

Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade

Telma Ferraz Leal

Carolina Figueiredo de Sá

Elaine Cristina Nascimento da Silva

• org. •



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade

Telma Ferraz Leal

Carolina Figueiredo de Sá

Elaine Cristina Nascimento da Silva

🌱 org. 🌱

Recife, 2018


Editora
UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitora Florisbela de Arruda Camara
e Siqueira Campos

Diretor da Editora Lourival Holanda

Vice-Diretor Fábio Andrade

COMISSÃO EDITORIAL

Presidente Lourival Holanda

Editor Chefe Eduardo Cesar Maia

Titulares Alberto Galvão de Moura Filho, Allene
Carvalho Lage, Anjolina Grisi de Oliveira de
Albuquerque, Dilma Tavares Luciano, Eliane Maria
Monteiro da Fonte, Emanuel Souto da Mota Silveira,
Flávio Henrique Albert Brayner, Luciana Grassano
de Gouvêa Melo, Otacílio Antunes de Santana, Rosa
Maria Cortês de Lima, Sonia Souza Melo Cavalcanti.

Suplentes Charles Ulises de Montreuil Carmona,
Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Ester Calland
de Souza Rosa, Felipe Pimentel Lopes de Melo,
Gorki Mariano, Luiz Gonçalves de Freitas, Madalena
de Fátima Pekala Zaccara, Mário de Faria Carvalho,
Sérgio Francisco Serafim Monteiro da Silva, Sílvia
Helena Lima Schwanborn, Tereza Cristina Tarragô
Souza Rodrigues.

ORGANIZADORAS

Telma Ferraz Leal

Carolina Figueiredo de Sá

Elaine Cristina Nascimento da Silva

AUTORAS

Carolina Figueiredo de Sá

Elaine Cristina Nascimento da Silva

Juracy Guimarães

Luciana Piccoli

Magda Brandão Mendes

Magna do Carmo Silva Cruz

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Mirian Margarete Pereira da Cruz

Raquel Samara Nogueira Agra

Renata da Conceição Silveira

Telma Ferraz Leal

Vera Lucia Martiniak

DESIGN

Projeto Gráfico Hana Luzia

Capa, Diagramação e Ilustrações Mayara Bione

H589 Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade [recurso eletrônico] / Telma Ferraz Leal, Carolina Figueiredo de Sá, Elaine Cristina Nascimento da Silva, organizadoras – Recife : Ed. UFPE, 2018.

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-1004-2 (online)

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Educação rural. 5. Prática de ensino. I. Leal, Telma Ferraz (Org.). II. Sá, Carolina Figueiredo de (Org.). III. Silva, Elaine Cristina Nascimento da (Org.)

370

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2018-030)

Apresentação

Nesta obra, produzida por pesquisadoras engajadas na busca de compreender o contexto escolar, suas potencialidades e limites, discutimos dois pressupostos aparentemente contraditórios: (1) a sala de aula é composta por estudantes que vivenciam percursos singulares, com experiências únicas, e que, portanto, são diferentes; (2) a sala de aula é composta por estudantes que vivenciam experiências comuns, trajetórias de vida coletivas, que implicam conhecimentos agregados semelhantes, experiências que se cruzam e que definem necessidades e valores que configuram identidades sociais. É com base nesses dois pressupostos que Telma Leal, Carolina Sá e Elaine Silva iniciam este livro, apresentando o capítulo **Heterogeneidade: do que estamos falando?**

As autoras fazem uma síntese de diferentes conceitos de heterogeneidade e seus impactos para a educação. No capítulo seguinte, dão continuidade às reflexões, abordando a **Heterogeneidade no regime de ciclos e em turmas multisseriadas do campo: reflexões sobre concepções de professores alfabetizadores**. Concluem que reconhecer a heterogeneidade como intrínseca ao fenômeno educativo é um primeiro passo para a busca de diversificação de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem de todos, respeitando-se as diferenças e as necessidades individuais e coletivas das crianças.



A escolha pelo tratamento às questões da educação do campo é feita a partir da ideia de que, nesse espaço, em função da presença de turmas multisseriadas, os professores foram impelidos a encontrar estratégias para lidar com grupos bastante heterogêneos, não só quanto a aspectos culturais gerais, mas também quanto à idade e ao tempo de escolaridade.

É nessa perspectiva que, no terceiro capítulo – **Heterogeneidade das turmas multisseriadas: desafios da alfabetização nas escolas do campo** –, Carolina Figueiredo de Sá, após situar o leitor na temática da Educação do Campo, reflete sobre a acentuada heterogeneidade presente nas escolas do campo multisseriadas e suas possíveis relações com o processo de alfabetização das crianças nesses contextos. A partir de relatos de professores e resultados de pesquisas na área, a autora aponta para a importância da manutenção das escolas do campo em suas comunidades e para a potencialidade pedagógica que a heterogeneidade constitutiva desses espaços pode propiciar ao trabalho educativo.

O foco na reflexão sobre o campo também caracteriza o texto **Educação do Campo e linguagem: aspectos históricos, políticos e pedagógicos**, escrito por Vera Lucia Martiniak e Mirian Margarete Pereira da Cruz, que trava discussões relacionadas às políticas educacionais voltadas para a educação do campo. Considerando as especificidades do homem do campo e a valorização da sua identidade a partir do uso da língua, o texto apresenta uma discussão acerca da educação rural e da educação do campo, numa perspectiva histórica. Num segundo momento, discute a importância da linguagem como manifestação identitária desses sujeitos e a necessidade de a escola valorizar a lin-

guagem do homem do campo, mas também a necessidade de ensinar a língua padrão como instrumento de inserção e interação social.

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e Juracy Guimarães, ainda com foco na Educação do Campo, sob a perspectiva dos novos estudos sobre o letramento, analisam as práticas de letramento construídas por integrantes de um acampamento do MST, em Minas Gerais. A partir da abordagem etnográfica, o texto **Práticas de letramento em acampamento do MST** contribui com a reflexão sobre a heterogeneidade das práticas de letramento existentes nos diversos contextos sociais, bem como com a problematização das relações de poder subjacentes a elas.

Encerrando o bloco de discussões sobre heterogeneidade e Educação do Campo, Magda Brandão Mendes e Raquel Samara Nogueira Agra, em **Educação no Campo multisseriada: descobrindo o prazer do aprender nos jogos, brinquedos e brincadeiras** relatam uma experiência vivenciada em uma escola do campo, em que crianças, jovens e adultos foram envolvidos em atividades lúdicas de valorização da cultura local. A heterogeneidade, em vez de ser considerada empecilho, foi encarada como parte do processo pedagógico.

Deslocando as reflexões para a zona urbana, Magna do Carmo Silva Cruz foca na implantação dos ciclos de alfabetização e nas diferentes lógicas de organização escolar presentes nas escolas e redes de ensino. No texto **Relações entre avaliação e progressão nos três anos iniciais do Ensino Fundamental: (Des) considerações sobre os avanços nas aprendizagens das crianças acerca da escrita no Ciclo de Alfabetização**, a autora



problematiza, portanto, temáticas relacionadas ao ciclo, avaliação, progressão do ensino e das aprendizagens. Através do relato de uma pesquisa, a autora reflete sobre as práticas de alfabetização que levam (ou não) em conta a heterogeneidade de aprendizagens das crianças em escolas cicladas e seriadas.

Também com foco em práticas de alfabetização, Luciana Piccoli, em **Planejar para incluir a todos: por que precisamos discutir “como” diferenciar o ensino no ciclo de alfabetização**, destaca o lugar do conhecimento didático e, em especial, do planejamento docente, na diferenciação do ensino em função da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos. Com clareza e articulação entre reflexões teóricas e exemplos práticos de intervenção didática, contribui para refletirmos sobre os processos de formação de professores e as possibilidades de estratégias ajustadas à heterogeneidade de conhecimentos das crianças, no ciclo de alfabetização.

Por fim, a partir de uma pesquisa em que foram analisadas práticas docentes com foco nas estratégias de mediação adotadas com as crianças não alfabéticas em aulas de produção de textos escritos, Renata da

Conceição Silveira e Telma Ferraz Leal mostram diferentes estratégias utilizadas pelas professoras para lidar com a heterogeneidade, evidenciando situações de inclusão e exclusão das crianças, assim como as dificuldades e superações das docentes. O último capítulo do livro - **Heterogeneidade e ação docente no ensino de produção de textos** -, portanto, estabelece um diálogo com autores que tratam da alfabetização, buscando mostrar que, como é defendido por Perrenoud (2001, p.26), “Toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles”. Desse modo, desconsiderar o fenômeno da heterogeneidade é uma atitude de exclusão social.

Todos os capítulos dessa obra foram fruto de debates intensos não só durante o VI Seminário de Estudos em Educação e Linguagem, promovido pelo CEEL/UFPE, em 2014, mas também durante a própria organização do livro. Desejamos, portanto, que os próximos leitores aprendam tanto quanto aprendemos nessa rica experiência coletiva de pensar sobre como garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes de nossas escolas.



Heterogeneidade: do que estamos falando?

Telma Ferraz Leal

Carolina Figueiredo de Sá

Elaine Cristina Nascimento da Silva

INTRODUÇÃO

Falar que, na escola, lidamos com turmas heterogêneas é uma afirmação tão óbvia quanto dizer que somos diferentes. Cada indivíduo, sem dúvida, vivencia percurso singular, com experiências únicas, que provocam receios, desejos, vontades, anseios únicos. Somos, sim, diferentes. Mas o que nem sempre parece evidente no cotidiano da escola é que há experiências comuns, trajetórias de vida coletivas, que implicam conhecimentos agregados semelhantes, experiências que se cruzam e que definem necessidades e valores que configuram identidades sociais.

Assim, singularidade e coletividade constituem cada sujeito. É o compartilhamento de histórias de vida que define o pertencimento a um dado grupo social. E são as muitas experiências em diferentes grupos que definem os entrecruzamentos. A identidade pessoal, portanto, é perpassada por múltiplas identidades sociais. Enfim, cada um carrega um conjunto de pertencimentos sociais. Assim, conhecer a comunidade onde a escola está inserida ajuda-nos a entender algumas características, desejos, conhecimentos das crianças, sabendo que, mesmo em relação a tais aspectos, pode haver grupos variados de crianças.

Assim, em uma determinada escola, algumas crianças podem ser semelhantes ou diferentes quanto aos tipos de brincadeiras de que participam,



ou quanto às atividades econômicas ou nível socioeconômico de seus pais, quanto às práticas culturais que presenciavam, quanto à composição familiar, quanto à religião da família, quanto às atividades políticas ou de lazer, quanto à composição étnica, dentre outros.

Ter sensibilidade para as semelhanças e diferenças entre as crianças é o que possibilita planejar ações a partir da realidade delas. Tal pressuposto pode ser, ainda, uma saída para evitar práticas escolares descontextualizadas, distanciadas dos anseios e necessidades dos que compõem a(s) comunidade(s) de uma unidade escolar.

Assim, conhecer as condições e práticas sociais da(s) comunidade(s) onde a escola está inserida é uma forma de entender as identidades das crianças. No entanto, nem sempre essa questão é encarada em uma perspectiva de currículo inclusivo. A diversidade, muitas vezes, aparece como argumento para a exclusão, para a descontinuidade da escolaridade.

Determinadas experiências, conhecimentos e habilidades são legitimados e valorizados, enquanto outras experiências, conhecimentos e habilidades são tidos como menos importantes, sob o olhar dos que constituem muitas unidades escolares. É sob o viés do que é, ou não, reconhecido na escola como relevante que, muitas vezes, o debate sobre heterogeneidade aparece, culminando no apagamento de algumas práticas sociais do contexto escolar e estratégias de evidenciar outras práticas. Tal processo aparece com certo ar de neutralidade em que a seleção dos conteúdos escolares é tida como resultado natural de um progresso da ciência. O domínio de tais saberes confere ao sujeito aprendiz o status de bom estudante.

Tradicionalmente, as formas de avaliação buscavam (e ainda buscam) controlar a progressão das crianças, excluindo do grupo aquelas que não se apropriam de um determinado conjunto de conhecimentos no tempo estipulado previamente. A busca da homogeneidade, portanto, ancorava-se (e ancora-se) na ideia de que existiria (e existe) um currículo obrigatório, e que, portanto, as crianças que estivessem (estejam) com um determinado nível de compreensão daqueles conteúdos "seriam homogêneas" e poderiam ser agrupadas. Os estudantes eram (e são, em muitas instituições) agrupados em "fortes", "médios" e "fracos". Algumas crianças que, ao final do ano, não dominavam (não dominam) tais conhecimentos, eram (são) reprovadas, de modo a que a turma no ano seguinte retomasse (retome) uma suposta homogeneidade.

Nos anos iniciais do ensino, tal avaliação se dava (se dá, em muitas instituições) em função do domínio de um suposto código escrito (o que hoje reconhecemos como um sistema de escrita). Ao final do primeiro ano, as crianças que não liam / escreviam as palavras ensinadas eram reprovadas e as demais progrediam, mas, no ano seguinte, as crianças que já dominavam o "código" e tivessem fluência de leitura e escrita poderiam ficar em uma determinada turma; as que tivessem problemas ortográficos e leitura pouco fluente poderiam ficar em outro grupo; as que não tinham consolidado a aprendizagem do código deveriam ficar na "turma dos fracos". Via de regra, as crianças que compunham a turma dos "fracos" eram candidatas à multirrepetência e, posteriormente, à evasão escolar. Tal realidade ainda perdura em diferentes escolas no mundo.

Desse modo, a discussão sobre heterogeneidade esteve vinculada a uma perspectiva extremamente exclu-



dente, que atribuía o fracasso escolar às dificuldades das crianças ou de suas famílias. Muitas vezes, buscavam-se explicações centradas no conceito de inteligência. Haveria, portanto, um componente inato que determinaria quem tinha condições de aprendizagem e quem não tinha, e os agrupamentos escolares seriam definidos em função de resultados de testes de inteligência. Os “inteligentes” seriam agrupados em turmas específicas e os “não inteligentes”, em outros grupos.

Quando tais explicações foram enfraquecidas, surgiram teorias focadas na ideia de diferenças individuais adquiridas, que explicariam as diferenças individuais na escolarização. Brooks (1966), por exemplo, apontou que as causas das dificuldades de aprendizagem das crianças ditas, na época, como carentes, seriam aspectos afetivo-emocionais, tais como autoconceito pobre, sentimento de culpa, vergonha e problemas familiares. A culpa pelo fracasso, portanto, estaria ainda nas crianças. As que conseguiam superar tais dificuldades constituiriam o grupo dos que avançavam na escolarização. A heterogeneidade, portanto, era decorrente apenas dessas diferenças individuais.

Carências psiconeurológicas também foram usadas para explicar as diferenças individuais e, portanto, a heterogeneidade entre as crianças. As funções psiconeurológicas básicas para a aprendizagem da leitura, escrita e matemática seriam pouco desenvolvidas em algumas crianças e, por isso, elas não teriam condições de atingir as aprendizagens que outras crianças conseguiam. Segundo esses autores, nos primeiros anos de vida, as crianças de ambientes considerados por esses autores como culturalmente deficitários careceriam de experiências que garantissem que tais funções se de-

envolvessem. A heterogeneidade, portanto, estaria relacionada às diferenças culturais e as crianças pobres estariam em desvantagem porque suas famílias viviam em ambientes culturalmente desfavorecidos. Carraher (1989) foi uma das autoras que combateu os preconceitos acerca do estilo de vida dessas populações presentes em tais modelos explicativos.

A hipótese de privação cultural foi outro modo de explicação para o fracasso escolar das crianças oriundas de famílias de baixa renda. Bernstein (1986), por exemplo, afirmava que as comunidades a que pertenciam as crianças de classe baixa limitavam-se a uma forma de linguagem falada na qual procedimentos verbais complexos tornavam-se irrelevantes. Segundo esse autor, as crianças apresentariam dificuldades de aprendizagem de leitura, ampliação de vocabulário e, no máximo, só chegariam às operações concretas. A heterogeneidade, portanto, seria decorrente das experiências familiares quanto às práticas de uso da linguagem. Hess e Shipman (1986), adeptos dessa mesma forma de pensar, afirmavam que havia uma privação de significados na comunicação mãe-criança.

Na contramão de todos esses autores que culpabilizavam as crianças e suas famílias, Wells (1986), com base em suas pesquisas de observação de crianças em casa e na escola, constatou que a utilização da linguagem para finalidades complexas em crianças de classe trabalhadora era mais frequente em casa que na escola. Labov (1972) também tinha alertado para tal fenômeno analisando diferenças no desempenho verbal de crianças pobres de Harlem. Foi percebido que, na presença do examinador, a produção linguística era pobre; na ausência do examinador (situação registrada por meio de gravador



escondido), a produção linguística era abundante. Houston (1986), num estudo com crianças negras do Norte da Flórida, também identificou tais diferenças. Tais autores, portanto, evidenciaram diferenças entre o que as crianças eram capazes de fazer na escola e fora dela.

Labov (1972) sugeriu que tal problema poderia ser resolvido se fosse criado um período preparatório para essas crianças. Desse modo, mesmo reconhecendo que havia questões que não diziam respeito necessariamente às diferenças individuais, a estratégia sugeria uma busca pela homogeneização dos estudantes.

Patto (1987) inaugurou, no Brasil, uma fase em que o fracasso escolar passou a ser encarado como um fenômeno de exclusão social, sendo necessário, portanto, desenvolver um olhar mais aprofundado sobre o cotidiano. A autora acompanhou a dinâmica de uma escola de periferia de São Paulo e de quatro alunos repetentes. Ela percebeu que havia uma rede intrincada de processos e fatores inter-relacionados, que estariam subjacentes às péssimas condições de ensino a que tais crianças eram expostas. A autora evidenciou que os casos de não aprendizagem podem ser explicados por motivos tão variados e complexos, que exigem também variadas e múltiplas ações. Acompanhando tal constatação, podemos evidenciar que a heterogeneidade em sala de aula não pode ser tomada como explicação para os problemas do fracasso escolar, constituindo-se, na realidade, em um fenômeno inevitável, mas que poderia ser encarado de um modo mais dinâmico, como algo que potencializa boas experiências pedagógicas.

É da compreensão desse fenômeno que nos ocupamos neste capítulo. Para tal, aplicamos um questionário a 18 professores que, em 2014, estavam atuando como

orientadores de estudo no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Por meio desse questionário, buscamos refletir sobre o que os professores entendem pelo termo “heterogeneidade” e suas implicações para o ensino.

Para dar continuidade à discussão, buscaremos, inicialmente, tratar teoricamente do conceito de heterogeneidade. A partir de tal discussão, analisaremos as respostas dadas por professores ao serem questionados sobre o que, para eles, significa a heterogeneidade em sala de aula.

HETEROGENEIDADE: PROBLEMATIZANDO O CONCEITO

O termo *heterogeneidade* ou outros conceitos derivados do radical *hetero* já foram utilizados, com diferentes sentidos, por pesquisadores de um amplo leque de ramos do conhecimento, tanto no estudo de fenômenos físicos, químicos e biológicos, como no âmbito das ciências naturais, na filosofia, ou na investigação de fenômenos de ordem social ou psicológica.

De etimologia grega, o radical *heterogênês* é definido como “de outro gênero, de outra natureza, de diferente raça”¹, conceituação aberta, desde sua origem, a distintos sentidos e usos sociais do termo. No mesmo dicionário, o sentido figurado da palavra tem cunho pejorativo, indicando *ausência* de uniformidade e coerência, ou *falta* de homogeneidade e harmonia.

No campo educacional, historicamente a heterogeneidade da composição das turmas tem sido encarada como

1. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p.1016).



característica dificultadora dos processos de ensino e aprendizagem e, muitas vezes, apontada como uma das causas do fracasso escolar das crianças de classes populares, conforme discutimos no tópico anterior. O modelo escolar seriado, de ideal homogeneizador, encontra-se presente mesmo em escolas e sistemas de ensino que se organizam na perspectiva dos ciclos, como indicam algumas pesquisas (ANICETO, 2011; BRAINER, 2012; COUTO e MARCONDES, 2010; CUNHA, 2007; CRUZ, 2012; OLIVEIRA, 2010). Atualmente, nas escolas do campo, a heterogeneidade das classes multisseriadas é tida como empecilho da qualidade do ensino por muitas Secretarias de Educação, que a utilizam como argumento para justificar o fechamento de milhares de unidades educacionais nas áreas rurais na última década.

Ao pesquisar outras possíveis conceituações do termo heterogeneidade em dicionários de Filosofia, Sociologia e Pedagogia, identificamos alguns dados interessantes. Curiosamente, apesar de o termo ser comumente utilizado no vocabulário educacional, não encontramos o vocábulo nos dicionários de Pedagogia em que pesquisamos (DUARTE, 1986; HOZ, 1970). Tampouco, no dicionário de Sociologia pesquisado (SILVA, 1986) o termo consta entre os conceitos da área. Na filosofia, por outro lado, encontramos uma referência ao uso e conceituação do termo “homogeneidade”, por Emmanuel Kant, na obra *Crítica da Razão Pura*, de meados do século XVIII (1781).

No referido vocábulo, apresentado no Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1962, pp. 209-210), consta que Kant designou por “princípio da Homogeneidade” a regra da razão de buscar a unificação conceitual de elementos distintos, regra que seria oposta à da “especificação” ou à “lei da afinidade”. De acordo com o mesmo dicionário, Hamilton, filósofo kantiano, define da seguinte maneira a “lei da homogeneidade”: “Dois conceitos, por mais diferentes entre si, podem sempre estar subordinados a um conceito mais alto; ou em outros termos, as coisas mais diferentes devem, em alguns aspectos, ser semelhantes”. Por outro lado, Hamilton definiu a “lei da Heterogeneidade” como aquela que entende que “todo conceito contém outros conceitos; razão pela qual, quando for dividido, chega-se sempre a outros conceitos, nunca a indivíduos (...)” (Idem, *Ibidem*). Nesse sentido,



“as coisas mais homogêneas ou semelhantes devem, sob certos aspectos, ser heterogêneas ou diferentes” (Idem, Ibidem).

Em outras palavras, nessa concepção, todo conceito expressa determinado nível (ou tentativa de) homogeneização de elementos distintos, ao mesmo tempo em que, por isso mesmo, todo conceito abriga em si outros conceitos, heterogêneos entre si, em determinados aspectos. Na mesma direção, Cassirer (2003, p. 23-24) afirma que, para a filosofia Kantiana,

O conhecimento humano só pode alcançar seu propósito final seguindo ambos os caminhos e satisfazendo a ambos os interesses [da razão humana]. Deve atuar de acordo com os dois “princípios reguladores” distintos: os princípios de semelhança e dessemelhança, de homogeneidade e heterogeneidade.

No entanto, tais princípios reguladores da razão, assim como a construção do conhecimento, ocorreria a priori e de maneira apartada da realidade, a partir de faculdades cognitivas que seriam imutáveis (DYNNIK, 1965). Assim, a construção do conhecimento ocorreria a *priori* e de maneira apartada da realidade, assim como a partir de faculdades cognitivas que seriam imutáveis (Idem, Ibidem).

Por outro lado, a consciência do homem só seria capaz de apreender a aparência subjetiva do real (ao que Kant chamou de “fenômeno”), mas nunca poderia conhecer sua essência, ou a “coisa em si”. Esta, por sua vez, seria incognoscível ao homem (Idem, Ibidem). Neste sentido, David-Ménard (2003, p.158) afirma que, para Kant, a heterogeneidade entre o conceito e o objeto seria a própria condição do conhecimento, ou seja, a lógica do pensamento poderia esquematizar e regular a heterogeneidade do Real, “sem chegar exatamente a aboli-la”. Tal heterogeneidade ou diferença corresponderia, aqui, à impossibilidade do pensamento humano de conhecer a realidade.

A dialética na construção dos conceitos, apartada de qualquer experiência prática, ficava limitada, em Kant, à concepção do “conhecimento metafísi-



co” ou “transcendental”. Os traços de materialismo em sua teoria (como, por exemplo, a premissa da existência da “coisa em si”) e a dialética dos conceitos contrastavam com o idealismo da apriorística das categorias do pensamento e com a metafísica de seu sistema filosófico (DYNNIK, 1965). Hegel aprofunda os aspectos dialéticos acerca da teoria do conhecimento humano, sendo o maior expoente da filosofia clássica alemã e precursor do método dialético. De acordo com Engels (1880, p. 10)

a filosofia alemã contemporânea encontrou sua culminância no sistema de Hegel, cujo grande mérito consiste em que, pela primeira vez, apresentou todo o mundo natural, histórico e espiritual na forma de processo, quer dizer, de contínuo movimento, mudança, transformação e desenvolvimento, e tratou de encontrar a relação interna deste movimento e desenvolvimento.

Criticando o caráter agnóstico da teoria do conhecimento de Kant, Hegel afirma que “o conhecimento só pode ser produzido no *processo de conhecer*” e não fora dele, como quem “deseja aprender a *nadar antes de lançar-se na água*” (HEGEL, 1930, p. 27-28, *apud* DYNNIK, 1965, p.38, grifos do autor. Tradução livre das autoras). Assim, Hegel afirma a possibilidade da identidade entre o pensamento e o ser. Para ele, a essência e a aparência dos fenômenos se acham em unidade dialética e, nesse sentido, o pensamento humano seria capaz de conhecer não apenas a aparência dos mesmos, conforme postulava Kant, mas também sua essência.

Segundo Ranieri (2011, p.40), o sistema filosófico hegeliano pressupõe que “a lógica² é a forma de o pensamento se apropriar da realidade e tentar homogeneizá-la, posto que o real é sinônimo de heterogeneidade”. Através da hierarquização de elementos heterogêneos, o pensamento *conformaria* a realidade “a partir da homogeneização do diverso” (Idem, *Ibidem*, grifo nosso). Porém, para Hegel, “a natureza, o mundo material e

2. A lógica, em Hegel, desenvolve-se dialeticamente, diferentemente da lógica cartesiana e mecanicista de Descartes.



o espírito são produto do espírito universal” (DYNNIK, 1965, p.68). Assim, o espírito universal (ou “ideia absoluta”) seria primário, a natureza seria o secundário, derivada do espírito (Idem, Ibidem).

Nesse sentido, a heterogeneidade dos fenômenos da realidade não constituiria uma característica própria dos mesmos, mas antes do pensamento, que instituiria os primeiros. Em Hegel, assim como em Kant e demais filósofos de orientação idealista, “o conceito é elevado à categoria absoluta; as ideias são o primário e as coisas, o secundário ou derivado” (DYNNIK, 1965, p.70).

O aspecto progressista do método dialético de Hegel, contudo, consiste em conceber o movimento e a transformação dos conceitos, a existência dos contrários, no âmbito do pensamento, como força motriz do desenvolvimento das ideias. Tal atividade, no entanto, permanece dissociada da prática social.

Invertendo o sentido idealista da filosofia hegeliana – o qual postulava a anterioridade do pensamento em relação à realidade – o materialismo histórico e dialético supera, por um lado, a cisão da filosofia clássica alemã entre teoria e prática, pensamento e ação. Nesse sentido, o aspecto material e o ideal dos fenômenos existem e se desenvolvem reciprocamente. Por outro lado, ao pressuporem a anterioridade da matéria em relação à consciência, Marx e Engels, formuladores dessa abordagem, postulavam que ambas estavam em constante movimento, sendo a última, consequência da primeira. A afirmativa de que “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 1982, p.25) sintetiza essa premissa.

Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, ainda, as contradições que conformam os fenômenos da natureza ou sociais, objetivos ou subjetivos, são movidas pelo conflito entre seus aspectos internos contrários, ao mesmo tempo em que o fato de se conformarem como aspectos de uma mesma contradição indica a existência de identidade e unidade entre os mesmos – e a possibilidade de um aspecto se transformar no outro.

No que se refere aos conceitos de heterogeneidade e homogeneidade, a partir dessa abordagem teórica, podemos desdobrar em três pontos, considerando o que discutimos anteriormente: 1) a caracterização de um fenômeno como heterogêneo ou homogêneo deve se dar a partir de como seus elementos e contradições internas se apresentam e em que sentido se desenvolvem concretamente, e não a partir de pré-conceituações que possamos ter sobre os mesmos; 2) mesmo um fenômeno considerado predominantemente homogêneo, conterá em si aspectos distintos de uma (ou várias) contradições e diferentes contradições em relação mútua; 3) em todo fenômeno heterogêneo e complexo, formado por distintas contradições, haverá também identidade e unidade entre aspectos de uma mesma contradição e entre diferentes contradições do mesmo fenômeno, de modo que este possa ser caracterizado como tal (ou seja, ainda que a unidade e identidade sejam aspectos secundários e transitórios no desenvolvimento do fenômeno são imprescindíveis para a própria existência do mesmo).

Assim, a heterogeneidade de elementos de dado fenômeno é condição vital e necessária de sua existência, e implica seu constante movimento pela superação de suas contradições internas, o que criará a condição



para a existência de novas contradições, e assim por diante. Abordar a realidade, em nosso caso, a social e, mais especificamente, a educacional, a partir dessa perspectiva implica reconhecer e estudar o movimento das contradições presentes nos fenômenos investigados. As perspectivas que enfocam, de maneira estática, metafísica e/ou idealista os problemas e fenômenos socioeducativos não nos parecem dar conta do movimento real, inerente e constante dos mesmos.

Se pensarmos em termos de um espaço educativo como uma sala de aula, por exemplo, podemos afirmar, a partir do que pontuamos, que: 1) cada espaço educativo deve ser analisado em seus diferentes aspectos concretos, *particulares*, uma vez que só no aspecto particular pode existir (e se manifestar) o aspecto geral do fenômeno; 2) mesmo num espaço social pretensamente homogêneo ou organizado a partir de um critério único, como a constituição de turmas a partir de idades aproximadas ou a partir de uma padronização de conhecimentos requeridos dos sujeitos, por exemplo, haverá diversificação no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos aprendizes, além de uma série de outros fatores não controlados pelas medidas educacionais, tais como a origem social e cultural do grupo, ou a interação estabelecida entre professor e alunos – aspectos que, em conjunto, constituirão as contradições particulares de cada sala de aula; e 3) por mais diversa e heterogênea que seja uma classe, haverá determinados aspectos gerais que constituem unidade ao fenômeno, e que possibilita, inclusive, que ele seja caracterizado como uma sala de aula e não como outro espaço socioeducativo qualquer. Tais aspectos podem se expressar, por exemplo, como os direitos de aprendizagem de todas as crian-

ças em determinada etapa do sistema educacional, ou no fato de serem membros de uma comunidade rural ou urbana específica, etc.

Outro aspecto que podemos pontuar, a partir da perspectiva materialista dialética, é que a *transformação* da realidade, mais do que a realidade em si mesma, é que constitui a base do pensamento e do conhecimento humano. Neste sentido, para conhecer determinada realidade educacional, há que tomar parte efetiva em sua transformação, seja como profissionais da educação, seja como estudantes, funcionários do sistema de ensino ou membros da comunidade circundante à escola. Em relação à heterogeneidade presente em cada sala de aula, cabe, assim, aprender com as estratégias particulares que os professores desenvolvem para lidar com ela, uma vez que entre diferentes turmas e escolas de um mesmo sistema de ensino, por mais distintas que sejam umas das outras, encerrarão aspectos de unidade entre elas, que implicarão a possibilidade de uma experiência específica contribuir com a reflexão e desenvolvimento de outras.

Uma questão importante a ser considerada quando se resolve debater sobre a heterogeneidade na escola é reconhecer que há diferentes tipos de heterogeneidade e que o modo de tratar cada um deles é bastante específico. A literatura sobre esse tema remete a, pelo menos, três grandes blocos de heterogeneidades a serem abordadas no debate educacional. Um primeiro tipo diz respeito às diferenças socioeconômicas culturais, religiosas, etnicorraciais, de gênero, de orientação sexual, físicas existentes entre as crianças. Um segundo tipo remete às reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiências físicas e transtornos de aprendiza-



gem. O terceiro diz respeito à heterogeneidade quanto ao nível de escolaridade, idade, conhecimentos.

No primeiro tipo, o debate remete à necessidade de reconhecer as identidades culturais, trajetórias dos grupos sociais, opções religiosas, composições familiares, dentre outras, valorizando-as e combatendo os preconceitos sociais. Nesse bloco, encontram-se as maiores tensões entre grupos. Por exemplo, Russo e Araújo (2009), ao investigarem os modos como professores do Rio de Janeiro concebiam a heterogeneidade, perceberam que as relativas às orientações sexuais eram as que provocavam maior tensão, pois havia preconceito mais forte entre os estudantes e entre os professores. Em relação a tal questão, por exemplo, é preciso reconhecer que há um entrecruzamento entre a categoria orientação sexual e religião. Se, por um lado, há uma orientação ao professor de que é preciso respeitar os preceitos religiosos, há a orientação de que é preciso combater qualquer tipo de preconceito e discriminação. No entanto, em alguns grupos religiosos, há o preconceito contra as pessoas homoafetivas. A partir de tal questão, objetivamos alertar para a complexidade do tema e a necessidade de aprofundamento das reflexões. A abordagem desse primeiro grande tipo de heterogeneidade citado como primeiro bloco requer uma análise sociológica, filosófica sobre o papel da escola, assim como uma reflexão sobre valores sociais, direitos e histórias de lutas dos diferentes grupos sociais, assim como uma articulação entre escola e movimentos sociais.

No segundo bloco, relativo à inclusão das crianças com deficiência, embora os pressupostos não sejam explicitamente negados pelos educadores e haja maior nível de

aceitação, na prática, as dificuldades são muito grandes, sobretudo pela falta de suporte técnico e pedagógico das escolas e pelo desconhecimento das características desses grupos que ingressaram muito recentemente no espaço escolar. Um dos grandes empecilhos é a concepção de que tais crianças, por conta de suas deficiências, não vão aprender os conteúdos escolares.

Muitas vezes, logo no início do ano letivo, já há a certeza de que não se tem muito que fazer em relação a elas. Tal concepção é ponto de partida para um trabalho com pouco investimento pedagógico, mas é agravada pela falta de subsídios teóricos sobre como abordar os conteúdos, atendendo às necessidades específicas de cada tipo de deficiência ou transtorno.

O terceiro bloco constitui-se pelo debate sobre a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimentos, que é entrecruzado pelo debate sobre a heterogeneidade quanto à idade dos estudantes e quanto ao tempo de escolaridade (que é mais marcante no caso das crianças multirrepetentes e em turmas multisseriadas). Em relação ao tempo de escolaridade, o caso das turmas multisseriadas e multietapas reveste-se de especificidades, por haver uma “legitimação” em decorrência da legislação sobre tal tipo de organização escolar.

A heterogeneidade relativa às questões tratadas neste terceiro bloco é, geralmente, abordada de modo inteiramente desvinculado das questões relatadas nos blocos anteriores, levando à ideia de que seriam oriundas apenas de diferenças individuais de trajetórias de vida, ritmos próprios e interesses. No entanto, são muitos os estudos que evidenciam, por exemplo, que, entre as crianças classificadas como as que não atendem



às expectativas escolares, há maior predominância de crianças negras (MOURA, 2010). Portanto, é necessário que, além de buscarmos estratégias didáticas para lidar com a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento, aprofundemos as reflexões sobre currículo, desnaturalizando a ideia de que a escolha dos conteúdos escolares é neutra e não influenciada pelas diferenças entre grupos sociais (os saberes valorizados são os que circulam em determinados grupos sociais e não em outros, por exemplo). É preciso também, ao tratar sobre tal tipo de heterogeneidade, reconhecer que aspectos socioafetivos estão imbricados com os aspectos cognitivos e que na escola, como em outros espaços sociais, determinados grupos sociais são mais acolhidos que outros. Em suma, a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento também é profundamente ideológica e marcada pelos demais tipos de heterogeneidade, demandando diferentes tipos de ações didáticas. Leal, Silva e Sá (2015), ao tratarem sobre o Ciclo de Alfabetização, propõem que sejam pensadas estratégias de dois tipos.

O primeiro tipo é relativo às políticas públicas e processos educativos que garantam, no Ciclo de Alfabetização, o direito de as crianças terem acesso ao Ensino Fundamental aos seis anos (ter escola perto de casa, ter vagas nas escolas, ter condições de acesso e permanência à escola); o direito à progressão escolar, com uma defesa mais contundente contra a reprovação; o direito à aprendizagem, com formação docente consistente que garanta estratégias didáticas favoráveis à aprendizagem das crianças, recursos didáticos, infraestrutura compatível com as necessidades dos estudantes, condições de vida e de trabalho para os professores.

O segundo tipo de estratégia é relativo às atitudes de acolhimento respeitoso, atendimento responsável e ações complementares para os alunos que não tenham tido seus direitos garantidos e, por isso, cheguem a uma determinada etapa escolar em faixa etária diferente da maioria dos colegas ou sem dominarem alguns conhecimentos esperados para a etapa de escolaridade em que se encontram.

As autoras alertam que a responsabilidade por essas crianças é do professor, da escola e da Secretaria de Educação. Portanto, é preciso ter ações que garantam a essas crianças um trabalho que as conduza a condições favoráveis de aprendizagem e escolarização.

As questões aqui dispostas, portanto, remetem à ideia de que é preciso compreender que: (1) a heterogeneidade é constitutiva do processo pedagógico e, portanto, estará sempre presente, mas as turmas são constituídas por identidades sociais (homogeneidades), que precisam ser respeitadas, valorizadas e conhecidas; (2) o currículo escolar traz recortes não neutros do que se ensina e se aprende e, portanto, precisa ser objeto de debate com as próprias comunidades. Por outro lado, é preciso reconhecer que, em decorrência das trajetórias sociais e individuais, sempre haverá heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento, que precisam ser tratados na escola, possibilitando que, ao mesmo tempo, os diferentes saberes sejam valorizados, mas que conteúdos fundamentais sejam garantidos a todos, em condições favoráveis de aprendizagem.

Para discutir os modos como a heterogeneidade quanto ao nível de conhecimentos pode ser reconhecida como um fenômeno positivo no contexto escolar, recorreremos



a Vigotski. Mesmo sem mencionar, especificamente, o termo *heterogeneidade*, o psicólogo soviético Lev Vigotski (2005) deu importantes contribuições para pensarmos o conceito de heterogeneidade no campo educacional. Ao discutir, a partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético, sobre as relações entre a aprendizagem infantil e o desenvolvimento das funções cognitivas humanas, e suas implicações para o campo educacional, Vigotski (2007, p. 95) afirma que “o aprendizado deve ser combinado, de alguma maneira, com o nível de desenvolvimento da criança”, princípio ainda hoje perseguido quando se fala de um ensino ajustado aos conhecimentos infantis.

Se, atualmente, entende-se que o tratamento da heterogeneidade deve partir, como primeiro passo metodológico, de uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos da turma, seguida pela conformação de agrupamentos (e o correspondente planejamento didático) de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem (MAINARDES, 2007), Vigotski (Idem, Ibidem, p.95) atentava, no início do século XX, para o fato de que “não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado”.

Nesse sentido, postulou a necessidade de que fossem determinados dois níveis de desenvolvimento dos sujeitos, de modo a identificar não apenas aquilo que as crianças eram capazes de realizar de maneira independente, mas também o que conseguiam fazer com o auxílio de alguém mais experiente. Segundo Vigotski, esse segundo critério indicaria a tendência do desenvolvimento futuro das habilidades infantis, enquanto o primeiro apenas indicava o acúmulo retroativo destas. A partir daí, formulou o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que consistia, precisamente, na

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97)



Do ponto de vista pedagógico e psicológico, então, seria importante identificar essa tendência do desenvolvimento de cada criança, de modo a potencializar as aprendizagens, pois “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Idem, Ibidem, p.98).

Nesse sentido, ao pensar os agrupamentos produtivos na sala de aula na perspectiva da heterogeneidade, é interessante promover interações entre crianças que estejam em níveis de desenvolvimento potencial distintos, de modo que umas possam auxiliar as outras a desenvolverem suas aprendizagens. O papel da interação entre os pares na aprendizagem e desenvolvimento infantil é destacado por Vigotski (2007, p. 103), quando afirma que

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Considerando a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como processos em transformação constante, e não como objetos estáticos, Vigotski defende ser necessário analisar sua história, sua gênese e desenvolvimento. Além disso, tal análise não se deve restringir meramente a uma descrição de suas características externas, no intuito de alcançar as “relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” estudado (Idem, Ibidem, p. 64). Nesse sentido, em relação ao processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, postula que “A única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança” (Idem, Ibidem, p. 126).

O próprio Vigotski desempenhou papel importante na investigação sobre os processos de construção simbólica da criança, em que “o brinquedo



de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita” (Idem, *Ibidem*, p.141). Além disso, o autor criticou fortemente os métodos associacionistas, mecânicos e descontextualizados de ensino da escrita, defendendo que “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (Idem, *Ibidem*, p.145).

Tal posicionamento, enfático ao afirmar que a escrita deveria ser *necessária* para as crianças, contribui também com a crítica à padronização e artificialidade dos métodos tradicionais de ensino (embora atuais, em sua época), através dos quais “ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (Idem, *Ibidem*, p.125). Tal perspectiva contribui com a atual reflexão acerca do ensino significativo e atento à heterogeneidade de aprendizagens do sistema de escrita alfabética.

Obviamente, outras perspectivas teóricas e conceituais sobre a aprendizagem da escrita pelas crianças também contribuíram com o conhecimento que temos hoje acerca desse processo. A respeito de como as crianças (re)constróem simbolicamente a escrita em suas mentes, num percurso progressivo, foi elucidado por Ferreiro e Teberosky (1985) e contribuíram na tarefa levantada por Vigotski no início do século passado, mencionada anteriormente. Essa perspectiva, ao colocar no centro do processo de investigação (e do ensino) a criança, revelou diferentes hipóteses formuladas pelo aprendiz, o que ocorria em ritmos distintos³. Assim, as diferenças de ritmos e de estratégias de aprendizagem do sistema de es-

crita são reconhecidas e passam a ser enfocadas como intrínsecas ao processo de alfabetização. Nessa perspectiva, a heterogeneidade de conhecimentos é tida como favorável às aprendizagens na escola, uma vez que potencializam as desestabilizações de hipóteses formuladas sobre a escrita, o que é condição para seu desenvolvimento (FERREIRO, 2009).

Apesar da heterogeneidade de aprendizagens constituir um componente evidente e inevitável na escola, até hoje a busca pela pretensa homogeneização das turmas – e a padronização das práticas de ensino – são estratégias recorrentes e, muitas vezes, predominantes do fazer docente. Por que isso acontece?

A articulação teórica do termo heterogeneidade a determinadas perspectivas filosóficas, sociológicas e psicológicas e algumas de suas implicações educacionais, desenvolvidas neste tópico, teve a intenção de introduzir a discussão conceitual sobre o mesmo, de modo a auxiliar nessa reflexão. Nesse sentido, desenvolveremos, em seguida, os tópicos referentes à heterogeneidade nos ciclos de alfabetização, na educação do campo e formas de organização do trabalho pedagógico, de maneira articulada às conceituações discutidas aqui, bem como às formuladas por professores da educação básica a esse respeito.

3. Pesquisas recentes têm demonstrado que a variação ocorre não apenas no *tempo* de desenvolvimento das etapas/hipóteses de escrita, mas também no próprio percurso dos alunos, que, em muitos casos, não atravessam linearmente todos os estágios de desenvolvimento previstos pela teoria da psicogênese da língua escrita (MORAIS, CAVALCANTI, OLIVEIRA, 2014; GOMES, MORAIS, 2013).



METODOLOGIA

Aplicamos questionários a 24 professores orientadores de estudo do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no dia 15 de agosto de 2014, último dia de uma das semanas de formação proporcionadas pelo Centro de Estudo em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE e ocorrida no município de Caruaru. Destes, selecionamos aqueles que atuam ou já atuaram no ciclo de alfabetização, formando um total de 18 docentes, sendo nove no ciclo de alfabetização de escolas seriadas e nove de escolas multisseriadas do campo. A seguir, apresentamos um quadro com os dados desses professores. Eles estão numerados de 1 a 18 (sendo de 1 a 9 os professores das turmas multisseriadas do campo e de 10 a 18 os professores das turmas seriadas sob o regime de ciclos):

		Município	Tempo de ensino como alfabetizador	Tempo de formação	Formação
Professoras de escolas multisseriadas do campo	1	Gravatá	5 anos	Em andamento	Pedagogia
	2	Bom Jardim	12 anos	6 anos	Pedagogia
	3	Igarassu	7 anos	10 anos	História
	4	Ouricuri	14 anos	3 anos e meio	Pedagogia
	5	Pesqueira	22 anos	10 anos	Ciências (Habitação – Matemática) Pedagogia Pós em Psicopedagogia Pós em Gestão e Planejamento da Educação
	6	Vicência	17 anos	Não respondeu	Não respondeu
	7	Tamandaré	2 anos	13 anos	Especialização em Avaliação da Língua Portuguesa
	8	Gravatá	5 anos	5 anos	Pedagogia Pós em Psicopedagogia
	9	Gravatá	4 anos	Em andamento	Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica



		Município	Tempo de ensino como alfabetizador	Tempo de formação	Formação
Professoras atuantes no ciclo de alfabetização de escolas seriadas	10	Ipojuca e Moreno	5 anos	10 anos	Pedagogia Mestrado em Educação Matemática
	11	Brejo de Madre de Deus	23 anos	12 anos	Geografia
	12	Camaragibe	10 anos	29 anos	Pedagogia
	13	Recife	20 anos	36 anos	Pedagogia
	14	Cabo de Santo Agostinho	15 anos	8 anos	Pedagogia
	15	Olinda	17 anos	12 anos	Pedagogia e Psicologia
	16	Olinda	8 anos	8 anos	Pedagogia
	17	Jaboatão dos Guararapes	Não respondeu	4 anos	Pedagogia Mestrado em Educação e Linguagem
	18	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

Os professores questionados são oriundos de várias regiões do estado de Pernambuco, abrangendo cidades da região metropolitana (Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Igarassu, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Olinda e Recife), da Zona da Mata (Tamandaré e Vicência), do Agreste (Bom Jardim, Brejo da Madre de Deus, Gravatá e Pesqueira) e do Sertão (Ouricuri).

Em relação ao tempo de ensino como alfabetizador, este varia entre 2 a 23 anos. Da mesma forma, no que diz respeito ao tempo de formação, encontramos desde professores com o curso de Pedagogia em andamento até um com 36 anos de carreira.

As formações também foram diversas: apesar de a maioria ter curso superior em Pedagogia (12), encontramos um docente formado em História e outro com formação em Pedagogia e Geografia. Apenas quatro deles de-



clararam possuir curso de especialização e dois afirmaram que fizeram Mestrado em Educação. Além disso, dois professores não responderam sobre a sua formação e dois informaram apenas a especialização feita, mas não indicaram o curso de graduação realizado.

Foram aplicados dois questionários diferentes (um para professores do ciclo de alfabetização de escolas seriadas e outro para professores de escolas multisseriadas do campo). Cada questionário continha 14 perguntas, sendo algumas delas compartilhadas entre os dois tipos de questionários.

Neste capítulo, como nosso foco é o conhecimento por parte dos professores do conceito de heterogeneidade, vamos analisar apenas as questões referentes a esse tópico. As perguntas foram as seguintes: *Para você, o que significa "heterogeneidade"? Como ela se expressa nas turmas de alfabetização? Como ela se expressa nas turmas multisseriadas do campo?*

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Como já discutimos anteriormente, há diferentes tipos de heterogeneidade. Em pesquisas sobre o tema, encontramos três grandes blocos. Inicialmente, buscamos analisar as respostas dadas pelos professores, tentando relacioná-las aos tipos de heterogeneidade.

Ao serem perguntados *"Para você, o que significa "heterogeneidade?"*, dos 16 professores que responderam, sete remeteram ao primeiro tipo (que diz respeito às diferenças culturais, religiosas, étnicorraciais, de gênero, de orientação sexual, físicas existente entre as crianças) e nove remeteram ao terceiro tipo (que diz respeito à heterogeneidade quanto ao nível de escolaridade, idade e/ou conhecimentos).

Os resultados decorrentes da aplicação dos questionários nos fazem chegar, por hora, a, pelo menos, três constatações: a) todos os professores conhecem o termo "heterogeneidade" e conseguiram conceituá-lo a partir da ideia de "diferença"; b) nenhum professor conceituou a heterogeneidade tomando como base o segundo tipo, que remete às reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiências físicas e transtornos de aprendi-



zagem; c) os professores conceituaram o termo solicitado remetendo a um ou outro tipo de heterogeneidade.

A partir dessas constatações, concluímos que nenhum professor esboçou um conceito de heterogeneidade que contemple esse fenômeno em sua amplitude, ou seja, que leve em conta, ao mesmo tempo, aspectos de diversas ordens.

Em relação ao primeiro tipo de heterogeneidade, os professores mencionaram vários aspectos que fazem parte do contexto mais amplo de cada aluno e que os tornariam diferentes entre si, como comportamento, religião, modos de falar, meio familiar, meio cultural e meio social. A fala da professora 14 ilustra essa constatação:

É a diferença. São os alunos “diferentes”, em níveis diferentes, com culturas diferentes, conhecimentos diferentes, em níveis de letramento que encontramos em cada sala de aula.

A professora menciona como aspectos diferenciadores dos alunos os distintos meios culturais onde vivem, bem como as diferentes práticas de letramento a que têm acesso.

Ainda segundo os professores, estes elementos devem ser objeto de atenção por parte deles. Para tanto, seria preciso conhecê-los, respeitá-los, valorizá-los e levá-los em consideração durante o processo de ensino-aprendizagem, como salienta a professora 3:

O professor dessas classes precisa conhecer o cotidiano dos alunos e respeitar seus saberes ao mesmo tempo em que lhes apresenta o mundo. Heterogeneidade é a diferença entre os elementos que compõem um conjunto e está presente em todos os âmbitos da vida. Podemos considerar o próprio professor como um dos elementos que destoam do ambiente do cam-



po, caso não seja habitante do local. Cabe ao mesmo conhecer, respeitar e trabalhar de forma a fornecer a seus alunos os elementos necessários para seu avanço na vida escolar e na sociedade.

Seria, portanto, necessário, o professor conhecer as práticas culturais vivenciadas pela comunidade de onde o aluno é oriundo, de modo a valorizá-las e articulá-las com aquilo que o aluno aprende na escola. Isso faria com que o aluno se sentisse mais seguro, valorizado e mais disposto a aprender.

Sobre as respostas referentes ao terceiro tipo, os professores do ciclo de alfabetização associaram mais fortemente a heterogeneidade à diferença de conhecimentos entre alunos, conforme podemos notar na fala da professora 10:

A heterogeneidade significa diferentes conhecimentos. Quando todos não dominam o mesmo conhecimento em sala de aula.

Já para as professoras das turmas multisseriadas, a heterogeneidade está mais associada às diferenças de idade e de anos escolares. É o que nos diz a professora 1:

Os vários níveis de ensino, que implica numa sala com crianças em idades diferenciadas.

O que pudemos perceber pelas falas tanto dos professores do ciclo de alfabetização, quanto dos professores do campo, é que, para eles, a heterogeneidade seria constitutiva do processo pedagógico e, portanto, estaria sempre presente. É possível notarmos essa característica no trecho abaixo, emitido pela professora 3:

A heterogeneidade é um fenômeno que se expressa em todas as classes, sendo elas multisseriadas ou não, urbanas ou do campo.



Apesar de considerarem a heterogeneidade um fenômeno normal ou natural, presente em todas as salas, os professores das escolas do campo salientaram que, nas turmas multisseriadas, a heterogeneidade é mais acentuada, justamente por englobarem alunos de diferentes idades e anos escolares:

A heterogeneidade consiste na diversidade que envolve aspectos da aprendizagem, culturais, sociais, entre outros, que formam as diferentes realidades de cada uma das crianças que recebemos em nossa sala de aula. O que fica bastante ou muito mais evidente em salas multisseriadas, já que, em uma mesma sala, temos, além desses aspectos, a variedade diante de cada série, que forma a turma (professora 8).

Além disso, apesar de explicitarem a heterogeneidade como uma característica natural da sala de aula, percebemos, de forma implícita, na fala de alguns professores, a expectativa de que, estando seus alunos em uma mesma série, eles deveriam ter níveis de conhecimentos semelhantes, como podemos perceber na fala abaixo:

Heterogeneidade é a mistura de crianças com grau de aprendizagem mais avançado e outras que estão com várias dificuldades de aprendizagem. (professora 11)

De acordo com a fala acima, os alunos que não atingem o grau de conhecimento esperado estariam atrasados em relação a outros que atingiram e, nesse sentido, entrariam no grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, nos questionamos: se as crianças, naturalmente, apresentam ritmos de aprendizagens distintos, há como falar em um “grau mais avançado”? As crianças teriam, mesmo, “dificuldades de aprendizagem” ou seu ritmo de aprendizagem é, apenas, diferente do de outras crianças?



Da mesma forma, alguns professores deixaram transparecer em suas falas a expectativa de que alunos com a mesma idade deveriam ter níveis de conhecimentos semelhantes. A professora 11 fala o seguinte:

Porque eu tenho um aluno de 8 anos lendo fluentemente e tenho outro com 11 anos que ainda não escreve o próprio nome.

Vemos que, para a professora, seria esperado que um aluno com maior idade tivesse um maior nível de conhecimento do que um aluno com menor idade e se surpreende ao ver em sua sala de aula uma realidade diferente. Entretanto, alunos de uma mesma turma, mesmo sendo (geralmente) da mesma idade, não aprendem do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Cada aluno é único, inclusive porque vivencia experiências extraescolares diferentes dos seus colegas.

Por outro lado, isso não quer dizer que consideremos natural, sem que haja fatores de ordem neurológica ou cognitiva reais, que uma criança atravesse todo o ciclo de alfabetização na escola sem aprender a escrever o próprio nome, ou a dominar com autonomia o sistema de escrita alfabética. Nesses casos, a heterogeneidade transforma-se em desigualdades educacionais inaceitáveis, e, assim, devem ser investigadas suas razões de modo mais amplo, para além dos instrumentos que avaliam individualmente a criança.

Talvez a professora desconheça que o nível de conhecimento de um aluno não se mede, apenas, por sua idade, mas por uma série de fatores de ordem social e cognitiva que influenciam no aprendizado. Não se pode negar que os alunos têm percursos de aprendizagens diferentes e estão inseridos em condições sociais também diferentes. Por esses motivos, não podemos falar em heterogeneidade de conhecimentos apenas em relação à idade, mas às influências do contexto escolar e extraescolar, bem como às características cognitivas específicas do aluno.

Como apontamos anteriormente, geralmente a heterogeneidade relativa ao nível de escolaridade, idade e/ou conhecimentos é desvinculada dos



outros dois blocos, como se fossem decorrentes apenas de diferenças individuais (diferentes trajetórias de vida, ritmos próprios, interesses específicos) e não recebessem influências de aspectos mais gerais.

Assim, cabe ao professor, em sua prática pedagógica, além de lidar com os níveis de conhecimento, reconhecer também a inter-relação destes com os aspectos socioafetivos e cognitivos, de modo a compreender que todos estes juntos influenciam desde a composição do currículo, até as estratégias didáticas utilizadas em sala de aula, de modo a atender o sujeito em sua plena heterogeneidade.

Alguns professores, ao apresentarem seus conceitos de heterogeneidade, atribuem a ele uma conotação positiva, na medida em que enriqueceria os processos de ensino e aprendizagem. É o que transparece na fala da professora 14:

Esta heterogeneidade é a diversidade que encontramos na sala de aula, é a riqueza que cada aluno traz para que nós possamos trabalhar e fazê-los avançar em sua aprendizagem.

Outros professores, entretanto, atribuem ao termo heterogeneidade uma carga negativa, sendo um aspecto que dificulta o ensino e aprendizagem:

Heterogeneidade – é a diversidade de níveis de alfabetização numa mesma turma. Ainda no 3º ano, encontramos estudantes pré-silábicos, silábicos, alfabéticos. Isso compromete o trabalho de consolidação da alfabetização (professora 13).

As diferenças, de um modo geral, vão desde o modo do conhecimento, a idade, o comportamento, o meio familiar, o meio cultural, o meio social, etc. O que torna mais árduo o trabalho do professor de multisseriado, até porque os que estão na fase da pré-adolescên-



cia e na adolescência nos dão mais trabalho do que as crianças. Enfim, a vida do professor da multisseriada não é fácil. Eu que o diga (professora 4).

No depoimento da professora 13, mais uma vez, fica explícito o dilema educacional atual no contexto dos ciclos, ou melhor, das redes de ensino em que a “aprovação automática” é implantada sem garantir condições efetivas de aprendizagens das crianças. Se, no sistema seriado, essas crianças seriam excluídas/reprovadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, atualmente é frequente que cheguem ao final do terceiro ano sem terem construído as aprendizagens esperadas para o ciclo – ou seja, sua exclusão é apenas adiada (Idem, Ibidem).

Apesar disso, a professora afirma que a diferença de níveis de aprendizagem “compromete o trabalho de consolidação da alfabetização” – o que tem sido questionado por pesquisas em turmas multisseriadas, por exemplo, nas quais as diferenças de níveis de aprendizagem são vistas como um fator esperado e que potencializa as relações entre as crianças.

Já o depoimento da professora 14, apesar de mencionar diversas modalidades de heterogeneidade presentes na escola, enfoca, com mais destaque, a heterogeneidade geracional, muito presente nas turmas multisseriadas. Em seu caso, sua classe possuía alunos adolescentes, pré-adolescentes e crianças. Mais que as diferenças de aprendizagem, certamente também presentes, é a diferença de motivações, em função da fase de vida, que desafia a docente. Novamente, destacamos que trabalhar em função (e partindo) da diversidade presente na sala de aula não significa naturalizar desigualdades existentes nas redes de ensino em nosso país.

Nesse sentido, Parente (2014) problematiza a composição das turmas multisseriadas realizada por critérios geográficos ou mesmo financeiros (menor distância geográfica e/ou menor custo financeiro), em que o aspecto pedagógico é secundarizado, como é o caso em que a diferença de idades entre as crianças chega a 10 anos ou mais. Essa é uma realidade muito presente nas escolas do campo. Assim, é preciso avançar, de um



quadro educacional que partiu de escolhas por critérios alheios ao pedagógico, para uma qualidade que assegure os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma turma é natural e inevitável. Pressupô-la não significa aceitar desigualdades educacionais, mas implica trabalhar conscientemente para contribuir (no que cabe à ação docente), para superar tais desigualdades. Nesse sentido, os vários tipos de heterogeneidade presentes na escola, quando não forem expressão de exclusão e desigualdade educacional, não devem ser vistas de maneira negativa, uma vez que podem potencializar o conjunto do trabalho pedagógico e político do professor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos refletir sobre o fenômeno da heterogeneidade em uma perspectiva macro, na tentativa de evidenciar que, em todo fenômeno heterogêneo, há homogeneidades a serem reconhecidas. Desse modo, defendemos que, nos processos educativos, é fundamental que se reconheça, por um lado, que todos os estudantes são únicos, singulares, heterogêneos quanto aos seus percursos pessoais, quanto à sua personalidade, mas tomam parte de grupos sociais, que implicam identidades sociais e, portanto, homogeneidades. Enquanto totalidade, esses diferentes grupos sociais compõem a heterogeneidade da escola.

Assim, é fundamental que os profissionais da escola conheçam a realidade das comunidades de onde as crianças são oriundas, entendendo suas culturas, expressões, valores; as especificidades de cada criança e sua família; e os aspectos unificadores do grupo. Só

assim, serão capazes de promover ações educativas de fato inclusivas, com defesa de garantia dos direitos de aprendizagem de todos e acolhimento da diversidade, de modo simultâneo à luta contra os preconceitos.

É preciso, ainda, entender que diferentes tipos de heterogeneidade se cruzam, trazendo impactos para as aprendizagens dos estudantes. O cognitivo não ocorre de modo separado do afetivo. As entrevistas evidenciaram que os profissionais abordados reconhecem a necessária existência da heterogeneidade, mas ainda não trataram o fenômeno com a complexidade que é preciso para avançarmos quanto à inclusão de todos os grupos sociais na escola.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. [trad. coordenada e ver. por Alfredo Bosi, com a colaboração de Maurice Cunio. et al]. 2ª ed., São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1962, p.491.

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)

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. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: Secretaria, 2012.



BENSTEIN, B. Estrutura Social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M. H. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

BROOKS, C.K. Some approaches to teaching English as a second language. In: WEBSTER, M.H. (org.). **The disadvantaged learner**. San Francisco: Candler, 1966.

CARRAHER, T.N. **Sociedade e inteligência**. São Paulo: Cortez, 1989.

CASSIRER, Ernst. **O mito do Estado**. São Paulo: Códex, 2003.

COUTO, Cremilda Barreto; MARCONDES, Maíra Inês. Cotidiano escolar, política de ciclos e heterogeneidade: dados de uma investigação. **Espaço do currículo**. V.3, nº 1, pp.440-450, Março de 2010 a Setembro de 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> (acesso em 12/12/2014)

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.

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)

DAVID-MÉNARD, Monique. Psicanálise e filosofia após Lacan. In: SAFATLE, Vladimir (org.). **Um limite tenso**: Lacan entre a filosofia e a psicanálise. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

DYNNIK, M. A.; et al. **Historia de la filosofía**: de la revolución burguesa de Francia de 1789 al nacimiento del marxismo. (trad. do russo por Jose Lain e Adolfo Vazquez). 2ª Ed. México, D.F: Editorial Grijalbo, 1965.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. 1ª ed. pp. 01-24. 1880. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_06.pdf

FERREIRO, Emília. La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia. **Lectura y Vida**. Vol. 30, 2: 6-13, 2009.

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

GOMES, Cristina; MORAIS, Artur. Psicogênese da escrita sob exame: reanálise do percurso evolutivo vivido por crianças desde a hipótese pré-silábica ao domínio da escrita alfabética. **Anais do XXI Congresso de Iniciação Científica (CONIC) da UFPE**. Recife: UFPE, 2013.

HESS, R. & SHIPMAN, V. Experiências iniciais de vida e a socialização de estilos cognitivos em crianças. In: PATTO, M. H. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

HOUSTON, S. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico. In: PATTO, M. H. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.



HOZ, Víctor García. **Diccionario de Pedagogía**. Barcelona: Editorial Labor, S.A. 2ª ed. 1970.

KANT, Emmanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução: J. Rodrigues de Merege. Edição Acrópolis. Domínio Público. 1ª ed. 1781. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kant/1781/mes/pura.pdf>

LABOV, W. The study of language in its context. In P. P. Gigliotti (ed.). **Language and Social Context**. Harmondsworth. Middlessex, England: Penguin Education, 1972, p.179-215.

LEAL, Telma Ferraz Leal; SILVA, Kátia Virgínia das Neves G.; SÁ, Carolina Figueiredo. **O currículo inclusivo de volta ao debate**: a heterogeneidade no Ciclo de Alfabetização. In: BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Caderno 10, 2015.

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MAINARDES, Jefferson. **Projeto DiferenciAção**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007. Disponível em <http://www.uepg.br/gppepe> (acessado em: 12/01/2015)

MORAIS, Artur; CAVALCANTI, Ana Paula de Holanda; OLIVEIRA, Eliane Lemos. Implicações da metodologia da psicogênese da escrita no diagnóstico dos níveis de escrita infantis. **Anais do XXII Congresso de Iniciação Científica (CONIC) da UFPE**. Recife: UFPE, 2014.

MOURA, Dayse Cabral. **Leitura e identidades étnico-raciais**: reflexões sobre práticas discursivas na edu-

cação de jovens e adultos. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2010.

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)

PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

RANIERI, Jesus. **Trabalho e dialética**: Hegel, Marx e a teoria social do devir. São Paulo: Boitempo, 2011.

RUSSO, Kelly; ARAÚJO, Cinthia M. de. **As diferenças estão “bombando” na sala de aula: concepções docentes sobre diferença no cotidiano escolar**. 32ª Reunião da ANPEd, 2009.

SILVA, Benedicto. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1ª ed., 1986.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



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

WELLS, G. Styles of interaction and opportunities for learning. In CASHDAN, A. (ORG.). **Literacy, teaching and learning language skills.** Oxford: Blackwells, 1986.



Heterogeneidade no regime de ciclos e em turmas multisseriadas do campo: reflexões sobre concepções de professores alfabetizadores

Telma Ferraz Leal

Carolina Figueiredo de Sá

Elaine Cristina Nascimento da Silva

INTRODUÇÃO

A discussão sobre heterogeneidade, como afirmamos no capítulo anterior, é ampla e complexa. São muitas as facetas desse debate. Um deles, que é objeto deste texto, é o trabalho pedagógico em turmas multisseriadas e em escolas organizadas em ciclos. Para abordarmos tal tema, partiremos de dados obtidos por meio de questionários aplicados a profissionais participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Foram entrevistados 18 docentes (oriundos de várias regiões do estado de Pernambuco⁴) que, em 2014, estavam atuando como orientadores de estudo no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo nove atuantes em turmas organizadas sob o regime de ciclos e nove em escolas multisseriadas.

O foco central do debate será o contexto da sala de aula, na medida em que trataremos das estratégias didáticas mencionadas pelos professores para lidar com a heterogeneidade, sobretudo em aspectos relativos a enturmação, agrupamentos e diversificação de atividades.

4. O detalhamento sobre o perfil de cada professor (cidade, tempo de ensino como alfabetizador, tempo de formação e formação) pode ser obtido na seção “Metodologia” do capítulo 1 deste mesmo livro.



Para tanto, como dito anteriormente, lançaremos mão de dois questionários aplicados aos professores: um para professores de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, organizadas no regime de ciclo, e outro para professores de escolas multisseriadas do campo. Cada questionário continha 14 perguntas, sendo algumas delas compartilhadas entre os dois tipos de questionários.

As perguntas feitas para os professores das escolas organizadas em ciclos, cujas respostas foram analisadas, foram as seguintes: 1) *Na Rede onde você atua, foi implantado o regime de ciclo? O que você acha sobre isso?* 2) *Para você, quais são as principais vantagens na implantação de ciclos?* 3) *Para você, quais são as principais dificuldades na implantação de ciclos?* 4) *A sua turma é heterogênea? Por que você acha que ela é heterogênea?* 5) *Você realiza atividades diversificadas? Por quê?* 6) *Que critérios você usa para definir que atividades realizar e com que alunos aplicá-las?* 7) *Como você consegue aplicar, ao mesmo tempo, atividades diversificadas para os diferentes alunos de sua turma? Que estratégias você usa?* 8) *Você considera a heterogeneidade da turma para organizar as atividades de alfabetização? Como?* 9) *Você costuma agrupar seus alunos para realizar determinadas atividades? Quando isso acontece? Quais critérios você utiliza para agrupar seus alunos?*

Já as perguntas feitas para os professores das escolas multisseriadas do campo, cujas respostas foram analisadas, são estas: 1) *Para você, quais os maiores desafios de se trabalhar em turmas multisseriadas? E quais vantagens?* 2) *Como você organiza o tempo pedagógico para atender aos alunos de diferentes séries ou anos escolares?* 3) *Como você organiza o espaço físico para*

atender aos alunos de diferentes séries ou anos escolares? 4) *Como você organiza as atividades de alfabetização na turma multisseriada?* 5) *Quais critérios você usa/usava para agrupar seus alunos (série/ano escolar, idade, nível de aprendizagem, etc.)?* 6) *Na Rede onde você atua, foi implantado o regime de ciclo? O que você acha sobre isso?* 7) *Para você, quais são as principais vantagens na implantação de ciclos em turmas multisseriadas?* 8) *Para você, quais são as principais dificuldades na implantação de ciclos em turmas multisseriadas?*

Antes de discutirmos sobre as respostas dadas pelos professores para essas questões, faremos uma discussão sobre as especificidades da heterogeneidade em cada um dos contextos em questão.

A HETEROGENEIDADE E O REGIME DE CICLOS EM REDES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Tal como vimos discutindo anteriormente, a exclusão tem sido uma marca da instituição escolar, que se estruturou, ao longo da história, em uma lógica de competitividade e segregação. A (não) progressão escolar sempre foi encarada como forma de punição aos que não atendiam às expectativas, sem haver, de fato, uma reflexão aprofundada sobre a necessidade de bloquear a passagem de alguns no processo de escolarização. Foi como reação a essa lógica que foram iniciadas as defesas pelos regimes ciclados.

O Regime de Ciclos foi implantado no Brasil na década de 1980, em diversos estados governados por opositores ao regime militar, como Paraná, São Paulo e Minas Gerais. Um dos principais argumentos era o da



necessidade de eliminar a exclusão de estudantes que acontecia, sobretudo, na passagem da 1ª para a 2ª série. Em 1992, em São Paulo, sob o comando de Paulo Freire, as enturmações passaram a ser organizadas em três ciclos de ensino. O mesmo ocorreu em Belém.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) propõe, em seu artigo 23, a organização do ensino por ciclos de aprendizagem, acrescentando que “a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos”. A promulgação da lei serve como incentivo para a adoção do sistema em diversas redes. Nesse mesmo ano, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é feita uma proposta organizada em ciclos, justificada pela dimensão do tempo (maior flexibilidade), objetivos do ensino / aprendizagem (maior duração no processo) e diminuição das rupturas (mais continuidade do processo).

Em 1997, em Porto Alegre, é vivenciada a experiência da “Escola Cidadã”, ciclada. Em Blumenau (SC), é criada a “Escola sem Fronteiras”, e o estado de São Paulo defende, com grande ênfase, a progressão continuada. A partir daí, diferentes estados brasileiros começaram a rever o regime da seriação.

Assim, essa forma de organização escolar vai ganhando legitimidade no país. No entanto, o debate não tinha acabado. Em 2002, por exemplo, o deputado Alceu Collares propôs um Projeto de Lei sugerindo a eliminação do termo “ciclo” da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. Desde então, as disputas de opiniões sobre o regime ciclado têm sido bastante acirradas. No bojo desse debate, podemos resgatar duas posições contrárias em relação a tal modo de organização escolar:

O cerne dos problemas educacionais repousa no professor e no seu jeito de ensinar. Alguns sistemas de ensino não garantem condições de competência científica para os educadores, não os pagam dignamente e se apoiam em bases teóricas superadas que não produzem as aprendizagens desejadas. Tenta-se es-



capar do problema de não ensinar por meio de falsas soluções, como a organização por ciclos. (Esther Grossi, Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, depoimento à revista Nova Escola no 153, 2002).

Sou a favor da organização do sistema escolar em ciclos, mas não como eles se apresentam hoje. De qualquer maneira, isso não é motivo para retornar à serialização. O exemplo de alguns estados desmoraliza a idéia central, que é evitar a reprovação inútil provocada por falha da escola, não do aluno. Na verdade, a ciclagem não tem nada a ver com a facilitação da aprovação. (Mario Sérgio Cortella, professor de pós-graduação em Educação da PUC de São Paulo, depoimento à revista Nova Escola no 153, 2002).

Os dois pontos de vista revelam um reconhecimento de que a mera adoção do regime ciclado não resolve o problema do fracasso escolar e nem promove necessariamente a aprendizagem, embora possa reduzir a reprovação.

Para discutir tal tema, é necessário que tenhamos uma posição sobre qual é a função social da escola. Neste texto, assumimos que a escola é um espaço de apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social; é uma esfera de interlocução que, ao mesmo tempo em que tem por finalidade gerar situações que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem dos conceitos construídos pelo mundo da ciência e por outras esferas sociais, constitui-se como lócus de desenvolvimento pessoal e social, em que se difundem valores e princípios de convivência; é um ambiente em que se pensa sobre as relações com a natureza, com o outro e consigo mesmo; é uma instituição que promove a socialização dos instrumentos de compreensão e de transformação da realidade.

Portanto, assumimos uma defesa de que é preciso superar a visão de que, nessa instituição, teríamos simplesmente um conjunto de conhecimentos



válidos a serem informados aos estudantes. É preciso ir além e assumir que há múltiplos conhecimentos construídos no mundo da Ciência e em outras esferas sociais e que apenas alguns têm sido valorizados na escola. Além disso, assumimos a defesa de que diversos conhecimentos oriundos da Ciência e de outros espaços sociais possam ser objeto de debate, de modo mais aberto, não fragmentado e flexível.

Desse modo, o debate sobre reprovação escolar assume outra direção: a de que, se há uma complexa rede de conhecimentos relevantes no contexto social e que a escola jamais dará conta de todos os conhecimentos necessários à inserção social do sujeito em todos os espaços da sociedade, o critério da retenção dos alunos decorrente da falta de determinados conhecimentos é enfraquecido. Na verdade, teríamos que partir do pressuposto que cada indivíduo não detém determinados conhecimentos, mas detém outros conhecimentos.

Por outro lado, tal defesa entra em conflito com o de que há alguns conhecimentos básicos que são direitos de aprendizagem de todos os cidadãos, que precisam ser garantidos pela escola, como, por exemplo, os relativos às ferramentas para a leitura dos variados textos que circulam na sociedade e para a produção de textos em situações diversas. Apesar de parecer contraditório tal pressuposto com o citado no parágrafo anterior, não se reveste de contradição no que se refere à defesa do ciclo e da não reprovação, uma vez que assumimos que tais conhecimentos, e outros a serem mais bem debatidos na sociedade, são direitos de aprendizagem e, portanto, cabe à escola promover situações que propiciem a aprendizagem por todos os sujeitos. Não caberia, portanto, reprovar os estudantes que não os detivessem. Além disso, propomos que a apropriação desses conhecimentos seja favorecida em situações em que temáticas relevantes à vida dos estudantes possam ser objeto de reflexão na prática escolar.

Desse modo, em relação a essa busca de entender o currículo de modo mais aberto, mais aproximado das necessidades das comunidades, concordamos com Morin (1999) quando ele diz que:



Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária, nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras, não para relacioná-las. Essa separação e a fragmentação das disciplinas é incapaz de captar o que está tecido em conjunto, o complexo. (p.11).

Defendemos, assim, uma concepção de regime ciclado que garanta os direitos de aprendizagem básicos, mas também, o reconhecimento da multiplicidade de saberes e de modos de aprender. Assim, propomos uma visão de regime ciclado como estrutura curricular que favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos alunos; como modo de negação de uma lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) para uma lógica da inclusão e da solidariedade (partilha de saberes e de pensares); como negação da perspectiva conteudista de “quanto já se sabe sobre” para uma perspectiva multicultural e crítica da diversidade de saberes, prática e valores construídos pelo grupo; como negação de uma busca de homogeneização para uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade. Em suma, concordamos com Santos e Paraíso, ao assumirem que.

O currículo constrói identidades e subjetividades: junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam as personalidades. (Santos, Lucíola e Paraíso, Marlucy, 1996 – Revista Presença Pedagógica, p. 37).

Nesse sentido, propomos que, para a adoção de um regime ciclado não excludente, é preciso conceber a provisoriidade do conhecimento; o investimento no desenvolvimento de competências e habilidades; a ideia de que a competência e a habilidade não se exercem no vazio, sendo necessário discutir sobre a importância dos conceitos, dos conteúdos; o conhecimento e respeito à diversidade cultural; a valorização da própria cultura e desenvolvimento do sentimento de pertencimento aos grupos sociais de que o aluno participa (seleção



dos eventos, dos conteúdos, das estratégias de saber); a instrumentalização para a participação social; o conhecimento e defesa dos direitos sociais; o desenvolvimento da linguagem (construtora da subjetividade).

Concebemos, ainda, que tais pressupostos aplicam-se às realidades das turmas multisseriadas do campo, que também implicam o reconhecimento da heterogeneidade como ponto de partida para a reflexão da prática escolar. Sobre tal tema, trataremos a seguir.

HETEROGENEIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como vimos discutindo até aqui, tomar a heterogeneidade, em várias de suas dimensões, como ponto de partida da prática educacional implica a necessária articulação entre a diversidade de culturas e saberes populares e os direitos de aprendizagem comuns a todos os sujeitos e comunidades. Neste tópico, problematizaremos brevemente algumas relações entre esse princípio político-educativo geral e as políticas públicas e práticas docentes realizadas na educação do campo em nosso país.

A perspectiva educacional cunhada nas últimas décadas como Educação do Campo desenvolveu-se em continuidade à tradição de Educação Popular no Brasil, que teve forte impulso na década de 1960, mas cujas iniciativas foram, em grande medida, reprimidas após o golpe militar de 1964. A partir das massivas lutas pela posse da terra nas décadas de 1980 e 1990, o direito à educação⁵

foi reivindicado como parte dos demais direitos sociais negados pelo Estado às classes populares do campo, aos povos indígenas e quilombolas.

Inicialmente, centrando na defesa do *acesso* à escolarização dentro das comunidades camponesas, em áreas de acampamentos e assentamentos rurais, avança-se para a discussão e disputa sobre que *curriculo* estaria de acordo com as demandas e necessidades da população (e da luta) camponesa, assim como os povos indígenas avançam na defesa da educação diferenciada.

Assim, fortaleceu-se o entendimento de que as práticas educativas na escola deveriam se vincular estreitamente aos contextos em que vivem e trabalham os sujeitos do campo, o que foi respaldado, oficialmente, pelas principais leis que regulamentaram a educação (e a Educação do Campo) desde então. A LDB, por exemplo, dispôs de medidas relacionadas às escolas rurais, cujos sistemas de ensino deveriam promover “adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, especialmente em relação aos conteúdos curriculares e às metodologias, à organização escolar e à sua “adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996, art.28). As Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002), marco legal de referência que incorporou, em boa parte, as concepções expressas pelo Movimento por uma Educação do Campo (ARROYO, 2005; CALDART, 2008; MOLINA, 2006; MUNARIM, 2006), levaram em conta o princípio do ensino contextualizado, conforme destacado no trecho:

5. Pontuamos que a concepção de Educação do Campo predominante no Movimento por uma Educação do Campo é a que a conceitua no bojo da tríade Campo – Políticas Públicas – Educação (MOLINA, 2006).



A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais (...) (BRASIL, 2002, art. 2º).

Apesar da incorporação dos preceitos de respeito à diversidade cultural, social e produtiva, nas prescrições legais orientadoras da Educação do Campo, a maioria dos sistemas de ensino ainda estabelecem o mesmo currículo, calendário e forma de organização escolar das escolas localizadas nas sedes dos municípios para as escolas das áreas rurais. A adequação às especificidades locais fica a cargo, muitas vezes, da iniciativa dos próprios professores, dependendo de sua sensibilidade para essa questão, dos laços socioafetivos e da identificação cultural e política com as comunidades em que lecionam, como veremos adiante.

Do ponto de vista das políticas governamentais, no entanto, a que mais fortemente tem avançado, no conjunto das redes de ensino e em diversos estados e municípios do país, é a da nucleação escolar, que tem implicado no fechamento de milhares de unidades escolares rurais e no deslocamento das crianças para outras comunidades rurais ou para as sedes urbanas dos municípios. Nos últimos dez anos, mais de trinta mil escolas rurais foram fechadas⁶. A maior parte dessas era multisseriada.

De acordo com Gonçalves (2010), as justificativas recorrentes para o fechamento das escolas multisseriadas são de ordem político-pedagógica (como o argumento de melhoria da qualidade do ensino, através das classes *uniseriadas*) e administrativo-financeira (redução de custos com a centralização das unidades escolares). Enquanto esse último argumento parece ser menos assumido pelos órgãos públicos (embora, frequente-

6. De acordo com dados do Censo Escolar do MEC, 32,5 mil escolas foram fechadas de 2003 a 2013, o que equivale a uma média de quase 9 escolas fechadas por dia.



mente, seja o aspecto primordial em tais definições⁷), a justificativa de “melhoria da qualidade do ensino” via condenação da heterogeneidade, intenta adquirir tom de unanimidade na sociedade – ancorando-se no ideário educacional historicamente hegemônico, que tem como pressuposto e finalidade a homogeneidade de determinadas habilidades e conhecimentos esperados para cada etapa do ensino.

Os exemplos são diversos. Em alguns casos, as gestões municipais afirmam⁸ que “Nuclear é o caminho para um ensino de qualidade” e que “a nucleação está acontecendo para que o aluno possa participar de uma sala de aula com alunos de sua idade, vendo os mesmos conteúdos e tendo a oportunidade de aprender melhor”.

Como vimos discutindo, a heterogeneidade no processo educacional não é exclusividade das escolas do campo, e possuem diferentes aspectos que se relacionam mutuamente: a) a diversidade cultural, étnica e de saberes; b) a educação inclusiva e especial; c) a variedade de conhecimentos escolares das crianças. O discurso de crítica à heterogeneidade como meio de melhoria educacional enfoca, em geral, a heterogeneidade de conhecimentos das crianças das distintas séries que compõem as classes multisseriadas⁹.

Evidentemente, nas turmas multisseriadas a heterogeneidade de idades, anos e etapas escolares presentes numa mesma turma tende a ser amplificada, em rela-

ção às turmas de apenas um ano escolar. Se, por um lado, isso implica maiores desafios ao planejamento escolar, condições de trabalho e apoio pedagógico efetivo, formação docente específica, etc., por outro lado, tal heterogeneidade, como evidenciam muitas pesquisas empíricas, é uma possibilidade pedagógica.

Não pretendemos, aqui, naturalizar agrupamentos que reúnem conjuntos de crianças com até 10 anos de diferença de idade, por exemplo, que agregam a educação infantil ao Ensino Fundamental, e que não oferecem condições para um trabalho docente voltado às especificidades de uma e outra etapa escolar. Concordamos com Parente (2014) que isso significa potencializar desigualdades educacionais, sem assumir como prioridade da organização escolar os critérios político-pedagógicos.

Por outro lado, as práticas de professores, discutidas em várias pesquisas (FERRI, 1994; SILVA, 2007; PINHO, 2004), têm apontado caminhos de possibilidades didáticas nas quais a heterogeneidade de conhecimentos infantis é transformada em potencializadora de interações produtivas entre professores-crianças e entre as próprias crianças e de incentivo à coaprendizagem e autonomia como posturas positivas de serem adquiridas pelos estudantes.

Em um estudo realizado em escola multisseriada do agreste pernambucano, uma professora experiente (20 anos de docência na mesma comunidade rural) realizava, por exemplo, diferentes estratégias para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos infantis sobre a língua escrita, que se baseavam na diferenciação de atividades conforme as aprendizagens de distintos

7. Conf. Parente (2014)

8. <http://www.prefeituradeouricuri.com.br/noticias/>

9. Sobre a variedade da composição dessas classes, primordialmente organizadas pelo critério administrativo-financeiro, ver Parente (2014).



agrupamentos das crianças, alternando atividades individuais, em pequenos grupos e coletivas a cada momento da aula (SÁ, 2015).

Conforme pesquisa realizada por Freitas (2010, p.392) em turma multisseriada do município de Urubuca/PA, a interação aluno-professor-conhecimento era favorecida pelas diversas mediações realizadas entre os sujeitos quando vivenciam e trocam coletivamente experiências. Numa perspectiva vigostkiniana, a pesquisadora defende que “vivenciar uma situação de aprendizagem é mobilizar ação e comunicação, pensamento e linguagem, é assim que as crianças atribuem significado àquilo que aprendem”.

Diversas experiências internacionais têm, na mesma direção, apontado os benefícios das interações realizadas entre estudantes de diferentes conhecimentos, no sentido de favorecer as aprendizagens (MULRYAN-KYNE, 2005; STUART, 2006). Nesses casos, diferente do que ocorre no Brasil, a formação de turmas multi-idade é uma opção pedagógica – e, em geral, não agregam mais do que dois ou três anos distintos na mesma classe, com vistas a não distanciar demasiadamente os focos de interesse das crianças.

No entanto, se, por um lado, a heterogeneidade de conhecimentos infantis pode ser maior nas turmas multisseriadas que nas seriadas, tendo em vista a variedade mais ampliada de idades e anos escolares agrupados, por outro lado, há uma maior identidade cultural, social e étnica, do que nos casos em que essas crianças são transportadas para a cidade. Referimo-nos, aqui, especialmente às típicas escolas localizadas nas pequenas comunidades rurais, nas quais as crianças geralmente

se conhecem antes mesmo de entrarem para a escola, muitas possuem relações de parentesco, pertencem a um mesmo grupo étnico-social (ou próximos entre si), participam de práticas culturais e produtivas comuns.

Essa homogeneidade, do ponto de vista de cada escola do campo, favorece, potencialmente, as relações socioafetivas, o acompanhamento dos pais à vida escolar dos filhos, as relações entre família/comunidade e escola. Nesse sentido, tal unidade, sentimento de pertença e identificação entre os pares, pode favorecer as interações realizadas no contexto da sala de aula, potencializando, também, as aprendizagens escolares mais específicas, ou seja, defendemos que a unidade sociocultural presente nas escolas do campo (entre as crianças, as crianças e professores, corpo escolar e comunidade) pode favorecer o trabalho com a heterogeneidade de conhecimentos, que, como vimos, também é permeada pelos fatores ideológicos, culturais e sociais.

Por outro lado, nas escolas da cidade que recebem as crianças de distintas comunidades rurais, a heterogeneidade cultural vê-se aumentada (embora isso seja, muitas vezes, invisibilizado nos discursos oficiais). Se a nucleação diminui a heterogeneidade de idades e anos escolares, presente nas turmas multisseriadas (mas não necessariamente a de aprendizagens infantis, que sempre existirá, mesmo se tratando de um ano escolar específico), transfere a maior diversidade de culturas e saberes para as cidades sob o viés perigoso da pretensa “homogeneidade” das turmas regulares uni-série. Nesse sentido, a efetivação prática do princípio político-educativo apresentado no início do tópico, de articulação entre a diversidade de saberes e culturas com os direitos de aprendizagem gerais,



como parte da formação identitária dos sujeitos coletivos do campo, é, também, potenciada nesses contextos.

Assim, o argumento de que o fechamento das escolas do campo está em função de critérios pedagógicos de diminuição da heterogeneidade das turmas não se sustenta – tanto considerando a heterogeneidade de modo geral, no conjunto de seus aspectos, como até mesmo considerando o aspecto da diversidade de aprendizagens em particular. Muitos pais, comunidades, professores têm se oposto a essa falsa solução para o problema da qualidade das escolas e do ensino no campo¹⁰.

No entanto, o que pensam os professores do campo a esse respeito? E os professores da cidade, quais suas concepções sobre os desafios do ciclo e da heterogeneidade de suas turmas? Trataremos sobre isso no próximo tópico, em que analisaremos os questionários aplicados aos professores.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

O que os professores pensam sobre o ciclo de Alfabetização?

Ao serem perguntados sobre o que pensam do regime de ciclos, os professores do ciclo que alfabetização esboçaram falas positivas sobre a “proposta” do regime, mas negativas sobre a sua implantação efetiva. Vejamos abaixo a fala da professora 17¹¹:

Sim, acredito que se encaixa na perspectiva que vivenciamos atualmente sobre o processo de aprendizagem, principalmente na alfabetização muito embora seja um sistema cheio de falhas que ainda precisa de muitas reestruturações.

10. Apesar das Diretrizes Complementares do MEC (BRASIL, 2008, art.4º) preverem a “participação das comunidades interessadas” nas definições acerca da nucleação escolar, as tensões e imposição do fechamento das escolas têm sido frequentes.

11. No capítulo 1, no tópico “Metodologia” as professoras estão numeradas de 1 a 18 (sendo de 1 a 9 os professores das turmas multisseriadas do campo e de 10 a 18 os professores das turmas seriadas sob o regime de ciclos).



Os professores do ciclo de alfabetização questionados apontam inúmeras vantagens na implantação do regime de ciclos, todas relacionadas à aprendizagem dos alunos. Para eles, esse regime permite um “maior tempo para o aluno aprender”, na medida em que ele não mais teria apenas o 1º ano para se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética e sim três anos para construir conhecimentos sobre esse objeto de ensino. Relacionado a esse aspecto, os professores apontam que o ciclo permite o “atendimento ao ritmo de cada aluno”, ao compreenderem que é normal uns demorarem mais tempo do que outros para chegar ao conhecimento desejado e que, para estes, é necessário garantir o ensino-aprendizagem de todos. Conseqüentemente, permite “o amadurecimento e a consolidação das aprendizagens pelos alunos”, pois, tendo mais tempo para aprender e sendo atendido no seu ritmo, seria dada a oportunidade para desenvolverem e concluírem efetivamente seus conhecimentos sobre como a língua funciona.

O regime de ciclos permite, ainda, que o professor coloque em prática um “ensino organizado por níveis de aprendizagem”, de modo a não mais ensinar de forma homogênea para toda a turma (como se todos tivessem os mesmos conhecimentos), mas desenvolver atividades específicas tomando como base os conhecimentos já adquiridos por cada aluno. Da mesma forma, para os professores questionados, os ciclos permitem um ensino “baseado na progressão dos conteúdos”, visto que, cada ano, possui determinadas habilidades e competências a serem desenvolvidas (as quais se tornam mais complexas e/ou têm outras agregadas com o passar dos anos). Por fim, permite “o acompanhamento e a continuidade da aprendizagem do aluno”, na medida em que, mesmo sem concluir os conhecimentos esperados para o ano atual, ele tem o direito de continuar sua aprendizagem no ano seguinte, sendo acompanhado especificamente em suas dificuldades.

Como podemos perceber, os professores acreditam na proposta dos ciclos e compreendem que ela pode ser uma alternativa para atender à heterogeneidade de aprendizagens em sala de aula, conforme pode ser constatado na fala da professora 18:



O processo de alfabetização, se feito corretamente, funciona, pois aquela criança que tem dificuldade deveria ser acompanhada nos anos seguintes.

Nessa mesma linha, os professores de turmas multisseriadas questionados esboçaram falas muito positivas sobre a implantação do regime de ciclos e apontaram várias vantagens. Além das já citadas, apontaram que o sistema é positivo porque desmistifica a distinção que comumente se faz entre o aluno que vem da educação infantil e que, por isso, teria mais sucesso na apropriação do SEA no 1º ano, do que o aluno que entrou na escola no 1º ano e só tem este único ano para aprender. O argumento usado é que todos teriam um tempo maior para a apropriação dos conhecimentos básicos sobre a escrita, o que evitaria a reprovação no primeiro ano.

Segundo os professores, o regime de ciclos também ajuda a combater a concepção errônea de que o aluno chega “zerado” na escola (pois o ensino deve levar em consideração os conhecimentos prévios de cada aluno sobre a língua). Ademais, o aluno, mesmo sendo promovido dentro do ciclo, continuará convivendo com o mesmo grupo de colegas. Assim, fica subjacente o pressuposto de que a alfabetização implica a mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes, que podem agregar mais conhecimentos em interação com os colegas, que se tornam parceiros no percurso de aprendizagem.

Assim como os professores do ciclo de alfabetização, os professores das escolas multisseriadas acreditam muito na proposta do regime de ciclos, como pode ser percebido nas falas abaixo:

O professor passou a ter foco no ciclo. Mesmo sendo multisseriado, ele planeja para atender às especificidades em cada ano, ou seja, o aluno encerra o ciclo, mas com as expectativas de cada ano atingidas (professora 6).



Sim, o ciclo veio para ajudar os alunos a terem uma maior oportunidade de se desenvolverem na sala de aula e se alfabetizarem, principalmente aqueles que iniciaram a vida escolar no primeiro ano do ciclo (professora 9).

As dificuldades apontadas pelos professores não se referem, portanto, à ideia do ciclo de alfabetização, mas ao modo como tem sido implantado em várias cidades de Pernambuco. Tanto os professores do ciclo de alfabetização, como os professores das escolas multisseriadas apontaram que o principal problema é a falta de compreensão, por parte dos professores, sobre o que é esse regime, alegando que não foram preparados na época de sua implantação, além da falta de suporte das escolas e redes de ensino para o acompanhamento das aprendizagens das crianças ao longo do ciclo. Esses aspectos ficam bem claros na fala da professora 17, exposta abaixo:

A falta de consolidação de fato do que é o ciclo, pois, muitas vezes, o ciclo é encarado como um “novo nome ao sistema de seriação”, onde o que muda é que o aluno pode “passar de ano” sem “saber de nada”. Isso atrapalha bastante a postura e o comprometimento dos profissionais que atuam na escola, que, muitas vezes, usam essa concepção totalmente equivocada para se eximirem da responsabilidade de desenvolver um trabalho bem feito com seus alunos, passando o “problema” para a professora do ano seguinte ou, por outro lado, mais à frente, a professora que recebe estes alunos com grandes dificuldades/deficiências de aprendizagem já nos anos finais também, por sua vez, se isenta da responsabilidade de alfabetizar – por exemplo – alegando que isto deveria ter sido trabalhado muito antes. Enfim, não se cumpre justamente o que o ciclo traz de mais relevante que é dar esse acompanhamento à aprendizagem dos alunos. Não só por parte do professor, mas como da escola como um



todo, que precisa pensar junto com seus segmentos de que forma “resgatar” e inserir esses alunos com “problemas” e como desenvolver uma articulação entre os componentes trabalhados em cada ano.

Através de seu depoimento, a professora nos alerta para o fato de que muitos professores não enxergam o regime de ciclos como um novo sistema, mas um nome diferente para o regime que já existe. As únicas mudanças que enxergam é a não possibilidade de reprovação entre os anos que compõem o mesmo ciclo, bem como a obrigatoriedade de matrícula dos alunos com 6 anos de idade no 1º ano. Esta constatação da professora 17 pode ser comprovada através da fala da professora 4 abaixo:

Eu vejo o ciclo como um arranjo, na pedagogia nada mudou, continuam com as mesmas dificuldades, só teve uma vantagem para as crianças do 1º ano que já começam aos 6 anos e antes não podiam ser matriculadas já que no campo é muito raro o ensino de alfabetização, eles já entram direto no primeiro ano.

Acreditamos que, para compreender de fato o regime de ciclos, os professores precisariam entender uma série de outros aspectos teórico-metodológicos que estão na base dessa proposta. Eles precisariam, por exemplo, compreender a natureza complexa do próprio objeto de ensino-aprendizagem do ciclo de alfabetização: o Sistema de Escrita Alfabética. Precisariam, ainda, compreender a natureza do processo de aquisição da língua pelos alunos, o qual se dá em etapas e não acontece da mesma forma e no mesmo tempo para todos. Compreender, também, que estes aspectos trazem implicações para o ensino-aprendizagem da língua, na medida em que, se o SEA é tão complexo, para a sua completa apropriação é necessário mais do que apenas um ano. Da mesma forma, se os alunos não aprendem ao mesmo tempo e do mesmo modo, é necessário garantir tempo suficiente e oportunidades de ensino-aprendizagem específicas para que todos avancem e cheguem ao mesmo aprendizado.



Tendo essas compreensões, os professores entenderiam que o regime de ciclos está fundamentado numa compreensão que leva em conta a complexidade da língua e de sua aprendizagem, ao passo que foi pensado com o objetivo de garantir aos alunos as aprendizagens que são seus direitos. Além disso, está pautado no respeito à heterogeneidade dos alunos e na necessidade de organizar o ensino-aprendizagem tomando ela como ponto de partida.

Além de compreender os motivos pelos quais o regime de ciclo foi pensado, os professores precisariam compreender a sua proposta, ou seja, como de fato ela deve funcionar. Passa por essa compreensão a ideia de que, para cada ano, existem determinadas habilidades e competências que devem ser desenvolvidas no aluno, de modo que, ao final do ano, eles as tenham atingido. Além disso, se o aluno não conseguiu atingir todas as competências previstas para o ano atual, deve passar para o ano seguinte, mas continuar com um atendimento específico que lhe garanta a oportunidade de aprender o que não conseguiu no ano anterior, ao mesmo tempo em que desenvolve outras competências previstas para o ano atual.

No entanto, concordando com o depoimento da professora 17, pensamos que essa é uma responsabilidade não apenas do professor, mas de toda a escola e das redes de ensino, que precisam “pensar junto com seus segmentos” o que fazer para garantir o acompanhamento dos alunos e a integração curricular entre os anos do ciclo – o que, em muitos municípios, não ocorre de maneira efetiva e coletiva. Os professores reclamam, portanto, que deve haver o esclarecimento desses elementos que compõem a proposta do regime de ciclo por parte dos coordenadores de secretaria de educação municipal, como também as formações continuadas que não têm acontecido como deveriam.

Ainda de acordo com o depoimento das professoras, a falta de compreensão da proposta geraria uma implantação equivocada do regime de ciclos nas escolas e esta, por sua vez, traria consequências negativas para o processo de ensino-aprendizagem, como “a falta de compromisso de alguns professores que deixam de ensinar por não existir reprovação” e,



consequentemente, “alunos com níveis de conhecimentos muito aquém do esperado para o ano em que estão”, como é apontado pela professora 12:

O aluno que por vários motivos (negligência dos pais, doenças, mudanças, separações...) falte um período grande e passe para o ano seguinte, sem ter alcançado o perfil necessário. Ele chega no 3º ano no perfil pré-silábico letras.

Ao lado dessa dificuldade, encontramos outra, já mencionada: a falta de definição, por parte dos municípios, de propostas curriculares que apontem claramente o que deve ser objetivo de cada ano de ensino - o que fica, via de regra, a cargo de cada professor realizar individualmente (CRUZ, 2012).

Vale salientar que percebemos nos professores das turmas multisseriadas uma tranquilidade maior em relação à implantação do regime de ciclos do que entre os docentes do ciclo de alfabetização. O que nos parece é que o atendimento à heterogeneidade da turma, uma das premissas do sistema ciclado, já é uma realidade nas turmas multisseriadas e, por isso, os professores apontam não terem dificuldade em colocá-lo em prática. Falas como a da professora 3, abaixo, foram recorrentes entre os professores das escolas campesinas:

Como citei anteriormente, a implantação do ciclo não me trouxe dificuldades, pois minha responsabilidade com relação ao meu trabalho permanece a mesmo. Avalio o ciclo de forma positiva. O que tem a mudar é o pensamento do professor, seu compromisso e impressões que passa para o aluno.

Em busca do atendimento à heterogeneidade no ciclo de alfabetização e nas turmas multisseriadas: realizando atividades diversificadas e agrupamentos de alunos

Como foi relatado pelos professores no tópico anterior, no ciclo de alfabetização e nas turmas multisseriadas encontramos a materialização da heterogeneidade escolar. No ciclo de alfabetização, os professores atuam



com alunos que aprendem de formas diferentes e em tempos diferentes, mas precisam se apropriar dos mesmos direitos de aprendizagem ao final do ciclo. Nas turmas multisseriadas, além da heterogeneidade comum a todas as salas de aula, os professores precisam garantir o aprendizado de alunos com idades diferentes e em séries/anos distintos.

Para dar conta dessas diferentes formas de heterogeneidade, os professores podem usar como estratégias a realização de atividades diversificadas, bem como a organização dos alunos em diferentes agrupamentos.

Ao serem questionados sobre a realização de atividades diversificadas, todos os professores do ciclo de alfabetização disseram que as realizam e justificam seu uso pela própria heterogeneidade da turma, como é apontado pela professora 17:

Sim, justamente por ter uma turma heterogênea, preciso diversificar as atividades para conseguir envolver todos e intervir qualitativamente nas dificuldades apresentadas.

Os professores apontam que, através delas, é possível ajudar os alunos que estão com dificuldade a avançar e alcançar os outros que já estão avançando, fazendo toda a turma avançar, cada aluno de acordo com seu nível de aprendizagem.

Em relação aos critérios utilizados para definir que atividades realizar e com que alunos aplicá-las, os professores do ciclo de alfabetização explicitaram que levam em conta as especificidades de cada aluno, no que se refere a seu nível de escrita e, a partir do que os alunos já sabem sobre a língua, traçam as suas necessidades de aprendizagem e nelas intervêm, conforme é relatado pelas professoras 14 e 17, respectivamente:

Uso, de início, os níveis de escrita, pois faço acompanhamento de seus avanços e registro tais informações para me nortear.



Penso naquilo que aquele aluno já construiu e em que ele está precisando avançar, daí avalio se os comandos das atividades representam um desafio alto demais – o que só atrapalharia o aluno – ou se por outro lado é algo tão simples que não propicie conflito na criança – e logo não vai propiciar avanço.

Vemos, através das falas, professores preocupados com a adequação das atividades realizadas em sala de aula para cada aluno. Nesse ponto, é importante salientar o papel da avaliação diagnóstica. Antes de propor as atividades diversificadas, o professor precisa realizar um levantamento dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos por cada aluno. Tomando como base essa informação, o professor terá condições de propor atividades específicas para cada aluno (ou grupo de alunos), de modo a contribuir para que, efetivamente, todos avancem no aprendizado. Para tanto, é preciso conhecer não só o objeto de ensino, como também saber quais conhecimentos sobre esse objeto os alunos já construíram, de modo a realizar práticas que ajudem os discentes a desenvolver os conhecimentos que ainda não foram construídos. Por sua vez, a avaliação diagnóstica deve ser realizada de forma constante durante todo o ano letivo (não só no início do ano), pois os alunos mudam seus estágios de conhecimento a todo o momento.

Os professores das escolas multisseriadas também afirmaram organizar o seu tempo pedagógico para atender aos alunos de diferentes séries ou anos escolares através do uso de atividades diversificadas, de modo a atender às necessidades de todos os alunos. A professora 8, por exemplo, nos relatou a estratégia que utilizava quando atuava em escolas do campo para atender às especificidades dos seus alunos:

Elaborava atividades coletivas (jogos, brincadeiras, rodas de conversa) para introduzir os conteúdos e, em seguida, cada turma em seu grupo de trabalho realizavam atividades com diferentes níveis de complexidade.



Através do depoimento da professora, notamos seu empenho em trabalhar com a unidade da turma, sem perder de vista o atendimento às particularidades alunos. Para muitos professores, o compromisso com a aprendizagem dos alunos é tão grande, que eles dedicam seu tempo extracurricular para fornecer aos alunos com dificuldades o atendimento de que eles precisam e não conseguem receber devido à necessidade de atendimento a toda a turma. Foi o que pudemos perceber na rotina da professora 3, atuante em uma turma campesina:

Como a escola era localizada no campo, antes e após o horário da aula, eu dedicava algum tempo para um atendimento direcionado aos alunos com dificuldades (chegava à escola às 6:30 e só saía às 13:30, pois dependia do ônibus para poder sair da escola.

Entretanto, apesar de compreenderem a necessidade de realizar atividades diversificadas de modo a atender à heterogeneidade da turma e de se esforçarem para tal, alguns professores relataram dificuldades em dar conta dessa tarefa:

Tento realizar, mas ainda sinto muita dificuldade nisso para que os alunos não se sintam discriminados (professora 11).

Era difícil, porque corria o risco de rotular (quem sabe mais, quem sabe menos), tinha muito cuidado quanto a esse respeito (professora 5).

Para essas professoras, uma das dificuldades enfrentadas era a de conseguir realizar um atendimento diferenciado para os alunos com mais dificuldade sem que eles se sentissem menos capazes do que os outros. Nessa mesma linha, a professora 4 nos relata que seu desafio é atender a todos os alunos, sem deixar que ninguém fique sem uma intervenção específica:



Essa é a parte mais difícil. As crianças das séries iniciais precisam de mais atenção [...] enquanto as turmas de 4º e 5º ano fazem uma leitura silenciosa ou resolvem problemas matemáticos ou respondem um exercício de estudo de texto. O tempo em que eles vão trabalhando com autonomia, a atenção e a dedicação vai para as outras crianças, que precisam de mais interferência e ajuda nas atividades, é um desafio muito grande monitorar o tempo para que nenhuma turma fique sem atenção ou sem assistência.

Para dar conta da heterogeneidade da turma e conseguir aplicar, ao mesmo tempo, atividades diversificadas, os professores questionados apontaram como estratégia o “agrupamento dos alunos”. É o que nos relata a professora 17:

Como, embora necessário, não seja uma tarefa fácil, vejo na organização da sala em grupos (ou duplas, ou trios) uma estratégia onde consigo trabalhar requisitando habilidades / conhecimentos diferentes a cada grupo, mesmo coordenando uma mesma atividade. Em outros momentos, uso as produções, leitura, correções coletivas para também atender a todos (em diferentes níveis).

Por sua vez, os professores dizem recorrer a diferentes formas de agrupamentos, escolhidos de acordo com as atividades e os objetivos pretendidos: a) agrupar os alunos em dois grupos (de um lado os que estão em um nível mais avançado e, de outro, os que estão em um nível menos avançado); b) agrupar os alunos de acordo com o nível de aprendizagem (juntando em um mesmo grupo alunos com níveis semelhantes); c) juntar um aluno que apresenta um nível menos avançado de compreensão sobre a língua com outro que possui um nível mais avançado; d) juntar alunos com diferentes habilidades; e) trabalhar com o grande grupo (coletivamente), diferenciando o comando de uma única atividade para



atingir os alunos em suas especificidades; f) realizar atividades coletivas em que todos participam, cada um contribuindo com o que pode ou saber fazer; g) agrupar por afinidade.

Através dessas diferentes formas de agrupamentos, o professor pode favorecer a criação de espaços e momentos de problematização e discussão, relacionados, evidentemente, aos conteúdos e habilidades almejados. Assim, ele estaria utilizando a própria heterogeneidade da sua sala de aula como um recurso ou estratégia para favorecer a ampliação das trocas de conhecimentos entre os alunos.

As atividades coletivas, por exemplo, que são aquelas realizadas por toda a turma ao mesmo tempo, ajudam os alunos a desenvolver objetivos de aprendizagens comuns, de que todos precisam e que têm condições de desenvolver em determinado momento. Dentre suas muitas vantagens, elas favorecem a troca de conhecimentos e de pontos de vista, o que acaba ajudando, também, os alunos a exercitarem uma vivência democrática com seus colegas.

Já as atividades individuais são indicadas principalmente para os alunos que estão em níveis mais avançados de aprendizagem. Entretanto, também é possível realizá-las com os demais alunos, desde que contem com o apoio docente constante. A realização de atividades individuais é positiva, pois favorece a realização de reflexões autônomas dos alunos e estimulam os alunos a terem iniciativas.

Em se tratando das atividades em que a turma é organizada em duplas ou pequenos grupos, além de promover benefícios diretamente aos alunos, também ajuda o professor a realizar sua mediação de modo mais eficaz, na medida em que terá mais mobilidade na sala de aula. Isso porque, ao separar os alunos por níveis de aprendizagem semelhantes, por exemplo, o professor poderá delimitar as necessidades específicas de cada grupo e providenciar intervenções adequadas a cada um deles. Durante a condução dessas atividades diferenciadas, devido ao agrupamento das bancas, o professor terá a sala mais livre e terá condições de circular entre as bancas, de modo a observar os alunos e intervir em suas atividades.



Para tanto, muitos contam com a cooperação dos alunos que apresentam níveis de compreensão do SEA mais avançados, de modo a ajudar os colegas a realizar as atividades, conforme nos conta a professora 18:

Mesclo os grupos, coloco os alfabéticos para auxiliar, não existe grupo forte ou fraco, meu objetivo é que as crianças consigam resolver.

Assim como a professora citada, também acreditamos que a interação cooperativa entre crianças em uma mesma atividade pode promover muitas aprendizagens. Esta se mostra produtiva, pois pode favorecer a criação de zonas de desenvolvimento proximal, bem como o seu avanço pelas crianças, essenciais nos processos de aprendizagem, conforme já foi salientado por Vigotski (2005).

Todavia, na tentativa de agrupar os alunos de modo a realizar com cada grupo uma atividade específica para seu nível de aprendizagem, alguns professores relataram que deixam os alunos mais avançados fazendo sozinho as atividades, enquanto oferecem uma maior assistência aos que têm mais dificuldade, como transparece nas falas das professoras a seguir:

Deixo os que já leem como atividade e trabalho individual com os outros (professora 11).

Separo por níveis; aqueles que não conseguem responder, os que fazem sós, e auxílio o meu aluno especial com a estagiária que o acompanha (professora 18).

Entendemos que, ao fazer isso, as professoras têm como intenção ajudar os alunos que mais precisam. De fato, a organização dos alunos em grupos pode ser uma estratégia interessante, pois dá espaço para que os professores possam realizar uma intervenção mais específica e dar mais apoio aos que estão precisando de maior apoio para a realização das atividades, pois o eximem da necessidade de atender à turma toda de uma única vez e porque parte da turma pode realizar as atividades com mais autonomia. Todavia, é preciso garantir momentos de intervenções específicas, dire-



cionadas a todos os grupos de alunos (sem exceção). Isso porque, todos precisam da mediação docente durante as atividades. Além disso, todos precisam avançar no seu aprendizado.

Para evitar esse tipo de situação, a professora 13 nos aponta uma alternativa:

Para este trabalho ser efetivo, seria necessário que existisse na sala uma professora que trabalhasse junto e fizesse esta ponte, pois ela aconteceria mais vezes durante a semana.

Para que os professores consigam colocar em prática um ensino que respeite e atenda à heterogeneidade de sua turma, através da aplicação de atividades diversificadas para alunos divididos em grupos produtivos, ele precisa de ajuda. Além de contar com a presença de outro professor de apoio, conforme foi sugerido pela professora 13, é necessário também o envolvimento de outras instâncias, como a gestão da escola e a Secretaria de Educação, através da promoção de atividades extraclasse (em tempos e espaços ampliados). Ou seja, defendemos que a responsabilidade pelo atendimento às especificidades dos alunos não recaia apenas no professor, mas seja partilhada com outros agentes educativos. Ele não pode (nem deve!) dar conta, sozinho, dessa tarefa.

Em se tratando dos critérios usados pelos professores das turmas multisseriadas para agrupar seus alunos, estes variam entre “ano escolar” e “nível de escrita”. É o que diz a professora 5:

Dividia o espaço conforme o ano/série e nível. Bom, era uma loucura, mas eu tinha prazer porque o resultado era sempre positivo. Bom, tinha dois quadros de giz para as atividades p/ ano/série e nível, no momento de produção separava os grupos, era preciso um desdobramento e grande jogo de cintura, por que eu aproveitava o momento e as novidades e isso sempre mudava meu planejamento diário (era cobra que



aparecia na sala, o plantio de cenoura/colheita e tudo mais). E a sala era arrumada depois das novidades.

Em relação ao agrupamento por ano nas classes multisseriadas do campo, a maioria dos professores relatou que trabalhava o mesmo conteúdo com toda a turma com aprofundamentos diferenciados para cada ano. Tais depoimentos evidenciam as possibilidades de atividades comuns promoverem aprendizagens diferentes, o que não implica a negação de que o professor também precisa garantir atividades específicas para atender às necessidades particulares das crianças. Assim, o professor pode organizar seu tempo pedagógico realizando atividades coletivas e, sempre que possível, colocando em prática, também, atividades diversificadas, que atendam aos diferentes níveis de aprendizagens dos alunos.

Os depoimentos apresentados evidenciam diferentes estratégias didáticas para lidar com a heterogeneidade quanto ao nível de conhecimento dos estudantes ou quanto ao grau de escolaridade. No entanto, também foram encontradas respostas aos questionários que evidenciaram dificuldades mais marcantes para lidar com esse fenômeno. Alguns dos professores questionados, por exemplo, explicitaram que as suas turmas eram literalmente divididas, de tal modo que tivessem duas salas de aula em apenas uma. Quem nos relatou esta forma de organização da turma foi a professora 4:

Uma turminha de 1º e 2º ano tinha uma fileira no sentido contrário dos outros e um quadro para as atividades voltadas para eles.

Tal opção parece partir de uma concepção de que haveria homogeneidade entre os alunos de um mesmo nível de escolaridade. No entanto, como já foi discutido, o fato de os alunos serem agrupados no mesmo ano ou série não é garantia de que eles possuam os mesmos conhecimentos. Ao organizar o ensino agrupando os alunos apenas por série/ano, o professor não leva em consideração a heterogeneidade real de sua turma. Da mesma forma, perde a oportunidade de proporcionar a seus alunos momentos ricos de trocas de conhecimentos entre alunos de diferentes níveis.



Outra professora mencionou que organizava os alunos por “letras do nome” e “por cores” (professora 6), evidenciando que não adotava critérios pedagógicos para os agrupamentos em sala de aula. Tal tipo de prática também não potencializa as interações, considerando-se os tipos de atividades propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, o foco do debate foi a heterogeneidade em turmas de regime ciclado e em turmas multisseriadas, considerando-se os níveis de conhecimento dos estudantes e seus níveis de ensino. Foi possível constatar que a maior parte dos professores reconhecia a importância de propor situações didáticas que favorecessem a construção de conhecimentos pelos estudantes em função de seus conhecimentos prévios e conhecimentos a serem apropriados, mas que havia professores que não tinham critérios pedagógicos para organizar os estudantes para a realização das atividades.

Essa constatação aponta para a necessidade de aprofundamento das reflexões sobre os pressupostos que justificam a implantação do regime ciclado e do rompimento com a lógica da seriação nos contextos de multisseriação, sobretudo os que buscam a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

Reconhecer a heterogeneidade como intrínseca ao fenômeno educativo é um primeiro passo para a busca de diversificação de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem de todos, respeitando-se as diferenças e as necessidades individuais e coletivas das crianças.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Que Educação Básica para os Povos do Campo?** Palestra proferida no Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, realizado em Luziânia/GO de 12 a 16 de setembro de 2005. Transcrição revista pelo autor. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Que_educacao_basica_para_os_povos_do_campo.pdf



AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** – LDB nº 9394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

CALDART, Roseli. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo... [et.al.] SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

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)

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

FREITAS, Maria Natalina M.. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. In: ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel; HAGE, Salomão. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GONÇALVES, G.B.B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MORIN, Edgar. **Cultura de massas do século XX: o espírito do tempo**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

MOLINA, Mônica (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

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.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, S. A. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: limites e possibilidades ligados a escolhas “didáticas” e “pedagógicas” na sala de aula. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**. Inhumas, 2011. v. 3, n. 1. P 81 - 94.

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: UFPE, 2015 (Dissertação).

SANTOS, Luciola P. & PARAÍSO, Marlucy A. O currículo como campo de luta. **Presença Pedagógica**, no 7, 1996.

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

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



Heterogeneidade das turmas multisseriadas: desafios da alfabetização nas escolas do campo

Carolina Figueiredo de Sá

Neste capítulo, temos por objetivo refletir sobre alguns aspectos da acentuada heterogeneidade presente nas turmas multisseriadas do campo e suas relações com o processo de alfabetização das crianças inseridas nesses contextos. Partiremos do debate realizado em oficina ministrada no VI Seminário de Estudos sobre Educação e Linguagem¹², bem como de relatos de experiência apresentados no referido Seminário e pesquisas atuais sobre o tema.

Subdividimos o texto nas seguintes partes: uma introdução, que contextualiza a temática da Educação do Campo e das turmas multisseriadas, seguida por tópicos que tratam da heterogeneidade nesses espaços, e, por fim, após discutirmos brevemente acerca da alfabetização na perspectiva do letramento, trazemos nossas considerações finais.

12. Oficina intitulada “Alfabetização em turmas multisseriadas do campo: desafios da heterogeneidade”, ministrada por Carolina Sá e Viviane Dourado, no VI Seminário de Estudos em Linguagem, em março de 2014. Em sua maioria, os participantes desta oficina foram professores de turmas multisseriadas e/ou técnicos de secretarias de educação, de diferentes estados e municípios, que lidam com escolas do campo.



ESCOLAS DO CAMPO: ATUALIDADE E RELEVÂNCIA DO DEBATE

A educação no meio rural, assim como os direitos, de modo mais geral, dos povos do campo, historicamente tem sido marcada pela negligência do Estado. Se observarmos alguns índices referentes à escolaridade da população dessas áreas em relação às demais, veremos que as desigualdades educacionais são acentuadas nesses territórios. A elevada distorção idade/série, a média do tempo de escolaridade mais baixa em relação à população das grandes cidades, os índices recordistas da população jovem e adulta analfabeta e/ou “analfabeta funcional” são exemplos disso. A precariedade das instalações estruturais das escolas do campo é notória; apenas 5,2% das escolas rurais dispõem de biblioteca e menos de 1% possui laboratórios e acesso à internet (BOF, 2006). Em muitos casos, nem mesmo estruturas adequadas de sanitários, cozinha e sala de aula existem.

As condições de trabalho dos professores do campo também são, em geral, mais precárias que nas cidades. Em muitos casos, acumulam tarefas para além da atividade docente, como serviços administrativos (matrícula de alunos, dentre outros), merenda e limpeza – e sem receberem nada, ou muito pouco, por isso (HAGE, 2011). De acordo com o SAEB (2001), o salário dos professores das áreas rurais chega a ser, em média, 50% menor que o das zonas urbanas. Além disso, em sua grande maioria, os contratos são temporários, o que contribui com a baixa autonomia política desses professores frente aos poderes locais e a alta rotatividade do quadro docente (HAGE, 2011).

No que se refere à formação dos professores das zonas rurais, dados do Censo 2002 revelaram que ape-

nas 9% destes eram graduados, enquanto 38% dos professores da zona urbana tinham formação de nível superior àquela época. Esse baixo índice de formação inicial dos docentes das áreas rurais contrasta com sua participação em cursos de formação continuada: 87,4% (SAEB, 2001). No entanto, a elevada rotatividade do quadro faz com que o caráter de *continuidade* desses cursos não se efetive.

Por tudo isso, dentre outros fatores, vemos, nas escolas do campo, o acentuado quadro do “apartheid educacional” brasileiro, denunciado enfaticamente por Morais (2012), para o qual dois sistemas educacionais coexistem, “aquele destinado às classes médias e à burguesia e ‘o outro’, destinado às camadas populares” (Ibid., p.25), no qual se incluem, de maneira mais prejudicada, as populações camponesas.

Essa é uma realidade que deve ser enfrentada, não no sentido da supressão das escolas nas áreas rurais, mas no sentido da luta por um investimento maior em sua ampliação, tendo em vista suas fortes potencialidades. Entretanto a política de nucleação escolar, que transfere os estudantes das escolas das zonas rurais para as sedes dos municípios, tem sido adotada por diversos municípios em Pernambuco e em todo o país. Nesses casos, as crianças são transportadas para as sedes dos municípios (em alguns casos, para povoados maiores no campo), por longas distâncias e em estradas precárias, sob o questionável argumento de melhoria da “qualidade” ou “eficiência” do ensino. O que já ocorre para a maioria das crianças e jovens do 2º ciclo do Ensino Fundamental em diante tem avançado nos últimos anos, também, para o 1º ciclo.



Pesquisadores que têm investigado processos de nucleação escolar em diferentes regiões, além de não constatarem ganho na aprendizagem das crianças, observaram impactos variados sobre estas e suas comunidades (HAGE, 2008, 2011; CARMO, ROLIM, 2014; PARENTE, 2014). Os prejuízos vão desde um maior distanciamento do acompanhamento escolar dos filhos por seus pais, até o preconceito vivenciado pelas crianças das áreas rurais nas escolas urbanas, incluindo a perda da escola rural como instituição mobilizadora da comunidade. Muitas vezes, a nucleação escolar implica inclusive a mudança das famílias para locais mais próximos às escolas dos filhos, preocupadas em assegurar seus estudos.

O direito à escolarização das populações do campo é flagrantemente violado com o fechamento das escolas¹³ nas comunidades rurais, o que tem sido denunciado por diferentes movimentos sociais, professores, pais e estudiosos do tema. Pesquisadores como Terciana Moura e Fábio Santos (2010), por exemplo, ambos alunos de turmas multisseriadas na infância, no interior da Bahia, destacam que, muitas vezes, as escolas nas áreas rurais constituem a única possibilidade de formação escolar das populações do campo. Segundo os autores, uma série de representações sociais negativas que pesam, atualmente, sobre as classes multisseriadas, relaciona-se às representações sobre o *campo* como lugar do atraso, da ignorância, do obsoleto – e devem ser superadas (SANTOS; MOURA, 2010).

13. De 2002 a 2009, mais de 20 mil escolas foram fechadas nas áreas rurais de todo o país (dados do Censo INEP/MEC 2009). De 2009 a 2012, mais de 4 mil escolas rurais foram fechadas (INEP/MEC 2013).

Apesar do avanço da política de nucleação, o contingente de crianças e jovens que estudam em escolas rurais no país ainda é enorme¹⁴. Dentre as diferentes formas de organização escolar presente nesses espaços, como a alternância pedagógica, dentre outras, um número significativo destas organiza-se no sistema de multisseriação. Nesses casos, diferentes anos e níveis de ensino coexistem na mesma classe, regida por um único professor. Estas se constituem onde há poucos alunos por cada ano escolar e/ou nos locais em que as comunidades exigem escolas em suas proximidades.

O elevado nível de planejamento de ensino e a organização didática exigidos nestes contextos, na maior parte das vezes, não correspondem às condições (profissionais e de formação) oferecidas aos professores do campo. As soluções que encontram no dia a dia para os dilemas educacionais são, em muitos casos, a reprodução de modelos de ensino urbanos e seriados (ARROYO, 2010). Segundo Martins (2008), muitas vezes, ocorre que as “escolas ligadas ao campo funcionem como uma espécie de ‘apêndice’ das escolas urbanas, com as mesmas metodologias, conteúdos, práticas e organização” (MARTINS, 2008, p.42).

O conjunto de desafios postos para as escolas multisseriadas no campo é, como podemos ver, bastante amplo e complexo. A necessidade de a universidade unir-se aos profissionais da educação do campo e suas comunidades, contribuindo com a problematização dessa realidade educacional, foi o que nos mo-

14. De acordo com o Censo Escolar (2010), no Brasil, existem aproximadamente 93.623 turmas multisseriadas no campo no Ensino Fundamental.



tivou a realizar este trabalho. Na oficina ministrada no VI Seminário do CEEL, mencionada anteriormente, deparamo-nos com um grupo de pessoas (em sua maioria, professores de turmas multisseriadas) de diferentes estados e municípios, que apresentaram perspectivas, de modo geral, muito positivas quanto às potencialidades do trabalho nesses espaços. Falas como as de que *“as turmas multisseriadas favorecem a valorização de nossa própria cultura”* e de que possibilitam a *“socialização de saberes entre alunos de níveis diferentes”*, marcaram o debate, apontando não apenas representações sociais favoráveis, mas expressando um trabalho concreto que vem sendo realizado - muitas vezes, solitariamente - por esses profissionais. Socializar, portanto, essas discussões e experiências têm por objetivo ampliar esse debate e seu alcance.

Em seguida, trataremos da heterogeneidade das turmas multisseriadas, em diferentes aspectos, com vistas à contextualização do trabalho com a alfabetização nesses espaços.

HETEROGENEIDADE DAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

As turmas multisseriadas abarcam uma complexidade particular no que diz respeito à heterogeneidade na sala de aula. Além de ter que lidar com a esperada diferença de ritmos e modos de apropriação do conhecimento pelas crianças, o professor enfrenta um desafio de ordem motivacional, em função das distintas faixas etárias numa mesma classe, além de ter que conseguir planejar e organizar o ensino de maneira a assegurar a

progressão do ensino e das aprendizagens das crianças que se encontram em diferentes anos escolares e ciclos.

Refletir acerca desses desafios interessa não apenas aos professores do campo, mas a todos aqueles envolvidos com a área da alfabetização, uma vez que a heterogeneidade está presente em todas as classes e níveis de ensino - e constitui um desafio ao conjunto dos profissionais da educação.

Pesquisas que abordam a problemática do trato da heterogeneidade em sala de aula (OLIVEIRA, 2010; CRUZ, 2008) têm demonstrado a dificuldade de professores em trabalhar com as diferenças de níveis de aprendizagem em suas turmas. De acordo com Leal (2005), 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” (LEAL, 2005, p.91).

Sobre o ensino ajustado às necessidades de cada criança, Morais (2012) afirma que “realizar atividades diferentes ou que podem ser respondidas de modo distinto num mesmo momento em classe” tem-se demonstrado uma dificuldade para os docentes, embora destaque a importância de “aprender com os saberes acionados por professores que conseguem praticar um ensino simultâneo diversificado” (MORAIS, 2012, p.180). Partindo desse princípio, acreditamos que podemos aprender muito com professores e professoras de turmas multisseriadas, uma vez que o trabalho diferenciado é condição e parte integrante da dinâmica pedagógica destas turmas.

O trato com a heterogeneidade tem marcado os estudos sobre práticas pedagógicas em turmas multisse-



riadas, a exemplo das pesquisas de Silva (2007), Pinho (2004) e Ferri (1994). De um modo geral, todos esses estudos, a partir de observações de sala de aula e entrevistas com professoras de turmas multisseriadas – e, em alguns casos, entrevistas com membros das comunidades –, discutem as possibilidades e limites que a heterogeneidade marcante dessas classes imprime à prática pedagógica.

Dentre as principais dificuldades do trabalho nas turmas multisseriadas, localizadas em município no interior de Santa Catarina, Ferri (1994) sistematiza, basicamente, as que dizem respeito à formação docente, à relação com o conhecimento e conteúdos a serem ensinados e ao obstáculo trazido pela tentativa de transposição do modelo seriado à turma multisseriada. As possibilidades, destacadas pela autora, relacionam-se ao trabalho pedagógico que enfoque a “heterogeneidade do grupo de crianças como fator positivo e desencadeador de relações/interações autônomas e cooperativas” (FERRI, 1994, p.09).

Silva (2007), que investigou 5 escolas multisseriadas de Campo Belo do Sul (SC), realizou duas observações de aula em cada turma, entrevistas e um encontro de grupo focal com as professoras. A autora partiu de questões como: “a escola multisseriada pode desenvolver aprendizagem significativa? A heterogeneidade pode ser um elemento facilitador da aprendizagem, deixando de ser o problema?”. Tais questões emergiram a partir da hipótese de que “trabalhar com classes heterogêneas pode constituir-se em fator de enriquecimento para os sujeitos aprendentes” (SILVA, 2007, p.115). Segundo ela, sua hipótese foi confirmada pelas observações de campo, nas quais as interações produtivas entre crian-

ças e entre professoras e alunos mostraram-se com grande potencial educativo.

Pinho (2004), que pesquisou duas escolas do município de Valente (BA), teve como objetivo geral “apreender as táticas e estratégias utilizadas por uma professora e um professor, na dinâmica das suas práticas pedagógicas em classes multisseriadas, no enfrentamento do desafio da heterogeneidade” (PINHO, 2004, p.13). A autora chega a conclusões semelhantes, descrevendo um cenário em que as dificuldades são perpassadas de possibilidades pedagógicas, apoiando-se nas trocas de conhecimento entre sujeitos de diferentes idades.

Outros estudos recentes, que investigaram a realidade das escolas do campo na Amazônia Paraense (HAGE e BARROS, 2010; HAGE, 2011), tratam da *ambiguidade característica* das escolas rurais multisseriadas, tendo em vista a precarização de suas condições de existência, por um lado, e as iniciativas construídas pelos educadores e sujeitos do campo, que abrem possibilidades inovadoras de trabalho. Nesses trabalhos, os autores apontam que a multi(seriação) é já a aplicação do modelo seriado às escolas do campo e uma das fontes de dificuldades metodológicas e angústias dos professores, uma vez que visualizam diante de si muitas séries, de forma fragmentária, e não um grupo de alunos com distintos conhecimentos. Nesse sentido, a “transgressão do modelo seriado de ensino” (HAGE, 2011, p. 106) é tida como meio de superação dos desafios postos pela heterogeneidade destas turmas.

Ao focar a “heterogeneidade sociocultural e ambiental” existente no campo paraense, Hage (2011) faz a defesa de um currículo “orientado pela interação e pelo



diálogo entre saberes da terra, da floresta, das águas e da ciência e tecnologia” (HAGE, 2011, p. 97). Assim, acaba por nos indicar que a heterogeneidade presente nas turmas multisseriadas não pode ser resumida às diferenças de aprendizagem sobre determinado tema ou objeto (como a língua escrita, por exemplo), uma vez que se expressa, também, em outros aspectos. Discutiremos alguns deles a seguir, antes de focar mais especificamente suas relações com o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

HETEROGENEIDADE DE CULTURAS E SABERES

Pesquisadores e defensores do que veio a se denominar Educação do Campo (ARROYO, 2010; HAGE, 2011) postulam que escolas localizadas nas áreas rurais podem favorecer a constituição identitária individual e coletiva das crianças, a partir da ênfase em valores e referenciais socioculturais construídos pelo povo do lugar. Concordamos com essa proposição e defendemos, em outro trabalho (MESQUITA; SÁ; LEAL, 2012), que as escolas do campo, através de seus currículos, favoreçam a emergência de subjetividades coletivas, integrando os direitos de aprendizagem das crianças, os conteúdos e objetivos de ensino, aos variados saberes e culturas das comunidades, atentando, ainda, para a forma de organização do trabalho escolar numa perspectiva formativa.

A possibilidade de as escolas no meio rural constituírem-se como centros produtores e difusores de cultura, ciência, artes e esportes, mobilizando jovens, pais, mães e demais membros da comunidade em torno de projetos diversos, aponta para sua construção como um espaço criador e/ou dinamizador de relações so-

ciais, culturais, econômicas e políticas no campo. A organização de festivais de música, repentes e teatro, seminários de produção, feiras de ciência, campeonatos esportivos, dentre outros, tem o potencial de rememorar e envolver as pessoas do lugar. Assim, as escolas nas áreas rurais podem vir a constituírem-se em polos aglutinadores da população, em função de seus interesses e necessidades, valorizando e ampliando seus referenciais culturais. Poderíamos ter a escola como espaço de construção de identidades (individuais e coletivas), criando experiências que favoreçam que as crianças *pensem* o campo e se *identifiquem* com ele como espaço de saberes, culturas e lutas.

No VI Seminário do CEEL, alguns relatos de experiência destacaram essa dimensão, como foi o caso da professora Janaína Ferreira de Aquino (2014) e a equipe pedagógica do município de Gurinhém (localizado no Agreste Paraibano), que tiveram por objetivo “trabalhar a leitura e escrita nas salas multisseriadas numa perspectiva interdisciplinar, explorando problemáticas existentes na sociedade”. Após constatar que não existia um sistema de coleta de lixo no campo, e que este era comumente descartado e queimado pelas próprias famílias, o Projeto “Nossa Terra não é Lixeira” mobilizou alunos e comunidade para discutir como ocorria a “coleta, armazenamento e descarte do lixo na zona rural da cidade” (AQUINO, 2014, p.01).

A partir daí, uma série de ações educativas com a comunidade e atividades didáticas com as crianças foram realizadas. Envolvendo as turmas que iam do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os conteúdos didáticos priorizados, segundo a autora, foram desde o trabalho



com diferentes gêneros textuais, alfabeto e ortografia, às temáticas de meio ambiente, saneamento básico, poluição e reciclagem.

Após resgatar os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema central do Projeto, foi realizada uma aula de campo no entorno da escola, o que fomentou a problematização de sua realidade local. Realizou-se, também, a leitura e a discussão de textos relacionados às temáticas do projeto, provindos de diferentes suportes, como revistas, jornais, livros didáticos e paradidáticos, bem como produções textuais das crianças com suas impressões e opiniões sobre o tema, os problemas constatados e possíveis soluções.

A professora Janaína relatou, ainda, que um dos recursos utilizados nas aulas foi a “televisão de histórias”, através da qual as crianças, após registrarem por escrito, apresentavam aos colegas o que tinham aprendido de cada subtema do projeto. Além disso, foram confeccionados cartazes, painéis e folders educativos, distribuídos na comunidade e um livro de receitas (de sobremesas e salgados com cascas de frutas).

A equipe pedagógica realizou palestras com as famílias da localidade e organizou a arrecadação de lixo eletrônico, para seu descarte adequado. Como culminância do projeto, as crianças apresentaram à comunidade as atividades realizadas. Dentre as produções infantis, incluiu-se um vídeo, no qual expunham, segundo a docente, as formas encontradas pela comunidade para descartar o lixo, diante da falta de sua coleta pela gestão pública, e problematizavam possíveis soluções, “partindo dos conhecimentos adquiridos no decorrer do projeto” (Idem, Ibidem, p.02).

Segundo a professora, as repercussões desse projeto foram sentidas tanto pela escola e seus alunos (destacando-se a participação das crianças nas atividades, o desenvolvimento de uma “nova postura” em relação ao descarte do lixo e melhorias na leitura e na escrita), como pela comunidade e o corpo pedagógico (que tiveram seus “laços de união e cooperação” fortalecidos) (AQUINO, 2014, p.02).

Obviamente, soluções mais estruturais para o problema levantado pelo projeto, como seria o caso de se estabelecer a coleta do lixo nas zonas rurais, pelo município, estão muito além do alcance imediato de um projeto escolar. No entanto refletir acerca das condições existenciais de sua comunidade, em que as dificuldades são enfocadas como passíveis de serem superadas coletivamente, pode mobilizar e estreitar os laços dos sujeitos com seu território de origem.

Ao mesmo tempo em que fortalecem vínculos identitários das crianças com sua comunidade, tais práticas curriculares promovem a diversificação de experiências significativas com a leitura e a escrita, ampliando as oportunidades de inserção das crianças das áreas rurais em práticas letradas reais, vivas, desafiadoras. No projeto citado anteriormente, podemos apontar como algumas dessas experiências a escrita dos folhotos e de outros materiais produzidos pelas crianças para serem lidos pela comunidade ou, ainda, das produções de textos e livros de receitas, apresentados aos demais colegas da escola.

Morais (2012), assim como vários outros autores e pesquisadores da área da alfabetização, advertem que as oportunidades sociais e escolares de vivência



com a leitura e escrita têm impacto direto no processo de alfabetização dos sujeitos. Apesar de elas, por si só, não serem suficientes para que as crianças se alfabetizem, ou seja, de ser preciso um ensino específico, diário e persistente dedicado à reflexão do Sistema de Escrita Alfabética para que ele seja apropriado pelas crianças, tais propostas curriculares reforçam a justificativa de seu aprendizado, na medida em que o contextualizam.

Tudo isso implica e depende de uma crescente integração das professoras e professores das escolas rurais com suas comunidades, e da participação ativa destas na elaboração curricular da escola, bem como para a realização de atividades e eventos integradores. Além disso, onde for possível, a aproximação com outras escolas rurais, associações de moradores e produtores, movimentos sociais, etc., pode fortalecer as iniciativas.

HETEROGENEIDADE DE IDADES/INTERESSES E ANOS/CICLOS ESCOLARES

A heterogeneidade de idades e interesses, embora esteja também presente nas turmas organizadas por anos de ensino, é mais acentuada nas turmas multiseriadas, uma vez que abarcam, muitas vezes, crianças de 3 a 10 anos, ou mais, de idade. Embora, em muitos municípios, haja a tentativa de agrupar, em turmas distintas, os alunos da Educação Infantil com os dos anos iniciais do 1º ciclo e os alunos dos anos finais do 1º ciclo com os do início do 2º ciclo, nas comunidades onde a quantidade de crianças é muito pequena, estas são agrupadas na mesma turma.

Em diferentes relatos de experiência e pesquisas, uma estratégia recorrente para lidar com essa amplitude de idades e interesses tem sido o envolvimento da turma num mesmo tema geral ou projeto, seguido por uma sequência de atividades diferenciadas (de componentes curriculares variados) de acordo com as aprendizagens das crianças. Tais atividades, geralmente, variam em função do nível de leitura e escrita das crianças – independentemente do ano/ciclo escolar em que cada uma está matriculada.

Diante da variedade de idades presente nas turmas, as atividades coletivas cumprem um importante papel motivador e integrador. Em diferentes fases de um projeto, por exemplo, atividades como contação de histórias pela professora ou alunos, leitura/interpretação de textos ou produção/canto/recital de músicas, poesias ou produtos audiovisuais pelas crianças podem instigar a sua curiosidade e vontade, além de contribuírem para mobilizar os seus diferentes conhecimentos (prévios ou construídos ao longo do projeto) sobre a temática abordada. As atividades coletivas favorecem, também, a integração dos estudantes e a troca de conhecimentos entre eles.

Ao produzirem uma peça teatral sobre determinado assunto trabalhado, por exemplo, crianças de idades variadas podem cumprir diferentes tarefas. Na discussão sobre o roteiro da peça, sistematizam o que aprenderam do tema. Ao escreverem a peça, que pode ser feito em grupos, duplas ou com toda a classe – tendo o professor como escriba –, características do gênero textual podem ser enfocadas de maneira significativa, uma vez que o grupo tem a intenção de, efetivamente, encenar posteriormente a peça para outras pessoas.



Atividades lúdicas, com recursos visuais e/ou sonoros, que integrem as crianças na forma de brincadeira, são frequentemente citadas pelos(as) professores(as) como necessárias ao envolvimento das crianças, especialmente das mais novas. Já as situações de desafio e pesquisa, desejáveis em todos os níveis de ensino, são, de modo geral, propostas mais recorrentemente aos alunos que já possuem autonomia na leitura e na escrita.

A heterogeneidade de anos e ciclos escolares, presente nas turmas multisseriadas, configura-se como uma característica específica dessas classes. Nos casos exemplificados acima, ocorre, muitas vezes, de uma mesma turma ser composta por alunos da Educação Infantil, 1º e 2º ciclos. Os desafios de integrar os objetivos de trabalho de cada ciclo de aprendizagem, sem a fragmentação de conteúdos e metas, são enormes e não devem ficar a cargo de cada professor(a), isoladamente. Tanto os processos de formação continuada, como o acompanhamento pedagógico a essas escolas devem voltar-se às suas especificidades, de modo a promover reflexões e propostas articuladoras, sem perder de vista a progressão de conhecimentos das crianças sobre os diferentes componentes curriculares ao longo dos anos de escolaridade.

Nesse sentido, os “Direitos de Aprendizagem” propostos pelo PNAIC¹⁵ têm-se constituído, em vários muni-

15. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): lançado pelo governo federal em outubro de 2011, o PNAIC propõe, em seus cadernos de formação dos professores, metas gerais de ensino para cada componente curricular, a cada ano do ciclo de alfabetização. No caso dos cadernos da Educação do Campo, são propostos os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa, a partir de seus quatro eixos de ensino (Leitura, Produção de Texto, Análise Linguística e Oralidade).

cípios, uma referência de organização curricular que prevê uma continuidade de aprendizagens ao longo dos anos do 1º ciclo sem, no entanto, estabelecer rigidamente as metas, em respeito aos diferentes tempos e ritmos de aprendizagem. Moraes (2012) já havia defendido, na mesma linha, o estabelecimento de metas ou expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização, no que se refere à apropriação do SEA, que podemos sintetizar como: ao final do 1º ano, a criança deve ter compreendido o funcionamento do SEA, chegando à hipótese alfabética; durante o 2º ano, espera-se que haja a consolidação das convenções grafema-fonema; durante o 3º ano, espera-se o avanço no domínio da norma ortográfica (os casos regulares da língua) e a leitura e escrita com autonomia, de diferentes gêneros textuais trabalhados na escola (MORAIS, 2012, p. 126-127). No PNAIC, além dos objetivos de progressão no ensino do SEA, os eixos de leitura, produção de textos, análise linguística e oralidade também foram propostos ao longo dos anos do primeiro ciclo (BRASIL, 2012).

No caso das turmas multisseriadas, o desafio é ainda maior, uma vez que o trato da heterogeneidade de anos e ciclos escolares pressupõe clareza de objetivos para cada ano e ciclo, e, ao mesmo tempo, trabalho integrado entre eles. Além disso, exige do(a) professor(a) e das redes de ensino processos de avaliação contínua, no intuito de saber os conhecimentos já alcançados pelas crianças e os que ainda precisam ser alcançados, avançando em sua progressão.

Muitas professoras e professores experientes relatam agrupar seus alunos em função do nível de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, não seguindo,



estritamente, os anos escolares, ou seja, uma criança que esteja formalmente matriculada no primeiro ano do ciclo de alfabetização, mas que já escreve e lê com autonomia, pode realizar tarefas juntamente com outras que também já dominam este conhecimento. Da mesma forma, uma criança que chegou ao segundo ano do ciclo sem compreender como o SEA funciona, poderá ser agrupada, em algumas atividades, com outras mais novas que ela ou que estejam em processo de apropriação da escrita.

Destacamos que, embora essa forma de agrupamento seja indicada como facilitadora da organização didática da turma por diversos(as) professores(as), o agrupamento de crianças de níveis de aprendizagem distintos também pode ajudar a promover trocas de conhecimento importantes entre as crianças. Concordamos, por outro lado, com o fato de que dividir a turma em (e planejar para) cinco ou mais agrupamentos (conforme a série ou ano), para cada momento da aula, seria inviável e extremamente desgastante para os(as) docentes. 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.

Na oficina que ministramos no VI Seminário do CEEL, depoimentos semelhantes foram frequentes. Trabalhos interdisciplinares a partir de temas/problemas da realidade local, em que um tema único é abordado com vários níveis de aprofundamento e tipos de atividades, conforme a aprendizagem das crianças, foram apontados como possíveis estratégias para lidar com a heterogeneidade. Ao mesmo tempo tais práticas expressam

a *transgressão* do paradigma seriado (conteúdos estanques, aprendizagem num mesmo ritmo, progressão linear do ensino). Em vez de compartimentar, agregam o trabalho pedagógico, dando maior unicidade e coesão ao mesmo.

Alguns relatos inscritos no VI Seminário, como o de Sabrina Guimarães, supervisora rural do município de Exu (localizado no sertão de Pernambuco), tratam de atividades realizadas dentro e fora do ambiente da sala de aula, que exploraram aspectos da realidade socioambiental circundante no intuito de “ampliar e aprofundar os processos de alfabetização, formação profissional e identitária” (GUIMARÃES, 2014, p.02). Nesse caso, a partir das canções de Luiz Gonzaga, nascido no município, um projeto foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas do campo, no intuito de trabalhar a “pluralidade cultural, a cidadania e o meio ambiente” como temas transversais (Idem, Ibidem, p.01).

Sabrina relata uma sequência didática desenvolvida por duas professoras no âmbito desse projeto. Em todos os momentos da sequência, que durou alguns dias, o conjunto da turma era mobilizado através de alguma atividade lúdica ou desafiadora, para, em seguida, os objetivos didáticos e atividades mais específicos se desdobrarem, de acordo com o nível de aprendizagem de cada agrupamento.

Por exemplo, no terceiro momento da sequência, foi realizada uma aula de campo com as crianças, às margens do rio Brígida, que fica nas proximidades da escola e fora cantado por Luís Gonzaga em suas músicas. Após a leitura do livro ‘O caminho do Rio’, do



acervo das Obras Complementares¹⁶, “os estudantes compreendiam sobre o leito, mata ciliar, rio perene e temporário, assoreamento, nascente e percebiam a importância de preservar o Rio Brígida da sua comunidade (...)” (Idem Ibid, p.04).

Em seguida, as crianças tiveram como desafio encontrar as “pistas do tesouro” nos troncos das árvores, onde havia frases explicativas, relacionadas aos temas estudados e um mapa. Ao encontrarem o tesouro, as crianças descobriram um baú com 36 barquinhos de papel com a letra da música, além do equipamento para escutá-la e pipocas e bombons. Na opinião da supervisora, “na prática e ao som de Xote Ecológico os estudantes se deleitavam e compreendiam o contexto histórico, ambiental e geográfico presente na canção de Gonzaga”. O projeto aliava, assim, o estudo de diferentes componentes curriculares, a aprendizagem da leitura e escrita e o (re)conhecimento da sua própria comunidade.

Esse relato traz à tona o debate sobre lugar do lúdico no ensino das turmas multi-idade, e o papel da infância no campo. Tal discussão nos parece pertinente e relevante, inclusive pelo fato de que, frequentemente, nas classes multisseriadas a Educação Infantil se faz fortemente presente. O papel das brincadeiras populares e jogos de alfabetização, que articulam fantasia à aprendizagem, movimento e ritmo ao ensino, são elementos essenciais para o não enrijecimento do ensino nesses espaços, bem como para a aprendizagem do SEA.

16. As Obras Complementares aos livros didáticos fazem parte do acervo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação.

Por outro lado, para que os alunos maiores, ou com autonomia na leitura e na escrita, não fiquem desmotivados ou ociosos em determinados momentos, a pesquisa e a produção autônomas, bem como outras atividades desafiadoras são vistas como possibilidades pedagógicas. No relato supracitado, por exemplo, no quarto momento da sequência de atividades, todas as crianças assistiram ao vídeo documentário ‘Nordeste: Viver e preservar’. Porém, após o vídeo, enquanto os estudantes menores realizaram atividades de reflexão fonológica sobre palavras, aqueles que já possuíam maior conhecimento do SEA foram agrupadas por temas correlacionados ao vídeo, no intuito de ler e discutir reportagens veiculadas em diferentes suportes (como jornais e revistas) e prepararem sua apresentação ao grande grupo, através da confecção e exposição coletiva de um cartaz. Cada um desses grupos realizou, posteriormente, produções variadas, como maquete sobre a erosão do solo, teatro com interpretação de música trabalhada, paródia do Xote Ecológico e Seminário expositivo sobre as aves extinção.

As relações de ajuda mútua e troca de conhecimentos entre as crianças são, frequentemente, motivadas por professores de turmas multisseriadas. Os relatos, como o descrito acima, e as pesquisas da área, dão conta de que faz parte da prática de muitos professores solicitarem que seus alunos auxiliem outros em suas tarefas. O que ocorre, no entanto, é que as crianças tendem, muitas vezes, a apenas indicar diretamente as respostas a seus colegas de classe, não oportunizando reflexões por parte deles. É através da própria prática docente que diferentes “modos de agir” podem ser apropriados pelas crianças, o que não exclui a possibilidade de o professor explicitar orientações sobre as interações esperadas, dizendo, por exemplo, que as respostas não devem ser dadas prontamente, etc.



Ao ensinar algo, o aprendiz sistematiza o que sabe sobre o assunto; ao justificar uma resposta, mobiliza outros conhecimentos referentes ao tema tratado, e/ou aprofunda o que já tinha se apropriado. A fim de que as interações entre as crianças sejam mais profícuas, tanto para aquele(s) que aprende(m) como para o(s) que ensinam(m), pode-se orientar condutas como a de perguntar ao invés de logo responder, e ao responder, procurar justificar suas respostas, ou lançar outras questões sobre a temática. Trabalhar com agrupamentos variados, em função de objetivos específicos de ensino, de modo a promover as aprendizagens e a qualidade das interações e trocas de conhecimento entre as crianças, é uma estratégia que pode contribuir nesse sentido.

É importante enfatizar que todas as reflexões que fazemos sobre as alternativas didáticas e pedagógicas nas turmas multisseriadas levam em conta as condições de trabalho do professor e que o fato de, na maioria dos casos, este não possuir sequer um auxiliar de turma, limita as suas reais possibilidades de dar a atenção individualizada a cada criança. Fato que, infelizmente, é comum à quase totalidade das escolas públicas do país e prejudica, de especial maneira, o processo de alfabetização das crianças das classes populares.

A respeito do trato da heterogeneidade quanto aos níveis de leitura e escrita, trataremos em seguida.

HETEROGENEIDADE DE NÍVEIS DE LEITURA E ESCRITA

Quanto à variedade de níveis de leitura e escrita, as turmas multisseriadas estão muito próximas de grande parte das classes organizadas por séries/anos no início do Ensino Fundamental. Nesse sentido, investi-

gar, colocar em evidência e socializar as estratégias pedagógicas dos docentes de turmas multisseriadas ao tratar a heterogeneidade de níveis de leitura e escrita, também pode contribuir com o trabalho em escolas de outros contextos.

A defesa do ensino da língua escrita ajustado aos conhecimentos e necessidades de cada criança, ao contrário de como concebiam os métodos de alfabetização clássicos, numa perspectiva adultocêntrica e homogeneizante, foi, em grande parte, desenvolvida e fundamentada pela teoria psicogenética da aprendizagem da escrita (FERREIRO, 1985; 1989). A partir da formulação dessa teoria, a atividade de leitura e escrita passa a ser vista não como codificação/decodificação de um simples código, mas como a reconstrução de um sistema notacional de características conceituais e convencionais próprias (MORAIS, 2012). Segundo esse autor, algumas contribuições dessa teoria podem ser pontuadas como:

- a superação da visão centrada no adulto sobre o que é “fácil” ou “difícil” para os aprendizes: de acordo com a referida teoria, é inadequado iniciar o ensino do SEA a partir de vogais, ditongos, etc., para só depois formar palavras; assim como o controle sobre os padrões silábicos das palavras não assegura sua aprendizagem;
- as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita fora da escola influem muito no ritmo de apropriação do SEA; nesse sentido, o letramento começa muito antes de as crianças irem para a escola, o que comprova que não existe “prontidão” para a alfabetização;
- os erros dos aprendizes, em vez de serem tratados como patologias, são vistos como indicadores do que



as crianças já aprenderam e do que precisam aprender sobre a escrita;

- a necessidade de ampliar os tempos de aprendizagem implica a inadequação da retenção do estudante ao final do primeiro ano (MORAIS, 2012, p.74-76).

O papel ativo que a criança desempenha para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética é destacado por Ferreiro (1985; 1989), que demonstra a importância do confronto e da desestabilização das hipóteses já consolidadas, para que o aprendiz avance em suas formulações. A heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita pode ser utilizada favorável e intencionalmente nesse confronto e desestabilização das hipóteses infantis, na medida em que crianças de níveis diferentes de escrita interagem na realização das atividades.

A concepção do erro como ponto de partida para a reflexão dos estudantes e para a avaliação do professor tem estreita relação com o tratamento da heterogeneidade. Um professor que concebe o SEA como código, cujo ensino deve basear-se na memorização de suas partes (letras, sílabas) para que sejam manipuladas isoladamente, provavelmente terá dificuldades em conferir autonomia na realização das atividades a alunos que ainda não dominam o SEA. Como o erro, nestes casos, é geralmente evitado (a fim de que não sejam memorizados “modelos errados” de palavras, frases ou textos), o ensino tende a ser controlado e, mesmo crianças que já se apropriaram do SEA, podem ter sua liberdade de produção limitada.

O excessivo controle das aprendizagens, ou a expectativa de que isso seja possível, pode, assim, levar o docente a

não potencializar ao máximo as possibilidades de produção autônomas e troca de saberes entre as crianças. Nesse sentido, a teoria da psicogênese evidenciou a importância de a escrita espontânea ser realizada pela criança não alfabética, uma vez que o nível de reflexão que ela realiza ao ter que, por ela mesma, selecionar que letras ou marcas usará para escrever, é muito maior que apenas a atividade mecânica de copiar um modelo.

Além disso, as hipóteses¹⁷ construídas pelas crianças, de modo geral, no percurso de apropriação do SEA, podem apoiar os professores na organização de agrupamentos com diferentes finalidades. Embora tenham sido excessivamente didatizados e simplificados (MORAIS, 2012), tais níveis gerais de apropriação do SEA podem ser ponto de partida para definições didáticas (o quê ensinar a quais crianças) e pedagógicas (como fazê-las avançar em seus conhecimentos).

17. Sobre as etapas evolutivas da construção da escrita pela criança, as pesquisas de Ferreiro (1989) e Ferreiro e Teberosky (1985) evidenciaram que, de modo geral, elas constituem-se em três grandes períodos de desenvolvimento: 1) o de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e não figurativas; 2) o período de construção de modos de diferenciação dos encadeamentos das letras, nos eixos quantitativo e qualitativo; 3) o período de fonetização da escrita. Este terceiro período, grosso modo, iniciaria com o estabelecimento da correspondência entre a pauta sonora das palavras e sua forma escrita, no qual se entende que os sujeitos desenvolvem-se desde a hipótese silábica (quantidade e qualidade) de escrita, passando pela hipótese silábico-alfabética até a hipótese alfabética. Consideramos, no entanto, que esse avanço pode ocorrer sem a linearidade prevista pela teoria. A mediação docente ou cultural, de modo mais amplo, pode influir no avanço das hipóteses infantis de maneiras diferenciadas, condicionando o desenvolvimento de escritas sem a correspondência estrita proposta pela teoria psicogenética.



Além de avaliar esses aspectos do processo de apropriação da escrita pelas crianças, o professor deve, conforme Morais (2012), estar atento ao ensino das correspondências letra-som para aqueles que já compreenderam o funcionamento do SEA (que se encontram na hipótese alfabética), sistematizando quais relações as crianças aprenderam e quais ainda precisam dominar.

No relato apresentado por Sabrina Guimarães, citado na seção anterior, no primeiro momento da sequência, as crianças realizaram uma atividade a partir de uma brincadeira de estourar balões coloridos, em duplas. Segue um trecho do relato que descreve esse momento:

Dentro dos balões, havia sílabas, palavras geradoras ou frases na temática ambiental. Essa organização caracterizava os níveis do processo de escrita alfabética das crianças. Nos balões amarelos, estavam as sílabas, que, ao serem estourados pelas crianças, elas eram desafiadas a construir as palavras ditadas pela professora e, em seguida, fixadas no quadro. Nos balões rosa, havia as palavras geradoras que as crianças eram estimuladas a falar sobre o que sabiam como: desmatamento, erosão, assoreamento, poluição, mata ciliar, desertificação, dentre outras. Nos balões azuis, as frases formavam a música Xote ecológico de Luiz Gonzaga e Agnaldo Batista, com o objetivo dos alunos as estruturarem na sequência. Em seguida, foi sistematizada toda a temática com a audição da música e interpretação oral.

Vejamos que, com essa atividade, a professora conseguiu envolver a todas as crianças ao mesmo tempo, mas com desafios distintos para cada grupo, conforme seu aprendizado sobre o SEA.

ALFABETIZAR LETRANDO NO CAMPO...

Soares (1998) defende que os processos de alfabetização e de letramento são parte do movimento contínuo de aprendizagem da língua escrita e dizem respeito, respectivamente, ao processo individual de aquisição do



sistema de escrita e ao processo social dos usos dessa escrita nas diferentes práticas e contextos. Sua distinção conceitual seria *pedagogicamente* importante, pois permitiria discriminar as especificidades de um e de outro aspecto do processo.

Assim, ao passo que a escola deveria inserir as crianças em práticas de leitura e escrita significativas, com textos de diferentes gêneros que contivessem unidade temática, coerência, coesão (ao contrário das antigas cartilhas) e sentido no contexto social e cultural mais amplo – visando ao desenvolvimento do letramento, a autora destaca que a alfabetização, tida como a apropriação do sistema alfabético, também teria suas particularidades, que não poderiam deixar de ser consideradas no ensino da língua. Desse modo, Soares (1998, 2003) ressalta que alfabetização e letramento são aspectos distintos e indissociáveis e devem ser trabalhados na escola de forma integrada.

No caso das escolas do campo, levar em conta tais aspectos implica conhecer/investigar as práticas de letramento existentes nas diferentes comunidades, para, a partir delas, realizar um trabalho significativo de alfabetização que, ao mesmo tempo em que valorize tais conhecimentos, amplie e diversifique as experiências e práticas de leitura e de escrita dos sujeitos. Pontuamos que a existência de professores(as) oriundos das próprias comunidades pode potencializar o ensino da língua nessa perspectiva, na medida em que compartilham, professor e comunidade, de um universo simbólico, cultural e linguístico comuns.

Quanto às práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, dois aspectos importantes são: 1) inse-

rir as crianças em situações reais de uso da língua escrita; 2) trabalhar a partir de diferentes objetivos e gêneros textuais.

Alguns relatos de experiências têm demonstrado a preocupação com esses pontos. É o caso do relato da professora Janaína, citado anteriormente, em que as crianças produziram cartazes e folders informativos sobre o tema do projeto, que foram distribuídos na comunidade, além de livro de receitas, dentre outras produções. A variedade de conteúdos de língua portuguesa tratados (como “alfabeto”, “gêneros textuais”, “ortografia”), expressa, também, o planejamento realizado tendo em vista a heterogeneidade da turma.

Silva e Franco (2013) realizaram pesquisa que investigou o processo de aquisição da leitura/letramento e escrita em turma multisseriada, em Gravatá (PE), em que estes dois aspectos também estavam presentes, especialmente o segundo. A professora observada foi selecionada a partir de indicação da coordenação pedagógica, por ter uma prática pedagógica considerada de referência. Lecionava em sua própria comunidade há 12 anos, era formada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia. Sua turma no período citado, com 20 crianças, abarcava alunos da educação infantil ao 5º ano.

As primeiras análises dos dados revelaram que a professora trabalhava a leitura e a escrita através de diferentes gêneros textuais, como poema, receita da culinária local, tirinhas e artigos de jornais. Percebeu-se, também, que a professora fazia uso das tipologias textuais, como a narração, a descrição e o texto informativo. Algumas atividades interdisciplinares, integrando matemática, arte e história,



por exemplo, foram presenciadas. Vários jogos, incluindo os distribuídos pelo MEC, também estiveram presentes nas aulas. Além disso, as autoras destacam que o conjunto da prática docente partia da realidade das crianças e procurava integrar diferentes elementos da cultura camponesa, contribuindo no processo de aquisição da leitura e escrita, bem como em sua formação mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa da manutenção das escolas do campo aponta na direção do direito à educação da população nas áreas rurais, bem como aposta na potencialidade das escolas como produtoras/difusoras de práticas de leitura e escrita em suas comunidades. Criando mais oportunidades sociais de uso da língua escrita nesses contextos, tais escolas tendem a favorecer as aprendizagens infantis sobre o SEA, embora muitos outros fatores, como já discutimos, devam ser levados em conta e pautados como reivindicações de melhorias de condições de trabalho e estudo.

A maior proximidade dos pais e comunidade tende a favorecer seu envolvimento e construção de vínculos, embora também esta não seja uma realidade já dada, de maneira geral, mas que pode ser desenvolvida. Outro aspecto levantado é a possibilidade da contextualização curricular, na perspectiva de fortalecimento e criação de sentidos para o aprendizado escolar da língua escrita.

A heterogeneidade característica dessas escolas, como defendeu Silva (2007) e outros, de problema pode passar à solução¹⁸, enfocada como possibilidade pedagógica. Desafio diário e complexo dos(as) professores(as) de

turmas multisseriadas, que não devem enfrentá-lo sozinho(as), mas na articulação com outros(as) docentes, comunidades, movimentos sociais e alguns gestores.

Como podemos perceber nos relatos, pesquisas e na oficina que ministramos durante o VI Seminário de Educação e Linguagem, profissionais de diferentes municípios e estados têm aberto caminhos diariamente, num esforço para assegurar aprendizagens significativas das crianças do campo, valendo-se da rica heterogeneidade das turmas multisseriadas. As universidades públicas brasileiras que, especialmente nas duas últimas décadas, começaram a voltar-se a essas realidades, muito podem aprender e contribuir com os processos de ensino que aí se dão.

REFERÊNCIAS:

AQUINO, Janaína. **VI Seminário de Educação e Linguagem**. Relato de experiência. Olinda: 2014.

ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. In: ANTUNES -ROCHA, M^a Isabel; HAGE, Salomão (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOF, Alvana Maria (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno 1 – Unidade 1. Educação do Campo. Brasília: DF, 2012.

CARMO, Eraldo, ROLIM, Rosana. Impressões sobre a política de nucleação das escolas do campo no município

18. Alusão à dissertação de Silva (2007), intitulada: *“Escolas Multisseriadas: quando o problema é a solução”*.



de Curralinho/Pará. XXII **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Natal: UFRN, 2014.

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

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, 52:7-17, 1985.

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

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

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-quali->

[dade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage](http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educacao-do-campo-de-quali-)

GUIMARÃES, Sabrina. **VI Seminário de Educação e Linguagem**. Relato de experiência. Olinda: 2014.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARTINS, Fernando José. Formação continuada de professores, MST e escola do campo. In: MARTINS, Fernando José (org.) **Educação do Campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

MESQUISTA, Rui G.M.; SÁ, Carolina F.; LEAL, Telma F.. Currículo e alfabetização: um diálogo com a Educação do Campo. PE: **Estudos de Sociologia**: Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, v.2, n.18, 2012.

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

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), Bra-



sília, 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. UNEB, Salvador, 2004 (Dissertação)

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel; HAGE, Salomão (orgs.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

SILVA, Marcilene S.; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. **Leitura/letramento e escrita em uma sala de aula multisseriada no território rural:** um estudo no município de Gravatá/PE. Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB. 2013. (CD-ROM)

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

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



Educação do Campo e linguagem: aspectos históricos, políticos e pedagógicos

Vera Lucia Martiniak

Mirian Margarete Pereira da Cruz

Este texto tem como foco central um tema atual e controverso no meio acadêmico: as políticas educacionais voltadas para a educação do campo e o fortalecimento e a garantia da língua como identidade destes sujeitos.

O debate acerca da educação do campo e sua inserção nas políticas educacionais nasceu mais precisamente a partir da promulgação da LDB 9394/1996, ao garantir a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural, com a flexibilização da organização escolar e adequação do calendário escolar.

De fato, a discussão e o debate acerca das especificidades do homem do campo emergem em um contexto marcado pelos avanços e reivindicações dos movimentos sociais na luta pela garantia dos seus direitos e acesso à terra. Nesse cenário, parte-se do entendimento da definição do campo como

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...].
(FERNANDES et al., 2004, p. 137).



Entretanto, as políticas educacionais que estão sendo implantadas e implementadas no Brasil ignoram as necessidades e especificidades da escola camponesa, tratando-a como uma extensão da escola urbana. Em contraposição a essa concepção, é necessário partir da compreensão da educação do campo como ideologia e força dos movimentos sociais, na busca por uma educação pública que valorize a sua identidade e a cultura dos povos do campo (SOUZA, 2008).

Considerando as especificidades do homem do campo e a valorização da sua identidade a partir do uso da língua, este texto propõe-se a apresentar uma discussão acerca da educação rural e da educação do campo, numa perspectiva histórica. Num segundo momento, discute-se a importância da linguagem como manifestação identitária destes sujeitos e a necessidade de a escola valorizar a linguagem do homem do campo, mas também a necessidade de ensinar a língua padrão como instrumento de inserção e interação social.

DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA

As primeiras iniciativas para organização da educação rural no país têm como ponto de partida a vinda da família real para o Brasil e as tentativas na área educacional, para adequar a Colônia às necessidades da corte portuguesa. Para criar condições de competitividade do Brasil com outras colônias, D. João VI criou uma série de medidas que permitiram que aqui se instalasse sua Corte. Entre essas medidas, estava a intenção de se criar uma escola de ensino agrícola,

voltada para o incentivo e o aprimoramento das técnicas de produção e superação da defasagem produtiva do setor agrícola brasileiro.

No fim do século XIX, com a transição de uma organização social de trabalho escravo para uma organização de trabalho assalariado, começaram a surgir, em vários locais do Brasil, núcleos de pequenas propriedades agrícolas de base familiar. Para suprir a demanda de mão de obra nas grandes fazendas, são criados os núcleos de colonização estrangeira, principalmente no Sul do país. Nesse contexto, as relações de produção centradas no senhor e no escravo foram substituídas pela relação entre o capitalista e o empregado, os quais passaram a constituir a nova estrutura econômica da sociedade que edificou a superestrutura capitalista (SINGER, 1980).

Durante o início do século XX, poucas mudanças ocorreram na oferta da educação rural devido, principalmente, à escassez de investimentos financeiros tanto do governo estadual quanto do federal. As inquietações decorrentes da Primeira Guerra Mundial desencadearam um “[...] sentimento de desconfiança em relação ao antigo estado de coisas” (ROSA, 1980, p. 86) suscitando, no país, uma consciência nacionalista e possibilitando novas perspectivas de trabalho na indústria.

Nesse contexto em que fermentavam ideias nacionalistas, surgiu um movimento reformador da cultura e da educação, que passou a pressionar o governo para que oferecesse mais educação. Infelizmente esse movimento renovador, “[...] ensaiando modificações globais ou parciais, não conseguiu alargar-se além da



esfera do ensino primário e de seus problemas fundamentais” (ROSA, 1980, p. 87). Os poucos investimentos aplicados na área educacional não chegaram ao campo, fazendo com que sua oferta fosse precária, tanto pela falta de estímulo como pela ausência de profissionais para atuarem nesse segmento. Paralelamente a esse descaso, desencadeou-se um movimento denominado de “ruralismo pedagógico”, que pretendia responder à “questão social” provocada pelo inchaço das cidades e pela dificuldade de absorção de mão de obra disponível no mercado, e ressaltava o sentido rural da educação, que visava fixar o homem na terra. O ruralismo constituiu-se como

[...] um movimento de institucionalização, em nível da sociedade civil e da sociedade política, da diferenciação dos interesses agrários no Brasil, ocorrido entre o fim da escravidão e as duas primeiras décadas do século atual, [século XX] unificado pelo fim último de restaurar a vocação agrícola do país, mediante a diversificação da agricultura nacional [...] (MENDONÇA, 1997, p. 27).

As relações de produção se consolidaram ao longo do século XX, com a expansão da indústria e a conseqüente modernização do setor agrícola. A indústria brasileira ocupou uma posição subordinada à economia agroexportadora, posição que se alterou com a crise de 1929-30, com a evolução de uma economia industrializada, voltada para a substituição de importações. Na sociedade capitalista, a agricultura transforma-se em ramos da indústria e torna-se dominada completamente pelo capital (MARX, 1982).

Nesse cenário, a educação passou então, a ser considerada como fator fundamental para o desenvolvimento do país, e deveria ser estendida à população, com o intuito de promover o aperfeiçoamento do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade. Entretanto, a instabilidade política, vivenciada pelo país nesse período, e o domínio das oligarquias regionais acentuaram as desigualdades sociais e impediram uma mudança qualita-



tiva na educação. O governo federal ampliou o ensino médio e superior nas regiões urbanas do país, porém a formação técnico-científica ficou abandonada, apesar do relativo crescimento industrial.

Esse crescimento industrial, tão lento e incipiente, que não acarretava por si mesmo a exigência de qualificação para o trabalho, mas que representava um salto qualitativo no avanço das relações de produção no país, acabou por fortalecer a difusão da ilusão liberal de ascensão social pela escolarização, que a própria aceleração do progresso imigratório estimulava (XAVIER, 1990, p. 62).

Com a crise mundial de 1929, ocorreu o declínio das oligarquias rurais e no ano seguinte, a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Esse momento foi caracterizado pela intervenção estatal na vida econômica e social do país, nacionalizando as atividades e as fontes de riqueza nacional. A Constituição de 1937 ampliou o ensino técnico e vocacional e estabeleceu a cooperação entre a indústria e o Estado, incumbindo às empresas de criarem escolas de aprendizes para os filhos de seus operários e associados.

Nesse mesmo ano, a Reforma Francisco Campos, de 1931, reestruturou o ensino no país, reformulando o ensino superior, secundário e profissional. A Reforma foi “[...] marco da arrancada centralizadora do governo provisório e síntese privilegiada das tendências predominantes no campo educacional” (XAVIER, 1990, p. 84) e efetivou-se por meio de decretos que dispunham sobre a organização dessas etapas de ensino.

Na legislação, a preocupação voltou-se para o ensino secundário e superior, pois o primeiro era considerado uma etapa de preparação para a matrícula nos cursos superiores. O ensino secundário caracterizou-se por sua função meramente preparatória e propedêutica, que valorizou provas e exames. Com essa reforma, a formação técnica e a escola estavam subordinadas ao avanço das relações de produção vigentes na sociedade e, assim, admitiu-se o “[...] extremo atraso do país no campo



econômico e conseqüentemente na área tecnológica ou dos meios de produção” (XAVIER,1990, p. 101).

Para acompanhar as exigências desse novo período, as classes trabalhadoras urbanas, à medida que avançavam as relações de produção e a sociedade se complexificava, “[...] passavam a ver na instituição escolar um mecanismo de acesso às novas relações de produção” (MIGUEL, 1997, p. 17).

A partir do processo de industrialização do país, verificou-se um crescimento da demanda social por escola, juntamente com a mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão educacional. A necessidade de educação não foi percebida como fundamental e foi, portanto, desprezada pelo poder político, induzindo profundas modificações no quadro das aspirações educacionais, no discurso e na ação do próprio Estado (XAVIER, 1990).

Em 1939, em meio à Segunda Guerra Mundial e ao desenvolvimento do capitalismo, a educação manteve-se à margem da necessidade de formação para o trabalho, pois as atenções estavam voltadas para a defesa nacional. Com o avanço da industrialização, os modelos tecnocráticos da administração empresarial foram incorporados aos contextos econômico, político e social e, conseqüentemente, à educação. Esse avanço da industrialização exigiu um trabalhador diferente daquele que trabalhava na agricultura, provocando uma expectativa maior sobre sua formação educacional.

Para formar a força de trabalho necessária para a realização desse projeto, foram implementadas reformas na educação, que se deram na forma de Decretos-leis,

denominadas Leis Orgânicas do Ensino, que trataram individualmente de cada nível ou ramo de formação profissional, ordenando o ensino primário, o secundário, o industrial, o comercial, o normal e o agrícola. Em prosseguimento à organização do ensino, iniciada por Francisco Campos, a Reforma Capanema “[...] organizou nacionalmente, pela primeira vez no país e em resposta a reivindicações sociais e pressões políticas de já há duas décadas, o ensino técnico-profissional” (XAVIER, 1990, p. 111). Por meio dessas legislações, foi regulamentado o ginásio, com duração de quatro anos, o colégio com duração de três anos e com dois cursos diferenciados: o científico e o colegial.

O período do Estado Novo foi caracterizado pela ditadura e pelo autoritarismo, o que fortaleceu o Estado no que diz respeito aos interesses do capitalismo em sua política de controle da classe trabalhadora. A educação foi configurada pela tecnocracia e pela falta de unidade nacional, não se caracterizando por uma política educacional abrangente e democrática. As Leis Orgânicas do Ensino, contudo, cumpriram, de certa forma, com a função norteadora da educação, garantindo o controle da administração das escolas do ensino primário, ginasial e secundário.

De 1930 até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), observa-se um cenário de descaso com esse nível de ensino, que foi mantido exclusivamente pelo governo federal e, em algumas regiões, pelo estadual. As práticas escolares foram permeadas pelo assistencialismo e pela regeneração da população desvalida e órfã, principalmente com a criação de instituições como os Patronatos e os Aprendizados Agrícolas (PANDINI, 2006).



Nesse sentido, a educação rural

“[...] sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’. (anônimo)”. (LEITE, 1999 p.14).

As iniciativas para a organização do ensino agrícola, no Brasil, no período republicano, refletiram a busca pela legitimação política do regime, além da conformação e disciplinarização da força de trabalho para o setor agrícola. A gênese da educação rural, no país, tem suas raízes alicerçadas no assistencialismo, como forma de corrigir as mazelas da sociedade e de “afastar” o menor da criminalidade e da ociosidade. Foi somente a partir da década de 1930, com o desenvolvimento da industrialização e da urbanização das grandes cidades, que as preocupações do governo se voltaram para a formação do homem do campo, para o aprendizado e o cultivo do solo e para a utilização das máquinas agrícolas.

Entretanto o interesse acerca da formação do homem do campo voltou-se para os interesses da sociedade capitalista, privando-os do acesso a políticas e serviços públicos direcionados para as necessidades rurais. O descaso com a educação rural obrigou muitas comunidades a se organizarem para oferecer o ensino aos seus filhos, contando com apoio de organizações e movimentos sociais.

A organização da educação rural, pelo governo, não correspondeu às necessidades das comunidades camponesas e constituiu-se em um ensino precário pela falta de recursos materiais, financeiros e pedagógicos, além da falta de profissionais habilitados.

A formação para o meio agrícola não era vista como necessária para a população que vivia na zona rural, pois ela se satisfazia com um mínimo



necessário para a sobrevivência, o que não justificava a qualificação do trabalhador rural, conforme os interesses do governo, na época. As poucas iniciativas para organização da educação rural estavam submetidas às circunstâncias políticas, sem que se configurasse como questão importante para o cenário social e econômico, pois a crença era a de que um país agrícola é um país atrasado (ROSA, 1980).

A discussão em torno da educação oferecida ao homem do campo começou a fazer parte nas políticas educacionais a partir da LDB 9394/1996 que propõe, no artigo 28, a oferta da educação básica para a população rural, na qual os sistemas de ensino deverão promover adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. As adequações dizem respeito aos conteúdos curriculares e metodologias; a organização escolar própria, com adequação do calendário e, por fim, adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Durante a história da educação no Brasil, é perceptível a diferença entre a oferta de educação do campo e educação rural. Na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se organizou conforme os interesses capitalistas. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo (SOUZA, 2008). A escola do campo é

[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p. 53).

A identidade da escola do campo é definida, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, da seguinte maneira:



Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País. (BRASIL, 2002, p.37).

Entretanto, a identidade da escola do campo não é respeitada, pois o currículo, as metodologias e as próprias políticas educacionais são pensadas a partir da experiência da realidade urbana, desconsiderando as especificidades e necessidade da população do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALFABETIZAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

O desafio de promover a escolarização dos alunos esbarra em desigualdades que são aparentes, tanto em nível nacional quanto regional, apontando a necessidade de implementação de políticas educacionais que revertam o quadro de analfabetismo e elevem a taxa de escolarização. Nesse aspecto, a política educacional representa “[...] muito mais que um rol de metas e planos setoriais, é um processo complexo que não se esgota em programas de governo, mas está presente e atua na subjetividade humana” (MARTINS, 1993, p. 11).

Para a inserção do sujeito na sociedade e conquista da cidadania, é necessário que ele esteja alfabetizado e domine as habilidades da linguagem por meio de práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita. O indivíduo letrado e que consegue utilizar essas habilidades no seu dia a dia é capaz de modificar sua realidade. Entretanto a alfabetização e o letramento são questões emblemáticas, pois se referem a problemas de ordem social e educacional, resistentes às inúmeras tentativas de solucioná-las na sociedade brasileira. Em decorrência de estudos e pesquisas voltadas para essa temática, vem se consolidando uma produção científica significativa



voltada para a reflexão acerca da alfabetização e do letramento, compreendendo-os não apenas como aquisição do código escrito, mas como um processo multifacetado e complexo. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor, além de buscar métodos diferenciados, conheça as bases teóricas e metodológicas, acompanhe o seu desenvolvimento e os resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não o suficiente. A boa aplicação técnica do método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar soluções para os problemas que os alunos não acompanham (CARVALHO, 2005, p. 46).

Salienta-se, dessa forma, a importância de conhecer e, principalmente, estudar a teoria que fundamenta o método. É importante compreender que a língua escrita é meio de expressão e comunicação do sujeito na sociedade. Portanto quando se nega o processo de letramento, nega-se também a cidadania, por isso “[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças” (VIGOTSKI, 1998, p. 155). Do ponto de vista da teoria crítica, a língua escrita é importante e imprescindível para a emancipação política dos alunos e como possibilidade de ampliação da visão de mundo, pois oportuniza a compreensão da realidade pelos sujeitos. Dessa forma, parte da premissa de que a língua é um elemento vivo, que está em constante movimento, fazendo parte da vida cotidiana da sociedade. Assim sendo, não se pode ignorar a importância das práticas sociais de leitura e escrita - ou seja, de letramento - no processo de formação integral do sujeito. O letramento envolve a imersão do jovem, do adulto e da criança no mundo da escrita. Assim o universo textual oferecido aos alunos necessita ser ampliado cada vez mais, incorporando os textos da sociedade no cotidiano da sala de aula (KLEIMAN, 2005).



Na sociedade “[...] são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas” (OLIVEIRA, 2010, p. 329); logo, ao se alfabetizar letrando, faz-se necessário trabalhar com variados gêneros textuais na sala de aula. Assim, entende-se que a escola deve possibilitar condições necessárias para a apropriação e desenvolvimento do letramento, envolvendo práticas sociais de uso da escrita. Nesse aspecto, “[...] o professor alfabetizador precisa compreender que o processo de descoberta do código escrito pela criança letrada é mediado pelas significações que os diversos tipos de textos têm para ela, expandindo suas possibilidades de leitura através da alfabetização” (CEALE, Caderno 2, 2003). A concepção de letramento leva em conta toda a experiência com leitura que a criança tem, antes mesmo de ser capaz de ler os signos escritos. Sendo assim, o letramento é decorrente das práticas sociais que leituras e escritas exigem nos diferentes contextos, envolvendo a compreensão e expressão lógica e verbal.

Para que a alfabetização se efetive, é necessário oportunizar contextos significativos, procurando superar as visões estruturalistas e tradicionais de linguagem, onde a língua é vista apenas como instrumento de comunicação ou de expressão do pensamento. A linguagem deve ser, portanto, concebida como uma ação essencialmente dialética.

Nessa direção, ao garantir a autonomia e respeitar as especificidades do homem do campo, é necessário também respeitar o saber linguístico de cada indivíduo. O professor alfabetizador desconsidera que

“[...] os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vive” (CAGLIARI, 2001, p. 81).



A prática pedagógica do alfabetizador desconhece a realidade linguística do aluno do campo, bem como de todos os conhecimentos que ele adquire durante sua vida e acaba rotulando-o por não usar a língua padrão.

“[...] o certo” e “o errado”, são conceitos pouco honestos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pelo modo de falar (...). essa atitude da sociedade revela seus preconceitos, pois marca as diferenças linguísticas com as marcas de prestígio e estigma. (CAGLIARI, 2001, p. 82).

Na incerteza de sua ação, o professor alfabetizador nega-lhe o direito e o respeito a sua identidade linguística e o acesso à língua padrão, chamada de norma-padrão, que também deve ser ensinada pelas escolas. A escola tem como objetivo formar sujeitos capazes de se exprimir de modo adequado e competente para que possam se inserir na sociedade e ajudar na sua construção (BAGNO, 2002). Entretanto a expressão linguística deverá se dar tanto oralmente como por escrito, porém, este é muito mais enfatizado do que o outro.

A escola parece esquecer a realidade linguística da criança e todos os conhecimentos que ela adquire na sua vida. Para ela, a criança, muitas vezes, tem um grau zero de leitura, sendo submetida a um ritual de iniciação que vai do treinamento dos sinais gráficos à memorização e ao automatismo. A escola que assim procede concebe a leitura como decodificação de símbolos gráficos. Pela convivência maçante no cotidiano da sala de aula aliando a leitura à mecanização, o aluno acaba perdendo de vista a dimensão humana social e histórica do ato de ler, sem se dar conta de que, diante de textos impressos em outdoors, placas e sinais de trânsito, gibis entre outros materiais, também está praticando a leitura.

Portanto, a leitura deveria ser uma extensão da escola na vida social, pois, no dia a dia, ela está constantemente sendo praticada. A maneira como a escola introduz os alunos na leitura por meio da decodificação de símbolos pode acarretar problemas sérios para a formação do futuro leitor. Muitos



"textos" das cartilhas têm como único objetivo a fixação de uma família silábica e, conseqüentemente, ocorre um esvaziamento do conteúdo significativo da linguagem para se trabalhar apenas com fonemas e grafemas.

Evidentemente, a escola tem separado o escrever do ler com atividades fragmentadas, sem perceber que a leitura e a escrita estão intimamente interligadas, uma dependente da outra. Para Cagliari (1992), a leitura é a realização do objetivo da escrita, pois quem escreve escreve para ser lido. O escrever é registrar formas de se interpretar o mundo, nada tendo a ver com o exercício de uma técnica ou cópia. E o ler é a busca de interpretações entre texto, autor e leitor, sem a repetição de palavras ou frases sem significados.

Na escola, o aluno tem que aprender a falar e a escrever numa língua diferente daquela que sempre falou em casa. A fala da criança é considerada "errada" pela escola, onde ela é corrigida o tempo todo, causando-lhe vergonha no momento de falar, perguntar, enfim, expressar-se. O professor, muitas vezes, exerce a dominação linguística, havendo, assim, na escola, uma rejeição não pela fala que o aluno apresenta, mas pelo grupo social ao qual ela pertence.

No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural/urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação lingüística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o conseqüente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131)

Um avanço positivo poderá ocorrer quando a escola ensinar seus alunos que a língua é a expressão de diferentes culturas, entre elas, a cultura do homem do campo. Contudo é evidente que, na sociedade, principalmente a capitalista, o acesso aos bens culturais exige somente o domínio de uma variedade linguística, nesse caso, a da classe dominante, assim a língua deixa de ser instrumento de interação para se tornar um instrumento de exclusão social.



A escola e o professor têm um papel central na construção de identidades, principalmente em se tratando do homem do campo, eles precisam oportunizar condições que possibilitem aos alunos tornarem-se sujeitos emancipados humanamente e que tenham conhecimento e condições para trabalhar o seu meio, e para se inserirem no processo histórico como sujeitos críticos.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Língua materna**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1992.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.
- CEALE. Alfabetizando – Caderno 2: **Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.
- KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL, 2005.
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARTINS, C. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Para a Crítica da Economia Política**. Tradução de Edgar Malagodi. (et al). São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MENDONÇA. S. R. de. **O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.
- MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. UFPR, 1997.
- OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.
- PANDINI, S. A **Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- ROSA, M. da G. de. **História do ensino agrícola no Brasil República**. Marília, Unesp, 1980.



SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole [et al]: Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.



Práticas de letramento em acampamento do MST

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Juracy Guimarães

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar práticas de letramento construídas por integrantes de um acampamento do Movimento dos Sem Terra (MST) em Minas Gerais. A perspectiva teórico-metodológica baseia-se nos Novos Estudos Sobre Letramento, que consideram a leitura e a escrita como práticas socioculturais contextualizadas e marcadas por relações de poder (STREET, 1984). Além disso, os conceitos de disponibilidade e acesso à cultura escrita, de Kalman (2003; 2004), foram úteis para uma maior compreensão dos eventos de letramento (HEATH, 1983) encontrados no interior do acampamento. Para Heath, eventos de letramento são situações de interação estruturadas pela escrita. De acordo com Street (2003), eventos de letramento são observáveis e, a partir da observação de um conjunto de eventos, poderemos inferir quais práticas de escrita estão sendo construídas por sujeitos em interação num determinado contexto sociocultural.

A observação de eventos de letramento teve como suporte o levantamento dos materiais disponíveis no ambiente da cozinha coletiva, nas assembleias, dentre outros espaços, nos quais identificamos a presença de livros, revistas de circulação nacional, panfletos. Trabalhando com a diferenciação entre os conceitos de disponibilidade e acesso, Kalman (2003, p. 39) estabelece a seguinte distinção:



Disponibilidade denota a presença física dos materiais impressos, a infraestrutura para a sua distribuição (...) enquanto que o acesso refere-se tanto às oportunidades para participar de eventos de língua escrita (situações em que o sujeito se posiciona frente a outros leitores e escritores) como para aprender a ler e escrever.

Além do referencial acima, trabalhamos com a discussão conceitual sobre a Educação do Campo, que vem sendo acumulada no Brasil ao longo dos últimos 15 anos. Para os movimentos sociais ligados ao campo, a educação não pode ser pensada descolada do modelo de desenvolvimento do campo que se quer construir. De acordo com Arroyo (2006, p.106), para o MST “o direito à Educação é inseparável, está emaranhado com a pluralidade de direitos humanos: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia, etc”.

Assumimos o campo como projeto para além das dicotomias campo/cidade, rural/urbano, já que as demarcações não são só territoriais, mas também pautadas pelas relações entre os sujeitos e destes com a sociedade. Caldart (2004, p.315), pensando o papel dos movimentos sociais na construção de uma educação do campo, afirma que os movimentos sociais são uma “coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem”.

MATERIAL E MÉTODOS

Os dados foram coletados no acampamento do MST, localizado no município de Goianá, Minas Gerais, por meio de uma perspectiva etnográfica. Conforme Green, Dixon e Zaharlick (2005, p.58),

Questões etnográficas buscam compreender as práticas culturais dos membros de um grupo social, como essas práticas conformam o acesso e a distribuição de recursos dentro e fora de eventos e tempos, e quais as consequências para as condições de pertencimento



dos membros ao grupo, tendo em vista esse acesso e distribuição de recursos.

Consideramos que o estudo de caso de cunho etnográfico é indicado quando “o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos, inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p.19). Os dados foram coletados em duas incursões em campo, registrados num caderno de campo e fotografados. Além das notas de campo, foram realizadas 29 entrevistas e conversas informais com acampados assíduos do acampamento com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à leitura e à escrita nas suas vidas cotidianas. Trabalharemos aqui com dados relativos à primeira incursão em campo, coletados no acampamento. Outro conjunto de dados foi levantado durante a Rio+20¹⁹, evento que teve a participação de vários integrantes do MST.

Através do contato com os acampados, foi possível perceber sutilezas que talvez uma pesquisa de cunho não etnográfico não permitisse. A experiência de acordar e dormir no acampamento, fazer as refeições na cozinha coletiva com a maioria dos acampados, contribuir com as tarefas diárias do acampamento, tais como ajudar na cozinha, pegar água do poço, carregar os baldes de água para abastecer a caixa d’água do banheiro coletivo e participar das reuniões de núcleo,²⁰ evidenciaram a importância da inserção em campo para uma compreensão mais aproximada das práticas socioculturais dos acampados.

19. **Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável** (CNUDS), conhecida também como **Rio+20**, foi realizada entre os dias 13 e 22 de junho de 2012 na cidade do Rio de Janeiro, cujo objetivo era discutir sobre a renovação do compromisso político dos países com o desenvolvimento sustentável.

20. As reuniões de núcleo ocorrem de segunda a sexta feira para decidir sobre a organização e outras questões referentes ao acampamento e à luta pela terra. Participam todos os membros registrados formalmente no acampamento, controlados a partir de assinaturas no caderno de frequência.



RESULTADOS

A origem do acampamento Denis Gonçalvez e a sua rotina

Com base nas observações, entrevistas e conversas informais com os acampados, foi possível caracterizar o processo de construção do acampamento e a sua rotina. Após uma pesquisa realizada pelo setor responsável pela Reforma Agrária do Movimento dos Sem Terra, descobriu-se que, na região de Goianá, cidade próxima a Juiz de Fora, existia uma enorme fazenda improdutiva, que fora grande produtora de café no passado, a Fazenda de Fortaleza de Santana. A importância da luta pela reforma agrária e a consciência de que esse é um processo longo e difícil é expressa na fala de um dos integrantes desse acampamento:

(...) E ter essa vida aqui no acampamento e entender o que é a luta dos sem-terra, porque a gente não toma nada de ninguém a gente tenta forçar a Reforma Agrária que está guardada na gaveta há muitos anos. Desde 1964, que nasceu a Lei Reforma Agrária, que ela vem sendo aplicada, mas muito devagarzinho, porque os governos não se interessam pela nossa renda muito não, eles se interessam é por renda grande, é siderúrgica, é petróleo (...) o Brasil tem que mudar, não é só as cidades grandes que têm que mudar, as roças também têm que mudar, cidade grande tá cheia, tá lotada, as roças têm que voltar a ficar lotadas também, mas com renda fixa pra gente trabalhar.”

Em 25 de março de 2010, a Fazenda Fortaleza de Santana foi ocupada por representantes da Brigada do MST e algumas famílias de moradores de rua da periferia de Juiz de Fora, além do apoio do movimento estudantil da Universidade Federal de Viçosa. Famílias de trabalhadores rurais, desempregados, moradores de rua e outros segmentos da sociedade constituem o perfil dos acampados desse acampamento.

O Decreto assinado pela Presidenta Dilma, em dezembro de 2011, declarando as terras da Fazenda de Santana improdutivas e próprias para Re-



forma Agrária, ampliou a população do acampamento com a chegada de novos integrantes e o retorno dos desistentes, uma vez que a possibilidade de se tornar um assentamento estava mais próxima.

A logística desse acampamento era diferenciada e organizada a fim de que ele se tornasse um local de resistência, mas devido à pequena extensão territorial e à localização precária na “beira de estrada”, nem todas as pessoas podiam morar no local e sobreviver dele, como se observa na figura 1 em anexo. Sendo assim, a maioria dos acampados não residia lá, muitos trabalhavam nas cidades (*na rua*, como eles dizem pra descrever o trabalho fora da terra), como pedreiros, marceneiros ou como trabalhadores rurais de outras pequenas fazendas locais.

Um sistema de rodízio foi adotado para garantir a ocupação, mobilização e movimentação. O sistema funcionava da seguinte maneira: de segunda a sexta-feira aconteciam reuniões no acampamento; terça-feira era o dia da reunião dos dirigentes do MST e dos coordenadores de núcleo de famílias, nos demais dias, aconteciam as reuniões de núcleo de famílias. As famílias cadastradas eram divididas e ficavam sob a gestão do coordenador de núcleo, que era o responsável por garantir a organicidade, disciplina, motivação e engajamento dos seus acampados bem como passar a eles as demandas e informações discutidas nas reuniões de terça-feira dos coordenadores e dirigentes, onde eram decididas as ações a serem realizadas pelos demais acampados. Quinzenalmente acontecia o que eles chamavam de “Assembleiã”, na qual todos os integrantes das famílias eram convocados a comparecer, para discu-

tirem diversos temas de ordem prática (como, por exemplo, quem iria cuidar das refeições, da limpeza, da vigilância, etc.), bem como ser realizada a formação político-ideológica.

Foi acordado com as famílias cadastradas que aqueles que porventura não pudessem morar no acampamento, nem dormir diariamente nele, deveriam participar toda semana da reunião do seu núcleo e pernoitar no acampamento nesse dia e em mais outro. Ou seja, cada acampado deveria ceder duas noites ou dois dias de sua semana à ocupação do local. Essa era uma das condições para que o acampado tivesse direito a um pedaço de terra quando a fazenda fosse transformada num assentamento. O controle do cumprimento desse acordo era feito por meio de um caderno de assinaturas, passado em toda reunião como um caderno de registro dos pernoites. Essa prática de escrita será analisada mais adiante.

Além dessa responsabilidade pela ocupação do acampamento, algumas outras atividades eram de responsabilidade coletiva, tais como buscar água no poço e manter os baldes e barris sempre cheios, encher a caixa d’água que abastece o banheiro coletivo, ajudar na cozinha (higiene e preparo de alimentos), cuidar da pequena horta, buscar e cortar lenha, tratar dos cachorros, tratar das galinhas do galinheiro coletivo, ajudar na construção e manutenção das barracas, participar das atividades de final de semana (sejam elas palestras, assembleias, oficinas, místicas ou cursos).

Os jovens em idade escolar frequentavam as escolas das cidades vizinhas ao acampamento e utilizavam uma sala de informática com internet da cidade de Goianá.



No ato do cadastro, as famílias precisavam preencher alguns requisitos e compromissos e alguns dados desses sujeitos eram colhidos, tais como doença grave na família e experiência profissional.

Ainda não foi feito um mapeamento para saber o percentual de sujeitos jovens e adultos alfabetizados e não alfabetizados do acampamento. Sabe-se que muitos adultos ainda não sabem ler e escrever, apenas assinam o nome e alguns deixaram claro seu desejo de aprender durante as conversas informais.

Alguns elementos observados no perfil dos acampados são semelhantes ao perfil levantado por outras pesquisas em assentamentos do MST, como por exemplo, a pesquisa de Mazilão-Filho (2011). Dos seis sujeitos por nós entrevistados, apenas um concluiu o Ensino Fundamental (oito anos de escolaridade), três cursaram até o quarto ano, e o que tem escolaridade mais baixa cursou apenas os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. A coordenadora do acampamento, por outro lado, é graduada em Pedagogia e participou desta pesquisa como mais um dos acampados e não como coordenadora do acampamento.

A relação com a escrita: o que dizem os sujeitos entrevistados

Os seis sujeitos entrevistados na primeira fase da pesquisa responderam a perguntas sobre os materiais impressos disponíveis nas suas casas e nas barracas do acampamento. A maioria indicou possuir impressos em casa:

Eu tenho revista, tenho folhinha, eu compro revista, eu gosto é da revista 'Isto é', eu gosto de revista que traz notícia, 'Veja' eu gosto, mas não estou comprando não porque está cara. Às vezes compro 'Caras', 'Contigo' pra ver o mundo meio artístico, porque aqui não tem luz, né." (Entrevistado 1)

Eu gosto de ler, de vez em quando eu leio revistas, uns livros aí do movimento (MST) de vez em quando eu fico lendo uns aí, jornal que eles trazem." (Entrevistado 2)



Eu gosto de ler, eu gosto e... uma vez passou um vendedor lá que serve desde o primeiro ano até. [refere-se aos livros que servem para vários níveis de escolaridade] aí eu comprei pra eles [os filhos] um livro grossão, tipo, tipo enciclopédia, fala muito sobre muita coisa, né" (Entrevistado 3)

Minha menina estuda desde os 3 anos, ela adora ler, adora trazer livrinho de historinha pra cá pra ler Chapeuzinho vermelho e o lobo mau. Sempre ela traz livro de história, todo dia ela traz livro de história pra mim, eu sento leio a primeira vez com ela, na segunda eu já vou passando o dedo e ela vai juntando e vai formando as palavras e daqui a pouco ela já está lendo sozinha. (Entrevistado 4)

As falas acima evidenciam diferentes formas de se relacionar com a escrita. Todos revelam o interesse pela leitura, com objetivos variados, evidenciando, com isso, a natureza situada das práticas de letramento (BARTON & HAMILTON, 2000). Alguns acampados destacam o acesso à escrita por meio das demandas de seus filhos, como afirmam os entrevistados 3 e 4; outros destacam a leitura de textos disponíveis no próprio acampamento, como indica o entrevistado 2 ou a leitura de textos comprados de acordo com o interesse pessoal, como indica a entrevistada 1. A entrevistada 1 revela que a leitura de revistas cumpre a função de informá-la sobre o "mundo artístico" uma vez que no acampamento não tem energia elétrica, portanto não se pode assistir televisão. Já o entrevistado 3 preocupa-se com a formação dos seus filhos que estão em idade escolar, e considera que as enciclopédias vendidas por vendedores ambulantes cumprem essa função. Os livros grossos, como diz nosso informante, "fala muito sobre muita coisa". Já a entrevistada 4, graduada em Pedagogia, destaca o papel da leitura literária na formação da sua filha de apenas três anos, e evidencia uma prática de leitura muito presente nas camadas médias da população, conforme pesquisa de Heath (1983). Nessa prática, além da fruição, função própria do texto literário, há a preocupação com a alfabetização da filha.



Eventos de letramento no acampamento Denis Gonçalves

1. *Leitura no espaço da cozinha coletiva*

Conforme indicado anteriormente, existia, no acampamento, uma cozinha coletiva na qual a maior parte das famílias prepara e faz suas refeições diárias. Vários textos impressos foram encontrados neste espaço, como uma caixa com jornais e revistas, cartazes com frases de motivação do MST, poesia, avisos, dentre outros (ver figuras 2 e 3 em anexo). Os textos são levados pelos acampados ou por membros externos ao acampamento como, por exemplo, os estudantes da UFV e a advogada do MST.

Sábado agora, vêm umas estudantes de Viçosa, do patrimônio histórico, aqui no acampamento, elas sempre trazem alguma coisinha pra gente ler ou ver. Depois vem a advogada do MST, ela sempre traz um jornal ou material do movimento.

Dentre os eventos de leitura observados, presenciamos um integrante lendo um jornal velho e, noutro dia, um rapaz lia um texto de Marx. Perguntado sobre o que estava lendo, o rapaz respondeu:

Eu estava lendo MANUSCRITOS ECONÔMICOS- FILOSÓFICOS de Karl Marx,(...) gostei, fala do trabalhador que vai trabalhando e vira escravo do próprio trabalho, quem mais trabalha menos tem, e os donos que mais têm. (...) esse texto tava aqui na nossa caixinha de revistas e jornais da cozinha coletiva.

O espaço da cozinha, portanto, cumpre a função de tornar disponíveis para o coletivo do acampamento variados textos impressos, possibilitando a construção de diversos eventos de letramento, como os descritos acima. Um texto como o de Marx dificilmente seria acessado por alguém que não estivesse cursando uma graduação. Por outro lado, conforme indica Caldart (2004), o MST atua intencionalmente na formação ideológica daqueles que o constituem e sabemos que a perspectiva marxista é uma das referências teóricas que norteiam as práticas de luta do movimento.



2. *A escrita como um dispositivo de controle dos acampados: o caderno de assinaturas e o mapa do acampamento*

Constatamos a existência de um caderno no qual os sujeitos assinavam o nome para controle da presença nas reuniões bem como dos pernoites no acampamento. Conforme indicado anteriormente, havia um sistema de rodízio a partir do qual os sujeitos que frequentavam o espaço, cumprindo com todas as obrigações acordadas entre eles, eram os que teriam direito à terra quando a fazenda for efetivamente desapropriada. De posse desse caderno, o coordenador acompanha o sistema de rodízio e a frequência na participação em reuniões, onde são discutidas as questões pertinentes à vida do acampamento, ao planejamento das tarefas e à organização da luta.

Por meio da assinatura, são identificados quais acampados realmente estão sustentando aquela ocupação da terra; a assinatura do nome próprio, aqui, exerce a função social de permitir que a terra seja distribuída de forma justa para aqueles que realmente têm direito. A escrita, nesse sentido, é uma ferramenta social e cultural, usada de forma contextualizada, com objetivos claramente definidos pelos sujeitos em interação. O nome próprio registrado no papel indica a não neutralidade da escrita, ao contrário, por meio dela, relações assimétricas são construídas entre os sujeitos e a instituição a que eles se vinculam, no caso, o MST (STREET, 1984).

Além do caderno de assinaturas, um mapa de controle da ocupação das barracas é construído e preenchido semanalmente pelos coordenadores do núcleo. O mapa permite a melhor visualização das barracas ocupadas e daquelas disponíveis para a integração de novos acampados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos aspectos relativos a práticas de letramento no contexto de um acampamento do MST. A imersão no ambiente de pesquisa permitiu-nos uma compreensão mais aprofundada da rotina e das práticas cotidianas no acampamento, especialmente aquelas ligadas ao uso da escrita. Destacamos, para análise, dois eventos considerados bastante frequentes entre os sujeitos: a leitura de impressos presentes na cozinha coletiva e a assinatura do nome próprio no caderno de controle dos acampados. Esses eventos indicaram o uso contextualizado da escrita, com função social diferente. No primeiro, observamos a leitura construída espontaneamente pelos integrantes do acampamento a partir do acesso a impressos disponibilizados na cozinha coletiva. No segundo, o uso da assinatura do nome para controle de participação dos acampados com o objetivo de distribuir as terras da fazenda quando esta for efetivamente desapropriada. Aqui está implicada uma relação assimétrica de uso da escrita, marcada pelas relações de poder que os coordenadores de núcleo do MST estabelecem com os sujeitos acampados.

Além das práticas observadas, percebemos a importância que os entrevistados atribuem à escrita na sua vida cotidiana. Todos eles indicaram a realização de práticas de leitura as mais diversas, evidenciando a heterogeneidade própria no uso da escrita por sujeitos que integram uma sociedade grafocêntrica. Letramento, nesse sentido, pode ser pensando no plural, para referir-se a essa diversidade de usos e modos de se relacionar com a escrita. Nesse sentido, mesmo possuindo um grau de escolaridade baixo, observamos que a leitura, de alguma forma, está presente entre os sujeitos acampados, desmistificando a con-



cepção de leitor apenas como aquele que detém uma escolarização mais avançada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**. 1ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 103-116, 2006.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON et al. **Situated Literacies: reading and writing in context**. London and New York: Routledge. p. 01-07, 2000.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C.. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

HEATH, Shirley. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra**. México, D.F.: Siglo XXI Editores, 2004.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista mexicana de investigación educativa**. v. III, n. 17. P.37-66. México, 2003.

MAZILÃO-FILHO, Ageu Quintino. **O uso do método de alfabetização Sim eu Posso pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-rei., 2011.

STREET, Brian. **Literacy in theory and in practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What is new in new literacy studies. Critical approaches to literacy in theory and practice". In: **Current Issues in Comparative Education**, Vol.5 (2) Teachers College, Columbia University, 2003.

STREET, Brian; HEATH, Shirley. **On ethnography**. New York and London: Columbia University Press, 2008.

NOTAS

1. Pesquisa realizada com apoio financeiro da CAPES por meio do Observatório da Educação do Campo



ANEXOS



Figura 1: Acampamento Denis Gonçalves

Foto: Juracy Guimarães



Figura 2: Materiais impressos disponíveis na cozinha coletiva

Foto: Juracy Magalhães



Figura 3: Materiais impressos disponíveis na cozinha coletiva

Foto: Juracy Magalhães



Educação multisseriada no Campo: descobrindo o prazer do aprender nos jogos, brinquedos e brincadeiras

Magda Brandão Mendes

Raquel Samara Nogueira Agra

Há muitos anos, o meio rural tem sido expressão de desigualdade social. Boa parte das famílias é obrigada a sobreviver em difíceis condições de moradia e trabalho, se sujeitando à falta de informação e, em diversas situações, ao isolamento social.

Mesmo com os incentivos de programas governamentais, como o Bolsa Família, o beneficiamento do seguro SAFRA e outros, não há um contentamento para essa realidade vivida, que não atende às necessidades dos camponeses, que, com a falta de chuva e as poucas barragens nas localidades dos sítios, passam por situações difíceis. Algumas alternativas para as precárias condições de vida têm sido propostas, mas geralmente não são efetivadas. O incentivo de cisternas ampliadas pelo Governo Federal, por exemplo, ainda não atende à grande demanda.

Não tem sido diferente com a educação do campo, que também tem se realizado em condições precárias (MOURA, 2009). Diante das dificuldades encontradas em seu meio, muitos camponeses migram para a cidade em busca de melhores alternativas para sua subsistência e, consequentemente, há redução constante de discentes no campo. Em alguns casos, é realizada a implantação das “classes multisseriadas”, experienciadas na maioria das instituições de ensino do campo. Em outros, recorre-se à “nucleação”, obrigando as crianças a viajarem todos os dias para a cidade, para poderem participar das aulas.



Neste capítulo, busca-se evidenciar a ideia de que, apesar das inúmeras dificuldades vivenciadas, é possível ter uma educação de qualidade *no* e *do* campo, mas, para isso, é preciso conhecer as suas especificidades. A experiência aqui discutida é relativa às atividades vividas em uma turma multisseriada no campo, situada no Sítio Várzea Grande, na zona rural de Massaranduba/PB, que carrega todas as dificuldades até o momento descritas.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovadora e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo²¹. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos que fazem parte do campo.

Um dos pilares da proposta de uma educação do campo de qualidade é a garantia da infância das crianças. Desse modo, o brincar precisa ser um tema priorizado para se proporem alternativas para o campo.

O BRINCAR DE CADA CRIANÇA NO CAMPO

O brincar da criança do campo na escola é um momento que não tem sido priorizado, apesar do reconhecimento da sua importância. Através da brincadeira, a criança representa a sua realidade e usa a sua imaginação, podendo criar seus próprios brinquedos através

de instrumentos retirados do lugar onde vive, como: paus, pedras, folhas, o manuseio do barro molhado, entre outros, que podem tomar forma de animais, bonecos(as), carros de boi, panelas e etc. Tais processos de criação, sem dúvida, representam um momento de construção de saberes.

Esse brincar é uma forma privilegiada de expressão das concepções sobre o mundo, não apenas das crianças, mas também dos adultos participantes, que experimentam, criam novas brincadeiras, revivem jogos da sua infância e ampliam seu repertório de trabalho nas trocas.

Dessa maneira, por meio da brincadeira, vivencia-se a inserção social das crianças no grupo e elas se sentem valorizadas. Pode-se, ainda, incentivar a aproximação entre os alunos e, nesses casos, os conflitos e os afetos, quando aparecem, podem ser objetos de reflexão.

A vivência do brincar vai além das paredes das escolas e chega às famílias, que, muitas vezes, necessitam de espaços de socialização em comum por morarem distantes umas das outras, fato corriqueiro no meio rural. O brincar também é visto como uma forma privilegiada de interação entre adultos e crianças com a natureza, como é o caso das partidas de futebol marcadas aos domingos, próximas à escola da comunidade – EEIEF Joaquim Amâncio da Silva –, no sítio Várzea Grande, na zona rural de Massaranduba/PB.

Esses momentos representam, para a comunidade, oportunidade de estar junto com outras pessoas e partilhar o que pensam, o que sabem, o que querem, além de manifestarem suas emoções. São, também, momentos de aprendizagem vivenciados com alegria.

21. Resolução CNE/CEB nº1, de 03/04/2002.



De acordo com Sneyders (1996, p.36), “Educar é ir em direção à alegria”. Isso também pode ser uma realidade na escola, pois as atividades lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer e alegria. Todavia vale ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar e diversão superficial. Como explica Almeida (1998, p.11),

[...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. [...]

Assim, neste trabalho, baseamo-nos em renomados autores, como Vigotski (1984), Negrine (1994), Santos (1999), Sneyders (1996), Huizinga (1990), Marcelino (1990) e outros, que abordam (de forma direta ou indireta) a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil e para a educação e que consideram “o brincar” como uma das atividades mais relevantes da infância e do desenvolvimento humano.

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade. Para tanto, é necessário refletirmos mais sobre a sua importância no processo de ensinar e de aprender.

Para algumas crianças do campo, o brincar não é tão comum. Por meio de conversas informais com membros da comunidade rural, pudemos perceber que poucas são as que brincam em casa, pois algumas, com idade entre 9 a 14 anos, ao saírem da escola, participam dos afazeres campestres como: colheita de capim para o gado (e outros bichos), busca de água para os animais, serviços de colheita e capinagem em roçados de propriedades familiares ou



de outrem, ajuda no orçamento e sustento familiar, além dos afazeres domésticos, como cuidar de irmãos pequenos, por sua família geralmente ser numerosa.

CONJUNTURA DA SALA DE AULA

A experiência a ser apresentada aconteceu em uma turma multisseriada da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Amâncio da Silva, que atende às turmas do Pré I ao 5º ano, no turno da manhã, situada no Sítio Várzea Grande, na zona rural de Massaranduba/PB. Nessa turma, composta por 19 alunos na faixa etária de 4 a 14 anos, tivemos a oportunidade de ministrar oficinas de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras.

Mais precisamente, iremos focar as reflexões sobre as crianças do 1º ao 3º ano. Tal experiência está vinculada à proposta do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, que, por sua vez, propõe priorizar a melhoria do aprendizado dessas crianças. As atividades desenvolvidas tinham o intuito de construir a vivência lúdico/pedagógica para uma aprendizagem significativa através do resgate de jogos, brinquedos e brincadeiras, pois acreditamos que essa vivência lúdica pode se configurar em um mundo fantástico para a criança.

As oficinas foram divididas por dias: Dia da pintura, Dia das músicas, Dia dos jogos, Dia das brincadeiras populares e Dia dos brinquedos com material de sucata (tampas, garrafas Pet, copinhos de iogurte e papelão, palitos de churrasco, cola, cordão e fita dux colorida, latas e tintas coloridas). Para concluir a proposta da oficina de jogos, brinquedos e brincadeiras, foi vivenciado um momento de culminância, no mês de outubro de 2013, mais especificamente, na Semana da Criança.

Através dessas oficinas, desenvolvemos desenhos e pinturas no muro externo da escola e a construção de jogos como: o pega-varetas, damas, boliche com latas alfabéticas, brinquedos como o bilboquê, telefone, vai e vem. Além disso, realizamos práticas de leitura e escrita para aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, através da elaboração de regras de jogos e construção de listas de brinquedos e listas com brincadeiras que eles conhecem, como também a elaboração de músicas e adivinhas fatiadas.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

No “Dia dos jogos”, descrevemos como a primeira e importante atividade a de construir o jogo “pega-varetas”, para diversão e estímulo dos nossos educandos. Antes, porém, trabalhamos o gênero textual, sua finalidade, as regras do jogo, suas cores específicas, a pontuação de cada vareta e, o mais importante para eles: como jogar com as turmas de 3º ao 5º ano participantes do processo.

Discutimos o texto que iríamos trabalhar, pesquisado na internet pela professora e, depois das discussões, tratamos de reescrevê-lo no caderno para registro da aprendizagem. Logo após, partimos para a construção do jogo com auxílio dos seguintes materiais: pincel e tintas de cores específicas a serem usadas na atividade (amarelo, vermelho, azul, verde, marrom e preto).

Em outro momento, o jogo de damas foi construído por três alunos do 5º ano, que conheciam as regras do jogo e proporcionaram a aprendizagem aos demais colegas, bem como sua construção através de materiais simples (caixa de papelão, tampas de garrafas, régua e caneta hidrocor). Durante a elaboração do jogo, trabalha-



mos elementos como o tamanho, a forma, os números de quadrados no tabuleiro e aproveitamos o momento para a aprendizagem da adição e multiplicação, com problemas elaborados por eles com a finalidade de reconhecerem a matemática envolvida nos jogos.

O boliche alfabético também fez parte da nossa aprendizagem. Para construí-lo, utilizamos latas arrecadadas na própria escola, advindas da merenda escolar. Usando tinta guache em diversas cores, pintamos cada lata e, depois de secar, colamos nelas as letras do alfabeto. A bola, por sua vez, foi construída com papel de jornal velho. Em outro momento, depois de tudo pronto, trabalhamos com as turmas do Pré I ao 5º ano diversas formas de brincadeiras, dependendo do nível da turma. A cada jogada, fazendo o empilhamento de, no máximo, 10 latas, as letras derrubadas poderiam formar palavras ou, para cada letra derrubada, uma palavra. Também foram trabalhados números de letras das palavras formadas e número de sílabas. Trabalhamos, ainda, durante a semana, questões de desafios e dificuldades em cada turma, além de listas de palavras, frases e pequenos textos.

O dia dos brinquedos com material de sucata foi muito interessante, pois trabalhamos lista de brinquedos com os discentes do Pré I ao 2º ano. À sua maneira, cada um escreveu ou descreveu o brinquedo da sua lista das formas mais diversas: quem não dominava o SEA desenhou na lista; outros, além de desenhar, apresentaram os primeiros passos para o SEA; e os que dominavam esse processo organizaram tudo de forma clara. Após estes, apresentei a proposta de criarmos nosso próprio brinquedo. Com o uso de materiais de sucata (tampas, garrafas Pet, copinhos de iogurte, papelão, latas etc.) e outros auxiliares (como tesouras, cordão, fita durex colorida, fio de nylon,

palitos de churrasco, cola, cordão e tintas coloridas), vivenciamos fazer o “brinquedo nosso” para brincarmos na escola: produzimos o famoso bioboquê, telefone e o vai e vem (este último, para grande espanto nosso, a maioria não conhecia). A pesquisa da origem de cada brinquedo a ser trabalhado (mais uma vez, trazida pela professora) transformou o aprendizado, como o bio-boquê, que foi construído em madeira no passado e a história do telefone, que foi construído por Alexander Graham Bell, um professor de surdos – mudos (expressão não usual nos dias de hoje). Conhecer a história de cada um dos brinquedos foi de grande importância, tornando mais interessante o aprendizado dos discentes.

O dia das músicas foi o dia mais inspirador. Procuramos apresentar para eles que, além das músicas conhecidas do repertório cotidiano deles, havia outras do repertório popular, que chamaríamos de música ou cantigas populares. Apresentei, então, a cantiga de roda “Atirei o pau no gato”, muito conhecida em suas brincadeiras, e perguntei-lhes se a conheciam. A aluna E.A.G. (7 anos), do 2º ano, tomou sua vez de falar e disse “Ah, professora, essa é fácil!”, e a maioria concordou com ela. Mas, ao propor-lhes o desafio de mudar a letra da cantiga, todos ficaram curiosos como seria possível fazer tal façanha. Sugeri, então, que poderíamos mudar o contexto da cantiga de roda dando um título sugestivo – “Não atire o pau no gato” – e, assim, coletivamente, construímos uma nova versão e, depois, realizamos a reescrita no caderno. Esse momento vivido trouxe novas ideias para a maioria, que perguntou se poderia mudar outras cantigas. Logicamente, respondi que sim! Para finalizar esse momento, sugeri que trouxessem oralmente no dia seguinte cantigas ou músicas as quais fizeram parte da infância de seus familiares (pai, mãe, avô, avó, tio ou



tia etc.) e nosso término desse dia de aula foi com uma grande roda no pequeno pátio da escola com cantorias que alegraram a todos e todas.

O dia das brincadeiras populares foi um momento de muita descontração e aprendizado para todas as turmas. Ao perguntar-lhes sobre qual brincadeira popular eles conheciam, cada um não sabia o que responder. Percebendo que o significado da palavra “popular” para eles era desconhecido, resolvemos pesquisar no dicionário no sentido de entender o significado dessa palavra. Ao fazerem essa descoberta através da pesquisa, ficou claro para o entendimento da mesma e, assim, pudemos dar continuidade ao processo. Sugerimos que listássemos brincadeiras populares que eles conheciam, entretanto a maioria dos alunos não tinha noção de quais seriam. Em uma conversa informal, sugeri algumas das quais eles participavam em atividades recreativas, mas desconheciam o nome, como “adoleta”, “pintinho e o gavião”, “cadê o grilo”, “pula corda” e “amarelinha”, como também outras que foram surgindo para a listagem. Após isso, fomos brincar com algumas delas e, ao voltar à sala de aula, retomamos a lista e discutimos quais eles mais gostaram de vivenciar. Assim, partimos para outra etapa – a correção da listagem –, analisando cada uma das palavras em número de letras, sílabas e escrita correta das mesmas. Dando continuidade, organizamos em papel algumas adivinhas, parlendas e rimas fatiadas, já conhecidas da maioria deles.

O dia da pintura foi proporcionado a todas as turmas do Pré I ao 5º ano, um momento de puro prazer através do qual, no muro lateral da escola, pudemos expor nossa criatividade. Para preparar o acesso a essa vivência, ti-

vemos o privilégio de contar com a boa vontade de um dos pais de alunos, dispostos a nos ajudar fazendo a capinagem da lateral da escola para que pudéssemos expressar a arte da pintura. Cada discente pôde criar as figuras de acordo com o próprio projeto. As figuras de brinquedos representadas no local, como carrinhos, bola, avião, pião, pipa, flores e etc, também deram espaço para a natureza, quando uma criança sugeriu que também pintássemos a árvore, símbolo da cidade de Massaranduba/PB – a “massaranduba”, que originou o nome da cidade. E, assim, foi desenhada e pintada por todos os discentes, momento este de alegria e satisfação, vistas no olhar de cada criança. Em outro momento, socializamos essa atividade em sala com a criação de um texto coletivo sobre “O dia da pintura”.

Essas oficinas foram aplicadas em razão do seu enriquecimento construtivo, para que as crianças do campo pudessem ampliar seu repertório criativo do lúdico, compreendendo que os jogos podem ser uma alternativa didática para contemplar a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização. Buscamos evidenciar que o brinquedo, como objeto exploratório quando construído pela criança, tem o poder de ser dinâmico e concreto, repleto de significados e valores com representação da sua imaginação.

O brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois, brincando, a criança aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer (CUNHA, 2001).

Segundo Oliveira (2002, p.160), “ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação,



memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas”.

Para finalizar essas oficinas, preparamos uma mostra das mesmas para a comunidade escolar Várzea Grande, no próprio âmbito escolar, com a participação dos discentes e seus familiares, prestando, assim, um enriquecimento da obra dos participantes com o intuito de fortalecer essa educação para os sujeitos que residem nesse espaço geográfico. Nesse dia, decoramos toda a escola para receber a todos e todas, expomos fotos nas paredes de todos os momentos de aprendizagem ocorridos, como também expomos as músicas trabalhadas nas oficinas. Os jogos e brinquedos confeccionados pelos discentes também fizeram parte da decoração e exposição, e alguns dos próprios discentes se dispuseram a detalhar aos visitantes como foi confeccionado cada jogo, cada brinquedo. Além disso, também houve demonstração de brincadeiras e contamos com a participação de alguns pais que, com suas histórias orais, abrilhantaram nossa exposição. Com satisfação, eles recordaram seus raros momentos de brincadeiras ocorridos na infância, dando depoimentos ricos de suas lembranças, fazendo, assim, a aproximação do presente com o passado que viveram.

CONCLUSÕES

Concluídas as atividades, percebemos uma interação e o enriquecimento do aprendizado prazeroso em sala de aula. A participação da família na conclusão foi mais que satisfatória, tanto para o educando como para a educadora, que percebeu que nada é impossível para o aprendizado de sucesso com turmas multisseriadas.

Primeiramente, precisamos salientar que o que vem sendo feito, na atualidade, em relação à educação *no e do campo*, ainda é muito pouco para, de fato, melhorar

a realidade desse espaço. É preciso repensar as práticas atuais e propor mudanças significativas na vida destes discentes.

Precisamos, ainda, valorizar e investir nas experiências docentes com classes multisseriadas, bem como refletir sobre as possibilidades e desafios enfrentados, que devem desmistificados em prol de uma realização concreta por uma educação de qualidade.

A vivência das brincadeiras foi muito gratificante para o contexto “aprender brincando”. Com essa vivência, pudemos perceber o interesse gradativo dos educandos que, mesmo sendo crianças, não estavam acostumados a brincar ou, até mesmo, aprender brincando. Observamos o atendimento à heterogeneidade referente ao desempenho dos alunos, na medida em que houve um aprendizado mútuo, no qual o mais novo aprendia com o mais velho e vice e versa. O crescimento de alguns no atraso idade/ano escolar também teve sua significativa melhora e, mesmo sendo de uma turma heterogênea como a multisseriada, a vivência das atividades não atrapalhou de forma alguma, pois houve o direcionamento de algumas atividades no sentido de prestar uma atenção mais adequada àqueles com maiores dificuldades. Não foram fáceis, porém as interações entre crianças de diferentes níveis provam a heterogeneidade como fator potencialmente positivo na aprendizagem dos educandos. Todavia exigem do(a) professor(a) uma atuação que deve estar atenta, ao mesmo tempo, ao individual e ao coletivo da turma.

Em particular, o interesse em participar foi importante para eles, o qual pôde ser observado quando, por exemplo, os educandos chegavam pontualmente no horário



escolar das manhãs para participar do projeto aplicado na escola ou quando, ao fim dessas manhãs trabalhadas, alguns queriam ficar mais um pouco na escola. E isso significa que o estímulo ao aprender brincando traduz-se no interesse de vivenciar coisas novas e mais enriquecedoras para o meio rural. Apesar das dificuldades de alguns em idade/ano, foi muito gratificante aplicar o projeto, principalmente do que diz respeito à melhoria no aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. 9ª ed., São Paulo, Edições Loyola, 1998. p. 59-62.
- CUNHA, Nylse Helena Silva, **Brinquedoteca:** Um mergulho no brincar. 3ª Ed. São Paulo: Vetor, 2001.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** São Paulo: Perspectiva, 1990.
- KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Jogos Infantis:** o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira.** Brasília: Universa, 2008.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, Unesco, 2001.
- MOURA, Edinara Alves de. **Lugar, saber social e educação no campo:** o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira - distrito de São Valentim. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Propil, 1994.
- OLIVEIRA. Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Sucata vira Brinquedo.** Porto Alegre : Artes Médicas,1995.
- SNEYDERS, Georges. **Alunos felizes.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WAJSHOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.



Relações entre avaliação e progressão nos três anos iniciais do Ensino Fundamental: (Des) considerações sobre os avanços nas aprendizagens das crianças acerca da escrita no Ciclo de Alfabetização

Magna do Carmo Silva Cruz

Neste capítulo, discutimos sobre a relação entre avaliação e progressão nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em reflexões a respeito das (des) considerações sobre os avanços nas aprendizagens das crianças acerca da escrita no Ciclo de Alfabetização. O elemento motivador para a presente investigação é a constatação de que, apesar da ampliação do processo de alfabetização para três anos, tanto nas escolas organizadas em ciclos como em séries, os índices oficiais referentes à qualidade da alfabetização das crianças ainda se apresentam de forma precária.

O capítulo está organizado em duas partes: na primeira, trataremos de aspectos teóricos relacionados às práticas de alfabetização, organização escolar em ciclos e avaliação. Na segunda parte, apresentaremos uma pesquisa que teve o objetivo de investigar as práticas de alfabetização, a avaliação e a progressão propostas por escolas seriadas e cicladas e sua relação com as aprendizagens das crianças sobre a escrita nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO: O QUE DE FATO MUDA QUANDO MUDAMOS O NOME DAS COISAS?

Sabemos que as práticas de alfabetização não têm sido desenvolvidas de forma homogênea ao longo da nossa história e nos diversos contextos. Na implantação e consolidação do ensino seriado no Brasil, as práticas



de alfabetização se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação e alguns métodos passaram a ser utilizados na tentativa de garantir, na 1ª série do Ensino Fundamental, o aprendizado do “código” alfabético. O ensino da leitura e da escrita era realizado de modo a viabilizar que todas as crianças, ao mesmo tempo, aprendessem as correspondências grafofônicas ensinadas pelo professor por meio de métodos de alfabetização de base sintética ou analítica. Apesar das diferenças, esses métodos baseavam-se na perspectiva de um código a ser transmitido e memorizado por meio de etapas bem definidas e não na elaboração e construção de conhecimentos sobre a língua pela criança.

Na década de 1980, na tentativa de encontrar soluções para o fracasso escolar na alfabetização, que aumentava a cada ano, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) surgiu, em alguns municípios do país, como possibilidade de eliminação da reprovação no final da 1ª série. Ao propor a ampliação do período de alfabetização para dois anos (1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental), buscava-se assegurar a continuidade do processo de ensino da leitura e da escrita. As orientações chamadas construtivistas começaram a nortear, teórica e metodologicamente, as práticas de alfabetização desenvolvidas no CBA.

Ainda na década de 1980, os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita passaram a ser amplamente disseminados e usados como perspectiva teórica de alfabetização do CBA. Com eles, vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos métodos de alfabetização de base sintética ou analítica. No lugar dos referidos métodos, pregava-se a necessidade de pos-

sibilitar que as crianças se apropriassem do sistema de escrita alfabético a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos.

Segundo Soares (2003a), a simples mudança de paradigma na alfabetização não causou melhoria evidente nas práticas de alfabetização. A referida autora destaca que a Psicogênese da Escrita é uma teoria psicológica de como a criança aprende, e a tentativa de transformá-la, diretamente, em uma prática pedagógica implicou, muitas vezes, a ideia de que bastava a convivência das crianças com a leitura e a escrita para que se alfabetizassem. Ainda em relação às práticas de alfabetização, Soares (op. cit) apontou que, desde esse período, a alfabetização vem sendo obscurecida pelo letramento, perdendo sua especificidade no contexto brasileiro, sendo necessário reinventar a alfabetização, no sentido de desenvolver, em salas de alfabetização, o duplo objetivo de alfabetizar e letrar (SOARES, 2003b).

Destacamos que a implantação dos CBA não correspondeu, automaticamente, à diminuição do fracasso escolar relacionado ao aprendizado da leitura e da escrita, vindo surgir outras possibilidades de organização dos ciclos (MAINARDES, 2009). Os ciclos caracterizavam-se como uma política de educação, que depende da reorganização de aspectos macro (proposta do município) e micro contextual (projetos e gestão escolar, infraestrutura, espaço de sala como local de construção, concepção do professor e condições de trabalho) (op. cit). Além disso, em sua concepção, o ciclo busca assegurar a continuidade e o aprofundamento das aprendizagens implicando sua progressão.



O termo progressão, em nossa perspectiva (CRUZ, 2012), significa avanço por ter elaborado conhecimentos, anteriores, que servem como suporte para etapas futuras. Concebemos a progressão na alfabetização, conforme a definição apresentada, em três dimensões: progressão escolar (direito que a criança tem de avançar na escolarização), progressão do ensino (organização e definição dos objetos de ensino nos eixos da Língua Portuguesa, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de delimitações de cada aspecto da escrita e da leitura a serem ensinados na escola) e progressão das aprendizagens (quando esse avanço está diretamente ligado à qualidade crescente das aprendizagens construídas).

Apesar de ter se instituído no país (após 1980) uma política de formação dos ciclos, na tentativa de romper com a lógica da organização seriada, até hoje, a ideia de aprendizagem contínua permanece problemática. Mainardes (2009), com base na revisão de dissertações e teses sobre ciclos, indica certo distanciamento entre o que é posto nas propostas oficiais, voltadas para os ciclos, e o que efetivamente é praticado no interior das escolas. Portanto não desconsideramos, em nossa análise, a possibilidade de as escolas em ciclos estarem apenas camuflando a falta de progressão da aprendizagem com o avanço formal da escolarização. A progressão escolar, nesse caso, mantém a perspectiva seriada de produção e avaliação do conhecimento na alfabetização, configurando-se como uma exclusão branda. Sendo assim, a criança avança nos anos que compõem o ciclo sem efetuar, de fato, as aprendizagens, criando um “campo de exclusão subjetiva” no qual a reprovação é apenas adiada para o final do ciclo (FREITAS, 2002, p. 301).

Mesmo sendo os ciclos, em nossa perspectiva, a organização escolar mais adequada à etapa de alfabetização, pesquisas apontam que algumas práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas seriadas têm promovido índices semelhantes de aprendizagens ao final dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental quando comparadas às escolas em ciclos (PINESSO, 2006; ALAVARSE, 2002, 2007). Como explicar que escolas, em tese, tão diversas na sua lógica (excludente – série – e promotora de aprendizagens – ciclos) poderiam ter resultados semelhantes quanto às aprendizagens de suas crianças?

Algumas pesquisas trazem uma reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita em escolas organizadas em ciclos. O grupo GERES²² desenvolveu uma pesquisa, entre os anos de 2005 e 2008, com o objetivo de acompanhar a evolução da aprendizagem de leitura e matemática de crianças das séries iniciais, por quatro anos. Para a análise dos dados, o grupo elaborou uma escala de proficiência. Dois recortes dessa pesquisa foram apresentados: Franco (2006) apresentou dados referentes ao período de 1 ano (2005) e Brooke (2008) apresentou os resultados relativos ao período de 2005 a 2007. Ambos os recortes apontaram que as crianças

22. Grupo que realizou a pesquisa Geração Escolar (Geres), desenvolvida em parceria por seis universidades brasileiras (PUC, Unicamp, estadual do Mato Grosso do Sul e federais de Minas Gerais, Juiz de Fora e Bahia). Essa pesquisa foi realizada com 21 mil alunos de escolas públicas e particulares em seis cidades brasileiras (Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, Campo Grande e Campinas). Esses estudantes foram avaliados nas áreas de Leitura e Matemática no primeiro segmento do Ensino Fundamental (do 2º ao 5º ano, antigas 1ª a 4ª séries).

do 1º ano apresentaram progressão da aprendizagem na leitura, durante o ano letivo, porém não continuaram a agregar mais conhecimentos de forma significativa ao longo dos outros dois anos da alfabetização. Nesse sentido, os autores indicam que, possivelmente, a falta de metas seria uma das causas da diminuição do ritmo de aprendizagem até o 3º ano, o que demonstra pouca clareza do que deve ser ensinado após a fase inicial de alfabetização.

Oliveira (2010) buscou investigar como vinham ocorrendo as práticas de ensino de língua no interior do 1º ciclo de aprendizagem de escolas da Secretaria de Educação do Recife, priorizando a análise da progressão das atividades naquela etapa de escolarização. Participaram da pesquisa nove professoras (três de cada ano do 1º ciclo) e como instrumentos metodológicos foram realizadas observações de aulas e entrevistas com as docentes. Os resultados indicaram que a maioria das atividades propostas pelas professoras dos três anos escolares contribuiu para o avanço das crianças que estavam com mais *vantagem* no aprendizado da leitura e da escrita em relação às outras crianças da turma. Além disso, a ausência de um ensino ajustado às diferentes demandas de aprendizagem e a falta de planejamento sistemático configuraram-se como elementos centrais das dificuldades apresentadas pelas docentes no trato com a heterogeneidade das turmas.

As pesquisas apresentadas indicam a necessidade de pensarmos no processo de alfabetização como objeto específico de conhecimento para a formação inicial e continuada de professores por meio da análise de boas práticas. Para entendermos a constituição das práticas

de alfabetização nos sistemas organizados em série e ciclos, tomaremos como base a Teoria da Fabricação do Cotidiano e a perspectiva da Construção dos Saberes na Ação.

Na Teoria da Fabricação do Cotidiano, Certeau (1984) definiu as práticas desenvolvidas no cotidiano no âmbito das *estratégias* e das *táticas*. As *estratégias* seriam formuladas por quem ocupa um lugar de poder e produz, mapeia e impõe as regras. Desse modo, os especialistas responsáveis pela elaboração dos documentos oficiais relacionados à alfabetização racionalizariam sobre a escola e construiriam estratégias de operacionalização. Tais propostas seriam operacionalizadas pelos professores nas suas práticas cotidianas, manipulando-as e alterando-as, pela fabricação de *táticas* que corresponderiam a uma criação anônima nascida, muitas vezes, da prática do desvio. As *táticas* seriam maneiras de fazer associadas a saberes antigos que permanecem presentes na cotidianidade e são baseadas em improviso, tais como: as formas pelas quais as professoras foram alfabetizadas e suas experiências anteriores no ensino. Na análise das práticas de alfabetização, é importante perceber que as *táticas* podem ser produzidas e recriadas pelos atores sociais da Escola Seriada e Ciclada na busca pelo enfrentamento da reprovação, da falta de aprendizagem e do estabelecimento de progressão de ensino, no trato com a diferença de ritmos, dentre outras situações.

Na perspectiva da Construção dos Saberes na Ação, Chartier (2007) anunciou que o professor de alfabetização constrói suas práticas, baseando-se, entre outros aspectos, no que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os 'textos do saber'; nesse



processo, a partir de suas reinterpretações, o docente considera o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula. Para Chartier (op. cit), as mudanças nas práticas de ensino dos professores são resultantes tanto de mudanças nas definições dos conteúdos a serem ensinados – *mudanças de natureza didática* – quanto das alterações na organização do trabalho pedagógico – *mudanças pedagógicas*.

Nesse contexto, as práticas de alfabetização dos professores são constituídas de um conjunto de *dispositivos* que envolvem procedimentos rotineiros e inovadores à medida que o docente enfrenta situações de conflito ou de exercício da maestria de sua profissão: o “saber fazer” dos professores. Segundo Chartier e Hebrárd (1987), os professores privilegiam mais o ‘como fazer’ do que o ‘por que fazer’. Nesse sentido, o trabalho pedagógico sustenta-se de troca de ‘receitas’ – reunidas em encontros, validadas pelos colegas e mais flexíveis do que as expostas em publicações didáticas – que, por terem valor de uso, possuem valor de troca entre os pares na cotidianidade. Essas ‘práticas validadas’ são, portanto, produzidas no cotidiano das práticas pedagógicas, podendo demonstrar uma coerência pragmática em detrimento de uma coerência teórica.

Na construção de práticas de alfabetização, é importante diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos. É fundamental, também, que sejam garantidas as condições básicas de aprendizagem para cada faixa etária (motivação, reconhecimentos dos conhecimentos prévios, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, crença na capacidade de aprendizagem), pois a criança, através da

interação mediada pela língua escrita e dos desafios que o professor propõe, é capaz de refletir sobre como a escrita se constitui e avançar em seus conhecimentos. Nesse sentido, trataremos no tópico seguinte de uma pesquisa que analisou as práticas de alfabetização no contexto do Ciclo de Alfabetização, com foco na heterogeneidade de aprendizagens das crianças.

RELATO DE PESQUISA: COMO A HETEROGENEIDADE DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS SOBRE A ESCRITA VEM SENDO (DES) CONSIDERADA A CADA ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

A pesquisa que realizamos investigou as práticas de alfabetização, a avaliação e a progressão propostas por escolas seriadas e cicladas e sua relação com as aprendizagens das crianças sobre a escrita nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas do Estado de Pernambuco, pertencentes a redes municipais de ensino distintas: Escola Ciclada, pertencente ao município A, e Escola Seriada, pertencente ao Município B. A nossa opção por desenvolver a pesquisa em redes distintas justifica-se pelo fato de elas serem organizadas de forma diferente quanto à estrutura escolar²³ e, ainda assim, possuírem um avanço quanto aos índices relacionados à leitura nas avaliações na-

23. Até o momento de realização dessa pesquisa (2010), ainda não tinha sido implantado o Ciclo de Alfabetização nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, instituído em 4 de julho de 2012, a partir da portaria nº 867 com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012).



cionais²⁴. A pesquisa, portanto, se caracteriza como o estudo de dois casos (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Participaram da pesquisa as crianças das turmas de 1º, 2º e 3º anos das escolas seriada (67 crianças) e ciclada (76 crianças) e suas respectivas professoras: as professoras do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano da Escola Ciclada foram denominadas, respectivamente, P1C, P2C e P3C; já as professoras da Escola Seriada foram chamadas de P1S, P2S e P3S. Utilizamos três procedimentos metodológicos: (1) análise documental; (2) entrevistas com as professoras; (3) observação de 15 aulas de cada professora ao longo do ano letivo; (4) realização de uma atividade diagnóstica (escrita de palavras) com as crianças no perfil inicial (PI) e no perfil final (PF) do ano letivo. Os dados foram analisados quantitativamente e qualitativamente com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), passando por processos de descrição, inferência e interpretação. Apoiando-nos em uma perspectiva quantitativa e qualitativa para a análise dos dados, elaboramos categorias analíticas para responder às indagações implicadas em nossos objetivos de pesquisa e que serão apresentadas juntamente aos resultados obtidos.

24. Em relação aos anos iniciais, os dados oficiais do IDEB apontaram uma melhoria na média nacional em 2009, já alcançando a meta proposta para o ano 2011 (4,6). Nesse sentido, a Escola Ciclada escolhida teve a nota de 4,8 no IDEB de 2007 e 4,5 em 2009. Além disso, apresentou um bom desempenho na Prova Brasil (BRASIL, 2007), dentre as escolas municipais do Recife. Da mesma forma, a Escola Seriada nos anos de 2007 e 2009 teve respectivamente uma nota de 3,6 e 4,1 no IDEB, ficando no ano de 2007 com a segunda melhor nota no município e em 2009 com a melhor nota apresentada nessa avaliação. Além disso, essa escola apresentou bom desempenho, dentre as escolas de seu município, na Prova Brasil (BRASIL, 2007).

1. O que propõem os sistemas de ensino em relação à progressão e à avaliação da alfabetização?

A análise das orientações curriculares dos dois municípios investigados apontou poucas aproximações e muitos pontos de distanciamentos em relação à progressão e à avaliação da alfabetização. Um ponto de aproximação entre as propostas curriculares analisadas é o fato de anunciarem como concepção de ensino da língua escrita uma perspectiva sociointeracionista, pautada pelas discussões sobre o letramento, tendo como foco os gêneros discursivos e o texto como objeto de ensino norteador dos encaminhamentos didáticos. Contudo apenas na proposta curricular do município B, os objetivos e os conteúdos são delimitados com clareza e progressão para serem trabalhados em sala de aula, a cada ano escolar, nos eixos da análise linguística, produção textual, leitura e compreensão de textos. Os conteúdos e as competências, presentes na proposta curricular da Escola Ciclada, são apresentados em um bloco sem aprofundamento dos aspectos a serem ensinados bem como ausência de progressão ao longo dos anos do ciclo de alfabetização.

Além disso, observamos que objetivos estrategicamente presentes na proposta curricular do Município B subsidiaram a prática pedagógica nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, pela apresentação de atividades e situações didáticas que sugeriram um trabalho articulado entre os eixos de língua portuguesa. Nesse sentido, há uma orientação para a seleção e a organização desses conteúdos bem como para a reflexão aprofundada acerca das especificidades dos elementos dos gêneros discursivos escritos, suas propriedades e suas finalidades ao longo dos três anos. Em relação a esses aspectos, apesar de apontar a importância da articulação entre os eixos, a proposta curricular do município A não traz estrategicamente esses



elementos para auxiliar o professor a organizar a sua prática de ensino por meio da progressão ao longo de cada ano e entre os anos do ciclo de alfabetização.

A análise dos documentos orientadores quanto à progressão escolar e avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa indicou que, no município A, a retenção devia ocorrer no final do ciclo de alfabetização para quem não estivesse alfabético, porém não havia proposição de critérios específicos a serem avaliados ao longo dos três anos. Nesse contexto, as professoras buscaram criar meios para lidar com a ausência de orientações e viabilizar a progressão escolar com qualidade nas aprendizagens: criaram metas individuais para o final de cada ano do ciclo; preocuparam-se com a reprovação ao final do ciclo e tiveram dificuldade em lidar com a retenção; solicitaram ao Conselho de Ciclos ajuda para o acompanhamento das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades e apresentaram as limitações das crianças do 1º e 2º anos no Conselho de Ciclo e aos seus pares na busca de soluções, pois sentiam ser necessário promover a apropriação da escrita logo no 1º ano, e a consolidação da leitura e da produção textual nos anos seguintes.

No Município B, a retenção ocorria já no 2º ano, porém algumas crianças foram “aprovadas com ressalvas” no 2º e 3º ano na perspectiva de tentar ‘driblar’ a reprovação. Esse é um termo utilizado pela Rede Municipal para classificar, ao final do ano letivo, as crianças que não atingiram as competências estabelecidas pelo quadro-síntese do perfil de saída sugerido pela Proposta Curricular do Município B, porém demonstraram capacidade de atingi-las ainda no 1º semestre do ano posterior. Nesse caso, as crianças eram aprovadas para o ano escolar seguinte, porém deveriam ser acompanha-

das pela direção da escola bem como pelos professores e verificado se conseguiram superar as suas dificuldades. Havia, também, a orientação dada pela Secretaria de Educação do Município de que fossem elaboradas algumas ações complementares para atender às dificuldades específicas dessas crianças, dependendo de cada escola. Apesar dessa tentativa, as crianças que não apresentassem ‘sinais’ de que progrediriam logo no começo do outro ano deveriam ficar retidas.

2. Quais as relações entre os avanços das crianças na compreensão da escrita e a progressão no Ciclo de Alfabetização?

A partir das atividades diagnósticas realizadas, no início e no final do ano letivo, observamos a evolução das crianças em relação à apropriação da escrita alfabética na escrita das palavras: ‘queijo’, ‘elefante’, ‘jacaré’, ‘camisa’, ‘rato’, ‘trem’, ‘tartaruga’, ‘pá’, ‘estrela’, ‘sombriinha’, ‘vela’, ‘bicicleta’, ‘sol’, ‘borboleta’ e ‘palhaço’. Para isso, com base nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) e de Moraes (1999), adotamos *quatro categorias e dez subcategorias* relacionadas às escritas dos alunos. Apresentaremos a seguir, de forma sucinta, essa categorização:

Escrita Pré-Silábica

Não há compreensão de que existe relação entre escrita e pauta sonora. Essa escrita se subdivide em:

P1 • Pré-Silábica Inicial: utilização de outros símbolos, além de letras, para escrever palavras ou o uso de apenas uma letra para a escrita de palavras;

P2 • Pré-Silábico Letra: uso de algumas letras para escrever as palavras, como as letras do nome da criança ou de outras palavras conhecidas.



Escrita Silábica

A criança começa a perceber a relação entre unidade sonora e gráfica. Essa escrita se subdivide em:

S1 • Silábico inicial: representa a transição da fase Pré-Silábica para a Silábica. Nessa subcategoria, as crianças, na escrita de algumas palavras, começavam a fazer algumas correspondências (muito casuais) entre pauta sonora e escrita nas sílabas iniciais e/ou finais da palavra;

S2 • Silábico Quantitativo: a criança escreve, na maior parte das palavras, uma letra para cada sílaba da palavra, sem realizar correspondência sonora na maior parte das letras grafadas;

S3 • Silábico Qualitativo: a criança registra uma letra para cada sílaba da palavra, realizando correspondência sonora com a sílaba representada, na maioria das vezes.

Escrita Silábico-Alfabética

AS • Escrita Silábico-Alfabética: a criança começa a perceber que as sílabas têm mais de uma letra, mas não tem consistência ainda para a marcação de todos os fonemas e, muitas vezes, não utiliza os grafemas adequados.

Escrita Alfabética

A criança compreende que as sílabas são compostas por unidades menores (os fonemas). Após essa conquista, inicia-se um longo caminho de aprendizagens sobre a norma ortográfica. Essa categoria se subdivide em:

A1 • Alfabético com pouco domínio das correspondências grafofônicas diretas: as crianças escrevem com muitas trocas de letras, oscilando na grafia das correspondên-

cias regulares diretas, como P/B, T/D, F/V. Muitas vezes, essas crianças omitem algumas sílabas, apesar de a maioria de suas palavras indicarem que já compreenderam a base alfabética do nosso sistema de escrita. Não notam corretamente dígrafos e sílabas complexas;

A2 • Alfabético com pouco domínio das regularidades contextuais: as crianças, na escrita das palavras, apresentam domínio das correspondências grafofônicas diretas, mas não possuem domínio de regularidades contextuais, utilizando, com segurança, apenas uma ou duas regras dentre o uso do C/QU, R/RR, J/G (seguido de A, O, U), O/U e E/I no final de palavra, o S em começo de palavra, M e N em posição de final de sílaba e NH. Geralmente não utilizam dígrafos e sílabas complexas;

A3 • Alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais: as escritas das crianças demonstram razoável apropriação de regras contextuais. Ficam nessa subcategoria as crianças que utilizam corretamente de três a cinco regras contextuais na grafia das palavras. Por exemplo: uma criança utiliza corretamente o O e o E no final de palavra (QJO, RATO, PAILHASO, ELEFANTE), o J (JACARE E QJO) e o S no começo de palavra (SOBRIA e SOU). Nenhuma das crianças dessa categoria grafa o M e N em posição de final de sílaba e o NH;

A4 • Alfabético com bom domínio das regularidades contextuais: as crianças, em suas escritas, apresentam domínio das regularidades diretas e contextuais, usando, com segurança, sete das nove regras exploradas na atividade, oscilando apenas quando omitem ou utilizam outra letra para representar o M e N em posição de final de sílaba e/ou o NH. Nessa subcategoria, as crianças marcam corretamente a acentuação das palavras



e grafam adequadamente as palavras que envolvem as sílabas complexas e a maioria das irregularidades;

A5 • Alfabético com escrita convencional: Nessa categoria, as crianças escrevem convencionalmente todas as palavras, acentuando-as adequadamente.

Os resultados das aprendizagens construídas sobre a escrita pelas crianças dos 1º anos, ao longo do ano, estão organizados nas tabelas 01 e 02.

Inicialmente, ressaltamos que, em ambas as turmas investigadas, todas as crianças agregaram mais conhecimentos entre o PI e o PF no que se refere à apropriação da escrita. Provavelmente, esse bom resultado deveu-se à prática de alfabetização regular desenvolvida pelas professoras 1C e 1S que tinham o objetivo de alfabetizar as crianças dessas turmas ainda no 1º ano. A comparação dos PI e PF entre os 1º anos das Escolas Seriada e Ciclada aponta índices semelhantes, apesar de encontrarmos crianças silábicas no PF da turma do 1º ano/EC. No PF, apesar de ainda ter crianças em níveis iniciais, a maior concentração das crianças nas duas escolas está nas categorias alfabéticas com crescente preocupação com a norma ortográfica. O teste estatístico, entre as turmas, não aponta uma diferença significativa, tanto no PI como no PF. Por fim, destacamos que todas as crianças são aprovadas ao final do ano letivo, pois não há possibilidade de retenção em ambas as escolas investigadas nesse ano escolar.

25. Para preservar os nomes das crianças, utilizamos uma sigla para cada criança. A sigla traz inicialmente a identificação da turma (1º, 2º ou 3º ano); o tipo de organização escolar: [C] ciclada ou [S] seriada; e, por fim, um número representando cada criança.

Tabela 1			Tabela 2		
Crianças	PI	PF	Crianças	PI	PF
1C1 ²⁵	S1	A2	1S1	P2	A2
1C2	A1	A4	1S2	SA	A3
1C3	SA	A3	1S3	A2	A4
1C4	S1	A2	1S4	P2	A2
1C5	P2	SA	1S5	P1	A2
1C6	P2	S3	1S6	A2	A4
1C7	SA	A5	1S7	S3	A2
1C8	P2	A3	1S8	SA	A3
1C9	P2	A2	1S9	P2	A3
1C10	P2	A2	1S10	S3	A2
1C11	P1	S3	1S11	S1	SA
1C12	P2	S3	1S12	P2	A2
1C13	A1	A4	1S13	P2	A2
1C14	P2	A4	1S14	SA	A3
1C15	SA	A2	1S15	A2	A4
1C16	SA	A4	1S16	P2	A2
1C17	S3	A2	1S17	SA	A2
1C18	A2	A5			
1C19	A3	A5			

Tabela 1: 1º ano da Escola Ciclada

Tabela 2: 1º ano da Escola Seriada



As Tabelas 03 e 04, a seguir, apresentam os resultados das aprendizagens construídas sobre a escrita pelas crianças dos 2º anos entre o PI e PF.

A análise do PI e do PF entre as turmas de 2º ano também não apresentou diferença significativa pelo teste estatístico; sendo assim, as crianças de ambas as turmas iniciaram e terminaram o ano letivo 'tecnicamente iguais' no que diz respeito à apropriação do sistema alfabético de escrita; ou seja, os dados apontaram que todas avançaram em suas hipóteses ao longo do ano, tendo uma crescente apropriação da escrita e da norma ortográfica. Apesar disso, a análise qualitativa indicou que havia no PI da turma de 2º ano/ES dez crianças (2S5, 2S7, 2S8, 2S11, 2S13, 2S14, 2S15, 2S17, 2S18, 2S19) que já tinham sido retidas no 2º ano, em anos anteriores, por não terem atingido as expectativas esperadas para este ano escolar. Ainda em relação à progressão escolar, apenas a Escola Seriada reteve no PF crianças (2S8, 2S18, 2S19) no 2º ano/ES (15,8%) por estas não terem atingido o perfil de saída mínimo exigido para esse ano escolar. Esse dado torna-se preocupante quando pensamos que essas crianças terminam o ano letivo com uma compreensão sobre a escrita semelhante à elaborada pela Criança 2C10 do 2º ano/EC e esta última ainda teria o ano letivo seguinte para avançar em seus conhecimentos sobre a escrita alfabética sem sofrer retenção escolar.

Nos 3º anos, também percebemos uma relação conflituosa entre progressão, avaliação e alfabetização. As Tabelas 05 e 06 a seguir apresentam os resultados das aprendizagens construídas sobre a escrita pelas crianças dessas turmas.

Tabela 3		
Crianças	PI	PF
2C1	P2	A3
2C2	S1	A3
2C3	A3	A4
2C4	P1	A2
2C5	P2	A2
2C6	A2	A4
2C7	SA	A4
2C8	A1	A5
2C9	A4	A5
2C10	P2	SA
2C11	A2	A5
2C12	A3	A5
2C13	A1	A3
2C14	A3	A5
2C15	A4	A5

Tabela 4		
Crianças	PI	PF
2S1	A4	A2
2S2	A3	A4
2S3	A1	A3
2S4	S3	A2
2S5	S2	SA
2S6	A4	S3
2S7	S1	A5
2S8	S3	A3
2S9	A3	A2
2S10	A4	A2
2S11	S1	S3
2S12	A2	S3
2S13	SA	A4
2S14	SA	A4
2S15	P2	A2
2S16	A4	A4
2S17	P2	A2
2S18	P2	A5
2S19	P2	A5

Tabela 3: 2º ano da Escola Ciclada

Tabela 4: 2º ano da Escola Seriada



Tabela 5		
Crianças	PI	PF
3C1	A3	A5
3C2	A5	A5
3C3	SA	A4
3C4	A1	A2
3C5	A1	A4
3C6	A5	A5
3C7	A3	A5
3C8	SA	A2
3C9	P2	A1
3C10	A4	A5
3C11	A3	A5
3C12	A5	A5
3C13	A5	A5
3C14	A4	A5
3C15	A5	A5
3C16	A1	A4
3C17	P2	A2
3C18	A5	A5
3C19	A4	A5
3C20	A3	A5

Tabela 5: 3º ano da Escola Ciclada

Tabela 6		
Crianças	PI	PF
3S1	A5	A5
3S2	A4	A5
3S3	A3	A5
3S4	A2	A5
3S5	A5	A5
3S6	SA	A2
3S7	A2	A4
3S8	A5	A5
3S9	A3	A5
3S10	SA	A3
3S11	A4	A5
3S12	A3	A3
3S13	A2	A2
3S14	A4	A5
3S15	A4	A5
3S16	A5	A5
3S17	A5	A5
3S18	A3	A3
3S19	SA	A2
3S20	A4	A5

Tabela 6: 3º ano da Escola Seriada

Tabela 6 (cont.)		
Crianças	PI	PF
3S21	A4	A5
3S22	A2	A4
3S23	A5	A5
3S24	A4	A5
3S25	A5	A5
3S26	A5	A5
3S27	A4	A5

A análise dos resultados indicou uma diferença significativa nos PI e PF entre as turmas de 3º ano. Grande parte das duas turmas já era alfabética no início do ano letivo; apesar disso, as duas turmas tinham no PI crianças na hipótese silábico-alfabética (3º ano/ES, crianças retidas no ano anterior) e crianças nas hipóteses pré-silábica e silábico-alfabética (3º ano/EC), que nunca tinham sido retidas. No PF, todas as crianças de ambas as turmas terminaram o ano na hipótese alfabética, com variados níveis de apropriação da norma ortográfica. Porém as crianças dos 3º anos que estavam na categoria Alfabético I e II, no PF, foram retidas nas Escolas Seriada e Ciclada por não possuírem autonomia na produção textual, segundo as professoras dessas turmas. Percebemos que foi desconsiderado, em ambas as escolas, o avanço que as crianças tiveram na compreensão da escrita alfabética, ao longo do ano letivo, conforme indicado nas Tabelas 05 e 06.



3. O que fazem as professoras para lidar com a heterogeneidade das aprendizagens sobre a escrita nos anos que compõem o Ciclo de Alfabetização?

O perfil de cada turma foi considerado pelas professoras para a realização das atividades, pois percebemos que a exploração dos eixos da Língua Portuguesa se deu, em termos de dias trabalhados, com maior ênfase na apropriação do Sistema de Notação Alfabética, nos 1º anos, e progressiva ênfase na leitura e na produção textual nos outros dois anos do ciclo da alfabetização, conforme representado na Tabela 07.

Atividades propostas em cada eixo	Quantidade de dias em que realizou a atividade / frequência total de dias observados					
	1º ano/EC	1º ano/ES	2º ano/EC	2º ano/ES	3º ano/EC	3º ano/ES
Leitura						
Leitura de diversos gêneros	12/15	15/15	13/15	15/15	13/15	15/15
Exploração das estratégias de leitura	07/15	06/15	07/15	11/15	12/15	13/15
Análise linguística	1º ano/EC	1º ano/ES	2º ano/EC	2º ano/ES	3º ano/EC	3º ano/ES
Atividades de Apropriação da Escrita Alfabética e Reflexão Fonológica	15/15	15/15	15/15	15/15	12/15	05/15
Atividades de Apropriação da Escrita Alfabética e Reflexão Fonológica	06/15	05/15	11/15	11/15	09/15	13/15
Outras atividades de análise linguística	05/15	06/15	08/15	15/15	11/15	15/15
Produção Textual	1º ano/EC	1º ano/ES	2º ano/EC	2º ano/ES	3º ano/EC	3º ano/ES
Atividades de produção de texto	01/15	02/15	10/15	09/15	09/15	09/15



No eixo da análise linguística, as professoras do 1º e 2º anos propuseram atividades diversificadas quanto aos tipos de operações que são requeridas para o processo de apropriação, provavelmente pelo fato de o 1º ano se constituir como um ano escolar voltado para a apropriação, na concepção delas, e o 2º ano ainda ter no início do ano crianças pré-silábicas e silábicas. Destacamos, também, que foram realizadas várias atividades específicas voltadas para a alfabetização com as crianças do 3º ano/EC, que ainda se encontravam em níveis iniciais de escrita no PI. Já na turma de 3º ano/ES não foram feitos grandes investimentos nessas atividades apesar de essa turma também apresentar no PI algumas crianças em hipóteses iniciais sobre a escrita alfabética. Além disso, as professoras participantes da pesquisa utilizavam sequências de atividades que contemplavam não só a apropriação, mas também atividades de leitura e produção textual, apesar de estas não terem sido aprofundadas ao longo dos anos do ciclo de alfabetização.

Apesar da precariedade das estratégias postas na proposta curricular da Escola Ciclada, as professoras da Escola Ciclada entendiam que era necessário promover a apropriação da escrita logo no 1º ano e a consolidação da leitura e da produção textual nos seguintes. A partir do conflito das professoras da Escola Ciclada sobre o que ensinar a cada ano e na ausência de orientações sobre como ensinar e quais aspectos aprofundar no ensino da alfabetização, suas escolhas e seus encaminhamentos didáticos surgem com base nas necessidades das turmas, nas trocas entre os pares, em momentos fortuitos do dia a dia escolar e na capacidade de inovar o que estava estrategicamente posto, conforme apresentado no item 1.

No geral, as professoras participantes da pesquisa escolhiam as atividades pelo valor de uso que possuíam; ou seja, usavam as várias intervenções e as atividades pedagógicas pela capacidade que elas tinham de entusiasmar as crianças, pela capacidade de explorar os conteúdos que estavam em foco no dia, pelo domínio da metodologia empregada, pelas indicações de outras professoras e pela capacidade de organizar pedagogicamente a turma. Isso fica evidente ao percebermos traços do uso de métodos tradicionais aliados a opções mais inovadoras. Portanto parece-nos que as atividades demandaram mais uma coerência pragmática em detrimento da teórica, como apontado por Chartier (2007) ao falar das escolas docentes na alfabetização.

A análise mais detalhada das práticas desenvolvidas pelas professoras indica algumas aproximações e distanciamentos quanto à forma de agrupar as crianças e à forma de intervir durante as atividades, conforme apresentadas na Tabela 08.

Em relação ao tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens, identificamos que as professoras criaram táticas para atender à diversidade da turma. Algumas agruparam as crianças por níveis, em respeito ao ritmo de aprendizagem destes para promover avanços; outras ministraram aulas coletivas com um atendimento mais específico. Dentre as atividades desenvolvidas, elas propuseram atividades diversificadas a partir de diagnoses, da formação de grupos, do uso de materiais diversos e separaram algumas crianças, no grupo-classe e fora dele, para terem um atendimento mais específico às suas necessidades.



Os resultados indicaram que todas as professoras buscaram diversificar a disposição da sala para atenderem aos diversos grupos e crianças, com exceção das professoras 1C e 2C que, em todas as situações, realizaram atividades coletivas ou individuais. A Professora 1C enfatizou que, anteriormente à pesquisa, fazia atividades diferenciadas, porém destacou que esse tipo de trabalho necessitava de apoio para sua operacionalização. Ela deu, então, atenção diferenciada às crianças no decorrer das atividades, o que causou certa dificuldade na condução da mesma, pois nem sempre ela tinha condições de atender a todos, e as crianças ficavam dispersas. Segundo a professora 2C, o trabalho com turmas de alfabetização exigia um “jogo de cintura” e dependia do discernimento sobre a melhor atividade para cada turma e para cada momento específico da aula.

Formas de agrupamento das crianças para a realização da atividade	1º ano/EC	1º ano/ES	2º ano/EC	2º ano/ES	3º ano/EC	3º ano/ES
Atividade coletiva com todas as crianças	15/15	15/15	15/15	15/15	15/15	15/15
Atividade igual com todas as crianças em pequenos grupos	-	10/15	-	15/15	03/15	04/15
Atividade diferenciada com todas as crianças em pequenos grupos	-	01/15	-	02/15	05/15	01/15
Divisão da turma para atividade em grupos em salas separadas	-	-	-	01/15	04/15	-
Atividade individual com todas as crianças	15/15	02/15	15/15	15/15	15/15	15/15
Atividade individual para algumas crianças	-	05/15	-	06/15	01/15	-

Tabela 8: Condução das atividades de alfabetização pelas professoras da Escola Seriado e Ciclada (Continua)



Esse dado confirma o que fora encontrado por Oliveira (2010), pois, no rol das práticas investigadas pela referida autora, havia, no geral, a ausência de um ensino ajustado às diferentes demandas de aprendizagem e à falta de planejamento sistemático com a presença marcante da improvisação no desenvolvimento das aulas. Contudo apesar de encontrarmos algumas situações que se assemelhavam às encontradas por Oliveira (2010), as práticas desenvolvidas pelas professoras 1C e 2C revelaram que a improvisação, muitas vezes, era uma tentativa tática de atender à demanda que se apresentava no momento da aula. Para isso, as docentes buscavam trazer à memória situações semelhantes que lhes serviam de parâmetros na tomada de decisões sobre o que fazer para atender às crianças.

Forma de atendimento dado às crianças na execução das atividades	1º ano/EC	1º ano/ES	2º ano/EC	2º ano/ES	3º ano/EC	3º ano/ES
Durante a atividade no grande grupo, dá atendimento apenas de forma coletiva.	-	-	-	-	-	07/15
Durante a atividade no grande grupo, dá atendimento coletivo alternado com atendimento individual aos que possuem maior dificuldade.	15/15	12/15	15/15	15/15	15/15	10/15
Atendimento específico para as crianças com maior dificuldade, chamando-as ao birô.	10/15	08/15	15/15	15/15	06/15	05/15
Atendimento específico aos pequenos grupos.	-	09/15	-	15/15	05/15	-
Atendimento específico aos grupos separados, dentro e fora da sala.	-	-	-	01/15	04/15	-

Tabela 8: Condução das atividades de alfabetização pelas professoras da Escola Seriada e Ciclada (Continuação)



Em relação a esse aspecto, a professora 2S organizou, didática e pedagogicamente, as suas intervenções por meio de um planejamento minucioso da semana e do dia, revendo procedimentos, ações das crianças e implementando esquemas previamente elaborados para intervir com ajustes adequados a cada uma das situações vivenciadas em sala. Da mesma forma, algumas táticas desenvolvidas por ela tentaram dar um tratamento adequado à heterogeneidade de conhecimentos e diversidade de aprendizagens da turma, tais como a proposição de aulas de reforço no 2º semestre para alunos em defasagem na aprendizagem em parceria com a direção da escola. Essas ações se configuraram como uma forma de organização da prática docente dessa professora, sendo um dos elementos que, provavelmente, contribuiu com o avanço das aprendizagens sobre a escrita alfabética de sua turma, entre o PI e o PF, cujas crianças ficaram “tecnicamente iguais” às dos 3º anos no final do ano letivo, em termos de aprendizagem do sistema de escrita.

Da mesma forma, as professoras 1S, 3S e 3C variaram os agrupamentos entre os alunos e deram atendimento diferenciado e individual às crianças, além das aulas coletivas, pois se preocuparam com os alunos que estavam com a aprendizagem defasada, desde o perfil inicial, e tentaram evitar a retenção dessas crianças no final do ano letivo (no caso das professoras dos 3º anos). Porém ressaltamos que esse atendimento individualizado foi dado apenas aos que tiveram defasagem em relação ao perfil final esperado para a turma. Nesse sentido, a Professora 3C se destacou por promover, além de diversos agrupamentos, atividades diferenciadas para classe e para casa com objetivos variados: promover apropriação (para os que ainda não tinham

se alfabetizado) e consolidar aspectos ortográficos, bem como desenvolver atividades de interpretação de textos (para os já alfabetizados). Contudo a indisciplina da sua turma, muitas vezes, dificultava a condução das atividades propostas.

O grande diferencial das práticas apresentadas, portanto, foi o fato de que todas as professoras fabricaram uma sistemática de ensino coletivo, atrelado a um atendimento mais direcionado às dificuldades da criança; porém, em ambas as situações, intervieram buscando a reflexão das crianças sobre a escrita alfabética. A capacidade de considerar as aprendizagens diversificadas e a heterogeneidade do processo de apropriação da escrita e da leitura não foi exclusiva das professoras da Escola Ciclada, mas estavam presentes também nas práticas docentes das professoras seriadas.

Por fim, as professoras da Escola Seriada e da Ciclada indicaram ter uma perspectiva de democratização do conhecimento, empreendendo esforços para que todos os alunos se alfabetizassem em tempo oportuno, umas com maior ênfase nas práticas de ensino do sistema de escrita do que outras. Nesse sentido, ficou evidenciado que elas avaliavam quais eram as prioridades para cada grupo e o que fazer com os que não aprenderam. Apesar disso, identificamos uma dualidade no perfil adotado quanto à avaliação final do processo de alfabetização, tanto da Escola Seriada como na Ciclada: as professoras ora eram contra a reprovação das crianças pelo seu caráter seletivo e classificatório, ora indicaram ser possível reter com responsabilidade e propiciar à criança um período a mais para apropriarem-se do que não aprenderam sobre a leitura e a escrita.



Algumas ações na Escola Seriada visavam acompanhar, no ano seguinte, as crianças retidas e/ou “aprovadas com ressalva”, tais como: acompanhamento mais sistemático àquelas que ainda não tivessem atingido o perfil de saída desejado, inserção de todas as crianças aprovadas com ressalvas em projetos de apoio paralelo às aulas regulares e à organização das professoras nas turmas de acordo com as suas afinidades. Já na Escola Ciclada, segundo suas professoras e a direção, não havia ações pensadas para lidar com as crianças retidas no final do ciclo de alfabetização; elas apenas iriam cursar o 3º ano novamente para desenvolverem autonomia na leitura e produção de textos até o final do próximo ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este capítulo, destacamos que a retenção continua a ser um dilema que perdura no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização de crianças, independente do sistema de ensino e de ocorrerem ou não avanços na aprendizagem das crianças entre o PI e o PF.

Por um lado, apesar de as professoras da Escola Seriada, em alguns momentos, buscarem romper taticamente com as estratégias postas pela seriação, reafirmamos que essa tomada de decisão estaria ligada também a questões estruturais do sistema, dentre elas, a reprovação. Por outro, a organização escolar em ciclos não garantia a lógica que embasaria as decisões docentes quanto ao atendimento a ser dado a cada criança, bem como quanto à condução e à avaliação do processo de alfabetização, dificuldade evidenciada por algumas professoras da Escola Ciclada.

Nos últimos anos, percebemos uma tendência nacional em se considerar o período de três anos para o processo

de alfabetização, independentemente da forma de organização escolar adotada por cada rede de ensino, conforme apontado em vários documentos nacionais (PNE, 2011-2020). Em 4 de julho de 2012, a portaria nº 867 instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que, dentre outras ações, propõe a necessidade de organização do Ciclo de Alfabetização, com duração dos três anos iniciais do Ensino Fundamental e sem retenção ao longo desses anos, a fim de possibilitar que as crianças se apropriem da escrita alfabética de forma integrada aos demais eixos de ensino de LP, prioritariamente, já no 1º ano, enquanto os 2º e 3º anos seriam destinados à consolidação da leitura e produção de textos. Nesse contexto, questionamos: Como podemos garantir que todas as crianças possam chegar ao final do Ciclo de Alfabetização aptas a prosseguir na sua escolaridade? Quais práticas de alfabetização seriam necessárias? Como os municípios podem se organizar para conduzir esse processo de forma a contemplar a heterogeneidade das aprendizagens ao longo do ciclo de alfabetização e ao final dele?

Reafirmamos, portanto, a necessidade de refletirmos sobre: (i) propostas curriculares no Ciclo de Alfabetização que considerem e possibilitem atender aos tempos de aprendizagens de cada criança a cada ano; (ii) propostas de formação inicial e continuada para os professores que discutam a progressão do ensino, o atendimento diferenciado e a intervenção nos processos de aprendizagens que viabilizem ajustes adequados a cada criança; (iii) o que estamos fazendo com cada criança que, após ter construído diferentes conhecimentos sobre a escrita ao longo do ano, é retida sem ser atendida de forma adequada em suas necessidades, no curso do mesmo ano letivo, de modo a efetuar as aprendizagens esperadas e possíveis.



REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos**: a escola em (como) questão. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos ou séries?** A democratização do ensino em questão. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 2007**: Relatório Nacional. Brasília: INEP, 2007c
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BROOKE, Nigel. **A comparação das quatro ondas**. Boletim GERES. Estudo Longitudinal da geração escolar 2005. Nº 4. Belo Horizonte, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita** – história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.
- CHARTIER, Anne-Marie. HÉRBRARD, Jean. **L'invention du quotidien**: une lecture, des usages. Paris: Le debate, 1987.
- CRUZ, Magna do Carmo Silva. 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. **Tese Doutorado**. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FRANCO, Creso. **Diagnósticos e Políticas de Alfabetização**. Palestra ministrada no Seminário de alfabetização e letramento em 2006. Artigo acessado em 14/05/07. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301, 321, set. 2002.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.
- MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. São Paulo: Autentica, 1999.
- PINESSO, Márcia Regina Falcione. **Sistema seriado e sistema de ciclo**: organização do tempo escolar e implicações na aprendizagem da escrita. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.



OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens:** um estudo da prática docente no contexto de ciclos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPEd, 2003, Caxambu. **Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPEd**, Caxambu: 2003b, p. 1 – 18.



Planejar para incluir a todos: por que precisamos discutir “como” diferenciar o ensino no ciclo de alfabetização

Luciana Piccoli

INTRODUÇÃO

No momento em que se alargam as expectativas sobre quem é considerado aluno alfabetizado ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, nos parece urgente assegurar espaço para as discussões didáticas e pedagógicas, uma vez que à frente deste processo de ensino está o professor alfabetizador com uma carga de exigências bastante ampliada se comparada ao que se considerava um sujeito alfabetizado décadas atrás (PICCOLI; CAMINI, 2012).

Neste texto, portanto, apresentaremos reflexões a partir de abordagens teóricas que entrelaçam os campos da Educação e da Linguagem, na tentativa de fortalecer o lugar do conhecimento didático e, mais especificamente, do planejamento pedagógico com vistas à diferenciação do ensino na formação inicial e continuada do professor alfabetizador, em articulação com dados advindos de diários de classe e relatórios de prática docente de alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para além desta breve introdução, a continuidade deste texto está organizada em cinco seções que abordam os seguintes temas: a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos e o necessário equilíbrio das aprendizagens; a centralidade do saber didático na formação docente; os conceitos de “engenharia didática” e “docência solidária” em funcionamento em práticas pedagógicas; o planejamento de estratégias didáticas e de intervenções



pedagógicas para a diferenciação do ensino; a inclusão e a exclusão pedagógica sob a forma de alguns alertas. Ao final do texto, nas considerações, retomamos aspectos centrais da discussão empreendida e enfatizamos a necessidade de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho docente.

HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS E EQUILÍBRIO DAS APRENDIZAGENS

Se cada vez mais se enfatiza o compromisso da educação em garantir a aprendizagem de todos os alunos, é preciso levar em conta que dessa premissa também decorrem várias exigências pedagógicas. Um aspecto que passou a ser visibilizado na escola contemporânea e que corrobora essa ampliação de requisitos é a necessidade de considerar a diversidade de conhecimentos dos alunos presentes em uma mesma sala de aula. Antes de discutir as implicações dessa afirmativa, porém, cabe ressaltar que tal diversidade é inerente a qualquer grupo social: todas as turmas são heterogêneas em relação às aprendizagens e isso não diz respeito apenas ao domínio do sistema de escrita, mas às práticas de leitura e de escrita de um modo geral. A questão é que, na alfabetização, sem acessar a chave do sistema alfabético, as portas que levam à participação autônoma em práticas letradas permanecerão fechadas.

É por isso que um elemento necessário a destacar em relação à heterogeneidade diz respeito à natureza das diferenças encontradas. Ter grande variação na compreensão sobre o funcionamento da escrita no início do ano letivo em uma turma de primeiro ano é um cenário já conhecido dos professores e, com o passar dos meses, a expectativa é que tais distâncias

sejam minimizadas tendo em vista o trabalho pedagógico desenvolvido. É neste sentido que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a), a partir da definição de direitos de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização, pretende assegurar um andamento mais equitativo das aprendizagens no interior de cada sala de aula e também entre diferentes turmas. Igualmente, está dentro da esfera do esperado que algumas crianças levem mais tempo para consolidarem determinadas aprendizagens e, portanto, exijam das escolas formas de acompanhamento que ultrapassem as possibilidades de intervenção que um professor consegue realizar dentro da sala de aula. Tais situações pressupõem atendimentos complementares e, em alguns casos, até especializados que devem ser ofertados pelas redes de ensino. O que não é aceitável, todavia, é quando uma parte considerável da turma avança na escolarização sem ter consolidado as aprendizagens básicas previstas para seu ano. Neste caso, as diferenças passam a ser alvo de preocupação, pois o que comprometeu a aprendizagem dos alunos diz respeito, sobretudo, a problemas de ordem pedagógica internos à sala de aula, o que nos obriga a atentar para o fato de que essa grave consequência poderia ter sido evitada.

Algumas de nossas alunas que realizam o estágio de docência, principalmente em classes de segundos e terceiros anos, se deparam com este perfil de turmas nas quais há diferenças significativas em termos de compreensão do sistema de escrita alfabética. Obviamente que a primeira reação é perguntar o que aconteceu (ou não) nessa turma para que, após um ano ou mais de escolarização, crianças permaneçam em eta-



pas tão iniciais de apropriação da escrita. Ainda que isto seja garimpar a causa do problema, é preciso, em um curto espaço de tempo, pensar em soluções para equilibrar as aprendizagens e isto passa por, obrigatoriamente, incluir todos os alunos nas propostas de ensino. O que, à primeira vista, poderia restringir as possibilidades de realização de trabalhos únicos para todos passa a ser o mote para diferenciar o ensino.

Para esta discussão, nos apoiamos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93) ao apresentarem a ideia de “diferenciação pedagógica” e problematizarem a postura docente nestes casos:

Levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, longe de ser uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação.

Para nos distanciarmos dessa ideia de fatalidade, é preciso visualizar a heterogeneidade sob um novo ângulo, aquele que seja o de considerar o aluno que não conquistamos à primeira vista como um desafio. São justamente essas crianças as que nos provocam criar formas alternativas de ensino e, assim, nos “obrigam” a rever modos de pensar, de certa forma enraizados em nossas práticas, que, ao longo do tempo, vão se transformando em suportes confortáveis de trabalho. Consideramos que isso pode e deve desencadear uma postura investigativa do professor que precisa ser cotidianamente exercitada.

SABER DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os dois excertos a seguir, advindos de relatórios de prática docente, podem exemplificar essa desejada postura investigativa uma vez que se configuraram como disparadores para pesquisas, a partir de inquietações de alunas do Curso de Pedagogia durante o estágio de docência e justificaram, posteriormente, suas escolhas temáticas no Trabalho de Conclusão de Curso. Nossa intenção não é atrelar essa postura à realização de um relatório de pesquisa, mas exemplificar como a condição



de diagnosticar situações-problema da prática pedagógica e de buscar alternativas de solução para as mesmas pode qualificar o trabalho pedagógico cotidiano na alfabetização.

Acredito que o maior desafio de uma alfabetizadora esteja neste ponto: auxiliar cada aluno a avançar em suas aprendizagens, de uma maneira individual, dando conta daqueles que não seguem o ritmo médio da turma e, também, atendendo aos demais alunos. (Sibele Bechara Herbe, Relatório de Prática Docente, 2012)

Percebi, durante a experiência docente, o quanto em uma turma que possui grande heterogeneidade quanto ao domínio do sistema de escrita, se torna fundamental que o professor se valha de uma metodologia que garanta oportunidades de reflexão metalinguística e avanço na aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos. No início da prática docente, tive muitas dúvidas de como proporcionar tais momentos dentro da rotina de sala de aula sem comprometer o avanço dos conteúdos de que necessitava dar conta. (Aline Moreira dos Santos, Relatório de Prática Docente, 2013)

Cabe salientar que a angústia de professores frente a turmas heterogêneas não é exclusividade dos iniciantes: tal inquietação é recorrente em momentos de formação continuada, o que indica que há uma necessidade reiterada de discutir o “como” fazer perante essas e outras situações de sala de aula.

Defendemos que discutir formação didática, então, não é obviedade. O abandono do tecnicismo exacerbado de décadas atrás ocasionou também certa interdição às discussões pedagógicas, como se não fosse mais permitido aventar métodos mais adequados ao ensino de determinado conte-



údo. Ao retomarmos aqui o foco no conhecimento didático, o fazemos porque acreditamos que há saberes pedagógicos que podem e devem orientar as ações do professor. Delia Lerner advoga a favor da autonomia deste campo do conhecimento ao explicitar:

o saber didático, ainda que se apóie em saberes produzidos por outras ciências, não pode ser deduzido simplesmente deles; o saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do funcionamento das situações didáticas. (LERNER, 2002, p. 105)

Em razão disso, é preciso abrir espaço para o saber didático em cursos que visam formar e qualificar o professor alfabetizador. Nossa intenção não é secundarizar conhecimentos de outras áreas para alfabetizar, mas entendemos que é preciso equilibrar o tempo investido para contemplar, nos currículos dos cursos de formação, discussões que tratam dos saberes didáticos em articulação com os saberes linguísticos.

Ainda que pudéssemos listar princípios pedagógicos que consideramos fundamentais à prática alfabetizadora – como já o fizemos (PICCOLI; CARAMINI, 2012) –, não apontaremos aqui um decálogo de tais saberes porque, neste texto, queremos argumentar que é no exercício da docência que os professores irão cotidianamente construir os pressupostos para o trabalho que desenvolvem, acessando e atualizando, para isso, referenciais teórico-metodológicos.

Lerner (2002) defende a necessidade de centrar a formação do professor no saber didático por meio de propostas que tenham como objeto de análise o conjunto das interações entre 1) professor, 2) alunos e 3) o objeto a



ensinar e a aprender, o que ela nomeou de “triângulo didático”. Acessar este triângulo seria possível por meio da análise do registro de classe que, ao ser considerado recurso insubstituível para a comunicação do conhecimento didático, opera como “coluna vertebral” na formação docente. Para a pesquisadora (2002, p. 115-116), “é a partir da análise dos problemas, propostas e intervenções didáticas que adquire sentido para os docentes se aprofundarem no conhecimento do objeto de ensino e dos processos de aprendizagem desse objeto por parte das crianças”.

ENGENHARIA DIDÁTICA E DOCÊNCIA SOLIDÁRIA EM PLANEJAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No Curso de Pedagogia, temos nos inspirado nos pressupostos de Lerner para analisar sistematicamente situações didáticas nas disciplinas da área de Linguagem ao longo da graduação e também no estágio de docência. Nessa etapa final do curso, o principal instrumento de registro das alunas é o diário de classe documentado. Nele constam os planejamentos diários nos quais há a descrição das atividades a serem desenvolvidas, assim como exemplares dos materiais produzidos a serem utilizados nas propostas pedagógicas. Além disso, há espaço para o registro do ocorrido: comentários e anotações sobre o dia com inclusão de produções orais e escritas das crianças, assim como fotografias, documentam o caminho percorrido pela professora-estagiária e pela turma. Ao final de cada semana, as professoras em formação produzem uma reflexão em que analisam um ou mais aspectos que julgam terem se sobressaído no período, especialmente no que tange à articulação entre as aprendizagens docentes e as dos alunos.

Nos planos diários, a ênfase recai na explicitação das estratégias didáticas e no desenvolvimento de intervenções pedagógicas porque entendemos que isso contribui para arquitetar os meios considerados, naquele contexto, mais eficazes para o ensino de determinado objeto de conhecimento. Apresentamos, a seguir, o excerto do diário de classe de uma estagiária em uma turma de segundo ano, ao planejar uma aula de leitura compartilhada a partir de um poema, para ilustrar este movimento de descrição das etapas de uma atividade e de antecipação de possíveis



intervenções pedagógicas, colocando em funcionamento o que já nomeamos em outra ocasião de “patrimônio pedagógico imaterial do alfabetizador” (CAMINI; PICCOLI, 2014).

Apresento o poema “Hora do almoço I”, de Claudio Thebas, escrito em papel cartaz. Explorarei a estrutura do gênero, em estrofes, e a forma de leitura/declamação. Depois, distribuo uma folha para cada aluno realizar a leitura individual e, após, a oral coletiva. Destacarei algumas palavras para analisarmos – colherada, pouquinho, leãozinho – e as expressões “tá bom à beça!”, “não enrola”. Peço que pintem os pedaços que rimam, destacando que as palavras “beça” e “essa” têm o mesmo som, mas grafias diferentes. (Aline Moreira dos Santos, Diário de Classe, 2013)

Aline nos mostra, nesse excerto, que tem subsídios conceituais para planejar o trabalho com o poema; acessou conhecimentos linguísticos e, por isso, conseguiu identificar o que pulsa no texto em termos de recursos expressivos, através de explorações de ordem morfológica (ao analisar a repetição do morfema de diminutivo presente em “pouquinho” e “leãozinho”); de ordem semântica (ao questionar o significado contextual das expressões “tá bom à beça” e “não enrola”); de ordem fonológica (ao comparar semelhanças sonoras e diferenças gráficas em “beça” e “essa”).

O planejamento apresentado se distancia, e muito, de práticas escolares superficiais, que, por exemplo, poderiam ser executadas da seguinte forma: 1) entregar uma folha com um poema aos alunos; 2) solicitar que leiam o texto silenciosamente; 3) aguardar que respondam, por escrito, a perguntas sobre o poema; 4) recolher a atividade e corrigir individualmente o trabalho dos alunos, sem discussão compartilhada. Nesse caso, o papel do professor é pouco produtivo e a atividade em folha parece funcionar de forma autônoma, distante das interações desejadas.



A distância entre o modo de condução do trabalho pedagógico nas práticas acima poderia ser equiparada à suposta diferença no aproveitamento dos alunos no que se refere a participar de uma aula de leitura e apreender determinado gênero textual. A responsabilidade do professor sobre as aprendizagens dos alunos merece ser tratada com muita seriedade e é por isso que insistimos que agir didaticamente de um modo ou de outro faz diferença. Joaquim Dolz (2009) diferencia formas de atuação pedagógica quando discute que a profissionalização da docência exige que o professor supere a simples colocação em prática dos materiais e passe a desenvolver capacidades de adaptação e criação de dispositivos didáticos. Para esse pesquisador, um dos desafios da formação docente dos professores de línguas é criar e adaptar dispositivos de ensino, o que ele nomeou de “engenharia didática”.

Para ir além da aplicação de atividades, é necessário destinar tempo e investimento na criação de materiais didáticos e no planejamento de estratégias que mobilizem nos alunos diferentes ferramentas cognitivas. Face à heterogeneidade das aprendizagens das crianças, em uma mesma turma, e aos diferentes tempos para consolidá-las, essa necessidade se potencializa, uma vez que, na maioria das vezes, uma proposta única e rígida a ser desenvolvida não atingiria satisfatoriamente a todos os alunos.

Em termos legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) ressaltam que as escolas devem construir estratégias pedagógicas para garantir a aprendizagem dos alunos que “apresentarem dificuldades”. Ainda que a necessidade de aplicação dessa normativa

seja consensual, o que tem exigido malabarismos na docência é justamente como operacionalizá-la. Nos seus relatos, os professores constantemente manifestam angústias quando se deparam com a impotência de realizar acompanhamento mais individualizado a várias crianças de uma mesma turma.

Julgamos útil, portanto, levantar alternativas para colocar em ação tal normativa. A ideia de “docência solidária”, valorizada pelas próprias diretrizes, pode ser uma delas na aposta de que “o esforço conjunto dos professores, apoiado por outras instâncias dos sistemas escolares, contribua para criar uma escola menos seletiva e capaz de proporcionar a cada um e a todos o atendimento mais adequado a que têm direito.” (BRASIL, 2013, p. 122). Pode ser que essa ideia nos remeta a atendimentos especializados e até individualizados, quando as crianças são indicadas para frequentarem outros espaços pedagógicos, tais como laboratórios de aprendizagem ou salas de integração e recursos, o que, sem dúvida, é uma prática fundamental em muitos casos. O que consideramos, porém, é quando há a possibilidade de mais de um professor atuar a um só tempo com uma mesma turma. Essa é uma oportunidade preciosa que pode ser desperdiçada se acreditarmos que ajustar a docência às necessidades dos alunos significa apenas proporcionar a retirada da criança de seu grupo para realizar intervenções individuais porque, no coletivo da turma, isso seria impossível.

Há redes de ensino que garantem tempo para que dois professores permaneçam na mesma sala e isso deve ser aproveitado ao máximo para que compartilhem a docência: por exemplo, enquanto um professor coor-



dena as atividades com a maioria do grupo, o outro centraliza suas intervenções com as crianças que precisam de mais apoio. O mesmo deveria acontecer durante os estágios supervisionados, em que se pressupõe docência compartilhada entre professor titular e estagiário. Na maioria dos casos que temos acompanhado, ocorrem parcerias muito produtivas porque há integração entre as práticas e troca de conhecimentos de ambas as partes. Outras vezes, porém, o professor titular é desviado para exercer outra função na escola, o que compromete a própria concepção do momento do estágio.

Na esteira da docência solidária, outra sugestão seria compor redes de socialização de estratégias didáticas e materiais pedagógicos planejados para atender a diferentes grupos de aprendizagem dentro da mesma sala de aula. Se cada professor selecionasse atividades concebidas para esse fim e as apresentasse em um encontro de formação, por exemplo, o potencial didático de cada uma estaria em pauta e, além disso, as escolas poderiam registrar e acumular diversas experiências exitosas. É sob esta inspiração de agregar conhecimentos que os professores se fortalecem como grupo de trabalho e passam a construir propostas mais integradas.

Essas alternativas têm como pressuposto o trabalho colaborativo, ao invés do solitário a que estamos habituados. Ainda que, em alguns contextos, iniciativas dessa ordem sejam praticadas, as horas de atividades didáticas com as crianças, na maioria das escolas brasileiras, passam sob a tutela de um único professor que é a referência para sua turma e a pessoa que mais conhece seus alunos. É ela, portanto, quem tem mais elementos para disparar os gatilhos que desafiarão cada criança a aprender. É ela quem tem que atender às exigências da diferenciação do ensino e criar mecanismos para ajustá-lo às aprendizagens dos alunos. É justamente nesse ponto, então, que se coloca a necessidade de, antecipadamente, planejar a flexibilização das propostas de ensino e é disso que vamos tratar agora, discutindo como alunas do Curso de Pedagogia vêm operacionalizando essas demandas durante o estágio de docência.



PLANEJAMENTO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO E A INCLUSÃO DE TODOS OS ALUNOS

Iniciamos com a análise de uma situação planejada por uma das estagiárias que assumiu uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental no segundo semestre do ano letivo, o que exigiu dela um exercício constante de flexibilização de suas propostas pedagógicas, já que em torno de metade dos alunos ainda se encontrava em etapas iniciais da aprendizagem do sistema de escrita.

Apresentarei uma parte do poema “Laranja pêra couve manteiga”, já conhecido da turma, em um cartaz, faremos a leitura coletiva e recolherei o cartaz. Depois, distribuirei uma folha com os versos do texto desordenados: os alunos terão que recortar e ordená-los na sequência correta, depois colarão no caderno. Ficarei junto aos alunos em etapas iniciais da aprendizagem da leitura: a estes entregarei os versos de uma estrofe por vez para que ordenem, perguntando com qual palavra começa o primeiro verso e qual com sílaba/letra esta palavra começa, qual palavra está no final do verso, com qual sílaba/letra esta palavra termina. Sempre que necessário, retornarei ao texto original e farei a leitura oral de cada estrofe a ser ordenada. (Aline Moreira dos Santos, Diário de Classe, 2013)

À primeira vista, ao olharmos apenas para a atividade na folha, rapidamente encontramos similaridades com propostas já conhecidas, mas a descrição realizada nos mostra que o modo de colocação em prática não é universal, já que depende intimamente das estratégias de condução de que o professor lançará mão (CAMINI; PICCOLI, 2014). Nesse cenário pedagógico, o material em si é apenas um dos elementos: passemos agora à discussão de outros.



A professora partiu, então, de uma mesma atividade de material com foco na leitura do gênero poesia e na consciência sintática, mas com etapas e intervenções diferenciadas: enquanto um grupo supostamente conseguiria trabalhar de forma mais autônoma, a professora focalizou seu atendimento no grupo que precisava de suporte para realização da proposta. Em primeiro lugar, ela delimitou o desafio a esses alunos para que lidassem com uma estrofe por vez e não com o texto na íntegra. Depois, ela já tinha planejadas intervenções específicas para a identificação dos versos, a partir de habilidades relacionadas às consciências sintática, silábica e fonêmica, para que, assim, conseguissem atingir o objetivo da atividade.

Como já enfatizamos, seria muito diferente se a professora simplesmente entregasse a folha aos alunos e esperasse a execução em sua mesa. E nessa diferença reside a potencialidade da proposta porque a intencionalidade pedagógica aqui diz respeito à consideração da aprendizagem de todas as crianças. A professora buscou diferenciar o modo de condução da atividade porque conhece seus alunos e sabe que uma única proposta não se encaixaria às necessidades que se colocam.

É preciso destacar que esse saber não é óbvio e que raras vezes nos deparamos com iniciativas docentes dessa ordem, nas pesquisas e práticas com as quais temos tido contato. Isso não significa que os professores não estejam dispostos a fazê-lo, mas ainda carecemos de formação didática para lidar com a diversidade. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012b) tem investido nessa formação porque reconhece que a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos



Figura 1: Capa do livro "Laranja pêra couve manteiga", Editora Girafinha, 2006

ORGANIZE OS VERSOS DE CADA ESTROFE DO TEXTO E COLE NO CADERNO:

PARA O PÃO-DURO, "GASTAR"
ENCONTRA-SE TUDO POR COMPLETO!
NA COZINHA DO ECONOMISTA
NÃO É VERBO PREDILETO.

UNE O ÚTIL AO AGRADÁVEL,
DO ALIMENTO MAIS RENTÁVEL.
QUANDO VAI À FEIRA
SAINDO SEMPRE EM BUSCA

O MESMO PARA A VERDURA
NÃO FARÁ DESGOSTO.
É TER O NOME COMPOSTO,
O IDEAL PARA UMA FRUTA

Figura 2: Atividade produzida por Aline Moreira dos Santos a partir do livro "Laranja pêra couve manteiga"



precisa ser considerada como um fenômeno inerente à ação docente e, para tanto, prevê diferentes formas de o professor atuar em sala de aula e de organizar sua turma:

Após a realização dos diagnósticos, é possível prever estratégias didáticas mais adequadas aos grupos de alunos que são revelados de acordo com suas aprendizagens em cada um dos eixos de ensino da linguagem abordados. Assim, pode-se propor atividades individuais, em duplas, em grupos ou coletivas, em qualquer dos eixos que se deseje explorar. (SEAL, 2012, p. 17)

Cabe ressaltar que, em qualquer uma das modalidades eleitas, é preciso haver sintonia entre o resultado do diagnóstico e a proposta didática a ser realizada, isto é, entre os conhecimentos dos alunos e o ensino planejado. Parece-nos necessário, então, retomar o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” criado por Lev Vigotski (2008) porque é justamente nesse ponto que a atuação docente precisa centrar-se. Ao identificar o que a criança consegue realizar de forma autônoma, isto é, seu nível de desenvolvimento real, e o que a criança consegue realizar com o auxílio de um sujeito mais experiente, ou seja, seu nível de desenvolvimento potencial, o professor encontra o espaço para a atuação pedagógica: a zona de desenvolvimento proximal. Essa abordagem exige que o professor conheça seus alunos e os saberes de cada um – e não insistimos nisso para defender a individualização do ensino, até porque seria impraticável considerando a organização do que entendemos hoje por escola – mas para identificar repertórios de conhecimentos partilhados por um determinado conjunto de crianças. Assim, podemos nos inspirar nesses pressupostos sociointeracionistas, para que a ação docente funcione como um suporte direcionado ao possibilitar subsídios comuns para o avanço das aprendizagens de um grupo de alunos que comunga certos conhecimentos, enquanto um outro coletivo de crianças da mesma turma precisará de apoios e desafios que mobilizem estratégias cognitivas diferentes.



Há muitas possibilidades para ajustar o ensino na sala de aula e direcionar propostas a determinado grupo de alunos, o que exige flexibilidade dos professores e capacidade de produção e diversificação de estratégias didáticas. Vamos, agora, discutir alternativas adotadas em outra turma de segundo ano. A professora-estagiária Thalita, após a contação da história “Peter Pan”, propôs uma atividade de leitura em que os alunos precisariam relacionar imagem e escrita. No seu diário de classe, constava a seguinte descrição:

Será entregue para os alunos uma folha onde terão de um lado os personagens da história e, do outro, os seus nomes. Os alunos em etapas iniciais de leitura deverão ligar o personagem ao seu nome. Para os outros alunos, será entregue uma folha com a imagem dos personagens e, do outro lado, uma frase com a característica dos respectivos personagens. Eles deverão ligar o personagem a sua característica. (Thalita Filikoski Barski Pedroso, Diário de Classe, 2014)



LIGUE A IMAGEM DO PERSONAGEM AO SEU NOME:

	WENDY
	PETER PAN
	SININHO
	CAPITÃO GANCHO
	MENINOS PERDIDOS

Figura 3: Atividade produzida por Thalita Filikoski Barski Pedroso para alunos em etapas iniciais de leitura

LIGUE A IMAGEM DO PERSONAGEM A SUA CARACTERÍSTICA:

	É UMA BOA CONTADORA DE HISTÓRIAS DO PETER PAN.
	NÃO GOSTA DO PETER PAN E TEM UMA MÃO COM UM GANCHO.
	É UMA FADA E TEM UM PÓ MÁGICO.
	É ESPERTO, VALENTE E NÃO QUER CRESCER.
	ESTÃO PERDIDOS E NÃO TÊM FAMÍLIA.

Figura 4: Atividade produzida por Thalita Filikoski Barski Pedroso para alunos em etapas avançadas de leitura



Há, por parte da professora, a iniciativa de planejar antecipadamente diferentes atividades materiais, já que sabe que a leitura apenas de palavras para os alunos que estão conquistando independência nessa habilidade seria pouco produtiva e que ler uma extensão maior de texto, como a presente em uma oração, seria exigir além do que as crianças em etapas iniciais de aprendizagem da leitura poderiam realizar. Além dessa fundamental sintonia, o ajuste diferenciado facilita o acompanhamento que a professora realiza durante a atividade, uma vez que, com mais autonomia das crianças, ela consegue se dedicar àquelas que mais necessitam de suporte. Thalita, ao longo da atividade, pôde circular entre as mesas fazendo intervenções mais rápidas e pontuais com vários alunos; e como, nessa sala de aula, ainda há a presença constante da professora titular, esta permaneceu a maior parte do tempo com um aluno, em especial, que ainda não reconhecia todas as letras do alfabeto e precisou de apoio quase constante para atingir o objetivo proposto.

INCLUSÃO E EXCLUSÃO PEDAGÓGICA: ALGUNS ALERTAS

Estes são alguns saberes didáticos que a experiência docente permite construir: quanto mais direcionadas às necessidades dos alunos as propostas forem, menos convocada a professora será para atender várias crianças ao mesmo tempo e mais ela poderá qualificar suas intervenções, assim como focalizar o atendimento aos alunos que dele mais necessitam. Obviamente que o investimento no tempo de planejamento será maior, mas o saldo certamente será positivo quando, além de otimizarmos o exigente trabalho pedagógico em sala de aula, avaliarmos os positivos efeitos nas aprendizagens dos alunos.

Insistimos que é preciso pensar estrategicamente como incluir todos os alunos em uma proposta de ensino. Analisamos aqui possibilidades que funcionaram em contextos específicos: em uma determinada turma da qual fazem parte certos grupos de alunos. Cada professor precisa pensar na melhor forma para o contexto da turma com a qual trabalha, forma esta que será, certamente, sempre provisória. Anne Marie Chartier (2006), ao indicar características de alfabetizadores bem sucedidos, afirma que eles têm uma ampla memória das competências das crianças, o que os possibilita, a partir da identificação dos conhecimentos de cada uma, direcionar as intervenções pedagógicas.

Nossos exemplos focalizaram habilidades de leitura com diferentes unidades linguísticas (palavras, orações, textos) e, pelos limites deste capítulo, não nos dedicaremos a analisar propostas que contemplariam outros eixos da linguagem necessários à alfabetização, mas iremos remeter os leitores a duas referências aqui já citadas que julgamos importante comentar.

A primeira trata do caderno de formação do PNAIC intitulado “A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012b), em que há variadas propostas para atendimento pedagógico, considerando diferentes conhecimentos dos aprendizes em relação à, por exemplo, produção de textos e apropriação do sistema de escrita alfabética. Também constam orientações para os modos de agrupamento mais produtivos de crianças que se encontram em distintos momentos da apropriação da escrita.

A segunda indicação refere-se à pesquisa de Silveira (2013), que investigou estratégias didáticas para o ensi-



no da produção textual empreendidas por professoras em turmas de 3º ano, consideradas heterogêneas em relação ao sistema de escrita. Como resultado, a autora apontou que o trabalho pedagógico nesses contextos pressupõe a diversificação de atividades que considerem a apropriação de conhecimentos distintos dos alunos e o desenvolvimento de diferentes habilidades. A autora evidenciou, por exemplo, a possibilidade da inclusão de crianças não alfabetizadas em situações de produção oral de textos escritos, tendo a professora ou outro colega mais experiente como escriba.

Assim, antes de concluirmos, consideramos importante fazer mais alguns alertas no que se refere à diferenciação pedagógica. Na escola, pertencer a um grupo significa poder aprender dentro desse grupo, o que envolve sentir-se capaz de realizar as atividades dirigidas à turma, ainda que com ajustes. Então, quando há a possibilidade de mais de um professor atuar no mesmo espaço, levar um aluno “com dificuldades” para outro local não necessariamente é a decisão mais acertada. É preciso avaliar conjuntamente quando será mais produtivo para a criança ficar com sua turma e quando se faz muito necessário desenvolver outra proposta pedagógica em um ambiente diferente.

Outra ressalva a fazer é a necessidade, no planejamento, de manutenção do foco e das habilidades requisitadas na proposta, ainda que em níveis de exigência diferentes, como mostramos nos excertos dos diários de classe analisados. Explicaremos melhor através de um exemplo de contraposição: enquanto alunos que já escrevem de forma alfabética produzem textos, as outras crianças da turma recebem atividades de ligar palavras e imagens, como se não fosse permitido a elas

lançar suas ideias por escrito. Quando tais momentos são recorrentes, a iniciativa de diversificar as atividades está a serviço de formas de exclusão tanto no que diz respeito ao pertencimento de determinadas crianças ao seu grupo, quanto aos direitos de aprendizagem que tanto almejamos garantir a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatos docentes preciosos sobre o já ocorrido poderiam ter sido apresentados aqui, comprovando como determinadas atividades, quando diferenciadas, mostraram-se potentes para os alunos e que, por meio delas, os professores conseguiram realizar várias intervenções pontuais. Entretanto, fizemos a opção, neste texto, por argumentar que é preciso planejar antecipadamente esse ajuste do ensino, como exemplificamos através das descrições constantes nos diários de classe. Ainda que tenhamos lucidez de que essa prática não é garantia de êxito pedagógico e que há muitas intervenções não previstas que emergem nas contingências da sala de aula, sobretudo quando fisgadas por astutos alfabetizadores, a exigência de planejar se potencializa quando há a necessidade de produção de materiais diferenciados ou a organização da turma em grupos previamente definidos, a partir de repertórios de conhecimentos partilhados por certas crianças.

Sabemos que, para as alternativas aqui discutidas se consolidarem como práticas docentes, é necessário que as redes de ensino garantam tempo de formação continuada e de planejamento pedagógico aos professores. É preciso, então, nos engajarmos na conquista de políticas públicas que possibilitem ao professor atender às diversidades (MORAIS, 2014) e que garantam condições de trabalho coletivo e de apoio solidário a cada docente (LEAL, 2014).



Alertamos que tais políticas precisam ser acompanhadas pela necessária redução do excessivo número de alunos por turma que hoje temos na grande maioria das classes brasileiras de alfabetização, o que, sem dúvida, interfere na qualidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

Na esfera da escola e da sala de aula, por sua vez, o que buscamos destacar é a necessária disposição dos professores para planejar acolhendo as diversidades. Por isso insistimos na necessidade de antever a ação pedagógica, considerando diferentes modos de intervenção. Mesmo com os graves problemas estruturais das escolas públicas, procuramos argumentar que há um considerável espaço para que a atuação qualificada do professor produza a desejada diferença nas aprendizagens de seus alunos. Acreditamos que há, sempre, alguma alternativa pedagógica a ser criada por mais que a situação ao nosso redor nos pareça insustentável. Para isso, é preciso, igualmente, contar com o empenho dos professores para diferenciar o ensino e, conseqüentemente, fazer avançar as aprendizagens de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Curriculo no ciclo de alfabetização**: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**: ano 2, unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

CAMINI, Patrícia; PICCOLI, Luciana. O patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização. **Pátio**: Ensino Fundamental, n. 71, p. 40-43, ago./out. 2014.

CHARTIER, Anne Marie. Escolas, métodos e professores no Brasil e na França. **Letra A**: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 2, n. 8, p. 10-12, out. /nov. 2006. Entrevista concedida à Marildes Marinho.

DOLZ, Joaquim. **Os cinco grandes desafios da formação docente de línguas**. V Simpósio Internacional de Gêneros Textuais. Caxias do Sul/RS, ago. 2009. (Mesa redonda).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. P. 81-108.



LEAL, Telma Ferraz. **Políticas públicas de formação de professores alfabetizadores.** VI Seminário de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE. Centro de Convenções de Olinda – Recife/PE, mar. 2014. (Mesa temática).

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Políticas de avaliação em linguagem.** VI Seminário de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE. Centro de Convenções de Olinda – Recife/PE, mar. 2014. (Mesa temática).

PEREIRA, Sônia Virginia Martins. **A circulação de gêneros textuais no sistema de atividades do PNAIC e as implicações para os letramentos.** VI Seminário de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE. Centro de Convenções de Olinda – Recife/PE, mar. 2014. (Comunicação oral).

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização:** espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

SEAL, Ana Gabriela de Souza. O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização:** ano 02, unidade 07. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 16-26.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.



Heterogeneidade e ação docente no ensino de produção de textos

Renata da Conceição Silveira

Telma Ferraz Leal

As discussões atuais sobre currículo e inclusão têm estimulado que diferentes temáticas relativas aos processos de exclusão escolar ganhem destaque no cenário acadêmico e nos programas de formação de professores. Tal tendência, diferentemente do que ocorreu em muitos estudos difundidos nas décadas de 60 a 80, em que o foco era a busca de "culpados" (BROOKS, 1966; BERNSTEIN, 1986; HESS e SHIPMAN, 1986), configura-se, na atualidade, como uma tentativa de compreender, de modo mais aprofundado, as formas de exclusão escolar, o que pode remeter a estudos clássicos, como os realizados por autores como Labov (1972), Wells (1986), Houston (1986), Patto (1987), Carraher (1989), dentre outros.

Sem dúvida, essa discussão impõe reflexões sobre o papel da escola e o modelo escolar vigente nas sociedades deste século, que não podem ser feitas sem o enfrentamento da discussão sobre a sociedade em uma dimensão política e econômica. Tal necessidade não é contraditória à perspectiva de estudos que evidenciem, também no micro espaço escolar, as estratégias para garantia do direito à educação ou as que marcam a negação de tal direito.

Neste capítulo, na busca de contribuir com tal debate, exporemos um estudo em que buscamos refletir sobre práticas docentes com foco nas estratégias de mediação adotadas com as crianças não alfabetizadas em aulas de produção de textos escritos.



Tal tema articula-se à discussão sobre os processos de exclusão escolar porque remete ao debate acerca dos modos como as crianças que não se apropriam da escrita nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e que, são, portanto, consideradas analfabetas, muitas vezes, são excluídas das situações de ensino, por não darem conta de atender às exigências escolares fortemente associadas às habilidades de leitura e escrita, isto é, ao chegarem às etapas escolares mais avançadas sem terem se apropriado da capacidade de ler e escrever com autonomia, muitas crianças passam a não serem inseridas nas atividades didáticas, culminando na exclusão do processo de escolarização. Neste estudo, serão focalizadas situações didáticas em que tal fenômeno se evidencia, na busca de, entendendo tais processos, podermos nos preparar para combatê-lo. Para melhor contextualizar as discussões que serão realizadas, iniciaremos expondo a concepção de ensino de produção de textos adotada.

O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Em uma abordagem sociointeracionista, que enfatiza a dimensão histórica e cultural do processo educativo, a produção de textos é entendida como uma atividade cognitiva e social, que exige do professor diferentes conhecimentos. Tal perspectiva surge em contraposição ao ensino tradicional, em que o aluno escrevia unicamente para o professor, com finalidades escolares que se distanciavam das práticas extraescolares. Conforme é exposto por Leal (2005, p.66/67), na perspectiva sociointeracionista, diferentemente de outras abordagens ditas tradicionais o sentido maior da produção de texto nas primeiras aprendizagens é garantir a escrita como um bem cultural, no processo de ampliação e compreensão de mundo. É permitir às crianças assumir os seus

discursos e colocá-los no embate com outros discursos circundantes. Nessa perspectiva, propõe-se que o ensino de produção textual deva estar atrelado ao estudo dos gêneros textuais, com ênfase nos seus aspectos sociointerativos, ou seja, na reflexão sobre os contextos em que os textos são gerados. No entanto, apesar da grande difusão da concepção enunciativa de linguagem, baseada, sobretudo, nos estudos de Bakhtin (2003), ainda são frequentes as práticas de ensino que desconsideram os aspectos sociodiscursivos dos gêneros (finalidades, interlocutores envolvidos, espaços de circulação dos textos, dentre outros), atendo-se praticamente a aspectos composicionais, como vem sendo alertado por autores como Cerqueira (2010) e Nascimento (2010).

Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), preocupados com tais alertas, buscaram analisar se tal tendência aparecia também nas propostas curriculares brasileiras, que são os documentos oficiais que se destinam a orientar a prática dos professores. Foram analisados 26 documentos de capitais e secretarias estaduais brasileiras e identificados diferentes tipos de orientações que convergem para os princípios de um ensino de base sociointeracionista, tais como os que defendem que é preciso: estimular o gosto/motivação para a escrita; promover situações de escrita com finalidades claras e variadas; refletir sobre os suportes e gêneros textuais, diversificando-os; promover reflexões sobre a situação que gerou a escrita do texto; promover reflexões sobre os papéis assumidos na autoria dos textos; promover reflexões sobre os destinatários prováveis dos textos; promover situações para o desenvolvimento de estratégias / habilidades de planejamento e revisão do texto; ensinar a variar os recursos linguísticos do texto; dentre outras.



A diversidade de orientações apontadas nos documentos curriculares acerca do ensino de produção de textos decorre do reconhecimento de que a atividade de ensinar a produzir textos é complexa. Tal complexidade se agrava quando se passa a abordar um conflito frequentemente citado por professores: o que fazer para ensinar produção de textos se houver na sala estudantes que não dominam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA, conforme será denominado adiante)?

Sem dúvida, o domínio do SEA é primordial para a escrita de textos com autonomia. Sem saber como escrever as palavras, não é possível escrever textos que possam ser lidos por seus interlocutores. Porém a produção de textos não se reduz à atividade de notar, no papel, o texto. Muitas habilidades são necessárias. Desse modo, não é preciso esperar que o aluno alcance certo nível de apropriação do SEA para, só então, começar a produzir textos, pois, como é defendido por Girão e Brandão (2010, p.120),

O fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de poder produzi-los oralmente, sendo estes textos registrados graficamente por um escriba ou pela própria criança com base nos conhecimentos de que ela dispõe no momento. Em outras palavras, crianças bem pequenas podem produzir oralmente textos escritos. Ou seja, textos orais produzidos em linguagem escrita que são grafados por outros ou por elas próprias.

A inserção das crianças não alfabéticas em atividades de produção de textos escritos traz importantes benefícios aos estudantes, como é destacado por Bosco (2009, p. 07):

As crianças em processo de alfabetização experimentam na escola várias práticas de escrita, próprias do ambiente escolar e passam a lidar com essas situações (re)construindo suas práticas de



escrita. Na medida em que a escola se propõe a trabalhar numa perspectiva dialógica da linguagem, o trabalho pedagógico passa a ter como objetivo desenvolver a competência comunicativa do aluno, percebendo a importância de buscar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos...

Desse modo, pode-se dizer que as atividades de produção de textos escritos por um aluno que ainda não tenha consolidado o SEA pode trazer vários benefícios, tanto em relação à apropriação do SEA quanto em relação ao desenvolvimento de capacidades relativas à leitura e à produção de textos. Tal questão foi investigada por Borzone, Diuk e Abchi (2007), em um estudo sobre as relações entre as habilidades de escrita de palavras e textos com 23 crianças do primeiro ano da Educação Básica, na faixa etária de 6 a 9 anos, de uma escola de Córdoba – Argentina.

Nesta pesquisa, foi realizada uma atividade para a avaliação do domínio do SEA, uma atividade de produção de texto oral (através da recontagem de um conto lido pela pesquisadora/entrevistadora) e uma reescrita desse mesmo texto.

Ao serem comparados os resultados dos testes de apropriação com os de produção de textos, evidenciou-se que, na escrita de palavras, 28% dos alunos apresentaram dificuldades quanto à grafia, enquanto nos testes com a produção escrita de texto, 48% dos alunos apresentaram dificuldade no registro. Ou seja, mesmo apresentando bom domínio em situações de escrita de palavras, o aluno pode ter dificuldades no registro de palavras na escrita do texto. Tal fenômeno pode ser interpretado como evidência de que, no momento da produção de textos, as crianças precisam coordenar diferentes ações, de modo que há menor “atenção” à escrita de palavras. Desse modo, pode-se supor que a atividade de produção de textos pode estimular o desenvolvimento de maior fluência na escrita de palavras. Assim, podemos reconhecer que há uma fase em que, na escrita de textos, podem ser consolidados conhecimentos sobre as correspondências grafofônicas.



Por outro lado, a diferença percentual aponta também a importância da apropriação do SEA para uma produção textual autônoma, sem desconsiderar, porém, a capacidade desses alunos de participarem dessa prática mesmo sem dominarem totalmente a escrita das palavras. O estudo ratifica a influência dessa apropriação do SEA para o desenvolvimento da habilidade da produção de textos.

Retornamos, assim, com base nessas reflexões, à discussão sobre a relevância de se inserir alunos não alfabéticos em atividades de produção de textos escritos. Há também outro conflito, bastante comum, que é o de lidar com crianças que dominam o SEA e crianças que não o dominam em uma mesma turma.

Embora se reconheça que é mais complexo promover um ensino de produção de textos em turmas que são compostas por estudantes que já dominam o SEA e estudantes que não têm tal domínio, é necessário pensar que essa heterogeneidade faz parte do processo educativo, pois a apropriação do SEA e sua consolidação frequentemente ocorrem em mais de um ano letivo. No entanto, a partir do terceiro ano e, sobretudo, do quarto ano, esse tipo de heterogeneidade já revela maiores dificuldades no sistema de ensino que precisam ser superadas. Os docentes explicitam dificuldades para lidar com a heterogeneidade no ensino de produção de textos. Em pesquisa realizada por Oliveira (2010), analisando as expectativas dos professores sobre os alunos e as situações de ensino de produção de textos, encontramos a descrição de três professoras e suas expectativas quanto às suas turmas. Enquanto as professoras A e B demonstravam expectativas negativas no que diz respeito à consolidação das práticas de produção de quase 50% de seus alunos, a professora C não identificou nenhum dos seus alunos como incapaz de atingir suas metas. Na sala de aula, era visível o efeito do modo como elas percebiam o potencial das crianças:

Professora A:

A professora entrega uma folha com um comando de produção de texto para a turma e para sua aluna que ainda está em processo de consolidação da escrita



ela entrega uma atividade diferente. A atividade dessa aluna é relativa à apropriação do SEA. A aluna faz a atividade e, em alguns momentos, a professora inter-
vém quando solicitada. (OLIVEIRA, 2010, p. 120)

Professora B:

A professora entrega uma folha onde os alunos, a partir de uma figura, deveriam escrever um texto. Em seguida, ela lê o comando da atividade. Quando seu aluno (não alfabético) a questiona sobre a atividade, ela manda-o procurar a coordenadora da escola:

P - Olha, André, vá lá em Celiane. Vá lá e peça a ela umas tarefinhas pra você.

A - Pra quê?

P - Pra você não ficar aí sem fazer nada.

A - Ah, tia. Oxe.

P - Vá se embora. (OLIVEIRA, 2010, p. 124)

Professora C:

A professora solicita dos alunos uma resenha de um livro de literatura que eles mais tenham gostado de ler. Após o comando da atividade, chama duas alunas que estavam em dupla (uma alfabética e outra não) e, junto a elas, começa a estimular a produção das alunas:

P - Qual foi o livro que você mais gostou, Bete?

A - Chapeuzinho Vermelho.

P - Certo, Chapeuzinho Vermelho. Agora tem que pensar em um título para o seu texto, né? Qual é o nome do seu texto? O título, qual é?

Bete fica pensativa por um tempo, e diz: "O melhor livro do ano". (OLIVEIRA, 2010, p.127-128)

A aluna Bete (da professora C) apresentava várias dificuldades no registro das palavras, devido a não ter ainda consolidado seu processo de apropriação do SEA. A professora realizava muitas intervenções, refletindo com a



aluna sobre o pedacinho que estava faltando e, em outros momentos, chamava a sua colega que já era alfabética para que ficasse junto com Bete, enquanto passava nas bancas para auxiliar os outros alunos.

Nas aulas das professoras A e B, as crianças não alfabéticas eram excluídas, havendo uma concepção de que, para participar das atividades de produção de textos, seria necessário dominar o SEA.

Silveira, Aires e Leal (2008) também investigaram processos de ensino em turmas heterogêneas. As pesquisadoras analisaram estratégias docentes para o ensino de produção de textos, com foco em uma turma do 4º ano. Elas diagnosticaram a angústia dos professores em relação ao atendimento às diferentes necessidades, mas também identificaram algumas estratégias didáticas bem sucedidas, como a exposta a seguir:

Ora, faço coletivamente, ora em duplas (colocando um aluno que já consegue escrever com outro que ainda não sabe, para o primeiro ficar como escriba e o outro ter que participar com as ideias...), e tem momentos que divido, faço coletivo com os não alfabéticos. Eu vou sendo a escriba no quadro e para os alfabéticos peço para fazerem uma produção individual. (SILVEIRA, AIRES, LEAL, 2008, p. 14)

Nessa turma, os alunos não alfabéticos participavam ativamente das situações de produção e, quando colocados em duplas, os alfabéticos conduziam o colega na atividade, ajudando na escrita das palavras e contribuindo com ideias para construir o texto, como podemos visualizar nos fragmentos do relato de uma das oito aulas observadas:

Fragmento1:

[...] Kátia sempre chamava sua atenção, liderando a dupla. Parecia ser uma dupla bastante produtiva, e Hugo (pré-silábico) era bastante favorecido com essa junção, uma vez que Karina (alfabética) se mostrava



bastante empenhada (na maioria das vezes) em fazê-lo participar, como no momento da leitura quando Karina, em vez de ler para ele a manchete, vai ajudando-o a juntar as letras e sílabas para que ele mesmo leia a manchete da reportagem:

K: “d” com “o”, como é que faz?

H: “do”.

K: Sim, agora “l” “u”?”

H: “lu”.

K: Lu...gar.] (SILVEIRA, AIRES, LEAL, 2008, p. 15)

Fragmento 2:

Janaina (silábico-alfabético) e Kelly (alfabética) estavam bastante concentradas, escrevendo a reportagem. Janaina foi a escriba, e elas escolheram o título “Ataque de tubarão”. Kelly ajudou com ideias, orientando a escrita de Janaina. Elas fizeram o texto sem nenhuma intervenção da professora. (SILVEIRA, AIRES, LEAL, 2008, p. 15)

Os exemplos citados a respeito da mediação docente em turmas que agregam alunos em diferentes níveis de aprendizagem tornam-se muito relevantes por desmitificar a concepção de que para trabalhar com turmas heterogêneas (em que uns sabem ler e escrever e outros não) seria necessário separar os “fortes” dos “fracos”. Essas falsas verdades, segundo Firme (2009), impregnaram por décadas o sistema educacional. Por isso, consideramos importante investigar que estratégias didáticas podem ser utilizadas por professores que lidam com essa dificuldade de turmas heterogêneas em relação ao domínio do SEA para desenvolver o ensino de produção textual. Tal tema foi objeto da investigação²⁶ que descreveremos adiante.

26. Os dados discutidos neste capítulo foram extraídos de resultados parciais da Dissertação de Mestrado de Silveira (2013).



MAIS REFLEXÕES SOBRE HETEROGENEIDADE E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: RELATÓ DA PESQUISA REALIZADA

Como foi anunciado anteriormente, realizamos um estudo no qual analisamos as estratégias de mediação docentes adotadas com as crianças não alfabetizadas em aulas de produção de textos escritos. Foram observadas dez aulas de duas professoras de escolas públicas da região metropolitana do Recife, do terceiro ano do Ensino Fundamental, totalizando 20 aulas. As duas professoras observadas afirmaram, quando entrevistadas, que realizavam com frequência atividades de produção de textos com seus alunos. Esse foi um dos critérios de seleção das docentes. Nas duas turmas, foram encontradas crianças que não dominavam o SEA e crianças que já liam e escreviam com fluência, fator que constituiu o segundo critério para a escolha dos sujeitos da pesquisa. Além das observações de aulas, houve também entrevistas com as professoras e aplicação de uma atividade diagnóstica com as crianças para identificar quais delas já dominavam o SEA e quais ainda não o dominavam²⁷.

As observações de aulas evidenciaram que as duas professoras realizavam muitas e diversificadas atividades de produção de textos. No entanto, foi possível verificar que nem sempre as condições de produção eram favoráveis à atividade de escrita pelas crianças. Geralmente, os textos eram produzidos como uma tarefa escolar para apresentar aos colegas, para sistematizar os conteúdos aprendidos ou para a professora

corrigir. Desse modo, as práticas se distanciavam dos princípios sociointerativos acerca dos quais tratamos anteriormente. Por outro lado, as professoras diversificaram os gêneros nas situações de elaboração textual (a professora 1 contemplou poema, história, instruções de brincadeiras, receita e cartaz publicitário; a docente 2 contemplou história, carta do leitor e reportagem) e exploraram as características dos gêneros escolhidos antes de solicitar dos alunos a produção. Houve também diversificação das situações didáticas quanto aos agrupamentos dos estudantes, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Categorias		Observações		
		Prof. 1 (aulas)	Prof. 2 (aulas)	
1	Formas de agrupamento para a produção	Individual	2, 6 e 8	1, 3 e 9
2		Dupla	3, 4, 7 e 9	-
3		Grupos	5 e 10	-
4		Coletiva	1	7

Quadro 1: Formas de agrupamento para as atividades de produção de textos

Como pode ser visto no Quadro 1, a professora 2 diversificou menos os agrupamentos. A análise dos relatórios mostrou que ela também não garantiu a participação das crianças não alfabetizadas. Não houve, nas três situações individuais de escrita, mediação que possibilitasse a realização da tarefa por essas crianças. Na produção coletiva, embora elas estivessem em sala, não houve estímulo a que apresentassem suas sugestões para o texto.

27. Para a classificação das crianças foram utilizadas as categorias propostas por Ferreiro e Teberosky (1985).



A docente 1 realizou muitas atividades de produção textual, havendo também, nas aulas dessa professora, maior diversidade de formas de organização da turma para a realização das atividades. Houve também maior investimento dessa professora para garantir a participação das crianças não alfabéticas. Faremos, então, um recorte da pesquisa, apresentando mais detalhadamente a participação dos alunos não alfabéticos nas aulas de produção de textos da turma 1 e as estratégias de mediação adotadas pela professora.

PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NÃO ALFABÉTICOS NAS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA TURMA 1

Na turma da professora 1, num total de 19 alunos, havia cinco crianças não alfabéticas (Guilherme, Tiago e Joelma: silábico-alfabéticos; Kevin: silábico de qualidade; Silvana: pré-silábica). Uma delas era uma criança com deficiência intelectual, Silvana (nome fictício, assim como das demais crianças citadas), a qual era acompanhada por uma professora auxiliar. Como já foi dito, foram realizadas atividades de produção de textos nas dez aulas observadas. O quadro a seguir apresenta uma síntese dessas atividades.

Aulas	Professora 1	Formas de participação das crianças não alfabéticas
1	Produção Coletiva de um poema sobre o dia do estudante, tendo a professora como escriba	Participação junto com as outras crianças
2	Produção individual de uma história a partir de uma sequência de imagens (3 imagens)	Os alunos não alfabéticos faltaram.
3	Leitura e exploração do gênero instrucional – Instruções de brincadeiras. E produção de instruções de uma brincadeira coletiva (popular) em duplas (alguns fizeram em trio)	Participaram da produção em dupla (cada criança não alfabética formou dupla com crianças alfabéticas)
4	Exploração do tema do folclore e, em seguida, a produção em duplas (mistas) de um texto falando sobre o folclore	Participam da produção em duplas (cada criança não alfabética formou dupla com crianças alfabéticas)



Aulas	Professora 1	Formas de participação das crianças não alfabéticas
5	Leitura do texto “Novos amigos”, um poema numa estrutura de receita. Reflexão sobre o gênero receita e exploração de suas características e produção em duplas de uma receita sobre um dos temas: “Bom comportamento” ou “Não ser violento” (mas os alunos terminam se organizando em grupos de 4)	Produção da receita em grupo de 4 pessoas (embora a professora tenha direcionado os alunos não alfabéticos para formarem duplas com os alfabéticos os alunos se reagruparam em 4, conforme será descrito adiante)
6	Produção individual de uma receita de um suco de frutas/ um coquetel de fruta.	Cada aluno construiu a sua receita
7	Identificação nas receitas dos verbos no imperativo, seguida da produção em duplas de “um modo de fazer” para uma receita trazida pelo colega que só mostre os ingredientes necessários	Participaram da produção em duplas (a professora fez a organização pela proximidade, juntando as bancas de quem estava lado a lado, conforme será descrito adiante)
8	Leitura e interpretação de um livro de literatura infantil e produção individual de uma história como a do livro, só que com outro tema	Participaram individualmente
9	Produção em duplas de uma poesia sobre as flores e/ou primavera	Participaram em duplas (cada criança não alfabética formou dupla com crianças alfabéticas)
10	Produção em grupos de um cartaz publicitário (produto escolhido: sabonete) para expor na sala	Participaram em grupos (cada criança não alfabética está inserida em grupos com crianças alfabéticas)

Quadro 2: Síntese das aulas e das formas de participação dos alunos não alfabéticos da professora 1

Como está exposto no quadro 2, as atividades variaram quanto à forma de agrupamento dos estudantes. A seguir refletiremos sobre a participação das crianças nas aulas, considerando os agrupamentos feitos.



Produção coletiva de textos

Na primeira aula observada, estavam presentes 15 alunos e a professora propôs uma produção coletiva, com base no seguinte comando: "Gente, hoje nós vamos fazer uma poesia sobre o dia dos estudantes. Lembram que nós começamos a falar sobre isso na segunda, mas que não deu tempo de fazer? Pronto, e aí, o que a gente pode fazer hoje pra escrever a poesia sobre o dia do estudante?".

A partir de então, os alunos deram opiniões e contribuições para a escrita. Não foi identificada nenhuma intervenção dos alunos não alfabéticos, embora eles se mostrassem envolvidos, prestando atenção. Os alunos não alfabéticos apresentavam uma tendência a se retrair nas discussões em grande grupo e não houve intervenções incentivando a participação deles durante a aula.

Produção individual de textos

Em três aulas observadas no âmbito desta pesquisa, foram realizadas atividades individuais de escrita. Foi interessante observar que a participação dos alunos não alfabéticos foi mais efetiva em algumas dessas aulas do que no dia em que a produção foi coletiva.

Na aula 6, por exemplo, a professora propôs que os alunos produzissem uma receita de um suco/coquetel de frutas. A docente iniciou a aula levantando os conhecimentos prévios dos alunos. Nesse momento, dirigiu-se diretamente a Kevin, que era um aluno disperso nas aulas, além de faltoso e que não dominava o SEA:

P - A proposta de hoje é a seguinte: Quais as frutas que tu mais gosta Kevin?

Kevin: Banana...

P - Outras, banana e o quê mais?

Kevin: Melancia...

A professora vai perguntando para outros alunos também as frutas que eles mais gostam.



Após o levantamento das frutas preferidas dos alunos, a professora exibiu o comando da atividade. Então, os alunos passaram a realizar as produções de texto. Durante a atividade de escrita, eles tiveram comportamentos diferentes.

Thiago, que se encontrava no nível silábico-alfabético, trabalhava ativamente na sua produção e, como sentia dificuldade em registrar seu texto, contava com o auxílio da professora. A mesma circulava o tempo todo pela sala e sempre que passava por ele, dava uma olhada no seu texto e o orientava:

A prof^a passa e apaga algo que ele tinha escrito no caderno e dita pra ele como se escreve água e outros ingredientes.

Thiago: É pra colocar o nome das frutas, é?

P - É... agora e depois precisa de quê?

Thiago: Frutas, água, açúcar... liquidificador

P - Não, isso é onde você vai fazer, não é ingredientes.
(...)

A professora circula pela sala novamente e depois volta a ler os ingredientes e diz: E as frutas? Ele volta, então, a escrever... A professora para várias vezes em sua banca e o ajuda a dar sequência no seu texto. Lê o trecho já escrito e faz perguntas sobre o próximo passo para ele complementar.

P - Aí vem mais o quê?

Thiago: Coe

P - Coe, vá escreva aí... C de casa... C - O - E.

O aluno Guilherme, também silábico-alfabético, era tímido nas discussões em grande grupo, mas participava em alguns momentos. Embora não emitisse muitas opiniões nas discussões, ele gostava de estar sempre trocando ideias com os colegas, principalmente com Thiago. Na maioria das vezes, ficava esperando a professora passar para lhe dar uma orientação ou para ajudá-lo no registro das palavras:



P- Qual é a primeira coisa que você vai fazer?

Guilherme: Lavar as frutas

P - Escreva.

Guilherme: Como se escreve “lave as frutas”?

P - Você vai escrever: “Lave – as – frutas”!ç

Guilherme: Mas como é que se escreve?

P - Lave as frutas... Lave... “L-A ...V-E...”

Tanto Thiago quanto Guilherme conseguiam construir seus textos oralmente com certa desenvoltura, mas tinham dificuldades na escrita.

Já o aluno Kevin, que se encontrava no nível silábico de qualidade, demonstrava uma grande resistência à atividade. Não interagiu com os colegas, não se comunicava com a professora e nem tentava fazer sozinho. Também não foi observado nenhum momento de intervenção direta da professora com este aluno. Já no final da aula, quando Thiago veio lhe mostrar seu caderno e disse: “Oxe! Cadê o teu? Não fizesse não, foi?” o mesmo cobriu seu caderno com as mãos e não respondeu ao colega. Ao final da aula, a professora pediu o caderno de todos para corrigir e ele não levou o dele, nem a professora cobrou esse material nessa aula.

Na aula 8, os alunos foram convidados mais uma vez a produzirem um texto individualmente. A professora solicitou um poema sobre as flores e/ou cores, mas o comando não ficou muito claro:

P - Presta atenção! (...) A proposta de texto é a seguinte: vocês vão escrever uma história como essa, que tenha flores. Não é a mesma história de Jonas, não. Vocês vão escrever uma história em que apareçam as cores.

Cássio- Que cores, tia?

P - As cores que vocês quiserem. Só não pode ser uma cor só, né? Eu tô dizendo AS CORES...

Nessa aula, estavam presentes Joelma, Thiago e Guilherme (todos silábicos alfabéticos). Os três participaram ativamente da atividade de escrita,



embora não participassem da mesma forma oralmente quando a professora explorou o tema com o grupo.

Após a professora explicar como seria a atividade, os alunos ficaram bem agitados, comentando sobre o que iam fazer e Joelma afirmava: “Eu vou fazer o meu do arco-íris!”. E começou sozinha a sua tarefa, iniciando com a cópia do cabeçalho no caderno e, em seguida, escreveu com aparente autonomia. Assim que ela terminou, levou para a professora corrigir. A docente leu, passou um visto (escreveu BOM) em seu caderno e disse: “Joelma, Joelma, Joelma...”, devolveu seu caderno e a aluna voltou para sua banca.

Joelma, que ainda não tinha a escrita alfabética consolidada, escreveu o texto sem questionar sua professora e nem perguntar aos colegas como escrever as palavras. Mais uma vez, faltou uma mediação que levasse a criança a pensar sobre o texto e sobre a escrita das palavras. Apesar de, em consonância com Melo e Silva (2007, p. 91), acreditarmos que “os estudantes também devem ser solicitados a produzir textos individualmente, compreendendo que, assim, eles começarão a aprender a coordenar as ações antes mencionadas”, salientamos que, nessa fase de apropriação do SEA, torna-se um desafio impossível para a criança e acaba prejudicando a apreensão dos outros conhecimentos ensinados nesses momentos.

Assim, a solicitação dessa produção individual, sem delimitação clara de finalidade ou destinatário e, ainda, sem uma intervenção docente que estimulasse a elaboração deste texto e sem apoio durante a escrita, não favoreceu, em nenhum momento, a realização da tarefa e a aprendizagem de Joelma.

Guilherme, nesta aula, assim como na aula anterior, esbarrou na dificuldade do registro de seu texto e isso ficou explícito no seguinte fragmento da aula 8:

Guilherme escreve bem devagar como se estivesse refletindo bastante sobre a escrita das palavras. Por volta das 14:35 a professora passa pela banca de Guilherme e diz:

P - “Nada, né, Guilherme? Nem tentar?”



Guilherme: “Tô tentando, tia”.

Um pouco depois, ele olha pra mim e pergunta como se escreve “cor”, eu respondo, ele grafa e volta a ficar pensativo.

O aluno demonstrou certa insegurança quando foi pedido para ele ler o que escreveu, então foi solicitado que ele contasse o que quis escrever ali. Ao “ouvir o texto” contado pelo aluno foi possível fazer correspondência com várias palavras em seu texto. Ele escreveu apenas três linhas e levou para a professora corrigir. A mesma leu seu texto e escreveu “Bom” em seu caderno. Ao voltar para a banca, mostrou o caderno para o colega e eles comentaram:

Danilo: Eu fiz mais, tu só fez três linhas, foi?

Guilherme: Pelo menos eu fiz, né não?

Danilo: É...é!

Thiago também demonstrou dificuldade para registrar. Omitia muitas letras e não segmentava as palavras na frase, mas era possível entender alguns trechos do seu texto. Quando foi pedido para ele ler seu texto, ele disse que não conseguia. Ao concluir seu texto, ele levou para a professora corrigir. Após a apreciação da professora, Thiago, retornando para sua banca, suspira: “Essa hoje foi difícil!”. Esse desabafo mostra que ele, assim como os colegas que ainda não dominavam o SEA, eram desafiados nessas situações de produção individual de textos escritos. Ao mesmo tempo, revela que eles são capazes de participar de tais atividades se forem assessorados.

Produção de textos em dupla

Nas aulas 3, 4, 7 e 9 as produções foram realizadas em duplas. Segundo Leal e Luz (2001, p.43), ao serem colocados em tal situação, os sujeitos são estimulados a tomar decisões não mais sozinhos e, por isso, são levados a explicitar o que estão pensando ou tentando desenvolver.

Na aula 3, dos dezesseis alunos presentes, três não estavam alfabéticos (Guilherme, Joelma e Thiago). A proposta da atividade foi a seguinte:



P - O que vocês vão fazer é escolher uma brincadeira coletiva, e...

A - O que é uma brincadeira coletiva, tia?

P - ... E vão fazer um texto igual a esse. Esse texto é uma poesia?

A - Não...

P - É uma narração?

A - Não.

P - Não, é um texto instrucional, ou seja, ele dá instruções de como jogar "Queimada". Vocês também vão fazer um texto instrucional ensinando como fazer uma outra brincadeira. Tem que botar o quê? Tem que botar quantos jogadores, quantas pessoas podem brincar... o material que vai ser usado pra brincar... Como jogar... e as regras do jogo. (...)

P - O texto de vocês vai ter que ter: os jogadores... a estrutura é essa, e aqui em baixo bota quantas pessoas podem brincar. Material necessário pra brincar... ou seja, o que que vai usar pra brincar essa brincadeira? Aí vocês vão botar aqui o que é que precisa. Certo? Como jogar... aí vocês vão explicar como é que se joga. Depois, por último, as regras do jogo... Só que eu queria essa atividade em duplas.

Após o comando da atividade e a proposta da realização em duplas, os alunos se organizaram conforme a orientação da professora. Joelma (silábico-alfabético) formou dupla com Luzia (alfabética), e foi uma dupla que interagiu bastante, como pode ser ilustrado no trecho a seguir.

Joelma: Não, a brincadeira do dono da rua não é assim não. Vê, criatura... é assim. Por exemplo, as meninas e os meninos ficam aqui (mostrando um desenho no caderno), e esse lado aqui é o lado do dono da rua; se a gente passar aqui o dono da rua briga. Aí o dono da rua vai e corre atrás da gente. Tem que deixar a



gente preso na cadeira... aqui é a cadeira, aí pega, corre atrás da gente...

Luzia: Não, é não. Dono da rua não é assim, não.

Discutem alguns detalhes da brincadeira e continuam o registro.

A professora, como sempre, passou toda a aula circulando pela sala, orientando os alunos. Sendo a atividade em duplas, ela conseguia mais tempo para questionar os alunos e realizar mais intervenções nos textos. Nessa dupla, ela fez intervenções voltadas para a geração de ideias e aos aspectos composicionais do gênero (as etapas que devem aparecer nas regras da brincadeira). A professora não se preocupava tanto com a escrita das palavras, já que, na dupla, havia um aluno que já tinha autonomia na escrita. No entanto, destacamos um diálogo da dupla, evidenciando ainda a preocupação das alunas com o registro de algumas palavras:

Joelma: Dono da rua, precisa de vassoura e calçada, aí a gente bota "Dono da calçada" (risos). Vai, bota aí o nome vassoura... bota V...A..

Luzia: eu sei, menina...

Joelma: C...O

Luzia: eu sei (...) é assim mesmo? Tia, como se escreve vassoura?

A professora diz as letras e as duas então, registram.

Um destaque interessante, nesse trecho, foi ver a aluna não alfabética soletrando a escrita de uma palavra para sua dupla (já alfabética). Desse modo, a criança não alfabética contribuiu para que a criança alfabética refletisse sobre a ortografia da palavra. Contudo, no final, as duas resolveram recorrer à professora para escrever a palavra "Vassoura".

O aluno Guilherme (silábico-alfabético) participou da atividade em um grupo de três estudantes (com consentimento da professora), e os três intera-



giram bastante. No início da atividade, Guilherme disse: “O que precisa pra brincar de pega... muitos jogadores... bota aí: 19... tem 19 alunos aqui na sala!”. Cássio diz que só tem 18, então, discutem quantos alunos estavam na sala. E os três se distraíram conversando e apenas Cássio continuou a atividade. Em seguida, retomam:

Guilherme: Não pode chamar palavrão...

Cássio: Não, isso não.

Guilherme: É é... isso é regra? (dirigindo-se e esperando confirmação de Mauro)

Cássio: Não...

(Os três começaram a interagir mais, cada um ia complementando o que o outro falava. Cássio disse pra Mauro escrever e vai ajudando ele, principalmente em relação à ortografia).

Guilherme: É... ter cuidado pra não cair e meter a cara na lama...

Cássio: Não, isso não. Tá muito grande.

Guilherme: Oxe, é bom que enche e termina logo.

Cássio: Mas tia não vai gostar.

Eles chamam a professora e perguntam se está bom, ela lê e afirma que está.

Guilherme: Vai, bota aquilo que eu disse.

Mauro: Ter cuidado para não sair da quadra...

Cássio: É melhor ter cuidado para não se machucar.

Guilherme: Pensa minha gente!

Mauro: Falta 8 linhas (observando a estrutura do texto do livro). (...)

Percebemos que, diferentemente do que ocorreu com o comportamento de Guilherme nas discussões em sala e nas produções coletivas, ele se



mostrava bastante engajado e participativo dentro do grupo, inclusive insistindo em suas colocações, mesmo tendo o colega Cássio contestando suas contribuições, como percebemos em alguns trechos:

Enquanto a professora ajuda os outros grupos, eles ouvem as orientações que ela passa e aproveitam no seu texto:

Mauro: Não pode empurrar... não pode brigar..

Guilherme: Se sem querer ele soltou, aí correu atrás, aí tem de dizer que não pode pegar não, porque tava solto.

Cássio: Não, porque vai ficar muita coisa.

Mais uma vez Guilherme dá uma sugestão para o texto e Cássio tenta rejeitar, mas Guilherme chama a professora repete a regra e diz: "Né bom, tia?" Ela balança a cabeça em sinal afirmativo.

Thiago também se inseriu em um grupo de três estudantes e, diferentemente do grupo anterior, eles não trabalharam tão articulados. Eliana realizava quase toda a produção sozinha, inclusive chegava a reclamar em alguns momentos para a professora que os colegas, Thiago e Danilo, não estavam contribuindo. A professora intervinha, chamando a atenção dos alunos. Depois das intervenções da professora, os meninos passaram a se concentrar mais e a participar mais ativamente da atividade.

Na aula 4, estavam presentes treze alunos e apenas Thiago e Kevin não eram alfabéticos. A atividade foi escrever um texto sobre o folclore em duplas conforme o comando da professora: "Agora isso tudo que eu acabei de falar (lê a lista do quadro)... agora vocês vão se organizar em grupos/duplas e vocês vão escrever no caderno de vocês um texto sobre o folclore...".

Diante do comando, Kevin formou dupla com Cássio e Thiago com Danilo. Kevin, como já foi dito, era um aluno muito disperso. Em nenhuma das



situações vivenciadas, o aluno mostrou-se engajado em alguma tarefa que não fosse copiar. Mesmo estando junto a um colega bem desenvolvido que, além de já estar alfabetizado, tinha uma boa capacidade de mobilizar ideias e se mostrava sempre bem participativo e engajado nas tarefas, Kevin não interagiu. E Cássio produzia sozinho recorrendo à professora ou a outros colegas quando tinha dúvidas.

Já a dupla Thiago e Danilo interagiu bastante e Danilo, que tinha chegado ao nível alfabetizado há pouco tempo, conseguia ajudar o colega na grafia das palavras. Thiago, por sua vez, se empenhava bastante para desenvolver o conteúdo do texto solicitado, como vemos no extrato a seguir:

Danilo: Canjica...

Thiago: Tu já escreveu canjica!

Danilo: Bolo...

Thiago: Bolo de milho.

Danilo: Bo..lo de ...

Thiago: E bolo se escreve com “L” é?

Danilo: L e O.

Thiago: L e O?

Danilo: É. Se botasse L e A ia ficar “bola” (risos)

Thiago: “Xa” (risos)... “bolacha” (risos)

Danilo: Vai... bolo de Mi... peraí, Mi...lho

Thiago: Vai dar aqui não “Zé”, na minha linha, não (copiando em seu caderno).

E continuam pensando em outras comidas típicas do folclore:

“Bolo de milho, pamonha, bolo de macaxeira...”

Thiago: Pamonha não é comida típica não, “Zé”

Danilo: É sim. M

Danilo: Tapioca... é uma comida típica

Thiago: Não, é munguzá! Tia, tapioca é comida típica?



Na aula 7, estavam presentes dezessete alunos e todos os não alfabetizados estavam na aula. A proposta dessa aula era, a partir de uma receita trazida pelos alunos (solicitada na aula anterior pela professora), identificar e circular as ações nela presentes e depois construir um modo de fazer para a do colega, vendo apenas os ingredientes dessa receita, conforme o comando da professora: “Então, agora vocês vão fazer o seguinte: eu vou pegar a receita de outra pessoa, vou dobrar, vou dar só os ingredientes e vocês vão construir o modo de fazer. Não pode ler o modo de fazer do colega, só pode ver os ingredientes”.

As crianças deram início à atividade de produção em duplas. Guilherme fez dupla com Cássio, Kevin com Vitória, Thiago com Yara, Joelma com Silvana, tendo o auxílio da professora de apoio. Depois das duplas formadas, Mauro chegou e a professora formou um trio: Thiago, Yara e Mauro.

Guilherme era um aluno, como já foi dito, que contribuía bastante com ideias para a produção quando estava em dupla. Em dupla com Cássio, enfrentou uma dificuldade referente à resistência do aluno já alfabetizado, que tendia a querer assumir a tarefa. Guilherme não se inibia com isso e continuava participando. Em um dos trechos de aula, Guilherme deu uma sugestão, Cássio não deu atenção, e ficou cantarolando. No entanto foi possível verificar na transcrição do diálogo, que ele escreveu o trecho ditado pelo colega. Depois, ele pediu para Guilherme calar a boca. Mesmo assim, Guilherme concluiu sua fala. Logo em seguida, Cássio e as colegas do lado se dispersaram e Guilherme entrevistou: “Para de brincadeira, vamos fazer!”. Guilherme se mostrou bem empenhado em realizar a tarefa e

conseguiu entender a proposta da atividade melhor do que o aluno alfabetizado, que já conseguia escrever textos com autonomia. Como foi dito, Cássio incorporou o que Guilherme disse, mas não avisou o colega de que tinha feito isso. Depois, considerou o texto concluído e disse: “Tia, terminamos!”. Não consultou o colega para que ele pudesse opinar ou acrescentar mais alguma coisa. Guilherme, por sua vez, não questionou e parecia até satisfeito por ter concluído a tarefa. Como a professora já estava recolhendo os textos e lendo para a turma, ela pegou o texto e disse: “Vou ler agora o texto de Cássio e Guilherme.” Após ler para a turma, a professora devolveu o texto para os alunos sem fazer nenhum comentário.

A dupla Vitória e Kevin não funcionou bem, devido a inércia de Kevin diante da atividade. O aluno, como nas outras situações, não participava e nem se interessava, ficando absolutamente em silêncio. A colega Vitória, por sua vez, não reclamava. Diferente dos outros colegas que questionavam a participação de Kevin nas duplas, Vitória produzia o texto, consultando a professora ou as colegas, quando necessário, e ao término entregou à professora para leitura e correção.

Thiago, Yara e Mauro não se mostraram participativos, e quando a professora passava no grupo questionando a atividade, Yara reclamava que os colegas só conversavam e que ela estava fazendo sozinha. Então, a professora disse: “Vamos, vocês têm que participar, é pra todo mundo fazer. Se vocês não participarem, vai aparecer na filmagem que vocês não fizeram nada.” Daí, então, Yara, que estava realizando a produção sozinha, passou a ler para os colegas os ingredientes e a interagir, perguntando a opinião



deles para construir o texto. Neste trio, o aluno Thiago participou muito pouco da construção do texto. Na maioria das vezes, apenas concordava com as ideias de Yara.

Joelma fez o texto com o auxílio da professora de apoio, já que a aluna Silvana não participou de fato da atividade, embora a professora fizesse algumas perguntas e tentasse inseri-la na tarefa. A professora de apoio ia guiando a produção de Joelma, primeiro fazendo questionamentos: “como é que a gente vai fazer?” Como Joelma não soube responder, ela disse: “Então, vamos ver logo os ingredientes”. A professora leu a lista dos ingredientes para Joelma e logo em seguida começou a ditar: “Vamos começar, coloque aí ‘Modo de Fazer’”. Como a aluna ainda apresentava muita dificuldade em grafar as palavras, a professora ia ditando para ela tanto o conteúdo quanto a forma de escrever as palavras.

A organização de duplas para a produção textual ocorreu também na aula 9, na qual a proposta foi que os alunos produzissem uma poesia sobre as flores, a partir do seguinte comando:

“A proposta é que vocês ou escolham um nome de flor que vocês já têm no caderno e façam uma poesia ou fale só de flores e primavera. Vocês têm no caderno um monte de texto que tem a imagem da flor e o nome dela. Vocês podem escolher uma ou várias e fazer a poesia ou vocês podem só falar de flores, jardim, primavera... Vocês escolhem. Certo? O esquema é o mesmo, todas duas da dupla vai ter que ter a poesia no caderno, mas enquanto constrói só uma escreve. E eu quero todo mundo abrindo a boca pra dar sugestão e opinião, hein!”

Nesta aula, dos 12 alunos presentes, apenas Kevin ainda não estava alfabetizado. A professora solicitou que ele trabalhasse em trio com Mauro e Danilo. A atividade proposta foi: “É só olhar o nome das flores, as cores, e fazer uma poesia”. A princípio, Mauro sugeriu para Danilo: “Tu faz e a gente escreve”. Danilo reclamou (mais uma vez) que Kevin não dizia nada. Então, Mauro res-



pondeu que ele era assim mesmo e que, nos outros grupos de trabalho, ele só queria copiar. Kevin ficou calado. Mauro e Danilo falaram para a professora que Kevin não fazia nada e ela disse que Kevin tinha que participar, pois ele também fazia parte do grupo. Passados alguns minutos, a professora voltou a circular no grupo e disse para Kevin que ele ia ficar sem nota, pediu para ele dar pelo menos uma sugestão do nome de alguma rosa, uma flor, alguma coisa. Mas o aluno continuou sem participar. Danilo, então, produziu com Mauro, que concordava com todas as sugestões. À medida que Danilo escrevia, Mauro copiava o texto em seu caderno e Kevin começava a copiar depois. Quando terminaram o texto, Kevin se afastou dos colegas, e Mauro comentou com Danilo: “Ele já vai sair ó!”. Kevin foi para outra cadeira, abriu seu caderno e começou a copiar algumas palavras que estavam no quadro, mesmo sem apresentar nenhum domínio do que estava escrito. A professora observou sua saída do grupo, mas não interveio.

Produção em grupo

Nas aulas 5 e 10, os textos foram produzidos em grupos. Na aula 5, havia doze alunos presentes dos quais três não se encontravam ainda no nível alfabético (Kevin, Thiago e Guilherme). A proposta da aula era produzir uma receita que não fosse nem de bebida nem de comida, a exemplo do texto lido pela professora “Como fazer novos amigos”. Após o comando, a professora passou uns dez minutos discutindo sobre o texto lido e sobre o tema. Depois, solicitou que comesçassem a escrever. Nessa aula, a professora permitiu que os alunos não alfabéticos ficassem no mesmo grupo, mas inseriu um aluno que já se encontrava alfabético (Danilo). O grupo tinha afinidade, mas assim como nas outras aulas, o cenário se repetiu: Guilherme participativo, motivando a execução da tarefa, Thiago disperso, só se concentrando mais na atividade quando a professora passava no grupo e chamava sua atenção, e Kevin ficava apenas observando sem emitir nenhuma opinião ou sugestão. Danilo tomou a frente da atividade e chamou a professora para ajudar. Guilherme demonstrou vontade de participar também e conversou com Danilo sobre o que iriam colocar nos ingredientes:

Danilo: Vai, fala aí...

Guilherme: Já sei... Respeito... um pouquinho de res-



peito. (risos)

Danilo: Isso é tarefa, não é brincadeira, não.

Danilo: Tia, pode ser respeitar a professora?

P: Não é uma frase, tem que ser uma palavra, então, é respeito. Cadê a palavra “Ingrediente” que não tá aqui? Bote logo aí... Toda receita tem isso!

Após a professora explicar como deviam escrever na parte do modo de fazer, Guilherme disse:

Guilherme: Bota respeito...

Thiago: Educação...

Guilherme: Bota respeito e mistura com educação...

Danilo: E bebe (risos)... é é.. bebe, né não?

Guilherme: Mexa... mexa... (risos) É ... eu não sei mais não.

A professora se ausentou por um instante e os grupos ficaram bastante dispersos. Danilo e Guilherme, depois de brincarem um pouco, voltaram a ficar pensativos sobre o quê mais colocar. De repente, Guilherme falou: “Já sei! Misture tudo...” Os dois iam tecendo o texto, enquanto Thiago e Kevin apenas copiavam o que eles escreviam. Guilherme, embora participasse ativamente, também copiava o texto de Danilo, por conta da falta de autonomia ainda na escrita.

Na aula 10, a professora solicitou a produção em grupo de um cartaz publicitário, contemplando todas as características do gênero já trabalhadas na aula anterior. Dos quatorze alunos presentes, estavam quatro alunos não alfabéticos. Eles se agruparam da seguinte forma: (1) Kevin (silábico) com Mel (alfabética), Karla (alfabética) e Silvana (pré-silábica); (2) Thiago (silábico-alfabético) com Cássio (alfabético) e Kelly (alfabética); (3) Guilherme (silábico-alfabético) e Joelma (silábico-alfabética) com Vitória (alfabética).

O grupo de Kevin contava com Mel e Karla, que, em todas as aulas, sempre demonstravam muita habilidade com a atividade de produção textual e



com a professora de apoio de Silvana. Dessa forma, o grupo foi coordenado pelas duas (Mel e Karla) e auxiliado pela professora de apoio. Mel e Karla buscaram ideias, se entendendo perfeitamente na hora das decisões do que colocar. Trabalharam muito bem em dupla, já que Kevin permaneceu à parte da atividade e a professora de apoio estava realizando outra atividade com Silvana. Apenas no final da atividade, após Mel pintar o cartaz, ela lembrou que era necessário colocar o nome do grupo. Então, ela pediu para Kevin escrever seu nome no papel.

O grupo de Thiago, Cássio e Kelly, embora, no início, estivesse disperso, ao longo da atividade, foi se integrando. Passaram, então, a trabalhar bem em grupo:

Cássio inicia seu esboço, enquanto Kelly e Thiago conversam.

Cássio reclama: Vocês querem perder ponto é? Ficam batendo (na cadeira) fica me borrando!

Então os dois voltam-se para atividade e começam a participar. Cássio vai explicando para Kelly o que fazer e ela vai escrevendo também na outra folha e Thiago presta atenção.

Cássio: "Sabonete feminino e masculino".

Thiago repete para Kelly ir escrevendo: "Sabonete... feminino... e masculino".

A partir daí, eles assumiram o papel de autores e discutiram, sempre recorrendo à professora para tirar dúvidas. Tanto Cássio quanto Kelly eram escribas do grupo. Em um momento da atividade, a professora observou que Kelly estava fazendo a escrita sozinha e que Thiago e Cássio estavam com a outra folha fazendo a parte das ilustrações e explicou que eles tinham que unificar o trabalho e fazer tudo em uma única folha. Kelly mandou Cássio copiar a frase, pois não queria fazer tudo de novo. Cássio, por sua vez, disse que também não ia fazer e os dois disseram que Thiago é que tinha que fazer, já que não tinha escrito nada ainda. Ele reclamou que já ajudou a pintar, mas depois perguntou para Kelly como era pra fazer e o



que tinha que escrever e ela explicou. Após a escrita de todas as etapas solicitadas, Kelly levou a propaganda até a professora para ela corrigir e ela faz as correções ortográficas, uma delas foi justamente sobre uma dúvida que Kelly estava discutindo com Cássio, a respeito do X ou CH.

Percebemos que, nesse grupo, Thiago mostrou-se mais entrosado e participativo, contribuindo com ideias e com os aspectos gráficos do cartaz. No grupo de Joelma, Guilherme e Vitória, tínhamos dois alunos não alfabéticos, mas que se mostravam bem participativos em outras aulas e uma aluna alfabética que demonstrava sempre familiaridade e desenvoltura na produção de textos e que, portanto, atuava como escriba do grupo:

Joelma: Ontem foi bem rápido, não foi? Porque era de qualquer coisa. Hoje é de sabonete... Vocês não olham nada! Se pelo menos vocês procurassem o nome de uma flor...

Vitória: Ah, que tal essa: Violeta! Rosa ou violeta?

Joelma: É. Tanto faz... Violeta, vai, é bonito.

Vitória: Vai desenhar o sabonete?

Joelma: Eita, porque não faz o sabonete redondo com detalhes vermelhos.

Joelma se mostrava mais engajada nessa atividade do que nas propostas anteriores e discutiu incisivamente o conteúdo da produção:

Vitória: E marca?

Joelma: Como é mesmo o nome (do sabonete), jasmim?

Vitória: Violeta.

Joelma: Coloca Jasmim... (marca)

Vitória: Jasmim? Não... (pensam) Camomila!

Joelma: Camomila (concorda)

Guilherme: É, é... Camomila

Discutem onde escrever o nome e a marca, e como ilustrar:



Vitória: O nome em cima e uma planta... uma flor

Joelma: Eita, mas tu botou que nome aí?

Vitória: Camomila.

Joelma: e então, tem que pintar de amarelo e branco!

Guilherme, que sempre se mostrava ativo nos trabalhos em dupla/grupo, no início estava um pouco inibido, talvez por questões de afinidades no grupo. Mas, no decorrer da produção, foi se inserindo também na atividade:

Guilherme opina que estão pequenos os desenhos, mas as meninas respondem que irão aumentar quando for para a folha definitiva.

Guilherme: Olha o que tia tá fazendo (escrevendo no quadro a palavra 'Good Loock', que era a palavra que um grupo queria saber como se escrevia para escrever em sua propaganda).

Vitória: Eita, sabonete Loock...

Joelma: Sabonete o quê?

Vitória: Loock...

Joelma: Camomila foi embora! (risos)

Vitória Escreve e os colegas ajudam ditando a palavra.

Vitória: Good ou loock?

Joelma: É, bota os dois.

Vitória: Não, só loock, mesmo.

Enquanto Vitória escreve, Joelma reclama porque a letra está muito grande e Guilherme diz que tem que ser grande mesmo.

AS FORMAS DE AGRUPAMENTO E O ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES

Os extratos de aulas expostos nos tópicos anteriores mostram diferentes níveis de engajamento das crianças não alfabéticas nas atividades de produção de textos. Percebemos que os alunos não alfabéticos apresentavam-se mais ou menos participativos de acordo com a atividade proposta, com a forma de agrupamento estabelecida e com o tipo de mediação docente.



Guilherme estava sempre atento e se reconhecia como parte dos grupos/duplas, contribuindo com sugestões e opiniões. No entanto, em grupo com o colega Cássio, ele tinha uma dificuldade, em decorrência da resistência de Cássio às suas ideias. Já com Danilo, ele parecia mais à vontade e mais seguro em se colocar. Com as meninas na elaboração do cartaz, ele parecia um pouco inibido, mas, em todas as atividades, ele demonstrou engajamento.

A aluna Joelma não participou de todas as atividades, pois tinha uma frequência irregular às aulas. Das dez aulas observadas, ela só esteve presente em cinco delas, das quais: uma delas foi a de produção individual, na qual a aluna construiu seu texto; uma produção em grupo, em que ela participou ativamente com sugestões, opiniões e críticas; uma produção em dupla, na qual ela interagiu da mesma forma; e uma outra situação em que construiu seu texto com a ajuda da professora de apoio, que praticamente ditou o texto para ela escrever.

O aluno Thiago se mostrava inseguro e, em geral, disperso. Mas sempre que a professora chamava sua atenção, ele buscava participar das atividades, embora externasse suas dificuldades. Na aula 8, após correção da professora, ele disse: “Essa hoje foi difícil!”. Isso nos mostra o quanto o registro das suas ideias era um de seus maiores desafios nas atividades de produção. No geral, sua participação era a mesma, independentemente do agrupamento da atividade, no entanto, na aula 10, ele mostrou-se bastante motivado e engajado com seu grupo, participando inclusive dos registros com ajuda dos colegas.

Kevin não conseguiu se inserir em nenhuma das atividades, mesmo sendo agrupado de diferentes formas e com pares diversificados.

Silvana não participou efetivamente de nenhuma atividade, embora tivesse o apoio de uma professora de apoio, que não conseguia respostas da criança para as atividades sugeridas. Em muitas aulas, Silvana era conduzida a fazer outra atividade diferente da proposta ao grupo-classe.

Tais situações evidenciam, em muitas aulas, a possibilidade de inserir os alunos não alfabetizados em práticas de produção de textos na sala de aula, propiciando diversas aprendizagens e possibilitando diferentes formas de participação. A docente buscava diferentes formas de agrupamento que favorecessem a inclusão desses alunos nas atividades de produção de textos, embora tivesse dificuldades, sobretudo em relação aos dois alunos que tinham maior necessidade de ação individualizada (Kevin e Silvana).

CONCLUSÕES

As descrições das aulas expostas mostram que as situações de produção de textos, muitas vezes, são bastante distanciadas das práticas extraescolares de escrita, com precariedade na delimitação das finalidades e destinatários dos textos. Por outro lado, outros princípios didáticos importantes, comuns entre autores adeptos da abordagem sociointeracionistas foram contemplados pela professora 1.

Tomando como referência os princípios elencados por Lima (2011) ao analisar aulas de professores que adotavam a perspectiva sociointeracionistas, pode-se dizer que havia vários aspectos bastante positivos. O primeiro é o de que é necessário saber quais são os conhecimentos dos estudantes para, a partir desse diagnóstico, planejar situações didáticas favoráveis à aprendizagem. O outro princípio fundamental é o de



que é importante diversificar as atividades didáticas e estimular diferentes modos de interação entre os estudantes.

As análises evidenciaram que a professora 1 proporcionou diferentes formas de participação e interação entre seus alunos. Identificamos, nessas situações, cinco diferentes reações nos grupos:

- 1- O aluno alfabético tomando a frente da atividade e os não alfabetizados não participando tanto. Ou até mesmo o alfabético fazendo tudo sozinho;
- 2- Os alunos alfabetizados reclamando do colega não alfabetizado porque ele não participava ou porque ele não sabia fazer;
- 3- Os alunos alfabetizados ajudando os colegas não alfabetizados a registrarem o texto;
- 4- Os alunos alfabetizados e os não alfabetizados interagindo e produzindo juntos;
- 5- O aluno não alfabetizado se destacando na atividade, participando ativamente.

A professora 2, como foi exposto anteriormente, não desenvolvia estratégias para incluir os alunos não alfabetizados nas atividades de produção de textos. Desse modo, pode-se dizer que a professora 1 tinha uma postura mais inclusiva em relação aos alunos não alfabetizados, contribuindo mais para que a aprendizagem desses estudantes se efetivasse, embora também apresentasse algumas dificuldades relativas a como fazer a mediação junto a tais crianças.

A ênfase no estímulo à interação colaborativa foi marcante nas aulas dessa professora, o que, para Firme (2009, p.8), “É benéfico para as crianças e os jovens a convivência de desiguais, pelo estímulo intelectual da troca, pela aprendizagem das relações interpessoais e pela solidariedade social que se forja”. A autora ressalta, ainda, a importância da mediação docente neste processo:

O professor sim, deve estar consciente dessa diversificação e trabalhar o potencial respeitando e valorizando as múltiplas inteligências. Cedo ele vai descobrir que os alunos não só aprendem com o professor, mas também e com grande sucesso com os próprios colegas. (FIRME, 2009, p.8)



A professora 2 não mostrava habilidade para considerar os conhecimentos prévios das crianças. As atividades favoreciam muito pouco a participação das crianças não alfabéticas que, por não possuírem domínio do SEA, não tinham como mobilizar outros conhecimentos nas atividades e terminavam sendo excluídas. Embora reconhecesse a heterogeneidade de sua turma e a dificuldade dos alunos não alfabéticos de produzir textos sem ainda dominar a escrita, não conseguiu planejar situações em que esses alunos pudessem ser favorecidos. Tratando os “diferentes como iguais”, a professora acabou deixando um grupo de alunos à margem das situações de escrita. De acordo com Perrenoud (2001, p.26):

Toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles. Para alguns, pode ser dominada facilmente e, por isso, não constitui um desafio nem provoca aprendizagem. Outros, porém não conseguem entender a tarefa e, por isso, não se envolvem nela.

Talvez essa ideia seja uma das justificativas para a falta de envolvimento dos alunos da professora 2 nas atividades de produção. No entanto concordamos com Oliveira (2010) quando afirma que “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”. Aprender, por outro lado, com as estratégias docentes que levam em conta a heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita, pode nos dar “pistas” de como enfrentar este desafio.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Maria Ermantina Galvão (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENSTEIN, Basil. **Estrutura social, linguagem e aprendizagem**. In: PATTO, M.H. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.



- BORZONE, Ana. M.; DIUK, Beatriz; ABCHI, Verónica. S. La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. **Universitas Psicológica la revista**, v.6, n.3, 2007. Bogotá, Colombia - Pontificia Universidad Javeriana, 2007.
- BOSCO, Cláudia. S. Caracterizando o gênero carta de reclamação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas - SP. **Anais...** ALB, 2009.
- BROOKS, Charlotte. K. **Some approaches to teaching English as a second language**. In: WEBSTER. M.H. (Org.). *The disadvantaged learner England*. San Francisco: Candler, 1966.
- CARRAHER, Terezinha N. **Sociedade e inteligência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- CERQUEIRA, Mirian. S. de. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 2010. (UNICAMP), v.49, n. 1, 2010.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- FIRME, Thereza P. **Mitos na avaliação: diz-se que... Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, 2009 v. 1, n. 1.
- GIRÃO, Fernanda M. P; BRANDÃO, Ana Carolina. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- HESS, Robert; SHIPMAN, Virginia. **Experiências iniciais de vida e a socialização de estilos cognitivos em crianças**. In: PATTO, M.H. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.
- HESS, Robert D., SHIPMAN, Virginia. "Maternal influences upon early learning: The cognitive environments of urban preschool children." **Early education**. Chicago: Aldine, (1968,): 91-103.
- HOUSTON, Susan H. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico. In: PATTO, M.H. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.
- LABOV, William. The study of language in its context. In: GIGLIOTI, P.P. (Ed.). **Language and social context**. Harmondsworth. Middlessex, England: Penguin Education, 1972, p.179-215.
- LEAL, Leiva. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino In: VAL, Maria G. C; ROCHA, G. (Org) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito – Autor**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LEAL, Telma F., BRANDAO, Ana Carolina P., SANTANA, J.S., FERREIRA, V.V. O ensino da produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras In: **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo**. 1 ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2014, v.1, p. 51-68.



LEAL, Telma F; LUZ, Patrícia S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educação e pesquisa**. v. 27, n.1, 2001. p. 27-45.

LIMA, Juliana de M. **Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras**. Recife: o autor, 2011. 251p. Arquivo em PDF. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

MELO, Kátia. L. R. de; SILVA, Alexsandro da. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org). **Produção de textos na escola reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 81 - 98.

NASCIMENTO, Erivaldo P. do. Gêneros textuais no ensino fundamental: um desafio para professores em formação. **Revista Linguagem & Ensino**, v.13, n.1, Pelotas, 2010. Disponível em: ← <http://www.rle.ucpel.tche.br>→. Acesso em: 10 dez. 2012. p. 13 a 35.

OLIVEIRA, Christiane. M. R. de. **Expectativas de professoras sobre o aluno e as situações de ensino de produção de textos escritos: relações e sentidos**. Recife: o autor, 2010. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

PATTO, Maria Helena S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociedade do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVEIRA, Renata C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. Dissertação. Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2013.

SILVEIRA, Renata C; AIRES, Vera L. de O; LEAL, Telma F. **Produzir textos sem saber escrever? Por quê? Um estudo de caso sobre produção de textos com alunos não alfabetizados**. Recife: o autor, 2008, 25p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

WELLS, Gordon. **Styles of interaction and opportunities for learning**. In: CASHDAN, A. (Org.). Literacy, teaching and learning language skills. Oxford: Blackwells, 1986.



As Autoras

Carolina Figueiredo de Sá é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Assistente do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA-UFCG). Pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores e pesquisa nas áreas de Linguagem, Formação de Professores e Educação do Campo. Em 2015 atuou como formadora do PNAIC/PE e coordenadora do Subprojeto Educação do Campo – PNAIC/PE.

Elaine Cristina Nascimento da Silva é Doutoranda em Educação pela UFPE. É professora assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco. É pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores e pesquisa na área de Linguagem. Além disso, é coordenadora da área de Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Unidade Acadêmica de Serra Talhada.

Juracy Guimarães é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del-rei, Minas Gerais. Participou como pesquisadora do Observatório da Educação do Campo, projeto financiado pela CAPES entre os anos de 2010 a 2012.



Luciana Piccoli é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Alfabetização (GEALFA/UFRGS).

Magda Brandão Mendes é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, com Habilitação em Orientação Educacional (2008), com Especialização em Inclusão Escolar pela FIP (Faculdade Integrada de Patos). É professora Polivalente Multietapa do Pré I ao 5º ano da rede pública Rural do município de Massaranduba/PB. E professora do Curso de Extensão Universitária da Cognitiva Curso além de estar cursando Licenciatura em Letras pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB/UAB.

Magna do Carmo Silva Cruz é doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Centro de Educação da UFPE e do Programa de Pós Graduação em Educação e Linguagem (PPGE/UFPE). É pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE) e atuou em 2013 como supervisora do PNAIC/PB e em 2014 como coordenadora do subprojeto Ciclo de Palestras do PNAIC/PE.

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo é doutora em Educação pela UFMG, com pós-doutorado pelo Kings College, Londres, no campo dos novos estudos sobre letramento. É professora associada da Universidade Federal de São João Del-rei, cedida para a UFPE e membro do CEEL. Foi coordenadora do Observatório da Educação do Campo, projeto financiado pela CAPES (2010-2012) e realizado em parceria com a Universidade Federal de Viçosa e a Universidade do Estado de Minas Gerais. É coordenadora do GPEALE (Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

Mirian Margarete Pereira da Cruz é pedagoga e mestranda em Educação. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e da rede estadual de ensino. É pesquisadora da linha de História e Políticas Educacionais e atua desde 2013 como coordenadora -adjunta do PNAIC/UEPG/PR.



Raquel Samara Nogueira Agra, licenciada em Pedagogia, é professora Polivalente Multietapa do Pré I ao 5º ano da rede pública Rural do município de Massaranduba/PB. Atuou como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Massaranduba – PB.

Renata da Conceição Silveira é Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisa principalmente o ensino de produção de textos em séries iniciais; é membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), desenvolvendo atividades de formação docente; é professora do Ensino Fundamental e do nível superior de ensino (curso de pedagogia).

Telma Ferraz Leal é doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Centro de Educação da UFPE e do Programa de Pós Graduação em Educação e Linguagem (PPGE/UFPE). É pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE) e tem atuado desde 2013 como coordenadora do PNAIC/PE.

Vera Lucia Martiniak é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, SP. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. É pesquisadora da linha de História e Políticas Educacionais e atua desde 2013 como coordenadora do PNAIC/UEPG/PR.





A tipografia *Abc Cursive*, projetada por Ramón Abajo em 1999, foi utilizada nos títulos. A família tipográfica *DIN*, projetada por Albert-Jan Pool, em 1995, foi utilizada nos demais textos.

Esta obra surgiu da necessidade de trazeremos à tona a discussão sobre a “heterogeneidade” em diferentes contextos educativos, de modo a refletir sobre alguns de seus pressupostos conceituais e metodológicos, bem como sobre suas possíveis implicações para o cotidiano da sala de aula. Partindo do pressuposto de que a heterogeneidade é um aspecto presente em todo fenômeno educativo, as autoras trazem reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita em contextos que carregam a heterogeneidade como marca forte, como é o caso das escolas multisseriadas do campo e as escolas seriadas sob o regime de ciclos da zona urbana. Em cada uma dessas realidades, este fenômeno se apresenta de modo distinto, porém igualmente desafiador. Este livro representa, portanto, o esforço de pesquisadores e professores da rede pública para colocar em destaque a problemática da heterogeneidade, ainda pouco desenvolvida e repleta de tensões e conflitos, bem como para pensar em estratégias de ensino para promover a aprendizagem de todos, respeitando, ao mesmo tempo, as necessidades individuais e coletivas dos sujeitos. Esperamos que sua leitura contribua para fomentar a discussão sobre o tema, suscitando novas reflexões entre profissionais e pesquisadores do campo educacional.



REALIZAÇÃO:

CE3L 10 ANOS

CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA