



ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA MULTISSERIADA DE UMA ESCOLA DO CAMPO

Juliane de Oliveira Alves Silveira

113

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Gabriela Medeiros Nogueira

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada em uma turma multisseriada de uma escola do campo do RS. Tem como foco a organização do trabalho pedagógico de uma professora. A ênfase da discussão é sobre como a docente, por meio de uma estrutura de planejamento, desenvolve atividades considerando a heterogeneidade como fator que contribui nos processos de ensino e de aprendizagem. A produção dos dados ocorreu por meio de observações participantes, gravações de vídeos e áudios que foram transcritos e tratados de acordo com a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados evidenciaram uma estrutura permanente de encadeamento das atividades pedagógicas por meio da organização dos alunos coletiva e individualmente, a fim de assegurar o aprendizado da leitura e da escrita de forma inclusiva. Os dados suscitam reflexões sobre a relevância de propostas pedagógicas sistemáticas como uma possibilidade de estruturar o processo de alfabetização respeitando a heterogeneidade das aprendizagens.

Palavras-Chave

Alfabetização; Turma multisseriada; Escola do campo; Planejamento pedagógico.

ALFABETIZACIÓN EN UNA CLASE MULTIGRADO DE UNA ESCUELA DEL CAMPO

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación realizada en una clase multigrado de una escuela del campo y tiene como foco la organización del trabajo pedagógico de una profesora alfabetizadora. El énfasis de la discusión es sobre cómo la docente, por medio de una estructura de planificación, desarrolla actividades considerando la heterogeneidad como factor que contribuye en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La producción de los datos se realizó a través de observaciones participantes, grabaciones de videos y audios que fueron transcritos y tratados de acuerdo con el Análisis de Contenido (Bardin, 2016). Los resultados evidenciaron una estructura permanente de encadenamiento de las actividades pedagógicas por medio de la organización de los alumnos colectiva e individualmente, a fin de asegurar el aprendizaje de la lectura y de la escritura de forma inclusiva. Los datos suscitan



reflexiones sobre la relevancia de propuestas pedagógicas sistemáticas como una posibilidad de estructurar el proceso de alfabetización respetando la heterogeneidad de los aprendizajes.

Palabras clave

Alfabetización; Clase multigrado; Escuela del campo; Planificación pedagógica.

LITERACY IN A MULTIGRADE CLASS IN A RURAL SCHOOL

ABSTRACT

This paper shows results of a study carried out with a multigrade class in a rural school and focuses on a literacy teacher's pedagogical work organization. The discussion emphasizes how the teacher – by means of a planning structure – develops activities considering heterogeneity as a factor that contributes to both teaching and learning processes. Data were collected of participatory observation and video and audio recordings which were transcribed and subject to the Content Analysis (Bardin, 2016). Results showed a permanent structure of connected pedagogical activities by means of students' collective and individual organization in order to ensure that they learn how to read and write inclusively. Data trigger reflections upon the relevance of systematic pedagogical proposals as a possibility of structuring the literacy process while respecting heterogeneity of learning processes.

Key words

Literacy; Multigrade class; Rural school; Pedagogical planning.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como intuito apresentar dados de uma pesquisa que teve como objetivo conhecer práticas de alfabetização de uma professora alfabetizadora em uma escola do campo, vinculada a rede municipal, em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. O foco de análise é a organização do trabalho pedagógico em uma turma multisseriada, de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, com objetivo de analisar a estrutura de seu planejamento e as contribuições do seu trabalho para refletir sobre o fazer docente na alfabetização, considerando a heterogeneidade de aprendizagens dos alunos.

Os dados apresentados neste texto foram pautados na perspectiva da pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e foram produzidos por meio de observação participante, no período de abril a agosto de 2023, em uma escola pública municipal localizada na zona rural do município de Rio Grande (RS). Para tanto, foram realizadas observações das aulas, anotações em diários de campo e filmagens de eventos da aula, totalizando 13 horas e 64



minutos de gravação, as quais foram transcritas. Esse *corpus* de dados permitiram identificar padrões da dinâmica das aulas ministradas pela docente em sua turma.

A relevância da discussão em torno das formas de organização do planejamento na alfabetização em turmas heterogêneas resultantes de classes multisseriadas, se deve ao fato da necessidade de apreender, a partir de estratégias particulares desenvolvidas por docentes, a reflexão e o desenvolvimento de ações pedagógicas realizadas no ciclo de alfabetização. Para tanto, o enfoque do debate situa-se sobre a estrutura das ações didáticas planejadas pela professora participante da pesquisa. Esse foco nos chama atenção pelo fato de ser proposto ao longo do ano letivo uma rotina permanente de encadeamento das atividades propostas garantindo, ao mesmo tempo, diversidade nas atividades de leitura e de escrita.

A forma de organização do trabalho pedagógico da professora é realizado por meio de sequências didáticas, apresentadas sempre a partir de gêneros textuais e com duração média de quinze dias. Ao longo desse período a professora promove atividades permanentes de leitura e escrita, como atividades grupais ou individuais, por vezes mesclando os níveis de escrita, e em outros momentos, de acordo com as hipóteses psicogenéticas apresentadas por cada criança. Os agrupamentos ou atividades individuais estão relacionados aos objetivos de cada momento planejado pela docente em que vão sendo propostas atividades de exploração da escrita de diferentes formas, além de uma escrita espontânea no início e no final de cada sequência. Essas atividades possuem regularidade e são sempre desenvolvidas de forma sistemática durante o período de aula e são realizadas em todas as sequências didáticas desenvolvidas pela professora.

Assim, este artigo pretende contribuir com as discussões acerca da relevância de haver uma estrutura permanente no planejamento para turmas de alfabetização multisseriadas e refletir sobre a possibilidade deste tipo de organização pedagógica em turmas regulares, com vistas a assegurar os tempos de aprendizagens dos alunos de forma inclusiva.

O texto está organizado em seis seções, considerando a introdução e a conclusão. Na segunda seção, apresenta-se os pressupostos teóricos que tratam sobre o ensino da leitura e da escrita a partir da perspectiva de alfabetizar letrando. Na terceira e quarta seção discorre-se, respectivamente, a respeito da importância de considerar a heterogeneidade no planejamento em turmas multisseriadas na alfabetização e sobre os caminhos metodológicos percorridos neste estudo. E na sequência, na quinta seção, apresenta-se os resultados e as



discussões da análise da prática da professora, resultante do acompanhamento de sua turma multisseriada do campo. Por fim, as considerações finais.

2 O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR LETRANDO

116

A apropriação da língua escrita envolve um aprendizado de natureza conceitual que requer o desenvolvimento de complexas competências cognitivas. Trata-se de “um processo de apropriação da tecnologia escrita, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas” (Soares, 2020, p. 27). Isso significa dizer que uma pessoa, para ser considerada alfabetizada, precisa desenvolver as habilidades de ler, escrever, decifrar os símbolos gráficos em símbolos sonoros, mas, também, saber usar essas habilidades em contextos em que a leitura e a escrita estão presentes socialmente. Segundo Soares (2016), a fase inicial de aprendizagem da língua escrita constitui-se como um processo complexo que poderia ser explicado por meio de três categorias:

[...] a faceta linguística da língua escrita, a representação visual da cadeia sonora da fala, que refere-se às especificidades da alfabetização; a faceta interativa da língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens e a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, essas duas últimas facetas correspondem ao letramento (Soares, 2016, p. 28-29).

Com relação à faceta linguística o objeto de conhecimento corresponde à apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos. A faceta interativa corresponde às habilidades de compreensão e produção de textos que requer o desenvolvimento de certas habilidades. E, por fim, a faceta sociocultural “[...] tem como foco os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, o objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicas que promovam inserção adequada em diferentes situações e contextos de uso da escrita” (Soares, 2016, p. 29). Partindo dessa premissa, entende-se que o ensino da leitura e da escrita envolve diferentes processos que embora indissociáveis, “demandam processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, o desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino, a alfabetização” (Soares, 2020, p. 29).



A fim de assegurar a relevância da indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento, Soares (2020) criou o termo “alfaetrar”, que significa considerar a aprendizagem da escrita e da leitura a partir de um ensino sistemático do “[...] sistema alfabético por meio das práticas de leituras: aprende a ler e a escrever para se tornar capaz de ler e de escrever os textos que são produzidos e que circulam na sociedade em que vive (Vieira; Assis, 2023, p. 66). Para ter êxito nessa complexa tarefa de ensinar as crianças a ler e escrever, Soares (2020) assegura que é imprescindível que sejam planejadas metas a serem alcançadas; “o ensino direto e explícito pautado em planejamento, em mediação pedagógica, e, também, a utilização de instrumentos diagnósticos permanentes e periódicos, a fim de subsidiar as intervenções necessárias” (Vieira; Assis, 2023, p. 66).

Dessa forma, planejar ações pedagógicas na alfabetização pautadas na indissociabilidade dos processos de alfabetização e de letramento, requer o entendimento de que o simples convívio com o material escrito não é suficiente para garantir que as crianças se tornem alfabetizadas. Da mesma forma, o foco na sistematização por meio de uma reflexão metalinguística sobre os princípios que regem o sistema de escrita, também não garante efetivamente que os alunos aprendam a ler e a escrever com autonomia. Nesse sentido, trabalhar esses processos “de forma dissociada não contribui para que o aluno adquira uma visão global e significativa do que seja o mundo da escrita” (Silva, 2020, p. 93). Nesse sentido, Carvalho (2011) destaca que na perspectiva de alfabetizar letrando se torna imprescindível a realização de um trabalho com intencionalidade de sensibilização, e destaca que esse deve ser desenvolvido, “por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondências escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social” (Carvalho, 2011, p. 69).

Considera-se, portanto, imprescindível que, diariamente, em turmas de alfabetização em que os alunos estão se apropriando do sistema de escrita, a professora alfabetizadora realize atividades que abordem os eixos da Língua Portuguesa que correspondam ao trabalho com oralidade, leitura, produção textual e análise linguística que devem, também, estar interligados com as demais áreas de conhecimento. E todo esse trabalho precisa ter o texto como eixo norteador da prática pedagógica das alfabetizadoras, pois é por meio de gêneros



textuais que nos expressamos, seja na linguagem escrita ou na linguagem verbal (Soares, 2020).

Cabe, portanto, à professora promover ações pedagógicas de modo que as atividades planejadas possibilitem situações, nas quais ocorram a apropriação e o entendimento de como o sistema de escrita funciona, para que possam efetivamente fazer o uso dele em diferentes situações do cotidiano. Por isso, é “necessário proporcionar aos alunos o contato com uma grande diversidade de gêneros orais e escritos, abrangendo várias esferas de circulação” (Mendonça, 2007, p. 47).

Convém ressaltar, que trabalhar a partir do texto significa saber selecioná-lo considerando os níveis de complexidade adequados a cada ano da alfabetização. Para tanto, é preciso que se observe a extensão textual, sua estrutura, vocabulário, tipos de ilustrações, as possibilidades de estabelecer processos de intertextualidade, dentre outros aspectos. No entanto, essa seleção precisa considerar que a adequação do texto a uma determinada turma, não significa excluir textos que desafiem os alunos a desenvolverem suas habilidades em relação à leitura, à oralidade e à escrita, pois os gêneros textuais podem apresentar diferentes níveis de complexidade. Compete, portanto, à docente selecionar os que podem estar dentro das possibilidades de seus alunos, sem com isso privá-los de aprendizagens importantes (Soares, 2020).

Ressalta-se que criar atividades em que os alunos aprendam a se expressar a partir de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade é tão importante quanto garantir que desenvolvam as habilidades de ler e escrever de forma autônoma seus próprios textos, compreendendo a sua funcionalidade e não como um pretexto para aprender a ler e a escrever. Para tanto, é preciso garantir que, concomitante às atividades textuais, a criança seja exposta a ações pedagógicas que garantam a apropriação do sistema de escrita alfabético que “[...] não se dá, pelo menos para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético” (Albuquerque, 2007, p. 20)

Nesse sentido, considera-se indispensável que ao trabalhar com turmas de alfabetização



[...] em que os alunos estão se apropriando do sistema de escrita, a professora realize atividades com palavras que envolvam, entre outras coisas: uma reflexão sobre suas propriedades: quantidade de letras e sílabas, ordem e posição das letras, etc. a comparação entre palavras quanto à quantidade de letras e sílabas e à presença de letras e sílabas iguais; a exploração de rimas e aliteração (palavras que possuem o mesmo som em distintas posições (inicial e final, por exemplo) Essas atividades de reflexão sobre as palavras podem estar inseridas na leitura e na produção de textos, uma vez que são muitos os gêneros que favorecem esse trabalho, como os poemas, as parlendas, as cantigas, etc. (Albuquerque, 2007, p. 20).

Do mesmo modo, reforça-se que “[...] os conhecimentos sobre a base alfabética não são suficientes para garantir interações efetivas por meio de textos escritos” (Brandão; Leal, 2020, p. 180). O desafio reside exatamente em planejar ações pedagógicas que criem oportunidades para que os processos de ensino e de aprendizagem se realizem de forma que os alunos desenvolvam habilidades e estratégias para compreender o sistema de escrita alfabética, assim como produzir e compreender textos orais e escritos a partir do trabalho de exploração dos gêneros textuais, garantindo, dessa forma, que as crianças sejam alfabetizadas e ao mesmo tempo letradas.

3 A HETEROGENEIDADE COMO MARCA NO PLANEJAMENTO EM TURMAS MULTISSERIADAS DE ALFABETIZAÇÃO

O desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo a leitura e a escrita na alfabetização estão sempre sofrendo modificações que são atravessadas ao longo do tempo por ressignificações advindas de pesquisas, mudanças na sociedade ou documentos normativos no âmbito da educação. Com isso, altera-se o fazer pedagógico que incide nas formas de trabalho com as atividades de leitura e escrita no ambiente escolar.

Desde os estudos na década de 1980, advindos das contribuições da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999), considera-se que antes de pensar no método, ou quais métodos são mais eficazes na alfabetização, é preciso entender como a criança se apropria do sistema de escrita alfabética e como vai ao longo do processo estabelecendo relações com as práticas sociais de uso do ler e do escrever. Uma, dentre tantas contribuições importantes advindas desse paradigma psicogenético, foi compreender que embora as crianças passem por etapas semelhantes, cada uma pode aprender de formas e em tempos diferentes, mesmo que expostas às mesmas situações de aprendizagens.



Partindo desse pressuposto teórico, o conceito de heterogeneidade de conhecimentos tem sido um dos aspectos a ser considerado quando se trata de planejamento na alfabetização, podendo ser considerado como um aspecto “positivo e desencadeador de relações/interações autônomas e cooperativas” (Ferri, 1994, p. 09), tendo em vista, que o agrupamento de crianças de níveis de aprendizagem distintos também pode auxiliar na promoção de trocas de conhecimento importantes entre as crianças (Sá, 2018).

Por mais que se busque constituir turmas homogêneas por meio da classificação por idade, níveis de conhecimentos, históricos de retenção ou disciplina, ainda assim, é equivocado desconsiderar que cada aluno é único no seu processo de aprendizagem em decorrência das trajetórias sociais e individuais. Mas, muitas docentes e equipes diretivas continuam, ainda hoje, perseguindo essa suposta homogeneização com o intuito de padronizar o ensino oferecendo aos alunos as mesmas atividades e os mesmos tempos para execução de tarefas. Porém, 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” (Leal; Sá; Silva, 2018, p. 60).

Pesquisas como as de Oliveira (2010) e Cruz (2008) ressaltam o quanto os professores apresentam dificuldades em trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo e atentar para as diferenças de níveis de aprendizagens que apresentam. Nesse sentido, as experiências advindas de contextos da alfabetização em turmas multisseriadas, podem auxiliar na forma de se estabelecer um trabalho simultâneo, tendo em vista que “o trabalho diferenciado é condição e parte integrante da dinâmica pedagógica destas turmas” (Sá, 2018, p. 66). Da mesma forma, é preciso considerar que:

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 contribuir 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 (Sá, 2018, p. 70).



Além das atividades no grande grupo, outras formas de organização dos alunos podem ser favoráveis como, por exemplo, pequenos grupos, trios, duplas ou mesmo atividades individuais, pois “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” (Leal; Sá; Silva, 2018, p. 57). A respeito das atividades realizadas individualmente, essas promovem em “ [...] determinados momentos, a pesquisa e a produção autônomas, bem como outras atividades desafiadoras que são vistas como possibilidades pedagógicas” (Sá, 2018, p. 73). Desse modo, as atividades individuais são importantes, pois favorecem a realização de reflexões autônomas dos alunos e propiciam espaços para que aprendam a ter iniciativas.

Quando esses agrupamentos são organizados por níveis de aprendizagem, a docente pode promover atividades focadas nas necessidades do grupo. E ao contrário, se forem grupos mistos, pode-se promover tempos e espaços para que as crianças que possuem conhecimentos mais avançados possam auxiliar os que ainda precisam de apoio. Assim, a heterogeneidade de conhecimentos ao invés de ser vista como um fator de dificuldade, “[...] pode favorecer formas de cooperação entre os alunos na sala de aula, nas quais os docentes podem estimular alunos de distintos níveis a interagir e aprender com a ajuda dos pares” (Mendes; Moraes, 2020, p.155).

Cabe ressaltar que a proposição de atividades diversificadas para alunos divididos em grupos pode ser qualificada com o apoio de outros profissionais dentro da sala de aula junto com a professora, como docentes das salas de recursos/laboratórios, professores de apoio e monitores que podem contribuir ao trabalho da alfabetizadora por meio da docência compartilhada e, dessa forma, se possa atender as demandas advindas da heterogeneidade das turmas de alfabetização (Leal; Sá; Silva, 2018).

Convém ainda destacar que nos momentos de intervenção especializada e/ou individualizada, promovidos pela professora alfabetizadora ou em parceria com outro docente, a intenção não é focar apenas nos alunos que apresentam mais dificuldades. É preciso proporcionar atenção aos diferentes grupos e a todas as crianças, incluindo as que estão em um processo mais adiantado, pois todos precisam continuar avançando em seu aprendizado. Mesmo que se trabalhe concomitante com diferentes adiantamentos como no caso das turmas multisseriadas, é preciso levar sempre em conta os percursos individuais de



cada criança, sem com isso, “[...] confundir esse caminho com a elaboração de programas especiais, vinculados às necessidades educativas de cada aluno isolado ou a adesão a um ensino em que todos, sempre e ao mesmo tempo, estejam expostos às mesmas atividades e conteúdos” (Mendes; Moraes, 2020, p. 155).

Para que o acompanhamento das aprendizagens seja mais efetivo, a definição de metas ou expectativas de aprendizagem para as diferentes áreas de conhecimento e para a cada ano do ciclo é de extrema relevância. Ressalta-se ainda, a importância de se promover diferentes formas de avaliação diagnóstica e contínua para que se possa qualificar as intervenções realizadas em grupo ou individuais, pautadas em objetivos que visem o alcance das metas estabelecidas para o ciclo de alfabetização (Soares, 2020).

Organizar o planejamento a partir destes objetivos, pode garantir que as crianças aprendam de diversas formas e em tempos distintos, a partir de direitos de aprendizagem ao final do ciclo. Com isso, se estará, baseado nos pressupostos vygotskyanos, identificando o que cada criança consegue realizar sozinha e o que ainda depende do auxílio de um sujeito mais experiente. Esse pressuposto sociointeracionista, auxilia na elaboração de “[...] 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” (Piccoli, 2018, p. 144).

A professora alfabetizadora, enquanto mediadora, pode potencializar o processo de aprendizagem e, para isso, a organização do trabalho pedagógico “[...] deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam” (Goulart, 2007, p. 89). Para tanto, as docentes precisam elaborar práticas pedagógicas que valorizem a heterogeneidade colocando-a a serviço das aprendizagens e não como fator de exclusão. Em que a língua seja utilizada como instrumento de reflexão e as atividades sejam sempre contextualizadas a partir dos usos que se faz da leitura e da escrita nos contextos sociais.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Os dados apresentados neste texto são resultados de uma pesquisa qualitativa (Bodgan; Biklen, 1994) e foram produzidos por meio de 10 observações participantes, que totalizaram 13 horas e 64 minutos de gravações de vídeos e áudios e 176 páginas de



transcrições, que foram tratados de acordo com a Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2016). Desse modo, a produção dos dados ocorreu por meio do acompanhamento do trabalho de uma professora alfabetizadora que atuou em 2023 com uma turma multisseriada, composta por 13 alunos do 1º ao 3º ano da alfabetização, no município de Rio Grande (RS). O objetivo foi analisar a organização do trabalho pedagógico de uma professora e a estrutura de planejamento que desenvolve considerando a heterogeneidade como fator que contribui nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças.

A professora participante da pesquisa chamada Girassol¹ tem formação no Magistério, licenciatura em Matemática e Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Possui especialização em Educação Especial e Inclusiva; Neuropsicopedagogia; Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TIC-EDU) e Gestão Escolar. Atua há 20 anos como professora da rede pública, desses, 8 anos em escolas do campo, sendo 3 anos na escola pesquisada², quando foi designada para assumir a gestão em virtude da aposentadoria da antiga diretora, passando então a desempenhar uma dupla função, de gestora e professora da escola.

Em 2022 a professora Girassol passou a integrar um grupo focal, o qual foi composto por mais três professoras alfabetizadoras³, a fim de analisar as práticas de leitura desenvolvidas em turmas de alfabetização no retorno ao ensino presencial. Cabe colocar que esta investigação vincula-se a uma pesquisa mais ampla intitulada Alfabetização em Rede, que tem como um dos objetos de estudo o ensino remoto no campo da alfabetização durante a pandemia da Covid-19. E como desdobramentos, cada instituição ou grupo de pesquisa participante tem aprofundado a investigação, buscando entender como foi o ensino remoto no seu contexto regional ou local.

¹ Para preservar a identidade da professora foi atribuído à mesma o nome fictício de Girassol, fazendo alusão a Educação do Campo, que tem como símbolo um girassol.

² A escola em questão fica situada a 35 km do centro da cidade. Da rodovia até a escola é preciso percorrer, um percurso de estrada de chão. Em 2023 a instituição atendia 35 alunos da pré-escola Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. A equipe de trabalho é composta, além da professora participante da pesquisa, por duas professoras regentes de turma, uma professora da sala de recursos 2 vezes na semana, uma monitora, uma merendeira e uma funcionária de limpeza. As crianças utilizam o transporte escolar, que conta com uma monitora, além do motorista.

³ O grupo focal foi coordenado por uma das autoras deste artigo, pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento – GEALI (FURG).



Nesses encontros do grupo focal, realizados pela plataforma *Meet*, de maio a outubro de 2022, as docentes participantes da pesquisa compartilharam sobre sua prática, momento em que a professora Girassol apresentou o trabalho que realizava com as crianças a partir da leitura literária e dos gêneros textuais. O detalhamento das atividades com sua turma, despertou o interesse das pesquisadoras em conhecer e acompanhar de forma presencial, em 2023, a sala de aula da referida professora, uma vez que se mostrou extremamente potente para (re)significar e (re)pensar a alfabetização em um contexto pós ensino remoto emergencial.

5 PRÁTICA ALFABETIZADORA NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA COM UMA TURMA MULTISSERIADA

Em se tratando de uma turma multisseriada do campo, faz-se importante destacar as formas de organização deste espaço que congrega crianças de diferentes idades e que se encontram em distintos níveis de conceitualização da escrita e da leitura. Nas escolas urbanas, quase que majoritariamente, as crianças são divididas em turmas por idade durante sua trajetória escolar (Brasil, 1996). No contexto das escolas do campo, essa lógica ainda se mantém, contudo, em virtude do número reduzido de alunos, são agrupadas em uma única sala recebendo a denominação de turmas multisseriadas (Pasuch; Silva; Silva, 2012). Nesta pesquisa, a turma em questão corresponde à organização do grupo composto por 13 crianças atendidas pela docente participante da pesquisa, pertencentes ao 1º, 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização, conforme descrito anteriormente.

A respeito da condução do trabalho da professora Girassol ressalta-se que a docente não separa os alunos em relação ao ano a que oficialmente pertencem. Todos trabalham juntos e, em determinados momentos, são organizados de diferentes formas. O que determina essa organização é a intencionalidade de cada ação pedagógica planejada que segue uma regularidade na execução das atividades. De acordo com a estrutura do planejamento da aula, as crianças podem ser dispostas em semicírculo, em grupos, em fileira única de frente uns para os outros, em duplas ou individualmente. Esse critério de agrupamento ocorre tanto com crianças em níveis próximos quanto em níveis distintos de leitura e escrita. Essas diferentes formas de organização das crianças exploram as vantagens



de trabalhar coletivamente, sem deixar de respeitar as necessidades individuais das crianças independentemente do ano a que pertençam (Leal; Sá; Silva, 2018).

Nas aulas observadas foi possível identificar que há uma regularidade na forma de conduzir os trabalhos com a turma. A docente apresenta atividades permanentes, como a chamada dos alunos e a identificação do clima, que são exemplos de atividades realizadas com todos os alunos, bem como, atividades de leitura e escrita que sempre iniciam com um gênero textual. A leitura e a exploração oral do texto realizada pela docente é feita em conjunto, assim como a leitura individual dos alunos é realizada no coletivo, momento em que todos prestam atenção enquanto o colega lê. No que se refere às atividades de escrita, as mesmas tendem a ser coletivas, por vezes mesclando os níveis de escrita, e em outros momentos, são separadas conforme as hipóteses psicogenéticas (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Nesse sentido, observa-se que os agrupamentos ou atividades individuais estão relacionados aos objetivos de cada momento planejado pela docente que tem um fio condutor que direciona as formas organizativas de atividades permanentes e do trabalho diário com a leitura e a escrita. Dessa maneira, a professora demonstra o quanto a heterogeneidade do grupo, pode ser uma forma de aprendizado coletivo com grande potencial (Mendes; Moraes, 2020), pois possibilita que as diferenças de idade e de compreensão do processo de alfabetização não afete os interesses das crianças ou o trabalho específico com a leitura e a escrita, pois ao mesmo tempo em que a potencialidade do grupo é reconhecida a especificidade de cada aluno é respeitada.

A partir das observações realizadas foi possível perceber que essas diferentes formas organizativas trazem outras vantagens, como, por exemplo, eximir a docente de ser solicitada a todo momento por todas as crianças ao mesmo tempo. Proporciona também maior mobilidade entre os alunos. Quando estão organizados em grupos a professora pode circular e ver como as crianças estabelecem as parcerias, como resolvem os conflitos, de que forma se organizam para executar as tarefas, quem está mais ativo ou passivo frente às ações propostas e os possíveis motivos de determinados tipos de comportamento que só aparecem nas relações vivenciados no coletivo. Possibilita ainda, que possa dedicar uma maior atenção aos alunos que estão mais avançados ou aos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagens. Com isso, vê-se que a docente promove atividades comuns, sem deixar de atender às necessidades particulares das crianças (Leal; Sá; Silva, 2018).



Interessante ressaltar as vantagens dessas formas organizativas do trabalho propostas pela docente. No que se refere às atividades realizadas no coletivo, observa-se que essa configuração gera nas crianças uma sensação de pertencimento ao grupo.

No início da produção dos dados, em conversas informais com as crianças foi perguntado a elas pela pesquisadora, o ano do ciclo em que estavam, e as mesmas demonstraram dúvida em responder, solicitando auxílio umas das outras e também da professora, pois essa informação de fato não ocupa papel importante entre elas, uma vez que não é destacado pela docente em sua prática cotidiana. Isso significa dizer que as crianças acabaram criando uma identidade de grupo e por meio desse vínculo trabalham de forma colaborativa e coletiva, sem importar quem estaria em um nível mais ou menos adiantado. O que ocorre também pelo fato da professora não elaborar um planejamento para cada ano do ciclo da alfabetização, ou seja, toda a turma encontra-se envolvida na mesma temática durante a aula e o que ocorre são distinções de atividades em momentos específicos, buscando atender o nível de conceitualização da criança em relação à leitura e à escrita, mas sem deixar de manter o mesmo campo semântico desenvolvido pelos demais.

Nas aulas observadas foi possível perceber o quanto as crianças a todo tempo se ajudam e vibram com as conquistas dos colegas. Um exemplo a destacar é quando uma criança, durante uma atividade de leitura coletiva, leu de forma fluente um trecho do texto, o que antes parecia ser uma dificuldade para essa aluna. Isso se confirma quando a professora destaca a conquista e os demais colegas aplaudem, demonstrando que as crianças estavam visivelmente contentes com o desempenho positivo da colega. Dessa forma, ultrapassando o desafio da heterogeneidade que poderia ser entendida como uma barreira, a professora faz com que este, seja redimensionado de forma positiva o que certamente é resultado da maneira como conduz o trabalho com os alunos.

Com relação à estrutura do planejamento das atividades relacionadas à leitura e à escrita, a docente trabalha por meio de sequências didáticas (Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, 2004), que duram em torno de quinze dias e são apresentadas a partir de diferentes gêneros textuais, o que evidencia que a professora alfabetizadora parece ter se apropriado dos pressupostos teóricos que ressaltam a importância do texto como eixo estruturante da prática de alfabetização na perspectiva do letramento (Soares, 2020).



Essas sequências didáticas também apresentam uma certa regularidade, uma vez que, a partir das observações foi possível perceber que iniciam com a leitura de um texto pela docente que antes segue um roteiro de diferentes estratégias de leitura, como as apontadas por Solé (1998), que se constituem em estratégias necessárias para o desenvolvimento de uma leitura proficiente em que busca explorar conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses e sugestões das crianças, que ao final são refutadas ou afirmadas. Após a leitura, a professora geralmente propõe que as crianças realizem atividades lúdicas, tais como dramatização, desenhos, danças, jogos didáticos ou ainda visualização de vídeos que ilustram e/ou complementam a atividade proposta. Um fato importante a destacar referente às atividades de dramatização, é que elas não se reduzem ao espaço da sala de aula da turma. A docente, em acordo com as crianças, convida os demais alunos do 4º e 5º anos para assistirem ao espetáculo teatral. Percebe-se aqui uma característica bastante marcante em algumas escolas do campo, que são as atividades de integração entre turmas, que acontecem de forma natural enquanto comunidade escolar e que a professora Girassol sabe explorar com propriedade.

Seguindo a proposta de apresentação da estrutura permanente das sequências didáticas da docente, ela sempre solicita uma escrita espontânea (Ferreiro; Teberosky, 1999) para todos os alunos após o trabalho de leitura com o texto. Depois de analisadas e exploradas juntos às crianças, as produções textuais são organizadas em pastas por aluno e ficam armazenadas na sala. Por meio desse registro gráfico, a professora alfabetizadora consegue mapear o percurso evolutivo de cada discente quanto à escrita. Essa atividade é repetida após o término de cada sequência didática. Assim, a docente pode comparar a escrita do texto inicial com a final de cada sequência didática, de forma a garantir uma avaliação contínua durante o ano letivo, tendo em vista que “os alunos mudam seus estágios de conhecimento a todo o momento” (Leal; Sá; Silva, 2018b, p.53).

Depois dessa atividade de produção textual iniciam-se as atividades de exploração da escrita de diferentes formas. O jogo do “escondidinho” de palavras, também conhecido como “técnica da janelinha”, é um tipo de atividade proposta no planejamento da professora Girassol. O jogo consiste nas crianças adivinharem palavras da história lida pela docente que estão escondidas em um envelope e vão sendo mostradas letra por letra. Essa é uma atividade que trabalha várias propriedades do sistema de escrita alfabético como reconhecimento de



letra, linearidade da escrita, dentre outras, que exploradas com seus pares e com a ajuda da docente, auxilia na reflexão sobre as propriedades do sistema de escrita (Soares, 2020). Convém ressaltar, que as palavras fazem parte de um campo semântico trabalhado por meio da leitura, explorado na escrita espontânea e na dramatização.

Na sequência, a professora costuma organizar as crianças em grupos mistos e propõe atividades com diferentes níveis de complexidade de análise linguística e sistematização do sistema de escrita alfabética, a partir do campo semântico de palavras da história que está norteando a sequência didática. Depois faz arranjos conforme os níveis de escrita. Para as crianças não alfabetizadas a professora disponibiliza um glossário como suporte para auxiliar na realização das atividades. São atividades que buscam promover a ampliação de vocabulário e o trabalho com a consciência fonológica considerando atividades em que as crianças devem indicar, por exemplo, a quantidade de sílabas de uma palavra a partir de imagens. Além disso, tendo a imagem e algumas sílabas como suporte, a criança poderá identificar e marcar as sílabas que compõem a palavra. Para as crianças já alfabetizadas é solicitado a realização de atividades de identificação/transição da letra cursiva. Assim, percebe-se que a docente investe em atividades de ensino explícito do funcionamento da escrita alfabética (Soares, 2016).

Na produção dos dados, durante as 10 observações realizadas, a professora esteve sempre acompanhada em sala de aula pela monitora e, em um dos dias, por uma das professoras da escola. Esse apoio de outros profissionais constitui-se fundamental para auxiliar nas demandas da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de forma mais focalizada (Leal; Sá; Silva, 2018), principalmente quando as crianças são agrupadas por similaridade de conhecimentos, com isso, a professora consegue propor atividades variadas com o uso de diferentes materiais impressos, jogos didáticos, escrita ou leitura individual, conforme a necessidade do pequeno grupo ou de algum aluno em especial.

Como se pode observar, o trabalho de Girassol prima por uma estrutura organizativa que segue uma ordem de condução das ações pedagógicas que prevê diferentes formas de organização das crianças, conforme a intencionalidade de cada atividade de forma favorável (Leal; Sá; Silva, 2018). O trabalho sistemático da leitura e da escrita desenvolvido por essa professora em uma turma de alfabetização multisseriada, destaca-se pela capacidade de gerenciamento dos tempos no grupo, de organização de um planejamento que atende ao coletivo, mas que também considera as especificidades de cada aluno (Sá, 2018), bem como,



estratégias de dinamismo em relação a sua interação com as crianças e no acompanhamento das aprendizagens individuais de acompanhamento dos níveis de leitura e de escrita a partir de uma perspectiva de se alfabetizar letrando (Soares, 2020).

Por fim, ressalta-se que no acompanhamento das aulas, além de evidenciar a existência de um fio condutor que perpassa todo trabalho e, de uma sequência que engloba diversas atividades, a docente não deixa de priorizar espaços para a ludicidade, considerando o modo que propõe os jogos, as brincadeiras e as leituras de textos variados. Mas, sobretudo, destaca-se a forma como Girassol envolve as crianças na realização das atividades e dá *feedbacks* positivos a cada conquista no processo de aprendizagem, demonstrando sua convicção que em uma turma multisseriada “toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares, 2020, p. 13) uma vez que busca garantir o direito à alfabetização de todas as crianças, envolvendo as mesmas a acreditarem em seu potencial e a terem a escrita como um objeto de interesse. Supõe-se que este seja um dos motivos de as crianças não reclamarem da quantidade e/ou da regularidade do tipo de atividades. Pelo contrário, é como se a forma de condução do planejamento trouxesse segurança para os alunos, os quais se sentem motivados em participar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto foi proposto uma reflexão acerca da construção de práticas de alfabetização de uma professora alfabetizadora de uma escola municipal do campo, tendo como foco de análise a forma como ela organiza e conduz o seu planejamento com uma turma multisseriada de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, a fim de se analisar as possíveis contribuições que o seu trabalho suscita para (re)pensar as possibilidades de (re)invenção do fazer docente na alfabetização considerando a heterogeneidade de aprendizagens dos alunos, visto não ser uma exclusividade das turmas multisseriadas.

Ao problematizar o planejamento da professora Girassol foi possível identificar que as atividades e a forma inclusiva como conduz a sua ação docente, possibilita que identifique as necessidades de cada aluno e atue com todos ao mesmo tempo, sem precisar elaborar um planejamento para cada ano do ciclo da alfabetização. Dessa forma, a heterogeneidade de conhecimento é vista pela docente como um fator positivo com o potencial de desencadear interações cooperativas entre as crianças e a autonomia de cada discente. Cabe destacar



ainda, o quanto essa forma de organização possibilitou às crianças o estabelecimento de vínculos e pertencimento em um ambiente de valorização do trabalho coletivo e colaborativo em que o respeito aos tempos e aprendizagens de cada um possui papel fundamental na sala de aula, superando as diferenças de faixa etária de idade e de entendimento do processo de alfabetização.

O modo como a professora planejou e conduziu as aulas suscitou as reflexões apresentadas ao longo do texto, especialmente no que tange sobre a organização de um planejamento que respeita os diferentes tempos de aprendizagens, bem como, o tempo de 'ser criança'.

Nesse sentido, a partir deste artigo, propõem-se reflexões sobre o trabalho pedagógico plural e dinâmico, em que a heterogeneidade tanto em turmas multisseriadas, como em classes regulares, seja entendida como um aspecto favorável à aprendizagem das crianças. Ressalta-se o quanto a diversidade pode contribuir na organização de estratégias didáticas que valorizem e transformem as diferenças em potencial para o direito à alfabetização e não como um obstáculo que deve ser reduzido, para se aproximar de um modelo homogêneo de educação. Destaca-se ainda, o quanto a docência compartilhada contribui para que esse processo possa ser qualificado, uma vez que a presença de um professor ou monitor favorece o planejamento de atividades que levem em consideração as heterogeneidades na sala de aula.

Assim, as experiências advindas de contextos da alfabetização em turmas multisseriadas, como as da professora participante da pesquisa, vislumbram a possibilidade do desenvolvimento de ações que levam em consideração trajetórias sociais e individuais, na qual a heterogeneidade é vista como natural, intrínseca e positiva nos processos de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed., 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.



BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução M. J. Alvares. B. dos Santos e T. M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Reflexões sobre produção de textos escritos na alfabetização e a prática docente. In: SILVA, M. do C.; CABRAL, A. C. dos S. P. (Orgs.). **Práticas de Alfabetização: Processos de ensino e aprendizagem**. Recife: Ed. UFPE, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências **didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e col. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERRI, C. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 1994. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Beatriz Cardoso. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

LEAL, T.; SÁ, C. F. de; SILVA, E. C. N. da. Heterogeneidade no regime de ciclos e em turmas multisseriadas do campo: reflexões sobre concepções de professores alfabetizadores. In: LEAL, T.; SÁ, C. F. de; SILVA, E. C. N. da (Orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Ed. UFPE. Recife, 2018. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/216/225/653>. Acesso em 24 out. 2023.

MENDES, S. A. de O.; MORAIS, A. G. de. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im)possível fazer na sala de aula? In: SILVA, M. do C.; CABRAL, A. C. dos S. P. (Orgs.). **Práticas de Alfabetização: Processos de ensino e aprendizagem**. Recife: Ed. UFPE, 2020.

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, S. A. **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).

PASUCH, J.; SILVA, A. P. S. da; SILVA, J. B. da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

PICCOLI, L. Planejar para incluir a todos: por que precisamos discutir “como” diferenciar o ensino no ciclo de alfabetização. In: LEAL, T.; SÁ, C. F. de; SILVA, E. C. N. da (Orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Ed. UFPE.



Recife, 2018. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/216/225/653>. Acesso em 24 out. 2023.

SÁ, C. F. de. Heterogeneidade das turmas multisseriadas: desafios da alfabetização nas escolas do campo In: LEAL, T.; SÁ, C. F. de; SILVA, E. C. N. da (Orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Ed. UFPE. Recife, 2018. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/216/225/653>. Acesso em 24 out. 2023.

SILVA, C. S. R. da. Alfabetização e letramento: alguns dos desafios colocados para as escolas com a entrada de crianças com seis anos. In: SILVA, M. do C.; CABRAL, A. C. dos S. P. (Orgs.). **Práticas de Alfabetização: Processos de ensino e aprendizagem**. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

VIEIRA, M. S. de P.; ASSIS, F. C. de A. S. Leitura: tecendo diálogos sobre a formação de leitores. In: ROCHA, J. G.; GOULART, I. do C. Vieira. (Orgs.). **Práticas de Leitura E Escrita na Alfabetização. Linha Mestra**. Associação de Leitura do Brasil (ALB). V. 17, N. 50, 2023.

AUTORES

JULIANE DE OLIVEIRA ALVES SILVEIRA. Pós-Doutoranda em Educação (PPGEdu-FURG), Universidade Federal do Rio Grande. Professora da Educação Básica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (GEALI-FURG) e do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL- FURG). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9875-1790>. E-mail: julliane.aalves@gmail.com

CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA. Doutorado em Educação (UFPEl), Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Pesquisadora Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI-FURG). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9251-7274>. E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

GABRIELA MEDEIROS NOGUEIRA. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPEl). Professora do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG) e no Programa de Pós-graduação em Educação da FURG. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e letramento – GEALI. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-6985-064X>. E-mail: gabynogueira@me.com