

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS: ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA LIDAR COM A HETEROGENEIDADE DE APRENDIZAGENS

Carolina Figueiredo de Sá – UFPE

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa – UFPE

Agência Financiadora: CNPQ

Resumo

Este estudo teve por objetivo geral analisar as estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens sobre a leitura e a escrita em turma multisseriada e, especificamente, as estratégias docentes de diversificação de atividades. Participou da pesquisa uma professora do Agreste Pernambucano e sua turma. Foram observadas 12 jornadas de aula e realizadas entrevistas semiestruturadas, analisadas a partir da Análise de Conteúdo de Bardin. Realizou-se avaliação diagnóstica da turma, com base na Teoria da Psicogênese da Língua Escrita. A professora desenvolvia diariamente estratégias de diferenciação de atividades, incluindo as que eram realizadas em grupos e duplas, favorecendo as interações e co-aprendizagem entre as crianças. O critério central de agrupamento dos alunos era o nível de aprendizagem em leitura e escrita. As estratégias de diferenciação tinham como pressuposto a heterogeneidade da turma e eram estruturantes da prática docente, porém, o princípio da busca pela homogeneidade de níveis de aprendizagem encontrava-se subjacente à conformação dos agrupamentos.

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

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS: ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA LIDAR COM A HETEROGENEIDADE DE APRENDIZAGENS

A alfabetização de crianças em nosso país, ainda hoje, apresenta-se como um dos maiores desafios do campo educacional brasileiro. O recorrente fracasso da escola pública (SOARES, 1985; KRAMER, 1986; MORAIS, 2012) em alfabetizar estudantes, especialmente os oriundos das classes populares, não foi superado. Se observarmos

alguns índices referentes à escolaridade da população rural, veremos que as desigualdades educacionais são ainda mais acentuadas nos territórios do campo.

Apesar da implantação crescente da política de nucleação escolar¹ e o consequente fechamento das unidades educacionais nas zonas rurais, o contingente de crianças e jovens que estudam nesses contextos no país é significativo. Em sua maior parte, as escolas do campo organizam-se no sistema de multisseriação², no qual crianças de diferentes anos e níveis de ensino são agrupadas na mesma classe. Estas se constituem onde há poucos alunos para cada ano escolar e/ou nos locais em que as comunidades exigem escolas em suas proximidades.

A heterogeneidade de aprendizagens presente nesses contextos tem sido um dos argumentos técnico-pedagógicos para a justificativa do fechamento das escolas rurais multisseriadas, apesar de uma série de pesquisas que discutem o processo de nucleação escolar evidenciar a priorização dos critérios financeiro e administrativo como centrais para esta definição em diferentes municípios (HAGE, 2008, 2011; CARMO, ROLIM, 2014; PARENTE, 2014). Por outro lado, diferentes estudos da área têm enfatizado as potencialidades educacionais constitutivas das escolas multisseriadas do campo; ou seja, a heterogeneidade de culturas, idades e conhecimentos infantis é enfocada não apenas como desafio, mas como possibilidade pedagógica (FERRI, 1994; PINHO, 2004; SILVA, 2007; SANTOS; SOUZA, 2013).

Não obstante, ainda são poucos os estudos no âmbito das pesquisas sobre Educação do Campo que focalizam os processos de alfabetização das crianças. Em levantamento realizado em 6 Grupos de Trabalho da ANPED³, 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 destes focalizou, mais detidamente, o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos

¹ De 2002 a 2009, mais de 20 mil escolas foram fechadas nas áreas rurais de todo o país (dados do Censo INEP/MEC 2009). Apenas de 2009 a 2012, mais de 4 mil escolas rurais foram fechadas (INEP/MEC 2013). A política de nucleação escolar consiste no fechamento de escolas nas pequenas localidades rurais e na transferência dos estudantes para escolas das sedes dos municípios (na área urbana) ou escolas de outras localidades rurais. As crianças são transportadas por longas distâncias e em estradas precárias, sob o questionável argumento de melhoria da “qualidade” ou “eficiência” do ensino.

² De acordo com o Censo Escolar (2010), no Brasil, existem aproximadamente 93.623 turmas com esta configuração no Ensino Fundamental.

³ 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

infantis sobre o sistema de escrita alfabética (doravante, SEA) nas práticas de alfabetização.

Em levantamento realizado no portal eletrônico da Capes de teses e dissertações, utilizando o descritor “classes multisseriadas” identificamos 14 trabalhos realizados nos últimos 5 anos (2010-2014) - Nenhum deles abordou, no entanto, as estratégias didáticas adotadas pelos professores para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre o SEA.

A partir da identificação desta lacuna na produção do conhecimento na área, formulamos o seguinte questionamento de pesquisa⁴: que estratégias didáticas são desenvolvidas por uma professora em contexto de multisseriação para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre o SEA?

De modo geral, procuramos analisar, elencando como nosso objeto de estudo, as estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens infantis sobre o SEA em turma multisseriada. Especificamente, procuramos analisar as estratégias de diversificação de atividades realizadas pela professora. Devido os limites deste trabalho, iremos apresentar os resultados e discutir uma dentre as três estratégias de diversificação de atividades que identificamos na prática docente.

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. Esta perigosa aparência de inclusão, que viabilizou regularizar o fluxo de estudantes e melhorar algumas metas exigidas por organismos educacionais internacionais pode, ao contrário, invisibilizar a continuidade da exclusão, sob o discurso de “todos na escola”.

⁴ Tal questão é um recorte daquelas que orientaram a pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado da primeira autora deste artigo.

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 dos professores em materializá-lo (OLIVEIRA, 2010; ANICETO, 2011; CRUZ, 2012; BRAINER, 2012; SILVEIRA, 2013; SILVA, 2014). Neste sentido, Leal (2005, p.91) afirma que uma das habilidades mais difíceis e relevantes que precisam ser desenvolvidas pelos professores é a de “identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo”.

Nas turmas multisseriadas esse desafio é ampliado: 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 maneira a assegurar a apropriação do SEA pelas crianças ao mesmo tempo em que é necessário garantir a progressão de conteúdos e aprendizagem das que já se alfabetizaram.

Os desafios 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. Além disto, exige do(a) professor(a) e das redes de ensino processos de avaliação contínua, no intuito de identificar os conhecimentos já alcançados pelas crianças e os que ainda precisam ser alcançados, avançando em sua progressão. 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, 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).

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.

No caso do sistema alfabético, a autora discute os benefícios de algumas atividades voltadas para sua apropriação, tais como atividades de familiarização com as letras, de construção de palavras estáveis, atividades com rimas e jogos fonológicos, de decomposição e composição de palavras, de comparação entre palavras (quanto ao número de sílabas, às letras utilizadas, etc.), de escrita de palavras e textos, de sistematização das correspondências grafo-fônicas, de reflexão durante a produção e leitura de textos (LEAL, 2006).

Em outro trabalho, Leal (2005) propõe que o ensino seja planejado levando-se em conta a construção de uma rotina que abarque um conjunto de atividades permanentes, atividades esporádicas, trabalho com jogos, projetos e sequências didáticas, envolvendo ludicamente as crianças em sua realidade, ao mesmo tempo em que favoreça o planejamento e acompanhamento sistemático do ensino e das aprendizagens.

Nessa perspectiva, entendemos que a diversificação de atividades e de formas de agrupamento das crianças em turmas multisseriadas constituem estratégias relevantes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens, favorecendo o avanço dos conhecimentos dos alunos em leitura e escrita.

METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS 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, tais como a frequência ou a recorrência de determinadas estratégias didáticas compuseram as análises, 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 foram: 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. Os relatórios de aula produzidos continham, além da transcrição dos diálogos, 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). Em seguida, para cada eixo, as atividades realizadas pela professora foram agrupadas em subcategorias e cruzadas com o nível de apropriação da escrita das crianças que as realizaram.

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, foi o município que 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, no estado de Pernambuco⁶.

Para selecionar o(a) professor(a) que participaria na pesquisa nos guiamos pelos critérios: ser professor(a) 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

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).

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 abaixo apresenta os dados 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 crianças: atividades diferenciadas realizadas coletivamente; atividades diferenciadas realizadas em grupo ou em duplas; atividades diferenciadas realizadas individualmente.

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).

Na dissertação que deu origem a esse artigo, analisamos detidamente cada uma delas, além das formas de acompanhamento das crianças pela docente. Porém, para fins deste trabalho, nos detivemos na análise da segunda estratégia mencionada, a de realizar **atividades diversificadas realizadas em grupo ou em duplas**. Antes de adentrarmos na discussão sobre essa estratégia docente, faremos algumas considerações gerais sobre o trabalho de diversificação de atividades realizado pela professora.

Observamos, de modo geral, que **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.

De modo geral, a professora organizava atividades para dois grandes conjuntos de alunos, que, em alguns casos, se subdividiam em três ou quatro. O das crianças denominadas pela professora como as “maiores” correspondiam aos alunos de leitura fluente, todas elas identificadas como alfabéticas em nossa diagnose. Eram alunos do 1º, 2º e 4º ano. Por vezes, a professora destacava atividades específicas para a dupla de alunos do 4º ano, que eram alfabéticas e cometiam poucas trocas de letras e erros ortográficos.

O conjunto de alunos denominado como os “menores”, pela professora, correspondiam aos alunos não alfabéticos, com ou sem início de fonetização da escrita e estavam matriculados na Educação Infantil (Programa de Apoio à Creche e pré II – crianças de 3 e 5 anos de idade, respectivamente) ou no 1º ano do ciclo de alfabetização. Por vezes, também, a professora organizava atividades de apropriação do SEA distintas para os alunos do PAC e para os demais (pré II e 1ºano). Nesses casos, o critério principal mantinha-se o nível de aprendizagem, que algumas vezes coincidia ou confundia-se com a idade e/ou ano escolar das crianças.

Dessa forma, percebemos que a lógica que orientava a organização didática da professora não priorizava a classificação dos alunos por ano/série escolar. Isto fica evidenciado, além do que observamos em suas práticas, no seguinte trecho de sua entrevista inicial:

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).

Além disso, percebemos que os momentos com atividades diversificadas não foram exceção na organização didática e não consistiam em momentos pontuais da prática pedagógica, conforme observado em algumas pesquisas de contextos urbanos (OLIVEIRA, 2010; CRUZ, 2012; SILVA, 2014). Ao contrário, configuraram-se como uma característica estruturante da prática docente. A quantidade de momentos em que essas atividades aconteceram diariamente, a habilidade em conduzi-los e o bom aproveitamento do tempo escolar pela professora evidenciaram um planejamento prévio realizado pela docente, o que constitui elemento importante da prática alfabetizadora e do tratamento à heterogeneidade de aprendizagens dos alunos (LEAL, 2005; CRUZ, 2012).

No tópico seguinte, discutiremos, mais amiúde, a estratégia docente de realizar atividades diferenciadas em pequenos grupos ou em duplas.

As atividades diferenciadas eram realizadas em pequenos grupos ou em duplas

As atividades do componente de Língua Portuguesa realizadas em grupos ou em duplas ocorreram em 9 aulas, correspondendo a 75% das 12 jornadas de aula observadas. Se considerarmos os grupos e duplas realizados apenas com os alunos alfabéticos da turma, estes aconteceram em 8 aulas; já os alunos não alfabéticos foram organizados em duplas ou grupos em 6 aulas.

No quadro a seguir, destacamos a quantidade de atividades realizadas pelas crianças alfabéticas e não alfabéticas e os eixos de ensino da LP correspondentes à elas:

Quadro 02: Tipos de atividades realizadas em grupos ou duplas por eixos de ensino de LP.

Tipos de atividades em grupo e/ou em duplas realizadas por crianças não alfabéticas	Eixo de ensino da LP
Leitura de palavras com alfabeto móvel	Apropriação do SEA (5 atividades)
Leitura, escrita e cópia de palavras (jogo da pescaria)	
Ditado de palavras com soletração pela professora (jogo “Mais uma” – MEC)	
Identificação da letra inicial (jogo “Bingo da Letra inicial” - MEC)	
Identificação da letra faltante (Jogo “Mais uma” - MEC)	Leitura (1 atividade)
Leitura livre em grupos/duplas (pseudo-leitura)	
Apresentação musical em grupo	Oralidade (1 atividade)
Tipos de atividades em grupo e/ou em duplas realizadas por crianças alfabéticas	Eixo de ensino da LP
Consolidação correspondências grafo-fônicas (Jogo “Dado Sonoro” - MEC)	Apropriação do SEA (6 atividades)
Produção de frases a partir de fichas de palavras (música “O sapo”)	
Leitura de palavras e escrita de frases (jogo da pescaria)	
Ditado de palavras (jogo “descubra o invasor” - Trilhas)	
Identificação de rimas (jogo “Caça-rimas” – MEC)	
Identificação da letra faltante (jogo “Mais uma” - MEC)	Leitura (6 atividades)
Leitura de texto em voz alta (duplas ou grupos)	
Leitura silenciosa em grupo	Oralidade (1 atividade)
Apresentação musical em grupo	

Dentre as atividades realizadas em grupo ou em duplas, os jogos de alfabetização se destacaram entre as mais frequentes. Das 19 atividades realizadas, 10

delas (52,6%) foram com jogos de alfabetização, sendo 05 momentos de jogos em grupo com alunos alfabéticos e 05 com alunos não alfabéticos. Em todos estes momentos, o foco foi o trabalho com o eixo de Apropriação do SEA.

Em uma das situações, o jogo foi o mesmo para ambos os grupos de alunos, com diferenciações nas tarefas (leitura e escrita de palavras para os não alfabéticos e leitura de palavras e escrita de frases para os alfabéticos). Isso aconteceu na aula 11, com o jogo “pescaria de palavras”, montado pela professora. Nos demais casos, os jogos foram distintos para os dois grupos de alunos.

Do ponto de vista do tratamento da heterogeneidade da turma, é interessante observar que todos os 5 momentos de atividade coletiva envolvendo os jogos com as crianças alfabéticas desenvolveram-se com **autonomia**, sem o acompanhamento direto da professora. Nesse sentido, além da finalidade didática (conf. CHARTIER, 2002), os jogos cumpriam um papel pedagógico na organização do trabalho docente, uma vez que podiam ser realizados pelas crianças alfabéticas sem demandar o acompanhamento mais próximo da professora, possibilitando que ela o fizesse com o grupo de alunos não alfabéticos.

Por outro lado, observamos que em dois momentos (aulas 6 e 10) os alunos alfabéticos terminaram mais rápido de jogar e permaneceram por alguns momentos ociosos, aguardando orientações da professora sobre a próxima atividade. O problema da **ociosidade** de alguns alunos ou grupo de alunos em turmas multisseriadas relaciona-se diretamente ao tratamento da heterogeneidade, dentre outros aspectos, tais como a falta de apoio pedagógico ao professor, e também foi observado por Pinho (2004) em sua pesquisa.

Nesse sentido, a professora participante de nossa pesquisa, ao orientar os alunos alfabéticos que jogassem os jogos de alfabetização com autonomia, acabou, por outro lado, restringindo-se ao que estava proposto pelas regras dos mesmos, sem outro direcionamento mais específico em função dos objetivos e característica daquele grupo de alunos. Apesar de as crianças se envolverem com entusiasmo nos jogos, terminavam rapidamente de jogar e ficavam sem atividade específica para realizar em classe.

No caso das crianças não alfabéticas, acompanhadas diretamente pela professora em todas as situações coletivas de jogos de alfabetização, a docente fez adaptações, por exemplo, ao jogar o “Mais Uma” do MEC. Além da leitura das palavras contidas nas cartelas do jogo e da identificação da letra faltante, a docente solicitou que todos escrevessem no caderno as palavras lidas.

Dessa forma, a professora preocupou-se em ajustar as regras do jogo às demandas do grupo de alunos não alfabetizados, de modo a favorecer a aprendizagem do SEA. O conhecimento das letras do alfabeto, sua nomeação e escrita também eram trabalhados nesses momentos, assim como alguns conhecimentos como o de que se escreve com letras e que elas possuem determinadas formas convencionadas socialmente. Realizadas ludicamente, por ser em um contexto de jogo, pareceu-nos atividades ajustadas às necessidades e conhecimentos em leitura e escrita deste grupo de alunos – além de considerar a especificidade da idade das crianças, que variava de 3 a 6 anos neste grupo, ao propor momentos lúdicos de aprendizagem do SEA.

Além disso, ao propiciar a participação individual das crianças em meio às situações coletivas em cada grupo, a docente, potencialmente, favorecia interações e co-aprendizagem entre as crianças, uma vez que estas tinham a oportunidade de aprender com as respostas (convencionais ou não) de cada colega. Nesses momentos, por vezes, as próprias crianças chegavam à resposta, em cooperação umas com as outras.

No entanto, nem sempre a professora se valia de alguma hipótese infantil para confrontar intencionalmente com outras. Muitas vezes, a própria professora era quem adiantava a resposta convencional (tanto em situações de escrita como de leitura) para as crianças, numa conduta de tentar evitar o erro.

Ainda em relação ao conjunto de alunos não alfabetizados, as atividades em grupo praticamente restringiram-se aos jogos. As demais atividades voltadas à apropriação do SEA foram realizadas, predominantemente, de forma individual. Assim, a professora pouco confrontou a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de maneira intencional, ao não variar a composição dos grupos de acordo com a atividade, por exemplo.

Deste modo, entendemos que o **critério de agrupamento** predominante adotado pela docente era o da *homogeneização*, uma vez que a professora organizou os grupos e duplas *sempre* de acordo com a proximidade de seus níveis de leitura. Isso ocorreu tanto com o grupo de alunos alfabetizados como com os não alfabetizados, a despeito da variedade de níveis existente em ambos os grupos.

Por vezes, a professora agrupou as alunas alfabetizadas do 1º e 2º ano separadas dos alunos do 4º ano – o que ocorreu em quatro aulas e seis atividades. Dessas, quatro atividades foram de leitura (três delas em voz alta para toda a turma) e outras duas atividades foram de jogos (jogo do MEC e montagem de frases com as palavras da música “O sapo”).

Tais estratégias de agrupamento conforme o nível de escrita, por outro lado, pareciam buscar atender à demanda diferenciada de desenvolvimento das atividades que subgrupos de alunos alfabéticos tinham, uma vez que, de modo geral, os do 4º ano realizavam com muita agilidade e facilidade as atividades propostas às alunas alfabéticas do 1º e 2º ano. Neste sentido, a professora mostrava-se ciente e procurava atender à heterogeneidade de conhecimentos destes alunos em relação aos demais.

O que queremos pontuar são os possíveis benefícios que a variedade maior de agrupamentos, inclusive mesclando, em alguns momentos, alunos de diferentes hipóteses e níveis de leitura e escrita, poderia acrescentar à prática alfabetizadora da professora (VIGOSTSKY, 2007).

Apesar disso, a professora, frequentemente, solicitou que uns alunos auxiliassem os outros nas diferentes atividades e, em alguns momentos, os orientou quanto à condução da ajuda, para que esta não se restringisse à “respostas prontas” pelas crianças. Por outro lado, em outros momentos, a intervenção das crianças, ao auxiliar os demais colegas reproduzia, de alguma maneira, a conduta diretiva da professora, conforme o trecho a seguir, ocorrido na aula 1, ilustra:

[Após terminar sua atividade, Roberto, aluno do 4º ano ajuda o colega do pré, a pedido da professora.]

(...)

Roberto: Aqui, Joelson, N – T – O – NE; S – O – L, visse?

Roberto: I - G – R.

(...)

Roberto: ‘A’, olha lá o M de (...) [aponta para a letra na lousa]. A – L. O ‘L’ é este daqui. [aponta na lousa]

A1(pré II): Picolé!

Roberto: P...

A1: PA, né?

Roberto: ‘I’.

A2 (pré II): É picolé, seu burro!

Roberto: Então, P – I...

P: Não pode chamar os outros de burro, Jean!

Roberto (continua): C - O, L – E. Agora, C – O, P - O.

(...)

Aula 1, 21/05/2013

No exemplo acima, a estratégia docente de soletrar as palavras antes de lê-las, no intuito de que as crianças aprendessem a identificar e nomear as letras, era apropriado e reproduzido pelas crianças espontaneamente ao ensinar e ajudar os colegas.

De todo modo, o incentivo às interações entre as crianças não se restringiu aos pedidos explícitos da professora, uma vez que estas foram presenciadas por nós inúmeras vezes a cada jornada de aula e, recorrentemente, não eram tolhidas pela docente. Na aula 2, por exemplo, ao fazer a cópia do alfabeto maiúsculo, um aluno do pré II (escrita sem correspondência sonora) é corrigido por outro do mesmo ano escolar, porém que encontrava-se já no início de fonetização da escrita. O aluno faz o seguinte comentário: “Não acredito, professora! Ele tá fazendo pequeno, professora...” (refere-se à letra minúscula, que deveria ser escrita em maiúscula). A professora não escuta o comentário, mas o aluno corrigido pelo colega apaga o que tinha feito para fazer correto, conforme a instrução da outra criança.

Dessa forma, o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, que pressupõe, dentre outras coisas, a interação produtiva entre os pares, era facilitado pelo ambiente favorável à situações como estas, embora não fossem mais intencionalmente manejadas pela professora.

Os jogos de alfabetização, jogados com autonomia pelas crianças alfabéticas eram potencialmente facilitadores de interações e aprendizagem mútua. No entanto, ao não serem explicitadas outras tarefas pela professora, para além das já propostas pelas regras dos jogos, em alguns casos fez com que estas se constituíssem de baixo desafio e fácil resolução pelas crianças alfabéticas.

Já no caso da leitura de textos em voz alta (em duplas ou trios), a atividade visava a fluência e adequação de alguns aspectos relacionados à oralização do texto escrito. A diferença de conhecimentos que havia entre as alunas alfabéticas do 1º ano e a do 2º ano (as primeiras tinham leitura mais fluente e menos trocas de letras na escrita), parecia contribuir com a aprendizagem de todas.

No entanto, em nossa perspectiva, as atividades em duplas e grupos mais diversificadas quanto à sua composição de alunos e mais variadas quanto aos eixos de ensino trabalhados poderia, talvez, contribuir para um atendimento à heterogeneidade da turma mais consciente e intencional por parte da professora. O agrupamento em duplas, por exemplo, de maior ocorrência em outras pesquisas (BRAINER, 2012; SILVEIRA,

2013) pouco estiveram presentes nas aulas da professora participante de nossa pesquisa. Em contextos de multisseriação, acreditamos que esta poderia ser uma estratégia mais intencional de favorecimento da aprendizagem e da autonomia das crianças.

As ressalvas que fazemos não desconsideram as condições de trabalho docente, em que a professora encontrava-se, via de regra, sozinha para fazer seu planejamento pedagógico, assim como para executar a atividade docente. Visam, tão somente, refletir sobre alguns aspectos que, caso melhor explorados, podem potencializar ainda mais a alfabetização em turmas multisseriadas, transformando o “problema” da heterogeneidade em “solução” pedagógica (SILVA, 2007) - ou, ao menos, em parte desta solução.

CONSIDERAÇÕES

Consideramos que as variadas estratégias de diversificação de atividades e os modos de acompanhamento docente, flexíveis e atentos às diferenças individuais, tinham como pressuposto e atendiam a **heterogeneidade** de aprendizagens da turma. No entanto, o critério de agrupamento das crianças para realização das atividades em grupo e em duplas, embora se diferenciasse do critério formal dos anos em que as crianças estavam matriculadas, guiava-se pelo princípio da **homogeneidade** e não se modificava em função dos objetivos das atividades propostas. Ou seja, apesar da professora ter clareza sobre os níveis de aprendizagem em leitura das crianças da turma, e organizar as atividades didáticas em função deles, ela não parecia ter como pressuposto pedagógico a *mescla* de níveis de aprendizagem, de modo a se valer mais da heterogeneidade de conhecimentos para potencializar as aprendizagens infantis (VIGOSTSKI, 2007).

Assim, tomado o conjunto da turma, a professora manejava bem com a heterogeneidade e partia dela para realizar seu planejamento e ações. Sua forma de acompanhamento discente no curso das aulas também se valia desse pressuposto. Porém, ao agrupar ou subdividir a turma em determinados conjuntos para a realização das atividades diferenciadas seu critério era a *busca pela homogeneidade* dos agrupamentos. Embora não questionemos sua finalidade, que era a de atender a heterogeneidade da turma e assegurar suas aprendizagens, problematizamos o fato de que ao não variar os agrupamentos, e não se valer de uma estratégia mais permanente e sistemática de interações entre as crianças de diferentes níveis de aprendizagem, a

docente acabava não aproveitando ao máximo a potencialidade que a heterogeneidade da turma oferecia.

No entanto, em nenhum dos estudos que levantamos na área encontramos o tratamento da heterogeneidade de aprendizagens como pressuposto não apenas teórico, mas de *articulação prática consistente e cotidiana*, como foi o caso da professora de nossa pesquisa. São resultados que reforçam a necessidade e importância de que outros estudos em turmas multisseriadas investiguem as estratégias de tratamento da heterogeneidade realizadas pelos professores – a fim de conhecer, problematizar e difundir tais estratégias entre professores destes e outros contextos escolares, uma vez que em todos eles o fenômeno da heterogeneidade de aprendizagens está presente, independente da forma de organização escolar.

REFERÊNCIAS

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.

CARMO, Eraldo, ROLIM, Rosana. **Impressões sobre a política de nucleação das escolas do campo no município de Currálinho/Pará**. XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal: UFRN, 2014.

COSTA, Vânia; MARINHO, Marildes. **Práticas de letramento em sala de aula de assentamento de reforma agrária**. UFMG. 30ª Reunião Nacional da ANPED. GT 10. 2007.

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)

CUNHA, Isabela Bilecki da. **Mudanças na prática docente em sala de aula: lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos.** GT: Didática / n.04 30º Encontro Anual da ANPED, 2007.

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 caso 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.

GRACIANO, Marlene R.S.; ALMEIDA, Célia M. C. **Produção de conhecimentos em língua portuguesa com saberes do cotidiano e da tradição do campo.** 29ª Reunião Nacional da ANPED. GT 10. 2006.

HAGE, Salomão. **Políticas de nucleação e transporte escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia.** Belém: UFPA, 2008. Disponível em <http://www.geperuaz.com.br/pagina.php?cat=130> (acesso em 20/01/2015)

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-educacao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage>

KRAMER, Sonia. **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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)

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, Ilsen 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, Universidade Federal de Pernambuco, CAA. Caruaru: O Autor, 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. As muitas facetas da alfabetização. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, nº 52, 1985.

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

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Ciclo Básico de Alfabetização e heterogeneidade: os desafios da prática pedagógica. **Boletim de psicologia.** Vol. LVI, nº125: 221-240, 2006.