

ALFABETIZAR EM TURMAS MULTISSERIADAS: acompanhamento docente e a heterogeneidade de aprendizagens das crianças

Carolina Figueiredo de Sá (Doutoranda em Educação/UFPE/ PE/ Brasil)

carolina.fsa2013@gmail.com

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Professora da UFPE/ PE/ Brasil)

aclaudiapessoa@gmail.com

Financiamento: CNPQ

Eixo temático: Alfabetização, diversidade e inclusão

RESUMO

Analisa o acompanhamento docente às crianças de diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita em turma multisseriada do campo. Realizou-se observação de 12 jornadas de aula, entrevistas semiestruturadas e avaliação diagnóstica da turma. A alternância das estratégias diferenciadas coletivas, individuais e em pequenos grupos favoreceu, de modo geral, o atendimento das heterogeneidades de aprendizagens.

Palavras-Chave: Turmas Multisseriadas; Práticas de Alfabetização; Heterogeneidade.

ABSTRACT

Analyses the teacher's monitoring on children with different reading and writing skills in a multigraded class, in a rural area. In this study we made 12 classroom observations, semi structured interviews and a student diagnostic assessment. Switching between collective teaching monitoring, individually and in small groups have contributed to treatment of learning heterogeneity.

Key-words: Multigraded Classes; Literacy Practices; Heterogeneity.

INTRODUÇÃO

A heterogeneidade de aprendizagens das crianças em leitura e escrita segue sendo um importante desafio educacional, tendo em vista os persistentes índices de estudantes que chegam ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental sem estarem alfabetizados, num sentido mais amplo do termo. Independente da forma de organização escolar, os conhecimentos que as crianças de uma mesma turma e ano escolar apresentam sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), via de regra, não são homogêneos.

Apesar da implantação dos ciclos de aprendizagem ter ocorrido em muitas redes de ensino – o que implicaria, a princípio, num redimensionamento do tempo escolar e do tratamento mais detido das heterogeneidades de aprendizagens das crianças, o ideário de turmas pretensamente homogêneas continua presente nas escolas, assim como a falta de condições estruturais das instituições e redes de ensino, que assegurem o acompanhamento docente e o avanço das aprendizagens de todos os estudantes como um direito. Desse modo, a presença de crianças com variados conhecimentos em leitura e escrita, mesmo em turmas iniciantes do primeiro ano, segue como um dos dilemas enfrentados pelos docentes e expressa, dentre outros fatores também relevantes, a complexidade do processo de apropriação do sistema alfabético de escrita (CRUZ, 2008; OLIVEIRA, 2010).

Nas turmas multisseriadas do campo, esse desafio é amplificado em vários aspectos. Essas são turmas em que crianças de mais de um ano ou ciclo escolares compõem a mesma classe. De modo geral, essas escolas situam-se em locais de menor densidade populacional, onde o quantitativo de crianças não possibilita formar uma turma para cada ano escolar. Abarcam assim, na mesma classe, meninos e meninas com idades diferentes que, em muitos casos, variam desde a educação infantil até o final do 1º ciclo ou início do 2º¹. A evidente heterogeneidade de sua composição implica em desafios e possibilidades particulares das turmas multisseriadas do campo, conforme apontam algumas pesquisas (FERRI, 1994; PINHO, 2004; SILVA, 2007; SANTOS; SOUZA, 2013).

Não obstante os estudos mencionados, poucos são aqueles que, no âmbito das pesquisas sobre Educação do Campo em nosso país, abarcam as práticas de alfabetização das crianças em contextos de multisseriação. Em levantamento realizado nos Anais da ANPED² entre 2004 e 2013, identificamos 80 trabalhos apresentados que tinham como temática geral a Educação do Campo/turmas multisseriadas. De todos eles, apenas 11 tratavam de processos de alfabetização, leitura e letramento no campo (GT 10). No entanto, nenhum desses focalizou, mais detidamente, as estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos infantis sobre a leitura e a escrita.

Da mesma maneira, nenhum dos 14 trabalhos (entre teses e dissertações) realizados nos últimos 5 anos (2010-2014), identificados no portal eletrônico da Capes a partir do

¹ Para uma crítica à definição da composição das turmas multisseriadas por critérios primordialmente econômicos e não pedagógicos – o que em nosso país tem levado à extremada amplitude de idades e ciclos de aprendizagem na mesma classe, assim como a crítica ao fechamento arbitrário das escolas do campo, em função também dos mesmos critérios, ver Parente (2014).

² GT's pesquisados: GT 02 – História da Educação; GT 03 - Movimentos Sociais e Educação; GT 06 - Educação Popular; GT 08 - Formação de Professores; GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 12 – Currículo.

descriptor “classes multisseriadas”, abordou as práticas docentes no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos infantis, especificamente.

A partir da identificação dessa lacuna na produção do conhecimento na área, nossa pesquisa³ teve por objetivo analisar as estratégias desenvolvidas por uma professora de turma multisseriada do campo para lidar com a referida heterogeneidade, bem como as formas de acompanhamento docente às crianças com diferentes conhecimentos sobre o SEA. Em função dos limites desse artigo, centraremos na apresentação e discussão dos dados referentes a este último aspecto.

Assim, após situarmos brevemente nosso posicionamento teórico no campo, apresentaremos os procedimentos metodológicos realizados e a análise das formas de atendimento da professora às crianças, considerando os diferentes conhecimentos que estas apresentavam sobre o sistema alfabético de escrita.

HETEROGENEIDADE E ALFABETIZAÇÃO

A discussão sobre a heterogeneidade, de modo geral, e seu tratamento em sala de aula ampliou-se com a implantação dos ciclos de aprendizagem em muitos municípios e estados do Brasil. Concordamos com Freitas (2002, 2007) quando problematiza que com a adoção dos ciclos, a exclusão não deixou de existir, mas foi “internalizada” pela escola. Ou seja, se com o modelo seriado o aluno que estivesse fora do padrão de aprendizagem era reprovado até ser excluído literalmente da escola (evasão), com os ciclos têm ocorrido de os alunos prosseguirem formalmente os estudos, porém sem corresponder às suas aprendizagens.

Assim, consideramos importante discutir sobre as estratégias docentes de enfrentamento da heterogeneidade desenvolvidas nas práticas de alfabetização, uma vez que, apesar deste tratamento ter sido assumido teoricamente como pressuposto didático-pedagógico das políticas de ciclo, diversos estudos indicam a dificuldade, de um modo geral, de os professores materializá-lo (OLIVEIRA, 2010; ANICETO, 2011; CRUZ, 2012; BRAINER, 2012; SILVEIRA, 2013; SILVA, 2014).

Nas turmas multisseriadas, além de terem que lidar com a esperada diferença de ritmos e modos de apreensão do conhecimento pelas crianças, o professor ainda precisa enfrentar particular dificuldade de ordem motivacional, em função das distintas faixas etárias numa mesma classe e, ainda, conseguir planejar e organizar o ensino de modo a favorecer a

³ Tal pesquisa deu origem à dissertação “Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens” (SÁ, 2015).

progressão do ensino e das aprendizagens. Os desafios, nesses casos, de integrar os objetivos de trabalho de cada ano e ciclo de aprendizagem sem a fragmentação de conteúdos e metas são enormes, uma vez que o trato da heterogeneidade de anos e ciclos escolares pressupõe clareza dos diferentes objetivos e, ao mesmo tempo, trabalho integrado entre eles. Nesse sentido, pensar os agrupamentos em termos de processos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, levar em conta sua integração, é o que têm apontado alguns professores(as) e pesquisas sobre turmas multisseriadas (MULRYAN-KYNE, 2005; SILVA, 2007).

Em relação às práticas de alfabetização de um modo mais geral, interpretações equivocadas sobre algumas implicações pedagógicas das teorias da psicogênese da escrita, dos estudos sobre a consciência fonológica e sobre os processos de letramento acarretaram na “desinvenção” da alfabetização (SOARES, 2003; MORAIS, 2012). A este respeito, algumas pesquisas recentes têm destacado o papel das práticas sistemáticas e reflexivas de ensino do SEA como condição primordial da alfabetização das crianças e requisito para o domínio autônomo da leitura e produção de textos (MORAIS, 2012) – com o que concordamos.

Nessa perspectiva, partindo do pressuposto de que a aprendizagem da escrita é uma atividade complexa, em que o sujeito precisa integrar diferentes conhecimentos sobre o SEA, além dos referentes aos seus usos, funções e características dos diferentes gêneros, Leal (2006) defende que seu ensino deve ser sistematicamente planejado. Assim, propõe, para este planejamento da ação docente, que o professor leve em conta seus conhecimentos e princípios teórico-metodológicos sobre o objeto, os conhecimentos já desenvolvidos pelas crianças sobre o mesmo e a natureza do objeto de ensino.

Entendemos, nesse bojo, que a diversificação de atividades e de formas de agrupamento e acompanhamento das crianças em turmas multisseriadas constitui-se em estratégias relevantes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens nesses contextos, podendo favorecer o avanço dos conhecimentos dos alunos em leitura e escrita.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS SUJEITOS DE PESQUISA

Coerentemente com a definição de nosso objeto de estudo, fizemos a opção metodológica pela investigação qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Destacamos, no entanto, que aspectos quantitativos das práticas, de modo a evidenciar a incidência, a regularidade ou eventualidade dos fazeres docentes relacionados ao nosso objeto de estudo. A

análise dos dados foi realizada a partir da perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (2002).

Os procedimentos de pesquisa adotados foram⁴: a) observação da prática docente; b) entrevistas semiestruturadas com a professora no início e final da pesquisa e minientrevistas após as aulas; c) diagnoses⁵ de leitura de palavras, leitura de textos, escrita de palavras e produção de textos, no intuito de subsidiar a análise das estratégias docentes para lidar com os diferentes níveis conhecimentos do SEA presentes na classe. Os níveis de escrita das crianças foram analisados de acordo com a teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1989).

Observamos 12 jornadas completas de aula da professora, em três blocos de 04 dias sequenciados, no ano de 2013. As aulas foram filmadas, registradas em caderno de campo e posteriormente transcritas, com o que se produziu relatórios de aula a partir de uma pré-categorização da rotina pedagógica e das atividades realizadas nos diferentes eixos de ensino de Língua Portuguesa (leitura de textos, análise linguística, produção de textos e oralidade).

Para definirmos o município a ser investigado utilizamos como critério o quantitativo de escolas existentes no campo. O município de Lagoa dos Gatos, localizado no agreste pernambucano, a cerca de 180 Km da capital, possuía, no ano da pesquisa, a maior proporção de turmas multisseriadas no campo em relação ao conjunto das turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental na cidade, em todo o estado⁶.

Os critérios para a seleção do professor foram: ser docente de classe multisseriada no campo que abarcasse os anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização) e ter o tempo mínimo de 3 anos de experiência docente em turma multisseriada.

A professora participante da pesquisa possuía formação inicial em magistério nível médio e 37 anos de idade. Lecionava para crianças da mesma comunidade há 20 anos; também é de origem e residia na zona rural. Lecionava no turno da manhã, exclusivamente.

A turma era composta por 18 alunos, sendo 5 do primeiro ciclo (4 do 1º ano e 1 do 2º ano), 2 alunos do 4º ano e 11 da educação infantil (06 do Programa de Apoio à Creche – PAC e 05 do pré II). Suas idades variavam entre 3 e 10 anos. O quadro 01 apresenta os dados

⁴ Todos os sujeitos de pesquisa (ou os seus responsáveis, no caso das crianças), assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por meio dos quais, após tomarem conhecimento dos objetivos e procedimentos de pesquisa se dispuseram a participar (ou autorizaram seus dependentes), seguindo as normas do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE.

⁵ As quatro atividades diagnósticas aplicadas foram extraídas do Caderno de Avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012).

⁶ Em 2013, havia 59 classes multisseriadas na zona rural, o que equivalia a 77,6% do total de turmas da cidade (Planilha dos municípios que aderiram ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Pernambuco).

relativos ao nível de escrita das crianças cruzados com os anos de ensino em que elas estavam matriculadas.

Quadro 01: Resultado da diagnose de escrita de palavras por ano de ensino⁷.

Níveis de escrita/ ano escolar	PAC	Pré II	1º ano	2º ano	4º ano	Total
Escritas com marcas não convencionais	1					1
Escritas com ausência de relação som-grafia	2	2	1			5
Escritas com início de relação som-grafia		3	1			4
Escritas com relação som-grafia convencional			2	1	2	5
Total	3	5	4	1	2	15

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito à diversificação do trabalho pedagógico vimos que, nas 12 jornadas de aula, a professora organizou de 2 a 6 momentos diários de atividades diversificadas nas aulas de Língua Portuguesa. No total, identificamos 43 situações de diversificação das atividades, ao longo das 12 jornadas de aula, o que resulta em uma média de 3 a 4 momentos com atividades diversificadas por dia. Nessas situações, identificamos três estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagem das crianças⁸: a) atividades diferenciadas realizadas coletivamente; b) atividades diferenciadas realizadas em grupo ou em duplas; c) atividades diferenciadas realizadas individualmente.

De modo geral, **a diversificação das atividades atendia ao critério dos níveis de aprendizagem dos alunos sobre o SEA**. A professora organizava os diferentes momentos da aula com atividades distintas, bem como estruturava os agrupamentos de alunos, no caso das atividades em pequenos grupos ou em duplas, a partir dos níveis de conhecimentos que estes apresentavam em leitura e escrita. Isto fica evidenciado, além do que observamos em suas práticas, no seguinte trecho de sua entrevista inicial:

⁷ 03 alunos de 03 e 04 anos de idade não realizaram a diagnose por faltarem no dia; um deles não desejou fazer a atividade. De acordo com as observações de aula que se seguiram, agrupamos estas crianças entre as que apresentavam escrita sem estabelecimento de relação som-grafia (pré-silábicas).

⁸ A análise detida de cada uma dessas estratégias será objeto de outros trabalhos, em função dos limites deste.

P: (...) como eu organizo é assim: quem sabe mais, não importa a série em que ele está, por que, que nem eu disse a você, tem uns lá que ‘tá’ no 1º ano mas é só no papel, eles não acompanham aquelas outras [meninas] que estão no 1º ano, né? Então quem tem um nível mais desenvolvido fica tudo, fica uma turminha só, quem tem menos desenvolvido fica também na outra turminha, eu organizo assim desta forma.

E: Por que é que você organiza assim?

P: Porque fica melhor de trabalhar, **as séries é só no papel, a realidade é o que importa**, a realidade na sala no dia a dia. (...) Assim fica melhor pra dar mais atenção pra eles (...).

Assim, diferente de algumas pesquisas que identificaram a “reprodução” do currículo urbano/seriado nas turmas multisseriadas do campo (HAGE, 2011; SANTOS e SOUZA, 2013) a professora, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, não nos pareceu seguir mecanicamente, de modo geral, a lógica da seriação ou da organização anual do ensino – o que coaduna com o apelo em defesa da “transgressão” do paradigma da seriação para as escolas do campo (HAGE; BARROS, 2010).

No próximo subtópico, trataremos dos movimentos realizados pela professora para acompanhar as crianças de distintos níveis de escrita, ao longo das jornadas de aula observadas.

Análise das formas de atendimento da professora às crianças de diferentes níveis de leitura e de escrita

Pretendemos, aqui, apresentar os resultados das observações de aula acerca do acompanhamento docente nas atividades realizadas. Nesse sentido, construímos o quadro abaixo, que apresenta as formas identificadas de atendimento docente aos alunos e sua incidência nas 12 jornadas de aula observadas.

Quadro 02: Formas de atendimento docente durante as atividades de LP

Formas de atendimento dado às crianças na execução das atividades de LP	
Categorias	Aulas (total)
Durante atividade no grande grupo, atendimento apenas de forma coletiva.	5
Durante atividade no grande grupo, atendimento coletivo alternado com atendimento individual.	3
Durante atividades diferenciadas, atendimento individual a alunos de determinados níveis de apropriação do SEA.	10
Durante atividades diferenciadas, atendimento coletivo ⁹ ao conjunto de alunos de determinado nível de apropriação do SEA.	4
Durante atividades diferenciadas, atendimento coletivo ¹⁰ ao conjunto de alunos de determinado nível de apropriação do SEA, alternado com atendimento individual.	10
Atendimento individual a todas as crianças.	4

Conforme indicado no quadro, as atividades coletivas ocorreram em 8 aulas, num total de 13 momentos na turma. Nesses casos, identificamos a predominância de atividades como a leitura de textos pela professora, leitura coletiva de textos ou de palavras pelas crianças e atividades de oralidade (apresentação de parlendas, trava-línguas, dentre outros) – realizadas em 4 momentos cada uma.

Durante tais atividades, a forma de atendimento docente preponderante foi o acompanhamento coletivo da atividade – modelo frontal professor-alunos. Porém, mesmo em se tratando de atividades coletivas, a professora procurou envolver todos as crianças, dirigindo perguntas sobre os textos lidos a várias delas, ou propiciando a participação individual de todas nessas atividades, como observamos acontecer em 3 momentos (aulas 3, 6 e 12).

Na aula 12, por exemplo, ao realizar a atividade de leitura com o “Avental dos gêneros textuais”, a professora, ao mesmo tempo em que envolvia toda a turma na atividade, chamava individualmente os alunos para retirarem as fichas de leitura dos bolsos do avental (com textos, palavras ou frases, de acordo com o nível de escrita de cada um) e fazerem a leitura para todo o grupo. Assim, a docente conseguiu mobilizar toda a turma e, ao mesmo tempo, diferenciar as demandas da atividade, em função do nível de leitura das crianças.

No entanto, como as estratégias didáticas predominantes na prática da professora foram de atividades diversificadas, as formas de atendimento docente mais recorrentes foram aquelas em que a professora acompanhava individualmente os alunos de determinado nível de

⁹ Destaca-se que aqui o atendimento coletivo (modelo frontal professor-alunos) é dirigido à apenas parte da turma, momentos em que os demais estudantes realizavam outras atividades sem o acompanhamento direto da professora.

¹⁰ Idem.

apropriação do SEA (10 aulas), ou aquelas em que a docente alternava o atendimento coletivo ao conjunto de alunos de determinado nível de leitura e escrita com o acompanhamento individual a alguns destes alunos (10 aulas).

A forma de atendimento apenas coletiva a determinado conjunto de alunos ocorreu em 4 das 12 aulas observadas. O acompanhamento docente aos pequenos grupos durante os jogos de alfabetização e outras atividades em grupo geralmente era deste tipo, ou alternava o atendimento ao conjunto de alunos de determinado nível de apropriação do SEA com o acompanhamento individual, discutido logo acima.

Além destas formas de atendimento também identificamos 4 momentos em que a professora realizou um atendimento individual a todas as crianças da turma – o que ocorreu nas atividades de leitura individual para a professora. A própria docente reconheceu, em uma de suas minientrevistas, a dificuldade que seria desenvolver tal estratégia em uma turma com maior quantidade de alunos.

O ambiente tranquilo da turma e o hábito dos meninos e meninas com essas formas de atendimento possibilitavam que a professora acompanhasse determinado conjunto de alunos, ou determinadas crianças individualmente sem que as demais requisitassem sua atenção com demasiada frequência. A distribuição das atividades diferenciadas a cada momento da jornada de aula e seu planejamento prévio pela docente, evidenciado pelo encadeamento das atividades e pela segurança da condução da professora ao longo do dia letivo, contribuía para que, na maioria dos momentos, os alunos de diferentes níveis de escrita estivessem ocupados realizando alguma atividade, sendo alguns acompanhados pela professora e outros realizado com maior autonomia pelos aprendizes.

Além disso, o apoio mútuo entre as crianças, já mencionado anteriormente e também identificado em diferentes pesquisas em turmas multisseriadas (FERRI, 1994; PINHO, 2004; SILVA, 2007), era frequente e ocorria espontaneamente, mesmo sem a requisição da professora. O pedido explícito da professora de que um aluno ajudasse ao outro foi registrado por nós em 7 das 12 observações. No entanto, tais interações ocorreram em todas as aulas, se considerarmos as iniciativas infantis de cooperação com os demais – a naturalidade e frequência com que aconteciam indicava-nos ser uma prática rotineira entre as crianças.

Outro ponto que também nos chamou a atenção é o fato de que **em nenhum momento a professora dirigiu uma mesma atividade individual para todos da turma**, estratégia muitas vezes recorrente em turmas não multisseriadas do ciclo de alfabetização, apesar da heterogeneidade de aprendizagem do SEA presente, necessariamente, em todas elas.

A nosso ver, esse conjunto de estratégias de atendimento tendia a favorecer a aprendizagem das crianças em Língua Portuguesa, por propiciar o acompanhamento docente bastante próximo de cada aluno, facilitando intervenções focadas nas necessidades de aprendizagem dos estudantes de diferentes níveis de apropriação da escrita. Contudo, uma limitação da mediação docente, nesses casos, encontrava-se na conduta diretiva e no controle da produção mais autônoma das crianças por parte da professora.

Ao contabilizar as aulas em que ocorreu um atendimento específico da professora para alunos de diferentes níveis de escrita, identificamos os seguintes dados, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 03: Atendimento docente conforme o nível de apropriação do SEA

Atendimento docente conforme o nível de apropriação do SEA	
Categorias	Total de aulas
Atendimento docente específico aos alunos não alfabéticos	12
Atendimento docente específico aos alunos alfabéticos	8
Crianças não alfabéticas ficaram ociosas em algum momento	3
Crianças alfabéticas ficaram ociosas em algum momento	8

O quadro acima indica-nos que o foco do acompanhamento mais específico da professora ocorreu com os alunos não alfabéticos, ou aqueles que encontravam-se em fase de apropriação conceitual do SEA. Em todas as aulas verificamos que a professora atendeu, com atividades específicas e acompanhando diretamente, os alunos das hipóteses mais iniciais de escrita. As formas de mediação, nesses casos, alternaram-se entre o atendimento individual ou coletivo ao conjunto de alunos de níveis de escrita aproximados.

Por exemplo, na aula 6 a professora acompanha diretamente as crianças não alfabéticas, numa atividade de identificação e leitura de palavras contidas na cantiga de roda “O sapo” trabalhada em momento anterior. Nesse caso, a professora realiza, entretanto, uma mediação pouco reflexiva e bastante diretiva, fornecendo a indicação direta das respostas às crianças, permitindo apenas em alguns momentos que elas encontrem com autonomia as palavras solicitadas por ela. No trecho a seguir temos um extrato desta atividade:

P: (...) Davi¹¹, encontra a palavra sapo pra mim, muito bem, s-a-p-o, passa um traço na palavra sapo. Davi encontrou a palavra sapo, agora acha a palavra lagoa.

¹¹ Os nomes das crianças foram alterados, mantendo-se apenas a letra inicial.

A1: l - a

P: La, que palavra é essa Jean?

A2: l-a-g-o

P: É lago, não é lagoa, né, La-go, agora só falta o 'a', lagoa.

A2: Aqui

P: Não, isso aí é 'lava', presta atenção no que eu estou dizendo, la-go; onde é que tem 'go'? l-a e o 'go', qual é a sílaba do 'go'? (...) Muito bem, Jean 'La' e o 'go'; o 'g' e 'o' e o 'a', La-go-a, acertou, passa um traço. Agora venha, Catarina e encontre a palavra pé pra mim, aqui, toma um giz pra circular, pé, cadê?

A3: Esse aqui!

P: Aí, Raíssa achou, circula, dá o giz pra ela, Raíssa encontra 'lava'.

A3: Esse aqui.

P: Certo o que tá escrito aqui? Quais são as letras?

A3: lava

P: Quais são as letras?

A3: l-a-v-a

P: Isso! Encontra a palavra 'ele', e-le.

(...)

Percebemos, assim, que embora a professora conseguisse efetuar estratégias de atendimento que favoreciam o atendimento à heterogeneidade de aprendizagens, por alternar o acompanhamento coletivo de pequenos conjuntos de alunos com o acompanhamento individual dos mesmos, sua intervenção ficava comprometida por suas formas de mediação preponderantes no ensino do SEA, nas quais as respostas incorretas ou não convencionais eram tidas como mal a ser evitado, e não como oportunidades de maior aprendizagem.

Tal condução das atividades parecia relacionar-se com a concepção de aprendizagem da docente, que não concebia os alunos como capazes de irem além do que era ensinado diretamente, fazerem reflexões e construir hipóteses sobre o funcionamento do SEA (FERREIRO, 1989; MORAIS, 2012).

A influência dos antigos métodos sintéticos de alfabetização, predominantes no Brasil até a década de 80 (GALVÃO e LEAL, 2005), e que fora desestabilizada pelo forte questionamento proporcionado pelas pesquisas psicogenéticas da língua escrita, de um modo geral, no país, ainda se fazia fortemente presente nas práticas de alfabetização da professora. Possivelmente, esta seria uma das razões pelas quais a professora tinha a preocupação com o controle estrito da progressão do ensino.

Assim, a “desinvenção da alfabetização” (SOARES, 2003) parece não ter ocorrido, no que diz respeito ao ensino do SEA, para essa professora. Em seus 20 anos de prática alfabetizadora em turmas multisseriadas ela demonstrava bastante segurança na efetividade de suas estratégias de ensino do SEA. Ou seja, a perda da especificidade da alfabetização,

ocorrida em muitas salas de aula, e propagada em muitos cursos de formação inicial de professores, não fora sentida pela docente, que parecia ter clareza da necessidade de um trabalho sistemático e cotidiano do sistema alfabético, para que as crianças pudessem se alfabetizar.

Nesse sentido, o atendimento específico aos alunos com maior dificuldade ou com menor nível de apropriação do SEA, que ocorreu diariamente, contribuía para que as crianças tomassem contato e refletissem cotidianamente sobre como notar a pauta sonora das palavras, e estabelecer as relações letra-som dentre outros conhecimentos sobre as propriedades do SEA, a despeito da mediação diretiva que a docente frequentemente adotava.

Apesar de a professora focar o ensino do SEA numa progressão predominantemente linear, que partia das letras, para as palavras e textos, o ambiente de estímulo cotidiano à leitura literária e em diferentes suportes e de gêneros textuais variados, aliado às atividades diárias de apropriação da escrita e o atendimento docente atencioso ao conjunto de alunos que encontrava-se nas hipóteses mais iniciais de leitura e escrita, pareciam favorecer a aprendizagem das crianças.

Por outro lado, o fato de a professora de nossa pesquisa organizar suas práticas de ensino sob influência dos métodos sintéticos de alfabetização, não significa que a reflexão sobre o sistema de escrita, por parte das crianças, não acontecesse, ou que a docente nunca favorecia esses momentos. Ao contrário, em alguns casos a professora auxiliava as crianças sem adiantar a resposta.

Assim, percebemos que o acompanhamento devido aos alunos não alfabéticos, realizado diariamente, incluiu principalmente as atividades de apropriação do SEA que, embora conduzidas predominantemente de forma a não favorecer a explicitação e confrontação das hipóteses de escrita e leitura infantis, ocorriam sistematicamente e não se diluíam em atividades apenas com textos para alfabetizar.

No estudo de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) os autores identificaram que professoras com práticas consideradas de cunho mais tradicional de ensino, mas que realizavam um trabalho sistemático de ensino do sistema alfabético obtinham melhores resultados em termos de aprendizagem das crianças, que professoras com práticas assistemáticas de ensino do SEA.

O fato de a professora dedicar, diariamente, tempo para acompanhar diretamente estes alunos nas atividades de apropriação, pareceu-nos advir menos de postulados teóricos que de saberes da ordem do experiencial (TARDIF, 2002), ou seja, construídos nas práticas ao longo de seu percurso profissional em turmas multisseriadas.

O trabalho metódico e o atendimento minucioso, individualizado, especialmente aos alunos em processo de apropriação do sistema de escrita evidenciou-se, também, pelo fato de as crianças não alfabéticas terem ficado ociosas, sem uma atividade dirigida pela professora, em apenas 3 momentos, durante as 12 jornadas de aula observadas. Já no caso das crianças alfabéticas, identificamos 14 momentos de ociosidade, em 8 aulas, o que revelava uma dificuldade maior no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos em leitura e escrita no que se refere às crianças com maior apropriação do SEA. Isto acontecia, em geral, quando a professora acompanhava mais diretamente o conjunto de alunos não alfabéticos e não direcionava uma atividade aos alfabéticos. Em outros casos, a atividade direcionada era de fácil resolução e realizada rapidamente pelas crianças.

Pensamos que a ociosidade das crianças alfabéticas, seja por ficarem sem atividades em alguns momentos, ou por resolverem com facilidade a atividade proposta, relaciona-se, dentre outros possíveis fatores, com a concepção de aprendizagem e o (as tentativas de) controle das escritas infantis pela professora. Em alguns momentos, certos alunos requereram explicitamente maior autonomia para a realização das atividades, como na aula 02, em que a professora propôs a realização da reescrita coletiva de um poema, e um aluno do 4º ano pediu que os deixassem fazer sozinhos. Segue o trecho com este diálogo:

A professora passa outra atividade no quadro e escreve: “Criando outro texto”.

A1: vou fazer ‘o gato’!

P: Não, você vai baseado no outro.

A2: Eu vou fazer ‘o menino que não tinha nada passava fome’, vou fazer esse, viu, professora?

A3: Professora, posso fazer um texto ‘a fome’?

A4: A senhora devia deixar pra gente fazer... [aluno fala baixo, registro em caderno de campo]

P: Calma, eu vou fazer um, depois vocês fazem um sozinhos.

No que se refere ao tratamento da heterogeneidade, percebemos que em momentos como esse, caso a professora conferisse maior autonomia na realização da atividade e organizasse estratégias de confrontação coletiva das respostas ou reescritas, por exemplo, poderia haver maior motivação e reflexão por parte das crianças. Para além das estratégias de mediação docente, no caso da produção de textos escritos, a finalidade da escrita, a definição de seus possíveis destinatários, não foram abordadas em classe (ou foram superficialmente).

Em relação ao atendimento específico que a docente dedicava às crianças alfabéticas, estes ocorreram também em 8 aulas. Assim, percebemos que a dificuldade do tratamento da

heterogeneidade para este conjunto de crianças não parecia relacionar-se com a ideia de não ser necessário um acompanhamento específico à ele, mas refere-se, possivelmente, à concepção de aprendizagem e o controle da produção das crianças pela professora.

Nesse sentido, assim como com as crianças não alfabéticas, ao mesmo tempo em que a docente criava estratégias didáticas e de acompanhamento que atendessem especificamente às crianças alfabéticas da turma, sua mediação centrada na memorização e controle da progressão das aprendizagens, parecia interpor-se às estratégias de tratamento da heterogeneidade de conhecimentos da turma, dificultando sua maior efetividade.

Outro aspecto que levantamos é a possível dificuldade em definir metas e objetivos claros para a progressão do ensino em LP, como também fora identificado em contextos urbanos por Cruz (2012) e Oliveira (2010). Possivelmente, a visão mais estreita da alfabetização como codificação/decodificação também pode restringir ou limitar a projeção de tais objetivos. Apesar disso, entendemos que isso não deve ser objeto do trabalho docente de maneira isolada, mas parte de um trabalho efetivo de construção curricular nas diferentes redes de ensino e em articulação com as comunidades envolvidas, no caso, por exemplo, das escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao acompanhamento docente na turma multisseriada investigada, assim como Tuboiti (2012), percebemos que a professora organizava sua aula focada em três esferas: individual, grupal e coletiva. Assim, enquanto acompanhava, por exemplo, um conjunto de alunos que realizava, com seu suporte, uma atividade coletiva, outro conjunto de alunos realizava atividades individuais ou em grupo/duplas. Em outros momentos, todos realizavam atividades individuais, porém diferenciadas, e a docente acompanhava prioritariamente determinado conjunto de crianças. Em situações em que todos se reuniam em pequenos grupos, na maior parte para jogos de alfabetização, a docente acompanhava, prioritariamente, os grupos das crianças não alfabéticas.

A professora participante da pesquisa possuía formação inicial em magistério nível médio, apenas, e, conforme nos informou em sua entrevista inicial, a maioria das formações continuadas que realizou não teve o ensino em turmas multisseriadas problematizado como temática. Assim, seus vinte anos lecionando em turmas multisseriadas e os saberes experienciais advindos de sua prática (TARDIF, 2002) e da reflexão docente sobre ela, parecem ter-se constituído como relevantes fatores (se não, os determinantes) das estratégias

de tratamento da heterogeneidade de aprendizagens em leitura e escrita desenvolvidas pela docente. A diferenciação, componente basilar do fazer pedagógico da professora, parece ter sido incorporada ou desenvolvida como *habitus* em seus saberes-fazeres (Idem, Ibidem; CHARTIER, 2000).

Se alguns limites – de ordem pedagógica - no tratamento da heterogeneidade pela professora desta pesquisa foram pontuados (relacionados, por exemplo, à influência dos métodos sintéticos de alfabetização em suas práticas), os resultados gerais deste estudo reforçam a ideia acerca da importância (da manutenção) das escolas do campo e reiteram suas possibilidades pedagógicas. Além disso, ressalta a importância de que outros estudos em turmas multisseriadas investiguem as estratégias de tratamento da heterogeneidade realizadas pelos professores – a fim de problematizar seus possíveis limites e/ou contribuições.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.B.C; MORAIS, A.G; FERREIRA, A.T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, N.38, p. 252-264, mai-ago 2008.

ANICETO, Rosemeri de Almeida. **Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem: as representações sociais dos professores**. Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. 2011. (Dissertação)

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAINER, Margareth. **Ensino de leitura e de escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes**. Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, UFRJ. 2012. (Tese)

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Avaliação. Brasília: DF, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CRUZ, Magna C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada:** a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012. (Tese)

CRUZ, Magna C. S. **Alfabetizar letrando:** alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (org.) A Produção de Notações na Criança. São Paulo: Cortez, 1989. (pp. 18-70)

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Florianópolis: UFSC, 1994 (Dissertação).

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade.** Campinas: vol. 23, nº 80, set./2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade.** Campinas: vol. 28, núm. 100, outubro, pp. 965-987, 2007.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HAGE, Salomão; BARROS, Oscar. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo,** v.3, n.1, pp.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010.

HAGE, Salomão. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia.** 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage>

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma

Ferraz. **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MULRYAN-KYNE, C. The grouping practices of teachers in small two-teacher primary schools in the Republic of Ireland. **Journal of Research in Rural Education**. 20 (17), 2005.

OLIVEIRA, Solange Alves. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. (Tese)

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/304612686> (acesso em 23/11/2014)

PINHO, Ana Sueli Teixeira. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente**. Salvador: UNEB, 2004 (Dissertação)

SÁ, Carolina Figueiredo de. **Alfabetização em turmas multisseriadas**: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. Recife, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE. 2015. (Dissertação)

SANTOS, Patrícia; SOUZA, Maíra do Rosário S. **As dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e o fracasso escolar em classes multisseriadas**. I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB. 2013. (CD-ROM)

SILVA, Ilse Chaves. **Escolas Multisseriadas: quando o problema é a solução**. Lages, 2007 (Dissertação).

SILVA, Maíra Conceição A.; SANTOS, Iranildes de Jesus. **Ensino de leitura em classes multisseriadas nas escolas do campo**. Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB. 2013. (CD-ROM)

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita:** saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE. Caruaru. 2014. (Dissertação)

SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos.** Recife, Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE. 2013. (Dissertação)

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v.9, nº52, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TUBOITI, Nair Cristina da Silva. **Grupos áulicos:** da organização do cotidiano da sala de aula ao direito a aprendizagem. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2012. (Dissertação)