Eis o que nos contou:

A gente tem que diagnosticar as dificuldades para trabalhar em cima delas, para que façam... para fazer eles avançar. Então fica um pouco difícil, né? Porque as dificuldades variam muito, uns com poucas, outros com muitas. E fica muito difícil, devido ao quantitativo de alunos pra gente atendê-los assim, individualmente, né? Então, o que é que eu procuro fazer? Mais atividades que englobem todo mundo, gosto muito de explorar a questão de, do desenho a nível de compreensão do que eles ouviram, do que eles viram, do que tão len..., conseguem, a leitura que eles conseguem fazer, né? Ao modo deles.

Desse modo, observamos que a mestra optou pela proposição de atividades no grande grupo, esperando que, supostamente, a heterogeneidade fosse contemplada.

## **5 ATENDIMENTO À DIVERSIDADE E ENSINO DE LÍNGUA NAS TURMAS DE TERCEIROS ANOS: O QUE FAZER QUANDO O CICLO ESTÁ ACABANDO E NEM TODOS ESTÃO ALFABETIZADOS?**

Por se tratar de uma turma diferenciada frente aos outros terceiros anos, dada a autonomia que os educandos demonstravam na leitura e na escrita de textos, enfocaremos, de início, o que observamos na sala da professora Buana, da Escola B. Só registramos em uma das oito aulas lá acompanhadas, uma atividade variada que, ao que tudo indicou, privilegiou alguns alunos: a leitura da produção de um texto escrito por alunos selecionados, naquele momento, pela mestra.

Os educandos selecionados demonstravam, assim como seus colegas, autonomia na escrita, inclusive na produção de textos. Entretanto, a mestra escolheu textos que, em sua ótica, não atenderam ao seu comando inicial: descrever a cena de um menino tomando sorvete. Cremos que, por essa razão, finalizou essa sequência didática, explorando características de um texto descritivo na forma de uma produção textual coletiva. O objetivo foi, a partir das produções individuais, realizar uma produção coletiva do texto, seguindo suas orientações prévias: descrever a cena de um menino tomando sorvete, não inventar uma história.

Desde o primeiro semestre, de acordo com Buana, os alunos foram expostos a práticas de leitura e escrita, enfocando, mais precisamente, as relações grafofônicas, a fim de favorecer um aperfeiçoamento gradativo na escrita de textos. Vejamos o que aquela professora do terceiro ano da escola B enfatizou, no momento em que perguntamos como costumava

articular as atividades de língua com o alunado heterogêneo, em sua sala:

Eu trabalhei muito texto e com os textos eu... eu levava os meninos a pensarem em como escrever os sons que ouviam,entendeu? Então pra eles escreverem, eles têm que ouvir o som das palavras, pra poder escrever. Então, eu me organizava dessa maneira: fazia os textos, eu fazia é... tanto a leitura como a interpretação oral, como a interpretação escrita. Era dessa maneira, pra contemplar a todos. Então uns que não escreviam tão... tão mais... tão bem quanto o outro, eu geralmente fazia oral, aí pra sentir o entendimento, porque o que me interessava mais, naquele momento, era o entendimento. O que eles entenderam do que eu estava falando, e não a forma como ele ia escrever, a... a ortografia. Não me interessava muito a ortografia. Interessava mais o... o que eles entendiam daquilo que eu estava falando [...]. (Professora Buana, 3º ano, Escola B).

Em sequência ao depoimento, a mestra pôde explicitar como esse trabalho ocorreu no primeiro e segundo semestres. Disse ter priorizado a compreensão oral dos textos, assim como a escrita dos alunos, sem realizar intervenções na ortografia. Com isso, sentiu um avanço por parte daqueles em que, a princípio, explorava mais a oralidade, já que apresentavam dificuldades na escrita.

A partir desse enfoque, no primeiro semestre, conseguiu centrar seu ensino na escrita de textos, seguida de correções quanto à ortografia, pontuação e outros aspectos da língua. No primeiro semestre, para os aprendizes que tinham dificuldades na escrita, ela afirmou ter desenvolvido um trabalho de reflexão das unidades menores como as sílabas. Para isso, revelou priorizar a reflexão fonológica, no momento em que grafavam as palavras, a fim de assegurar essa competência posterior na escrita de textos.

No segundo semestre, conforme apontou a professora, os progressos na escrita e na leitura dos educandos foram evidentes. Cremos que, por essa razão, a diversidade de atividades praticamente não apareceu. Entretanto, pudemos observar uma variação no encaminhamento das tarefas que, ora ocorriam no coletivo, ora individualmente.

Do mesmo modo, acreditamos que em função de não haver disparidades evidentes no aprendizado dos alunos, nessa turma, não observamos um espaço dado pela mestra, durante as aulas, de apoio e intervenção dos educandos avançados em relação àqueles que, supostamente, tivessem mais dificuldades. Verificamos esse procedimento em apenas dois momentos das oito aulas observadas.

Diferentemente dessa turma, havia uma nítida diversidade nas outras turmas de terceiro ano, das escolas A e C. No caso da escola A, em uma das aulas (terceira observação), a preocupação da mestra foi tomar a leitura de alguns alunos, a partir de um texto proposto por ela, assim como realizar um ditado com dois estudantes daquele grupo que demonstrava nítidas dificuldades na escrita.

O mesmo procedimento se repetiu na quarta observação, momento em que interviei no processo de leitura, junto a alguns aprendizes. Interpretamos que, apesar do sentido de verificação do que os alunos sabiam (quanto a poder escrever corretamente ou poder ler em voz alta com fluência), tais momentos eram a solução encontrada pela docente para ensinar/ajudar aos menos avançados.

Ao se reportar ao atendimento dos diferentes ritmos de aprendizagem em sua turma, a professora revelou algumas dificuldades, inclusive em intervir com aqueles alunos que já estavam avançados na escrita.

Em se tratando da escola C, verificamos, também, uma preocupação em tomar a leitura com educandos que precisavam de um acompanhamento mais sistemático, além de, na quinta observação, a mestra ter focado mais especificamente aspectos do sistema de notação alfabética (escrita e leitura de palavras).

A partir da prioridade por ela estabelecida, assinalamos que, ao contrário do que vimos na turma da mestra do segundo ano da escola B, cuja preocupação, ao aproximar-se do final do ano, foi delegar maior

autonomia aos alunos na escrita de textos, sinalizando para uma progressão no tipo de atividade proposta, na sala da professora do terceiro ano da escola C, ocorreu o inverso: seu enfoque passou a centrar-se nas atividades de ensino do sistema de notação alfabética – e não mais na leitura, compreensão oral e escrita de textos, que havia priorizado nos meses anteriores.

A prioridade dada a algumas propriedades do sistema de escrita alfabética, nessa turma, coincidiu com o reforço que ocorria no segundo semestre letivo, naquela instituição. Durante as aulas, não observamos um planejamento prévio das atividades, já que a mestra, visivelmente, optou por elaborá-las em sala de aula. Acreditamos que em decorrência desse procedimento, ficou difícil priorizar a articulação entre as atividades propostas e a heterogeneidade dos aprendizes. Na quinta observação, por exemplo, a mestra propôs uma cruzadinha com palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, em seguida, sugeriu a escrita de frases com algum animal presente naquela atividade. Geralmente, procedia com a correção da tarefa no coletivo.

O exame dos dados coletados nos faz concluir que as duas professoras (dos terceiros anos A e C) precisavam investir, mais detidamente, em atividades que focassem a escrita alfabética, dado que a maioria dos alunos ainda não tinha se apropriado desse objeto de conhecimento. Reiteremos, também, que essa prática poderia ser articulada a alguns gêneros textuais que se prestassem àquele objetivo, assegurando, o que se tem denominado, atualmente, de alfabetização numa perspectiva para o letramento.

## 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o conjunto dos dados aqui discutidos, verificamos que houve uma nítida variação nas formas de conceber e de tratar a heterogeneidade das aprendizagens na sala de aula. Ora as atividades buscavam contribuir com o avanço dos aprendizes,

ora, ao contrário, retardavam suas conquistas de aprendizagem. Esse dado sinaliza para uma relativa independência das soluções adotadas, tanto no que se refere às instituições pesquisadas, quanto aos anos-ciclo.

Um conjunto de fatores parecia interferir, diretamente, nas escolhas didáticas e pedagógicas das mestras, de modo a indicar um maior ou menor leque de atividades diversificadas, bem como de diferentes formas de organização dos educandos na classe.

Vimos que a falta de planejamento prévio das atividades foi o mais frequente, o que sugere a urgência de revermos as condições de trabalho do professor, nas quais se inclui a disponibilidade real de horas para planejar o que faz. Como exigir o planejamento de atividades diferenciadas segundo os ritmos e níveis dos aprendizes, se este profissional sequer tem condições concretas para, dentro da jornada de trabalho, antecipar, com clara intencionalidade o que ensinará e como o fará, em cada sala de aula em que trabalha?

Em segundo lugar, a capacidade de decidir que tipos de intervenções didáticas são necessários para alunos com distintos conhecimentos, a fim de ajudá-los a percorrerem o caminho da apropriação do objeto escrita alfabética, nem sempre parecia algo conquistado pelas docentes. Para sermos mais exatos, tal capacidade só foi observada em uma turma, na qual o ensino, em ocasiões cuidadosamente planejadas, se revelou ajustado às hipóteses ou níveis de compreensão que os diferentes alunos tinham do sistema alfabético.

Ainda numa perspectiva de intencionalidade e explicitação do que se deseja alcançar na ação docente, constatamos que apenas em uma das três escolas havia articulação entre as professoras dos três primeiros anos do primeiro ciclo, o que permitia uma melhor definição de metas e progressão, ao longo daquela longa etapa de alfabetização.

Contrariando o discurso de respeito à diversidade que caracteriza os ciclos, encontramos, com frequência, não só um tratamento homogeneizante dos educandos (sobretudo no terceiro e último ano do ciclo), como práticas de ensino que segregavam os alunos com mais dificuldade à condição de desenhistas ou copistas, e que davam a alunos com melhor rendimento, tarefas nada desafiadoras, que serviam apenas para mantê-los ocupados.

As exceções registradas atestam o esforço bem-sucedido de algumas alfabetizadoras, no sentido de, de fato, lidar de forma respeitosa e produtiva com a diversidade dos aprendizes. Entendemos que o tratamento da heterogeneidade, na sala de aula, é uma questão complexa, difícil de ser enfrentada em todos os níveis de ensino e não só no início da escolarização. No caso do ciclo inicial, seu enfrentamento precisa constituir uma prioridade. Do contrário, continuaremos a vislumbrar intervenções pontuais e aleatórias, via de regra pouco eficientes, que andam de mãos dadas com uma ausência de metas ou progressão quanto aos conhecimentos de que nossos alunos devem se apropriar, assim que começam o ensino fundamental.

Para que as idealizações de espírito inclusivo e democratizante, elaboradas em torno do ensino organizado em ciclos, se tornem, minimamente, realidade, faz-se necessária não só uma mudança na organização curricular, em plano formal, mas, sobretudo, no trabalho que é desenvolvido na escola, de modo a articular o conjunto de profissionais educadores, nessa desafiadora empreitada. Sem “mexer no miudinho” das formas de praticar o ensino e a aprendizagem na sala de aula, pouco ou muito pouco muda, em relação ao regime seriado. A superação da inércia que produz exclusão e que trata a todos os aprendizes de forma homogeneizante não pode ser tomada como responsabilidade exclusiva dos professores.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, Rio de Janeiro, jan-abr. 2009.

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

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

CHARTIER, A-M. Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. **Recherche et formation**. Innovation et réseaux sociaux. INRP, n.34, 2000. p.41-56.

CUNHA, I. B. **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino de língua portuguesa: introdução ao tema. In MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, T. F. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

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.

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

---

Recebido em: 4 de dezembro de 2015  
Avaliado em: 15 de janeiro de 2016  
Aceito em: 29 de janeiro de 2016

---

1. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com