

## Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)\*

### Literacy practices in multi-graded classrooms in the context of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC)

### Prácticas de alfabetización en clase multigrado en el contexto del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Apropriadada (PNAIC)

Carolina Figueiredo de Sá\*\*

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa\*\*\*

**Resumo:** Este estudo de caso teve como objetivo geral analisar as práticas de alfabetização em uma turma multisseriada do campo por professora participante do PNAIC. Como procedimentos metodológicos, realizamos observações de aula e entrevistas semiestruturadas, analisadas a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2002). Procedemos à avaliação diagnóstica da turma com escrita de palavras, analisadas com base na teoria da Psicogênese da Língua Escrita e realizamos análise documental dos cadernos de formação do PNAIC - Educação do Campo (edição 2013). Percebemos algumas “marcas” do PNAIC ao longo das observações, principalmente da ordem do pedagógico (CHARTIER, 2002) no trabalho com os livros de literatura, jogos de alfabetização e na apropriação da metodologia de projetos e sequências didáticas.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Práticas de alfabetização. Turmas multisseriadas.

**Abstract:** This case study aimed to analyze the literacy practices in a multi-graded rural classroom of a PNAIC participating teacher. As methodological procedures, we conducted classroom observations and semi-structured interviews, analysed through

---

\* Este trabalho é um recorte da pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente” (CNPq), coordenado pelas professoras Ana Cláudia R. G. Pessoa; Telma Leal e Ester Rosa, da Universidade Federal de Pernambuco. Agência financiadora: CNPq.

\*\* Doutoranda em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: <carolina.fsa2013@gmail.com>

\*\*\* Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: <aclaudiapessoa@gmail.com>

Bardin's (2002) content analysis. We carried out a diagnostic class evaluation through written words, which were analyzed based on the theory of Psychogenesis of written language, and document analysis of PNAIC education notebooks - Rural Education (2013 edition). We noticed some "marks" of PNAIC during the observations, particularly concerning to the pedagogical perspective (CHARTIER, 2002) in working with literature books, literacy games and the appropriation of methodological appropriation of projects and didactic sequences.

**Keywords:** Continuing teacher education. Literacy practices. Multi-graded classes.

**Resumen:** Este estudio de caso tuvo como objetivo general analizar las prácticas de alfabetización en una clase multigrado rural por una profesora participante del PNAIC. Como procedimientos metodológicos realizamos observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas, analizadas a partir del Análisis de Contenido de Bardin (2002). Procedimos a la evaluación diagnóstica de la clase a partir del análisis de escritura de palabras, con base en la teoría de la Psicogénesis de la Lengua Escrita. Además, realizamos análisis documental de los cuadernos de formación del PNAIC – Educación Rural (edición 2013). Percibimos algunas "marcas" del PNAIC a lo largo de las observaciones, principalmente de orden pedagógico (CHARTIER, 2002), en el trabajo con los libros de literatura, juegos de alfabetización y en la apropiación de la metodología de proyectos y secuencias didácticas.

**Palabras clave:** Formación continua de profesores. Prácticas de alfabetización. Clase multigrado.

## Apresentação da problemática e objetivos do estudo

A alfabetização de crianças em nosso país apresenta-se como um dos maiores desafios do campo educacional brasileiro. O recorrente fracasso da escola pública (SOARES, 1985; KRAMER, 1986; MORAIS, 2012) em alfabetizar crianças e jovens, especialmente oriundos das classes populares, não foi superado. Nas décadas de 1970 e 1980, os índices alarmantes de reprovação ao final do primeiro ano do ensino fundamental expressavam o referido fracasso; atualmente, a altíssima quantidade de estudantes que conclui essa etapa de ensino, ou parte dela, sem estar plenamente alfabetizada, é o que o evidencia<sup>1</sup>.

Quando voltamos nossa atenção para as regiões de campo, constatamos que as distorções e desigualdades históricas, acerca do nível de escolaridade da

---

<sup>1</sup> Ver, por exemplo, dados do SAEB (2011) e do PISA (2009), que, embora tenham suas metodologias criticadas em alguns trabalhos, são unânimes em evidenciar o baixo índice de alfabetização da população infanto-juvenil no país.

população destas áreas em relação às demais, também não diminuíram (BOF, 2006). Nas escolas do campo, vemos acentuado o quadro, denominado enfaticamente por Morais (2012), de “apartheid educacional” brasileiro, onde coexistem dois sistemas educacionais: “aquele destinado às classes médias e à burguesia e ‘o outro’, destinado às camadas populares”, nas quais se incluem as populações camponesas (MORAIS, 2012, p. 25).

Nestes contextos, em que estão inseridas escolas em áreas e comunidades camponesas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, dentre outros, existe uma variedade de formas organizacionais do ensino. No entanto, nas áreas rurais dos pequenos e médios municípios, prevalece a organização de turmas multisseriadas, na oferta dos primeiros anos do ensino fundamental (BOF, 2006). De acordo com o Censo Escolar (2010), no Brasil, existem, aproximadamente, 93.623 turmas com esta configuração no Ensino Fundamental. Estas se constituem onde há poucos alunos para cada ano escolar e/ou nos locais em que as comunidades exigem escolas em suas proximidades.

Os processos educativos nas turmas multisseriadas têm sido objeto de pesquisas (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010; HAGE; BARROS, 2010), o que tem enriquecido e aprofundado a discussão acerca das especificidades, os limites e as possibilidades das turmas multisseriadas nas áreas rurais do país. Não obstante, ainda são poucos os estudos no âmbito das pesquisas sobre Educação do Campo que focalizam os processos de alfabetização das crianças, particularmente dos que ocorrem nas turmas multisseriadas. Por outro lado, as numerosas e ricas pesquisas sobre a alfabetização de crianças centram-se, majoritariamente, nos contextos sociais urbanos.

No que se refere aos processos de formação de professores, dados do Censo 2002 revelaram que apenas 9% destes eram graduados, enquanto 38% dos professores da zona urbana tinham formação de nível superior àquela época. Este baixo índice de formação inicial dos docentes das áreas rurais contrastam com sua participação em cursos de formação continuada: 87,4% (SAEB, 2001). Por outro lado, em nosso país, poucos foram os programas de formação continuada que abordaram questões teóricas e metodológicas próprias da Educação do Campo e das turmas multisseriadas.

Ao formular cadernos específicos para os professores das escolas do campo, em sua edição de 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), além de configurar-se como programa de formação de professores alfabetizadores em larga escala, procurou aproximar as discussões da área da alfabetização às temáticas e contextos do campo. Este trabalho pretende, como um recorte de pesquisa mais ampla sobre o tema, refletir sobre as práticas de alfabetização em turmas multisseriadas do campo no contexto do PNAIC, notadamente as práticas

que tiveram como foco central a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelas crianças.

Ao longo do artigo pretendemos responder às seguintes questões de pesquisa: Como uma professora de turma multisseriada organiza o ensino da língua escrita, no contexto de sua participação no processo de formação continuada do PNAIC? Que atividades e estratégias são privilegiadas para a apropriação do SEA pelas crianças? Que pressupostos teórico-metodológicos as orientam? Há repercussões do processo de formação continuada do PNAIC em suas práticas? Quais?

Para subsidiar nossas análises, discutiremos acerca da formação continuada de professores do campo e o PNAIC, seguido do debate sobre os “saberes da prática” e sua relevância para um processo formativo. Em seguida, trataremos das pesquisas mais recentes que investigaram as práticas pedagógicas em escolas do campo e daquelas que se detiveram na análise das práticas de alfabetização. Na sequência, apresentamos a metodologia da pesquisa e seus resultados.

## Formação Continuada de Professores do Campo e o PNAIC

A formação continuada de professores é um *direito* e uma *necessidade* da profissão docente. Tida como um *direito* pelo movimento de professores<sup>2</sup> faz-se a defesa da instituição de políticas públicas permanentes de formação continuada (SILVA; ALMEIDA, 2010) dada à necessidade de contínuas reflexões e planos coletivos de trabalho, aprofundamentos e trocas de saberes entre os professores.

De acordo com Silva e Almeida (2010), três níveis de políticas permanentes de formação continuada de professores devem ser articulados, quais sejam: o das políticas públicas, das políticas escolares e pessoais. Neste sentido, afirmam que “[...] o importante é que as políticas públicas e escolares tomem como conteúdo e objeto de estudo [...] as políticas pessoais de formação dos professores para que os incentivem a planejar sua formação” (SILVA; ALMEIDA, 2010, p. 23). O conteúdo central da formação continuada estaria relacionado, nesta perspectiva, à prática da sala de aula, tomada como referência, mas não dissociada dos aspectos mais gerais que a constituem; às contradições do cotidiano escolar, analisadas à luz das teorias e práticas pedagógicas, no espaço das formações (SILVA; ALMEIDA, 2010).

Para que isto ocorra de forma efetiva, o formato das formações deve superar, segundo os autores, os modelos clássicos em que estas são ofertadas apenas eventualmente (geralmente no início e final dos semestres letivos) e de maneira pontual (sem continuidade e sequência lógica entre as mesmas) (SILVA; ALMEIDA, 2010). Uma política *permanente* exige, portanto, sistematicidade – o que só é possível de se concretizar se esta for entendida como *direito* dos professores e assumida como *responsabilidade* do/pelo Estado, nas esferas federal, estadual e municipal.

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento ver, por exemplo, documentos da Anfope, citados por Silva e Almeida (2010).

Partindo da compreensão de que as formações de professores são espaços onde ocorrem não apenas aprendizagem de conteúdos específicos, mas locais em que “constroem-se também identidades profissionais e processos valorativos sobre a profissão” (FERREIRA; LEAL, 2010, p. 71), as referidas autoras fazem a defesa de políticas de formação continuada que considerem diferentes aspectos, tais como a *prática da reflexividade*, os *saberes docentes*, a *identidade profissional*, o *engajamento social*, dentre outros. Considerando uma especificidade da educação continuada – a de esta ocorrer com grupos de profissionais já em exercício, em que o papel de estudante, preponderante na formação inicial, fica secundarizado em relação ao papel profissional – é que as práticas, saberes e identidades docentes devem ser trabalhados de forma integrada nas formações continuadas (FERREIRA; LEAL, 2010).

Em relação a programas de formação voltados especificamente para os professores do campo, o primeiro no país foi o Programa Escola Ativa (PEA) (rever coesão aqui) este apresentava abrangência nacional voltado à formação continuada de professores de escolas multisseriadas.

Implantado no Brasil a partir de um convênio com o Banco Mundial, em 1997, o PEA foi inspirado no Programa Escuela Nueva, desenvolvido na Colômbia, na década de 1980, e tido como um modelo internacional de reforma para as escolas rurais multisseriadas (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010). Em 1999, o PEA foi vinculado ao Programa Fundescola<sup>3</sup>, expandindo-se para outros estados das regiões Nordeste e Centro-Oeste. Enfocando dois eixos centrais, a formação de professores e a melhoria na infraestrutura das escolas, o programa foi implementado inicialmente nos estados de Alagoas e Sergipe, mas uma década depois, em 2007, abrangia 19 estados e mais de 10 mil escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (SECAD/MEC, 2008, p. 5 apud GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010, p. 51).

Conceitualmente, o PEA baseava-se no ideário liberal escolanovista, em que inovações de ordem metodológica reduzem-se à esfera intra-escolar. Para Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 234), uma crítica ao PEA é que “[...] a formulação de uma política focada na adoção de metodologias ativas foi reducionista frente à complexa problemática educacional no contexto do campo brasileiro, marcado por sua heterogeneidade”. Além disso, afirmam que “[...] os guias do PEA durante seus dez anos foram marcadamente prescritivos, revestidos muitas vezes de receituários pedagógicos que se contrapõem ao exercício da autonomia dos sujeitos educativos” (FREIRE; OLIVEIRA; LEITÃO, 2010, p. 236).

Em que pese os pontos negativos a respeito da concepção e implantação do programa, as autoras ressaltam que um “mérito incontestável” nos dez primeiros

<sup>3</sup> Conforme Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 51), o “Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) é um programa constituído com recursos de empréstimo, contratados pelo Brasil, junto ao Banco Mundial para a melhoria da qualidade das escolas de educação fundamental”.

anos do PEA foi a “[...] responsabilização do poder público com a realidade e a problemática das escolas rurais e classes multisseriadas” (FREIRE; OLIVEIRA; LEITÃO, 2010, p. 237).

Em 2008, com o fim do financiamento pelo Fundescola, o PEA passa para a responsabilidade da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), inserida na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Neste período sofre uma reformulação, em que se procura ajustá-lo aos princípios defendidos pela Articulação Nacional pela Educação do Campo e incorporar algumas críticas feitas ao programa (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010).

Em 2013, o programa de formação continuada de abrangência nacional que se seguiu ao PEA foi o Escola da Terra. Voltado especificamente para os professores de escolas do campo e quilombolas, lançado no âmbito do Pronacampo<sup>4</sup>, o Programa Escola da Terra<sup>5</sup> baseia-se na Alternância Pedagógica e abarca quatro ações: 1- formação continuada, 2- oferta de materiais didáticos e pedagógicos, 3- monitoramento e avaliação e 4- gestão, controle e mobilização social. Os materiais didáticos e pedagógicos, de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), abrangem as áreas de alfabetização, letramento e matemática, além de jogos e mapas.

É no bojo dessas formações para professores alfabetizadores do campo que surge o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa. O Programa foi lançado em 2012 e implantado em 2013 nos 26 estados brasileiros e Distrito Federal. Apesar de sua amplitude inédita no país, uma vez que abarca a formação de todos os professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, não foi efetivamente instituído como política pública permanente de formação, constituindo-se como um “acordo formal” entre as esferas federal, estadual, municipal e entidades (BRASIL, 2012a, p. 5) – o que implica em possíveis instabilidades quanto à sua continuidade. A Medida Provisória 586/2012 (BRASIL, 2012c) que tratava do apoio técnico e financeiro aos estados e municípios para as ações do PNAIC foi convertida na Lei nº 12.801 (BRASIL, 2013), no intuito de minimizar tais instabilidades.

O PNAIC é orientado por 04 eixos, sendo o principal deles a formação continuada de professores. São eles:

---

<sup>4</sup> Programa lançado pelo governo federal em 20 de março de 2012, com o objetivo de “Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, [...] por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.” (Portal do MEC, acesso em 15 mar. 2014).

<sup>5</sup> Instituído pela Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013. Todos os dados referentes a este Programa foram retirados do sítio do MEC.

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012a, p. 5).

Como o próprio nome do Programa indica, o PNAIC tem como foco o processo de alfabetização das crianças, visto como direito de todas as que concluem o 1º ciclo. Alfabetização aqui entendida de maneira ampla, envolvendo também os processos de letramento, para os quais não são suficientes o domínio e compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, mas que também incluem a autonomia na leitura, compreensão e produção de textos de diferentes gêneros de circulação social.

Além de um amplo Programa para professores alfabetizadores, entendemos que se configurou também como um curso de formação continuada de professores do campo, visto que apresentou, em sua primeira edição, material específico para esse segmento, conforme já mencionado. Como a pesquisa que realizamos ocorreu em 2013, descrevemos abaixo a estruturação e objetivos que a formação do PNAIC adotou nesse ano, cujo foco central foi a área de Linguagem e, particularmente, o componente de Língua Portuguesa e seus eixos de ensino (leitura, apropriação e consolidação do SEA, compreensão e produção de textos). Os cadernos de formação ainda tratavam de diferentes temáticas relacionadas ao ensino da língua escrita, tais como currículo no ciclo de alfabetização, avaliação da aprendizagem, organização do trabalho pedagógico, ludicidade na escola e o tratamento à heterogeneidade, dentre outras. Embora priorizasse a discussão da área de Língua Portuguesa, o PNAIC trouxe a reflexão, em diferentes cadernos, da interdisciplinaridade nas práticas curriculares, privilegiando a organização de projetos e sequências didáticas como formas significativas para o ensino de diferentes componentes curriculares, de maneira integrada e reflexiva.

Nos cadernos do PNAIC – Educação do Campo, os textos e relatos de experiência, em todos os 08 cadernos, procuraram relacionar-se às distintas realidades do campo (BRASIL, 2012). Embora não tenham abordado, como material de abrangência nacional, a discussão acerca das escolas diferenciadas indígenas e/ou bilíngues, as temáticas sobre o ensino da Língua Portuguesa e sobre a forma de organização do ensino trouxeram reflexões que se aproximaram da realidade de diferentes contextos rurais e das escolas multisseriadas.

A formação continuada do PNAIC foi ofertada em 10 encontros de 08 horas/cada para os professores, 8 horas em participação de Seminário final do município e 32 horas de carga horária para estudo e atividades extraclasse,

totalizando 120 horas. Para os orientadores de estudo, a formação consistiu em 05 encontros junto aos formadores da universidade pública responsável pela formação em cada estado que, juntamente com os Seminários finais do município e do estado, acrescidos das horas para planejamento das formações totalizaram 200 horas ao longo do ano.

Os orientadores de estudo eram os responsáveis pela formação junto aos professores de cada município. Um dos critérios de sua seleção era a necessidade de pertencer ao corpo docente da rede pública de ensino. Isto facilitaria, em tese, a comunicação e mediação da troca entre os pares nas formações, além de favorecer a formação de quadros de formadores nos municípios. Quanto aos professores, caberia a eles, além de participar das formações, realizar estudos, planejamentos e diferentes ações (avaliação diagnóstica, sequências didáticas, etc.) no intervalo das formações.

Embora o MEC tenha previsto, inicialmente, a oferta de 04 cursos (para docentes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e para os das turmas do campo), em muitos municípios, pelo baixo percentual de professores do campo, não foi assegurada uma turma/curso específicos para a formação desses últimos. Ou seja, em muitos casos, formaram-se turmas mistas, com professores da cidade e do campo e com diferentes coleções de cadernos de formação para que os orientadores de estudos trabalhassem concomitante e articuladamente. Tal configuração, sem dúvidas, trouxe possíveis benefícios, pela troca de experiências entre professores de escolas de diferentes contextos. Por outro lado, implicou em maiores desafios para os formadores (orientadores) aprofundarem questões mais específicas, teóricas e metodológicas das escolas do campo, particularmente das turmas multisseriadas.

No caso da professora participante de nossa pesquisa, pelo quantitativo elevado de docentes das áreas rurais no município, foi formada uma turma específica desses professores, da qual ela tomou parte.

Conforme os cadernos do PNAIC, a prioridade de suas formações situava-se no âmbito da reflexão dos orientadores e professores sobre a prática pedagógica nos diferentes contextos. No caso das turmas multisseriadas, foi chamada a atenção para que os processos de aprendizagem se articulassem aos processos sociais e culturais mais amplos das comunidades em que as escolas se inserem (BRASIL, 2012b, Unidade 1).

A perspectiva teórica dos “saberes da prática” esteve presente no caderno de apresentação do Programa e norteou os demais cadernos, na medida em que os relatos de experiência docente, análise de projetos e sequências didáticas, são privilegiados nas diferentes seções do material de formação. Assim,

A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação. (BRASIL, 2012a, p. 28).

Consideramos tal perspectiva importante de subsidiar um processo de formação continuada, na medida em que valoriza e contribui para redimensionar a prática docente, ao propiciar a reflexão sobre a mesma. No próximo tópico, trataremos um pouco mais sobre essa perspectiva teórica de formação de professores.

## **Contribuições dos “saberes da prática” para a formação continuada de professores**

Para aprofundar o debate sobre a formação docente, é preciso delinear que saberes compõem a prática do professor, qual sua natureza e como estes podem ser articulados no processo formativo. No âmbito da educação do campo, como em outras esferas do trabalho educativo, faz-se necessário, ainda, contextualizar as origens e sentidos específicos dos diversos conhecimentos de que lançam mão os professores do campo em sua prática pedagógica, de modo a favorecer processos de formação docente significativos. Segundo Tardif (2002, p. 54), o saber docente configura-se como um

[...] saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana; o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo.

Desta forma, a prática docente íntegra, conforme o referido autor, saberes de distintas origens. Os variados espaços de formação (acadêmica e profissional), os documentos prescritivos de organização pedagógica e curricular, bem como sua própria prática e dos demais profissionais que atuam no campo mais direto, contextual, da escola, fornecem ao professor uma série de conhecimentos e informações que são integrados, ou não, à prática de cada um. Os debates acerca da especificidade da educação do campo ressaltam, ainda, que as práticas sociais e culturais mais amplas dos sujeitos também influem em suas escolhas e ações pedagógicas – e devem ser problematizadas tanto nas formações de professores como na organização curricular e pedagógico-didática das escolas do campo.

Ao discutir a respeito dos saberes docentes, Tardif (2002, p. 37) ressalta a histórica “[...] lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos” presentes na atualidade e a conseqüente dicotomia entre pesquisa e ensino advinda desta lógica. Dentre outros fatores, essa acaba por desvalorizar socialmente os saberes docentes, uma vez que estes são vistos como meros executores – e não produtores, de conhecimento. Refletindo sobre a necessária inter-relação entre estes dois campos do conhecimento (da produção e difusão

de saberes), é que o autor irá fazer a defesa de que as formações inicial e continuada de professores se deem com base em ambos aspectos, como “dois polos complementares e inseparáveis” (TARDIF, 2002, p. 36). Desta forma, evidencia a posição estrategicamente importante dos saberes docentes na sociedade atual, que depende destes para a formação nos variados campos do conhecimento.

Se, por um lado, os saberes produzidos pela comunidade científica são “passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc.” (TARDIF, 2002, p. 35), por outro, são os saberes experienciais, conforme o autor, aqueles que determinam a aplicação de todos os demais. Valendo-se do conceito de *habitus*, de Bourdieu, o autor entende os saberes experienciais como aqueles que surgem e são validados pela prática, que “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39). Em suas palavras, os saberes experienciais

[...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram à ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49).

Neste sentido, os critérios da prática é que são acionados pelo professor para integrar e mobilizar os demais saberes em seu fazer cotidiano, de acordo com suas condições de trabalho. Os saberes experienciais, por sua vez, são condicionados por estas condições da profissão, em três aspectos: quanto às relações e interações dos professores com os demais atores no seu campo de ação; quanto às obrigações e normas de trabalho; e em relação à instituição e suas funções diversificadas (TARDIF, 2002). Assim, um processo formativo que não leve em consideração tais condicionantes, e não reflita sobre as experiências concretas dos professores e seus saberes, terá, possivelmente, poucas chances de um diálogo efetivo que fuja à lógica da divisão de trabalho clássica, abordada anteriormente.

Neste sentido, Chartier (2007) discute dois modelos de formação de professores, que estabelecem distintas relações entre teoria e prática docente. O primeiro deles privilegia os conhecimentos teóricos e científicos na formação; o segundo dá destaque aos chamados “saberes na ação” e defende que uma maior apropriação teórica não garante, necessariamente, uma melhor prática profissional, uma vez que outros saberes, advindos do fazer cotidiano, é que seriam determinantes nesta relação. Para os teóricos desta vertente, “[...] a eficácia de uma formação estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas” (CHARTIER, 2007, p. 189).

A autora reflete, ainda, criticamente, acerca da dicotomia artificial entre teoria e prática, presentes em ambas as abordagens descritas, propondo um olhar mais integrado sobre a prática e a formação docente, em que os saberes teóricos subjacentes às práticas procuram ser explicitados, não tomando estas últimas como, exclusivamente, “saberes práticos”. Ao mesmo tempo em que faz a referida crítica, Chartier (2007) defende a importância de considerarmos as contribuições do segundo modelo para os processos de formação docente e para as pesquisas educacionais uma vez que essas “[...] permitiriam compreender como se aprende e se pratica um ofício (graças ao êxito, ao fracasso, à transferência, à interação entre o novato e o experiente) e como se melhora a eficácia do ensino.” (CHARTIER, 2007, p. 187).

No âmbito da formação de professores, justifica sua análise a partir de tal abordagem pelo fato de que acreditar que

Os professores das séries iniciais [...] geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo [...], mas não diretamente utilizáveis na sala de aula. Entre as inovações didáticas, eles buscam inicialmente aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar. (CHARTIER, 2007, p. 186).

Este critério pragmático de seleção, pelos professores, das inovações nos conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem que lhes parecem pertinentes ou não, também é considerado por Tardif (2002), conforme já dito. Para este autor, no entanto, “os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso” (TARDIF, 2002, p. 53). Desta forma, nas formações, os professores conservam aquilo que lhes parece relevante para sua prática e desconsideram o que lhes soa muito abstrato ou sem relação com sua realidade e desafios profissionais. Para o autor, é nos momentos de formação profissional que os professores podem, através da troca de experiências, sistematizar seus saberes experienciais, como se vê na citação abaixo:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2002, p. 52).

Tal perspectiva sugere que um processo formativo fará tanto mais sentido para os professores, repercutindo em suas práticas, quanto mais estiver integrado e partindo de reflexões sobre o fazer docente. No intuito de favorecer a síntese de tais “discursos da experiência”, que ajudem a (re)estruturar o trabalho do

professor, é que se defende que as estratégias docentes sejam consideradas em tais formações, deixando de ser apenas individuais, e sejam confrontadas/reformuladas coletivamente, tornando-se mais conscientes e integradas ao conjunto da prática pedagógica.

Para Chartier (2007, p. 188), a importância de que as formações privilegiem as trocas entre os pares, o “ver fazer e ouvir dizer” está no fato de que, em seu cotidiano profissional, os professores atuam a partir de uma *coerência pragmática*. Tal conceito, refere-se à articulação prática das atividades escolares, que são relacionadas a diferentes abordagens teóricas. A partir dele, podemos compreender a prática do professor como um amálgama de ações de diferentes orientações teórico-conceituais, sejam elas explícitas e conscientes, ou não, mas que podem conferir sentido à organização do trabalho pedagógico.

Pensamos que compreender a(s) lógica(s) da organização pedagógica e as relações entre as diferentes ações dos professores, a partir deste enfoque da prática, e não, simplesmente, de uma abordagem teórica, nos possibilita compreender melhor as estratégias docentes, em determinado contexto – e não apenas classificar sua afiliação teórica. Assim, nossa pesquisa, que se situa no terreno complexo da análise das práticas pedagógicas (de alfabetização, mais especificamente), no âmbito de um processo de formação continuada, pretendeu refletir sobre as estratégias docentes em turmas multisseriadas do campo.

No próximo tópico, abordaremos o que as pesquisas da área têm apontado acerca das práticas pedagógicas nesses contextos.

## Práticas pedagógicas em turmas multisseriadas

Dentre as contribuições que os estudos recentes sobre as classes multisseriadas vêm trazendo, além dos que fazem a crítica às precárias condições materiais, de formação docente e elaboração curricular neste âmbito, existem aqueles que apontam para a possibilidade pedagógica destas escolas. Um primeiro aspecto levantado é o da possibilidade de as crianças estudarem em suas próprias comunidades, “o que reforça o sentido de pertencimento” e favorece a convivência na escola e comunidade (SOUZA; SANTOS, 2013, p. 15). Além dessas, é destacada a autonomia na aprendizagem infantil como potencialidade da heterogeneidade destas turmas.

Levantamos um conjunto de pesquisas que investigaram a prática pedagógica em turmas multisseriadas que tocaram umas mais, outras menos centralmente, na questão da heterogeneidade de sua composição (SILVA, 2007; PINHO, 2004; FERRI, 1994). De um modo geral, todas essas, 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. 9).

Silva e Franco (2013) investigaram o processo de aquisição da leitura e da escrita em turma multisseriada que ia da Educação Infantil ao 5º ano, em município do agreste pernambucano. Caracterizando-a como de tipo etnográfico, a pesquisa teve como procedimentos de coleta de dados a observação participante, análise documental (das atividades realizadas pelas crianças) e avaliação diagnóstica. As primeiras análises dos dados revelaram que a professora trabalha a leitura e a escrita através de diferentes gêneros textuais, como poema, receita da culinária local e tirinhas. Percebeu-se também que a professora faz uso das tipologias textuais, como a narração, a descrição e o texto informativo. Algumas atividades interdisciplinares, integrando matemática, arte e história, foram presenciadas. Vários jogos, incluindo os distribuídos pelo MEC, também estiveram presentes nas aulas. Além disto, as autoras destacam que o conjunto da prática docente parte da realidade das crianças e procura integrar diferentes elementos da cultura campestre, contribuindo no processo de aquisição da leitura e escrita, bem como em sua formação mais ampla.

É possível perceber, nas pesquisas e práticas analisadas, a ênfase à heterogeneidade presente nas turmas multisseriadas, sendo que algumas delas tratam mais detidamente das práticas pedagógicas e do ensino de Língua Portuguesa. No entanto, na tentativa de ampliar a discussão sobre nosso objeto de pesquisa, enfocaremos a seguir aquelas que tratam mais especificamente acerca das práticas escolares de alfabetização de crianças.

## **Práticas de alfabetização**

Dentre as pesquisas atuais sobre processos de alfabetização, algumas também destacam o trato da heterogeneidade, como fator importante e, ao mesmo tempo, de difícil observação nas práticas escolares. Cruz (2012) investigou as práticas de professoras em turmas dos três anos iniciais em duas escolas de redes públicas urbanas (regime ciclado e seriado) e suas relações com a aprendizagem na leitura e escrita pelas crianças. A autora identificou que, de modo geral, as docentes

enfativavam a necessidade do atendimento diversificado e mais individualizado às crianças como um dos elementos que dificultavam sua prática (CRUZ, 2012).

Oliveira (2010) observou a prática e entrevistou professoras de nove turmas, do 1º ao 3º ano do ciclo, de três escolas da mesma rede pública de ensino, com o objetivo de analisar a progressão de atividades de língua portuguesa no 1º ciclo, com foco no tratamento dado à heterogeneidade de conhecimentos do SEA e ao erro do aprendiz. Como resultado geral, a autora aponta uma ausência de progressão entre as atividades dos eixos de apropriação do SEA, leitura, compreensão e produção de textos ao longo dos anos do ciclo, bem como a ausência de um ensino ajustado às diferentes demandas das crianças e a falta de planejamento sistemático no desenvolvimento das aulas.

A maioria dos agrupamentos adotados pelas docentes foram coletivos ou individuais, sendo baixa a frequência de formação de duplas e pequenos grupos, que permitissem maior interação entre as crianças – e que possibilitassem, assim, maior aprendizagem a partir das diferenças de níveis de aprendizagem. Quanto à realização de atividades diversificadas, estas também foram pouco frequentes, evidenciando a dificuldade das mestras em trabalhar a partir da heterogeneidade de conhecimentos já construídos pelas crianças sobre o SEA.

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).

Nesse sentido, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) realizaram uma pesquisa com nove professoras do primeiro ano do ciclo de alfabetização, na cidade do Recife, em 2004, com o objetivo de compreender como ocorrem suas práticas alfabetizadoras. Foram realizadas 10 observações de aula de cada professora e analisados os materiais de ensino da leitura e escrita, especialmente os livros didáticos e cadernos das crianças. Realizou-se, também, grupo focal com as mestras, com encontro mensal. Dos protocolos de observação, foram categorizadas as atividades nos eixos de: atividades de rotina, de apropriação do SEA, de leitura e produção de textos, e atividades de desenho. A partir daí, no que se refere ao trabalho com o SEA, as práticas das professoras foram classificadas em: práticas sistemáticas, intermediárias e não sistemáticas de alfabetização.

Dentre as professoras que desenvolviam um trabalho sistemático de apropriação do SEA, algumas apresentavam uma perspectiva mais interativa, já outra professora, tinha uma perspectiva mais tradicional de ensino. Ambas, porém, realizaram atividades deste eixo em todos os dias observados. No caso desta última,

que trabalhava centralmente com memorização de sílabas e cópia de palavras, os textos de variados gêneros eram “pretexto” para retirada de palavras e foco em sílabas descontextualizadas. Algumas mudanças na prática desta professora, no entanto, foram observadas ao longo da pesquisa, como a inclusão do trabalho com rima, por exemplo.

As professoras cujas práticas foram classificadas como “intermediárias”, eram as que conciliavam atividades de leitura e produção de textos com as de apropriação, porém sem realizar estas últimas diariamente.

No caso das docentes que realizaram muito poucas atividades de apropriação do SEA, classificadas como “assistemáticas”, os autores verificaram forte influência do discurso pedagógico dominante, a respeito da importância dos textos, letramento, diferentes gêneros, etc. Porém, aqui também houve mudanças observadas no decorrer da pesquisa. Uma destas professoras, por exemplo, relatou ter percebido que seus alunos não se alfabetizavam porque ela não realizava atividades de reflexão sobre as partes menores da palavra.

Em suas conclusões, os autores problematizam que a transformação das práticas, construídas sob influência do imaginário pedagógico dominante sobre a alfabetização, não ocorrem num sentido único. Se, por um lado, identificaram práticas que permaneciam essencialmente tradicionais, mas com “nova roupagem”, o que denominaram de “método cartilhado sem cartilha”, por outro lado, depararam-se com práticas que abandonavam, quase completamente, a reflexão sobre unidades menores da língua, privilegiando o trabalho com textos na alfabetização. A teoria de *alfabetizar letrando* era interpretada e praticada, assim, de diferentes (e até discrepantes) maneiras.

Em nosso estudo, objetivamos, também, compreender como as práticas alfabetizadoras ocorrem no cotidiano escolar, porém no contexto de uma turma multisseriada do campo, cuja professora estava em meio a um processo de formação continuada.

## Metodologia e análise dos dados

Este estudo caracteriza-se como um estudo de caso, incluindo-se no rol das pesquisas qualitativas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Quanto aos procedimentos de pesquisa, realizamos 12 observações de jornadas de aula de professora de turma multisseriada, entrevistas semiestruturadas no início e ao final da pesquisa com questões que visavam compreender o trabalho desenvolvido pela docente na turma estudada. Procedemos, também, a aplicação de avaliação diagnóstica da turma, de escrita de palavras e produção de texto com o objetivo de verificar o nível de domínio da escrita com base na psicogênese e a capacidade de produção de texto com autonomia.

As observações foram registradas em caderno de campo, filmadas e posteriormente transcritas para a realização de relatórios. Elas se realizaram em 03 “blocos” de observação, sendo observadas 04 aulas consecutivas antes do início do processo de formação continuada do PNAIC (em Maio de 2013), e as 08 restantes em outros dois blocos de observação consecutiva, nos meses de Julho/Agosto e Dezembro de 2013, respectivamente.

Nossa análise dos dados está baseada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2002). Após elencarmos, numa análise prévia, a partir dos relatórios de cada jornada de aula, todas as atividades realizadas pela professora para alfabetizar, as categorizamos conforme os eixos de ensino da Língua Portuguesa<sup>6</sup>. Nesse artigo, trataremos especialmente das atividades do eixo de apropriação do SEA.

## O município, a professora e a escola

Localizado no agreste pernambucano, o pequeno município em que realizamos a pesquisa se destaca pela significativa e variada produção camponesa de produtos agrícolas, bem como pela diversidade cultural expressiva de suas comunidades rurais, com a marcante presença de pequenos proprietários e posseiros. Por outro lado, há, também, grandes propriedades latifundiárias, de criação de gado bovino, principalmente.

Oriunda de uma destas comunidades, a professora Sandra possuía 37 anos de idade, quando de sua participação na pesquisa, e lecionava para crianças da mesma localidade há 20 anos. Possuía formação em magistério, nível médio. Relatou ter participado de vários processos de formação continuada ao longo de sua trajetória, como o Pró-Letramento, citado em sua entrevista inicial, além do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que cursou em 2013.

A turma era composta por 18 alunos, sendo 05 do primeiro ciclo (4 do 1º ano e 1 do 2º ano), 2 alunos do 4º ano e 11 da Educação Infantil. Suas idades variavam entre 03 e 10 anos e apresentavam hipóteses variadas de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

## Resultados

Desde as primeiras observações, identificamos alguns elementos presentes na rotina da professora Sandra, que nos indicavam uma metodologia de trabalho sobre a qual a professora demonstrava tranquilidade e confiança em sua execução.

Em função da variedade de níveis de aprendizagem presente na turma, a professora organizou, em todas as aulas observadas, atividades diversificadas para

---

<sup>6</sup> Consideramos os eixos de Leitura, Produção de textos escritos e Apropriação e Consolidação do SEA.

cada agrupamento de alunos. O critério central adotado por ela não era a série/ano em que a criança estava matriculada, mas o nível de autonomia em relação à leitura e à escrita. Em sua entrevista final, correspondendo ao que tínhamos observado em sala, a professora sistematiza que planeja pensando em dois grupos das crianças “menores”, um deles composto pelas crianças de 03 anos e outro pelas do pré-escolar e do 1º ano sem autonomia na leitura e escrita; e dois grupos das crianças “maiores”, que correspondiam às do 1º e 2º anos que tinham autonomia na leitura e na escrita, num grupo e as do 4º ano, em outro. Dentre o agrupamento das crianças maiores, muitas vezes, as atividades eram as mesmas, variando apenas o nível de aprofundamento, em alguns casos. Nos casos em que esse nível não variava, percebia-se facilidade dos alunos do 4º ano em responderem as questões, que nesses casos, não apresentavam desafios aos mesmos.

Apesar de usar como referência a série/ano para explicar sua forma de organização, a professora ressaltava que o que de fato valia era o conhecimento das crianças para agrupá-las. Assim, na entrevista inicial, explicou: “[...] *como eu organizo é assim, quem sabe mais, não importa a série em que ele está, [...] quem tem um nível mais desenvolvido, fica tudo numa turminha só, quem tem menos desenvolvido fica, também, na outra turminha [...].*” Em sua turma, ocorria de um menino e uma menina do 1º ano, ainda em níveis mais iniciais de leitura e escrita, serem agrupados juntamente com os alunos do pré, nas atividades. Uma aluna do 2º ano e outras duas do 1º ano que já tinham leitura fluente em maio de 2013, conformavam outro agrupamento que, em muitas atividades, realizavam conjuntamente com os dois alunos do 4º ano.

Além disto, a professora relatou que, em muitos casos, preparava atividades individuais para as crianças, o que pudemos observar através dos cadernos de atividades de classe, em que a professora passava atividades distintas para grande parte do grupo das crianças menores. Essas atividades eram escritas nos cadernos pela docente, que as preparava em casa, evidenciando planejamento prévio das aulas e a intenção de ter um trabalho ajustado aos conhecimentos de cada criança.

A forma como a docente organizava as atividades de classe, não vendo sua turma fragmentada em 05 anos escolares, mas como um grupo único que possuía distintos conhecimentos, facilitava a organização didática cotidiana. Independente da série/ano escolar em que a criança estava matriculada, a professora procurava adequar o ensino de acordo com os conhecimentos das crianças, especialmente em relação à leitura e a escrita. As pesquisas em turmas multisseriadas têm, em sua maioria, apontado para a “transgressão” do modelo seriado, como uma condição importante para o trabalho docente mais integrado nesses espaços (HAGE; BARROS, 2010).

A professora Sandra realizava, diariamente, atividades variadas de apropriação do SEA, ao mesmo tempo em que criava, em sua classe, um ambiente

alfabetizador com forte estímulo à leitura de livros literários e outros textos, para atingir finalidades como extrair informações específicas de um texto, recontar a história, ler em voz alta para a professora (fluência e compreensão oral do texto), ou ler por deleite. Apesar disto, muitas vezes, as atividades de reflexão sobre o SEA não se relacionavam aos demais eixos de ensino da Língua Portuguesa (LP), como as atividades de leitura, interpretação e produção de textos escritos.

A partir de sua participação no processo de formação continuada do PNAIC, em que a interdisciplinaridade e a organização do trabalho pedagógico, por projetos e sequências didáticas, foram, dentre outros, princípios defendidos pelo Programa, notamos repercussões destes em suas práticas, nos dois últimos blocos de observação. Por exemplo, o trabalho com os livros de literatura, em alguns dos dias observados, foi relacionado a outros componentes curriculares, em sequências que duraram alguns dias. O projeto da Semana do Folclore, em Agosto, também foi exemplo de um trabalho integrado que, envolvendo todo o conjunto da turma, agregou alguns componentes curriculares, diferenciando as atividades conforme o nível de leitura e escrita das crianças. Tais aspectos não tinham sido evidenciados nas primeiras observações, as quais, de modo geral, não possuíam uma articulação entre diferentes atividades e/ou componentes curriculares.

De modo semelhante, o trabalho com os gêneros textuais foi ampliado, segundo entrevista com a professora. De acordo com ela, antes do Programa, esse costumava se restringir às explicações orais e atividades no livro didático, mas a partir de sua participação no PNAIC, ela realizou algumas estratégias, compartilhadas nos encontros de formação, que considerou como novas. Dentre tais estratégias, esteve a produção de convites com as crianças, e de outros gêneros textuais, em suportes que não fossem o Livro Didático, além de um trabalho mais continuado sobre cada gênero.

No caso do trabalho com o gênero convite, a produção textual ocorreu após a leitura (compartilhada e coletiva) do livro “Viviana, a rainha do pijama”, integrante do acervo do PNLD – Obras Complementares<sup>7</sup> e da realização de atividades de compreensão oral e escrita do texto. A sequência durou alguns dias e envolveu toda a turma no debate sobre a história e realização de atividades diferenciadas.

No que se refere à prática de alfabetização, no sentido mais estrito de apropriação do SEA, destacaram-se as atividades de cópia (do alfabeto, do nome próprio, de palavras e frases – com 6, 3, 6 e 2 ocorrências, respectivamente) e o ditado de palavras, por soletração da professora (com 7 ocorrências). A quantidade de cópias que as crianças realizavam e o controle de suas escritas pela

---

<sup>7</sup> Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares, do MEC, cujo trabalho em sala de aula fora enfatizado em vários cadernos do PNAIC (2013).

professora (por meio da soletração), que, em conjunto, ocorreram em 11 das 12 aulas observadas, configuraram-se nas estratégias mais frequentemente utilizadas, pela professora, para a produção escrita dos alunos não-alfabéticos e eram tidas, por ela, como atividades importantes para a apropriação do SEA. De modo geral, as palavras a serem copiadas ou ditadas/soletradas eram extraídas de músicas ou textos/histórias trabalhados em sala, jogos de alfabetização ou brincadeiras, como a pescaria e o bingo, o que conferia ludicidade à atividade e motivava as crianças.

Contrastando estes dados com a quantidade de vezes em que a professora solicitou que as crianças pré-silábicas e silábicas escrevessem espontaneamente, o que observamos uma única vez (em Dezembro de 2013), identificamos como pressuposto subjacente a esta prática, a ideia de que as crianças não-alfabéticas não seriam capazes de realizar produções escritas que tivessem sentido ou estruturas lógicas, para elas. No entanto, diversos autores ressaltam um conjunto de formulações e hipóteses sobre a escrita, que as crianças elaboram, na tentativa de responder aos problemas conceituais do SEA. Tendo em vista ser este um sistema notacional, que possui regras próprias de funcionamento – e não um código –, a memorização das letras, suas formas e sons correspondentes isolados, assim como o treino de habilidades viso-motoras, não são suficientes para sua compreensão, como preconizavam os antigos métodos de alfabetização (FERREIRO, 1989; MORAIS, 2012).

A respeito das atividades que considerava essenciais para alfabetizar, a professora afirma na entrevista final que:

E: Pra eles aprenderem a ler e a escrever, que atividades você considera que são essenciais?

P: São várias, visse! São várias!

E: É, a gente realiza várias, né? No dia-a-dia...

P: É, várias atividades, **mostrar** letras, **mostrar** leitura de imagens, **leitura** com letras, com números, [...] **leitura do professor**, é **interpretação oral**, [...] muitas coisas, muitas coisas, não consigo lembrar tudo. (grifo nosso).

Assim, ao mesmo tempo em que destaca serem necessárias várias estratégias para alfabetizar, é dada maior ênfase nos aspectos visuais (*mostrar* letras...) e atividades de leitura e interpretação oral de textos. As atividades de escrita, realizadas espontaneamente pelas próprias crianças, como estratégia de reflexão sobre a língua, não aparece dentre as mais relevantes, para a professora, tanto em suas entrevistas, como em suas práticas. É interessante situar que, na atividade de escrita espontânea realizada ao final do ano, com os alunos não-alfabéticos, a professora deu como comando “escreva as palavras que você já sabe”, ou seja, as crianças escreveram, principalmente, as palavras que já tinham como estáveis. De fato, o exercício mais autônomo de reflexão ocorria, geralmente, nas atividades

de leitura de palavras, em que as crianças eram solicitadas a ler individualmente para a professora ou para os colegas.

Um exemplo disto foi a atividade de pescaria, realizada também em Dezembro, na qual, após pescarem um peixe de cartolina com uma palavra no verso, deveriam lê-la (após soletrá-la) para todos e escrevê-la no quadro. Neste momento de leitura, a professora e as outras crianças entrevistadas e ajudavam, quando alguma delas não acertava o valor convencional das sílabas lidas. Ao redigirem as palavras no quadro, por vezes, o faziam faltando alguma letra, o que era questionado pela professora, para que os alunos respondessem. Em seguida, todos copiaram as 10 palavras pescadas no caderno, e fizeram, ainda, a (re)leitura em voz alta de todas elas, individualmente ou em duplas, que a professora solicitava saltadamente. As crianças maiores (alfabéticas), após terminarem uma tarefa de Geografia, também pescaram as palavras e produziram frases com elas. Nesse caso, ao corrigir as frases, a professora privilegiava aspectos ortográficos da escrita.

As atividades de cópia, bastante recorrentes, intercalavam-se com outras, como o uso de jogos e brincadeiras criados pela professora. Os jogos de alfabetização não foram utilizados nas 04 primeiras observações de aula, apenas jogos de outro tipo, como de encaixe e montagem, mas sem finalidade pedagógica explícita. No contexto das formações do PNAIC, ao longo das observações, percebemos que seu uso foi ampliado, sendo realizado mais frequentemente e com objetivos didáticos mais claros, conforme, também, nos relatou a professora, em sua entrevista final. Esta estratégia foi bastante enfatizada nos cadernos de formação do Programa

Apesar disto, a reflexão fonológica, uma das dimensões que podem, de modo geral, ser privilegiada com os jogos e brincadeiras, foi pouco destacada na prática da professora Sandra. A produção de rimas, por exemplo, ocorreu apenas em uma das aulas observadas, no mês de julho. Neste dia, as alunas do 1º e 2º ano, já alfabéticas, produziram novas quadrinhas, com a ajuda da professora, a partir de texto de tradição oral, extraído do Livro Didático.

A comparação de palavras que começam com o mesmo fonema ou com a mesma sílaba, a contagem de sílabas orais das palavras e sua comparação quanto ao tamanho, são algumas habilidades consideradas importantes por Moraes (2012) para a compreensão de características do SEA, como a de que as letras que grafamos correspondem aos sons pronunciados, ou que o mesmo som pode ser escrito com letras diferentes, dentre outras. Essas, no entanto, não foram realizadas pela professora nos dias em que estivemos presentes em sua classe, embora essa tenha sido outra dimensão da alfabetização de crianças destacada nos cadernos do PNAIC.

Em relação ao trabalho com as crianças alfabéticas, a cópia de textos ocorria, principalmente, como registro do que fora lido e discutido em classe (04 ocorrências). A escrita espontânea de palavras e frases e o ditado de palavras, sem soletração pela professora, ocorreram, para este grupo de alunos, 06 vezes no total, nas aulas em que fizemos as observações. Nessas, a docente trabalhava algumas correspondências grafofônicas e enfatizava aspectos ortográficos (como palavras com LH, NH, Z ao final da palavra). Também nesses casos, a reflexão fonológica era, em geral, pouco aprofundada.

Exemplo disto foi uma sequência de atividades a partir de um texto lido pela professora e interpretado oralmente por todas as crianças, chamado “O cartaz de Juarez”, que, em seguida foi lido pelas crianças, coletiva e individualmente e copiado no caderno (no caso, apenas as crianças alfabéticas do 1º e 2º ano fizeram a cópia). Após esse momento, a professora destacou as palavras em que a letra Z apareceu ao final, chamando a atenção de que todas terminavam “com o mesmo som”, mas sem enfatizar seu valor sonoro como /s/, comparando com outras palavras de mesmo som, mas que terminam com a letra ‘S’, por exemplo, ou sistematizando a regularidade ortográfica presente aí. A partir dos diálogos abaixo podemos perceber a condução da professora:

P: Paz termina com a letra...

A: Z.

P: Muito bem. “Usou giz e sujou o nariz”.

A: [risos]

P: Giz termina com a letra...

A: Z.

P: E nariz?

A: Z.

P: **Todos têm o mesmo... som**, né, giz, nariz, cartaz, paz, Juarez, né? “Levou um dez do juiz. E falou em voz alta.” “Estou... feliz.” Quem é Juarez?

A: Um menino.

P: Um menino. E o que foi que o Juarez fez?

[...] (P prossegue com perguntas de interpretação oral do texto)

P: Num foi Du, tu não falou nada, num foi Du? Que foi que vocês observaram aqui, Maria e Cam... e Bruna?

A: Camila? [aluna questiona se aluna do pré também deveria responder à questão]

P: Também. E o quê? Tem muitas palavrinhas... escritas... com a letrinha...

A: Z!

P: **Z, no final, né? Tem o mesmo som**, né. Lê vocês duas agora, Maria humhum, vamos lá as duas, vamos lá as duas.

A: Ó cartaz de Juarez.

P: Não é ‘ó’ e nem é ‘dé’. É ‘ô’ e ‘di’, se escreve ‘O’, se escreve ‘DE’ e se lê ‘di’.

A: O cartaz de Juarez... (alunas continuam a leitura em dupla). (grifo nosso).

Nos dois momentos da atividade em que a professora destaca as palavras que terminam com o mesmo som, não segue na análise fonológica das mesmas, mas modifica o comando, na primeira vez com perguntas de interpretação do texto e, na segunda, passando para a atividade de (re)leitura do mesmo, realizada em duplas pelas crianças.

Outra reflexão pertinente, no âmbito das atividades de Língua Portuguesa na escola, é quanto à qualidade dos textos escolares. Embora esse não seja objeto mais específico de nossa análise nesse trabalho, apenas pontuamos, no caso do exemplo citado, que a artificialidade do texto, com frases que se seguem sem articulação, coerência e coesão textuais, tanto no que se refere ao seu conteúdo como à sua forma, expressam seu caráter de texto estritamente escolar, sem relação com textos reais, de efetiva circulação social (SOARES, 2003).

Após a sequência mencionada, a professora escreveu no quadro atividades de interpretação escrita do texto, para serem respondidas pelo agrupamento de crianças alfabéticas do 1º e 2º anos. As do 4º ano, assim como as da Educação Infantil, realizavam outras atividades. Essas últimas copiaram, na outra metade do quadro, o cabeçalho do dia e as letras do alfabeto. As crianças do 4º ano pesquisaram, no dicionário, o significado das palavras que desconheciam, extraídas de texto trabalhado no dia anterior.

O planejamento e encadeamento das atividades, atentos à heterogeneidade dos grupos de crianças, chamava a atenção, pela complexa dinâmica de distintas atividades, ao mesmo tempo, coordenadas pela professora. Esse ritmo e a especificidade do trabalho pedagógico, no caso dessa turma multisseriada, foram presenciados diariamente, nos dias observados. O fato de, por vezes, os alunos alfabéticos, especialmente os do 4º ano, ou os menores, ficarem, em alguns momentos, ociosos, parecia relacionar-se mais com a concepção de (controle da) aprendizagem da professora, e com sua visão sobre o erro, que deveria ser, aparentemente, evitado, do que com sua habilidade em planejar e organizar sua prática em função dos níveis de aprendizagem das crianças.

O rotineiro controle da escrita, visando evitar constantemente o erro, ou o fato de a docente não se valer, mais frequentemente, das atividades de escrita espontânea para alfabetizar, podem estar relacionados à influência de “antigos” métodos de alfabetização, especialmente os sintéticos, em sua prática. Seus vinte anos de experiência como professora em turmas multisseriadas, cujo reconhecimento social da comunidade, dos pais e crianças era facilmente observado, lhe conferia segurança em seus pressupostos e práticas. A efetividade do ensino que a professora realizava, expressava-se, por exemplo, não apenas nas crianças do 1º ano

que eram suas alunas desde o pré I (04 anos), e na metade do ano letivo de 2013 já liam e produziam pequenos textos com autonomia, mas também em gerações anteriores de pais de alunos que tinham se alfabetizado tendo-a como professora.

Por outro lado, o fato de não ter tido condições de seguir seus estudos, após concluir o magistério de nível médio, implicava numa formação inicial considerada insuficiente nos tempos atuais, e no desconhecimento, pela professora, do debate educacional, teórico e metodológico, das duas últimas décadas com maior profundidade e sistematicidade. Embora não seja esse o ideal, as formações continuadas acabam, no Brasil, como no caso da professora Sandra, suprimindo lacunas da formação inicial – o que, muitas vezes, se dá de forma fragmentária e superficial (GATI, 2008). Em sua entrevista final, por exemplo, a docente afirma que a teoria da psicogênese, uma das orientações teóricas presentes no PNAIC, foi algo novo para ela, e que havia considerado insuficiente o tempo conferido a essa temática nos encontros de formação.

A prática sistemática de ensino do SEA, observada pela realização diária de atividades voltadas à sua apropriação, bem como a organização do tempo pedagógico, que favorecia, na maior parte das vezes, o envolvimento das crianças em atividades diferenciadas, de acordo com seu nível de conhecimento e autonomia da leitura e da escrita, estavam entre os saberes da prática desta professora que mais nos chamaram a atenção.

Um desafio pedagógico geral, que consiste em trabalhar com o grande grupo e, ao mesmo tempo, conseguir dar atendimento individualizado às crianças, atendendo à heterogeneidade de sua turma (LEAL, 2005), parece ser, relativamente, bem equacionado pela professora Sandra, em sua prática cotidiana. Esse parece constituir num elemento importante e estruturante de seu fazer pedagógico e tal atenção individualizada às crianças, bem como seu planejamento atento aos diferentes agrupamentos da turma, por sua relevância para a prática alfabetizadora, serão objeto específico de análise em outro trabalho. Aqui pontuamos, apenas, que o trato com a heterogeneidade bastante acentuada de sua turma, seria, possivelmente, potencializado, se aliado às práticas que conferissem maior autonomia e desafio às crianças dos diferentes níveis de aprendizagem – como nos casos das atividades de escrita e produção de textos.

## Considerações

A análise que fizemos até aqui, das práticas de alfabetização de professora de turma multisseriada do campo demonstra sistematicidade do trabalho de apropriação do SEA, realizadas diariamente, em ambiente alfabetizador favorável, com estímulo às práticas de leitura em sala de aula e fora dela (através dos empréstimos diários de livros literários infantis). O trato com a heterogeneidade, marcante nas

turmas multisseriadas, era objeto de planejamento detalhado e atividades diferenciadas diárias, realizadas pela professora, de acordo com o nível de aprendizagem das crianças na escrita e leitura.

No entanto, alguns pressupostos destas práticas parecem relacionar-se às metodologias tradicionais de ensino da língua, que concebem o SEA como código, e implicam em ênfase nos seus aspectos convencionais em detrimento dos conceituais. No trabalho inicial de alfabetização, a docente dava maior ênfase na leitura de palavras, memorização do alfabeto e cópias de letras e frases – o que não parece ter se alterado no curso do processo de formação do PNAIC.

Ferreira e Albuquerque (2010), ao problematizarem que as críticas aos antigos métodos geraram, em nosso país, uma confusão teórica entre os professores, muitos dos quais passaram a entender ser suficiente o trabalho com textos para alfabetizar, afirmam que o trabalho de identificação de letras, sílabas e palavras, bem como as relações grafema-fonema, fora minimizado nas práticas de alfabetização. O que podemos perceber é que este movimento de “desinvenção” da alfabetização (SOARES, 2003), parece não ter repercutido nas práticas da professora Sandra, uma vez que seu trabalho ao nível de unidades essenciais para a compreensão do SEA, como as sílabas, letras e palavras era muito presente.

Por outro lado, as autoras também destacam que a memorização de letras e sílabas dos métodos silábicos não proporcionava a reflexão sobre as relações grafofônicas, necessária à aprendizagem do SEA. No caso da professora Sandra, as atividades de reflexão fonológica e de escrita espontânea de palavras ocorreram poucas vezes, nos dias observados, mesmo essas tendo sido temáticas previstas nos cadernos de formação do PNAIC.

As “marcas” do PNAIC que mais percebemos, ao longo das observações, nas práticas de alfabetização da professora Sandra, foram da ordem do *pedagógico*, do *como fazer* (cf. CHARTIER, 2007), especialmente no trabalho com os livros de literatura, numa perspectiva interdisciplinar, no trabalho com jogos, com objetivos didáticos mais definidos, e na apropriação da metodologia de projetos e sequências didáticas. Segundo esta autora, a apropriação dos aspectos teóricos ou didáticos se dão, no caso de professores em atuação, pelo critério da prática, em que os professores selecionam, prioritariamente, aquilo que podem contribuir com seu fazer cotidiano. O “ver fazer e ouvir dizer” (CHARTIER, 2007, p. 188), as trocas de experiências positivas entre professores, parece ter repercutido nas práticas da professora Sandra, mais que as formulações teóricas das diversas abordagens presentes nos cadernos de formação do PNAIC.

Isto corrobora com a discussão de diversos autores sobre os fazeres da prática e a relação entre teoria e prática nas formações de professores. Embora o PNAIC, na concepção de formação docente que apresenta em seu caderno de

apresentação (BRASIL, 2012a), se alinhe a essa perspectiva, as variáveis de um processo como esse são muitas, como a efetividade ou não da reflexão sobre os saberes da prática dos professores, a partir da condução da orientadora de estudos, sua própria trajetória, em termos de experiência docente e formação de professores, até as condições de trabalho no município e escola investigados, dentre inúmeras outras. Não foi nossa intenção, portanto, buscar relações de causalidade entre a formação em questão e as práticas da professora, mas sim, refletir sobre como essas práticas alfabetizadoras são construídas no contexto de um processo de formação continuada, em uma turma multisseriada.

Reiteramos, por fim, que apesar de uma prática baseada em uma concepção mais tradicional da língua, em que não percebemos alterações significativas durante sua participação no PNAIC, temos como positiva na prática da professora Sandra a sistematicidade do trabalho com a escrita alfabética e o esforço para garantir um trabalho que favorecesse a heterogeneidade. Ao ensino sistemático que já realizava antes da formação, pudemos identificar que a professora incorporou aspectos metodológicos em suas práticas, que conferiram maior integração entre componentes curriculares e ludicidade ao processo de alfabetização em sua turma – aspectos fortemente enfatizados nos cadernos do PNAIC.

## Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000200005
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Coleção Educação do Campo (Unidades 1 a 8). Brasília, 2012b.
- BRASIL. Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 2012c.
- BRASIL. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2013.

BOF, A. M. (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CENSO ESCOLAR da Educação Básica 2010: resumo técnico. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2015.

CHARTIER, A. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 2, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

CHARTIER, A. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidades**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007. p. 185-207.

CRUZ, M. 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. 2012. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FERREIRA, A. B.; ALBUQUERQUE, E. B. Sílabas, sim! Método silábico, não! In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 113-129.

FERREIRA, A.; LEAL, T. F. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, A.; CRUZ, S. **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 69-87.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). **A produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 18-70.

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

FREIRE, J.; OLIVEIRA, I.; LEITÃO, W. Políticas públicas e classes multisseriadas: (des) caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 231-251.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 59-70, jan./abr. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100006

GONÇALVES, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, V. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 49-61.

HAGE, S.; BARROS, O. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar./set. 2010.

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

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-110.

- MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- 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. 2010. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- PINHO, A. S. T. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural**: entre a persistência do passado e as imposições do presente. 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2004.
- PISA. Programa Internacional de Avaliação de Alunos. **Resultados nacionais - Pisa 2009**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil\\_relatorio\\_nacional\\_PISA\\_2009.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf)>. Acesso em: 08 out. 15.
- SAEB. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, 2001.
- SAEB. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **SAEB 2011**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados>>. Acesso em: 08 out. 2015.
- SILVA, I. C. **Escolas multisseriadas**: quando o problema é a solução. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2007.
- SILVA, J.; ALMEIDA, L. Política permanente de formação continuada de professores: entraves e possibilidades. In: FERREIRA, A.; CRUZ, S. **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 11-34.
- SILVA, M. S.; FRANCO, M. J. do N. **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, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 16-21, jul./ago. 2003.
- SOUZA, E.; SANTOS, F. J. Educação rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Org.). **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 315-345.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

*Recebido em 30/10/2014*

*Aceito em 27/06/2015*