



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR

**ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLA DO/NO
CAMPO: ENTRELUGARES DA LEITURA E DA ESCRITA**

**TERESINA-PI
2022**

DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR

**ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLA DO/NO
CAMPO: ENTRELUGARES DA LEITURA E DA ESCRITA**

Projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação “Professor Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Práticas da Docência

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

**TERESINA-PI
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

S586 Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da

Alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no
campo: entrelugares da leitura e da escrita / Dilmar Rodrigues
da Silva Júnior. – 2022.

146 f.

1. Alfabetização. 2. Classes multisseriadas. 3. Educação
do campo. 4.-Leitura e escrita. I. Brito, Antonia Edna.

II. Título.

CDD 372.241

DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR

**ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLA DO/NO
CAMPO: ENTRELUGARES DA LEITURA E DA ESCRITA**

Aprovada em: 29 de Agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Antonia Edna Brito

Profa. Dra. Antonia Edna Brito

Presidente

Elmo de Souza Lima

Prof. Dr. Elmo de Souza Lima

Examinador Interno

Franc-lane Sousa Carvalho do Nascimento

Profa. Dra. Franc Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Examinadora Externa

Deus é quem escreve a minha história, e me faz executar diante de minha dimensão existencial. Dedico este trabalho primeiramente à ele, por ter me proporcionado o dom da vida, em especial, a realização dos meus sonhos, como a conclusão do Curso de Mestrado em Educação. Aos meus pais: Francisca Sales e Dilmar Rodrigues, por todo amor, proteção e compreensão diante das dificuldades enfrentadas ao longo do caminho. Às minhas irmãs; à minha avó, Maria (*in memoriam*); às minhas tias, primos e aos meus amigos, os quais puderam me incentivar ao longo dessa trajetória acadêmica, acreditando no meu potencial e fortalecendo laços fraternos. AMO VOCÊS!

AGRADECIMENTOS

Habite ricamente em vocês a palavra de Cristo; ensinem e aconselhem-se uns aos outros com toda a sabedoria e cantem salmos, hinos e cânticos espirituais com gratidão à Deus em seu coração. Tudo o que fizerem, seja em palavra seja em ação, façam-no em nome do Senhor Jesus, dando meio dele graças a Deus pai. (Colossenses 3,16-17).

Início esta seção de agradecimentos deste trabalho, dando ênfase ao livro das Cartas aos Colossenses cap. 3 e versículos 16-17, mostrando o quanto a vida humana é maravilhosa. O que me leva a refletir: de que me adianta realizar sonhos, sem agradecer ao meu Senhor? Com coração sábio, e humilde, devo agradecer imensamente: à Deus, pelos desígnios à mim concedidos: saúde, paz, fortaleza, ciência, sabedoria, inteligência e todos os dons que o espírito santo tem enviado durante a minha trajetória existencial, sobretudo, nestes dois anos do Curso de Mestrado. Portanto, à ele toda honra e toda glória.

Construir um trabalho acadêmico nesta dimensão, não foi uma das tarefas mais fáceis durante a minha jornada enquanto pesquisador e profissional da educação. Para a concretização deste, precisei renunciar diversas atividades rotineiras, das quais poderiam me impossibilitar este manuscrito. Para tanto, me foi preciso ter foco, traçar uma meta para que os meus objetivos pudessem ser alcançados. Sendo assim, agradecer algumas pessoas torna-se de extrema importância, pois as mesmas configuraram toda a motivação para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus pais: Francisca Sales e Dilmar Rodrigues, meus exemplos de vida, por tudo que fiz e pretendo fazer. Agradeço imensamente por toda motivação mesmo diante das adversidades da vida.

Às minhas irmãs Dilmara Juliana e Diovana Caroline, luzes na minha vida, por todo o companheirismo e motivação. A parceria de vocês em acreditar nas minhas conquistas tornou – se um verdadeiro combustível para a continuidade das constantes lutas em prol dos meus ideais.

À minha avó Maria (*in memoriam*), que além de companheira, desde quando eu era criança, tem me incentivado ir além dos meus ideais, sobretudo, porque confiava na minha capacidade intelectual para a concretização das minhas realizações pessoais e profissionais.

À Lunara Yanca, membro de minha família, que a considero como uma grande irmã, à que vi nascer e crescer, estabelecendo laços fraternos e para qual, deixo meu carinho e gratidão por todos os momentos vividos juntos.

Aos meus primos Aline, Camena Mariana, Crislany, Daniela, Igor Michael, José Victor, Luciano, Marcos Vinícius, Matheus, Maycon, Murilo, Rafael, Thiago, os quais foram compartilhados na trajetória de vida estudantil, acadêmica e profissional. Agradeço ainda, pelos momentos marcantes os quais pudemos compartilhar juntos... Sou grato por esses momentos proporcionados e por vários outros que possamos vivenciar juntos.

Aos meus tio e padrinho Celmar, por sempre acreditar na dimensão do meu conhecimento e nas minhas perspectivas acadêmicas e profissionais.

Aos meus tios Delmar, Delmair, Maria da Conceição, Ivoneide, Ivanilde, José Domingos, Maria de Jesus, Maria de Nazaré e Vanderli, por compartilharem de suas experiências de vida, acadêmicas e profissionais ao longo do tempo.

Aos meus amigos: Eliana, Fernanda, Karolina, Josanne, Thallyta, Patrícia, Nayane, Higor, Isanice, Thallya, George Matheus, Thiago, Renata que me acompanharam nesta jornada acadêmica, por suas motivações e sempre acreditarem nas minhas conquistas.

Aos meus amigos de fé e grandes parceiros na luta profissional: Edna Sousa e Francisco das Chagas, por demonstrarem todo o seu companheirismo e motivação os quais me potencializaram na minha caminhada acadêmica, mesmo diante das dificuldades encontradas.

À minha amiga particular, Thaís Costa, por todo o companheirismo, conselhos e por toda a compreensão. Você tem me ensinado a ser mais tolerante e verdadeiro.

Ao meu amigo Joelson Moraes, por todos os ensinamentos no campo da pesquisa científica, me proporcionando conhecer novas leituras no campo da pesquisa na educação, além de ter sido companheiro motivador nessa jornada.

Este momento é dedicado aos agradecimentos às pessoas especiais que se fizeram presentes durante às minhas vivências, portanto, não poderia deixar de agradecer meu amigo particular, Filipe José, o qual tem compartilhado de saberes imprescindíveis no âmbito da profissionalização docente em Pedagogia, os quais poderiam contribuir para a minha prática humana e principalmente, às dimensões acadêmicos e profissionais.

Às minhas queridas amigas: Elizangela Martins, Elizete Santos e Shirlane Batista, pessoas contagiantes que irradiam com alegria e contaminam tudo ao seu redor com seu entusiasmo espontâneos e comprometidos. Obrigado por acreditar nas minhas potencialidades profissionais e sobretudo, na pesquisa científica.

Às minhas amigas: Angélica Medeiros, Késia, Lucilene e Rayane Abreu: agradeço por vocês estarem sempre presentes na minha vida.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Antonia Edna Brito, com o seu potencial de conhecimentos, os quais tem sido compartilhados durante as suas orientações desenvolvidas ao longo destes dois anos do Mestrado. Aqui, manifesto a minha eterna gratidão!

Aos professores da banca examinadora: Prof. Dr. Elmo Lima e Profa. Dra. Franc Lane Carvalho, pela forma cuidadosa e criteriosa no âmbito da leitura do meu trabalho.

Aos meus colegas da 31ª Turma de Mestrado em Educação da UFPI, pela convivência ao longo destes dois anos, na socialização de saberes realizados nas disciplinas, e também por todo o companheirismo diante das dificuldades acadêmicas encontradas ao longo destes dois anos de aprendizagens.

Agradeço, à diretora da escola envolvida na pesquisa, pois a sua permissão para o desenvolvimento deste estudo foi de grande valia para a concretização deste sonho. Muito Obrigado!

Às participantes da pesquisa: Professora Elza, Fernanda e Severina, por aceitaram escrever sobre suas experiências pessoais e profissionais e por participarem da entrevista narrativa e dos seus memoriais biográficos. Sem a contribuição de vocês, eu não teria chegado à este momento tão importante em minha vida.

À todos os professores do PPGED, com sua amplitude de saberes: formativos, curriculares, disciplinares, experienciais, e sobretudo, suas contribuições para a minha constituição de pesquisador na área de educação.

Às secretárias do PPGED: Mirvênia e Ana Luísa, pela simpatia e prestatividade, por estar sempre nos ajudando a administrar o portal acadêmico, além de outros serviços essenciais.

Enfim, agradeço à todos que de alguma forma estiveram próximos de mim ao longo de todo esse período, fazendo valer cada momento vivido e construído.

MUITO OBRIGADO!

SILVA JÚNIOR, Dilmar Rodrigues da. **Alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo: entrelugares da leitura e da escrita** / Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/Universidade Federal do Piauí) - 2022, 150p.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a alfabetização em classes multisseriada em escola do/no campo. Parte da seguinte questão-problema: Quais práticas de leitura e de escrita são desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, em classes multisseriadas, na educação do campo? Com base na questão central da pesquisa, foram definidas as seguintes questões norteadoras para o estudo: Como se caracterizam as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo? Que gêneros discursivos são utilizados no processo de ensino da linguagem escrita, em classes multisseriadas? Que funções são atribuídas à leitura e à escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas, em escolas do campo? Como ocorre a mediação dos alfabetizadores nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização, em classes multisseriadas, nas escolas do campo? Com base nos questionamentos empreendidos, temos como objetivo geral: analisar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, em classes multisseriadas, na educação do campo. A pesquisa fundamenta-se na concepção de alfabetização preconizada na teoria histórico-cultural, que articula alfabetização e letramento. Ou seja, a alfabetização é compreendida como processo complexo e multifacetado, que visa a apropriação da linguagem escrita a partir de seus usos e funções sociais. No que concerne à educação do campo, considera ser uma modalidade educacional marcada por singularidades inerentes à identidade e à cultura dos povos do campo. Sobre as classes multisseriadas, entende que são contextos que oferecem a primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em um espaço único de aprendizagem, para atendimento de alunos que se encontram em diferentes séries ou anos escolares. No que concerne aos aspectos metodológicos, trata-se de um estudo orientado pelos princípios do método autobiográfico, consolidado por meio da pesquisa narrativa, conforme as proposições de Berteaux (2010), Dominicé (1988), Ferraroti (2010), Josso (2008) e Nóvoa (2010). A produção das narrativas ocorreu por meio dos seguintes dispositivos: entrevistas narrativas e memorial biográfico. Participam da pesquisa, (03) três alfabetizadoras que atuam em uma escola de classes multisseriadas, na educação do campo, da rede municipal de ensino da cidade de Caxias/MA (locus da investigação). mostram que as práticas de leitura e escrita no cotidiano de classes multisseriadas se constituem de forma consciente e intencional. A partir de narrativas das colaboradoras o estudo constatou que para alfabetizar, é preciso a organização do tempo, do espaço, a disponibilização de materiais de leitura e escrita. O estudo conclui que a leitura e a escrita nas classes multisseriadas têm sido utilizadas considerando tanto a dimensão do letramento escolar, quanto do letramento social. Conclui, ainda, que as práticas de leitura e escrita nas classes multisseriadas transcendem as habilidades de codificação e decodificação, pois nas rotinas de alfabetização é privilegiada a diversidade de gêneros discursivos presentes no cotidiano das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Classes Multisseriadas. Educação do Campo. Leitura e Escrita.

SILVA JUNIOR, Dilmar Rodrigues da. **Literacy in multigrade classes at school in/in the countryside: between places of reading and writing** /. Master's Dissertation (Graduate Program in Education – PPGEd/Federal University of Piauí)- 2022, 150p.

ABSTRACT

The present research has as object of study literacy in multigrade classes in field schools. It starts from the following problem-question: What reading and writing practices are developed in the literacy process of children, in multigrade classes, in field education? Based on the central question of the research, the following guiding questions were defined for the study: How are literacy routines characterized in multigrade classes in field schools? Which discursive genres are used in the process of teaching written language, in multigrade classes? What functions are attributed to reading and writing in the literacy of children in multigrade classes, in field schools? How does the mediation of literacy teachers occur in reading and writing practices developed in the literacy process, in multigrade classes, in field schools? Based on the questions undertaken, our general objective is: to analyze the reading and writing practices developed in the literacy process of children, in multigrade classes, in field education. The research is based on the concept of literacy advocated in the cultural-historical theory, which articulates literacy. In other words, literacy is understood as a complex and multifaceted process, which aims at the appropriation of written language from its uses and social functions. With regard to field education, it considers it to be an educational modality marked by singularities inherent to the identity and culture of field peoples. Regarding the multigrade classes, it is understood that they are contexts that offer the first stage of elementary education (1st to 5th year), in a single learning space, to serve students who are in different grades or school years. Regarding the methodological aspects, it is a study guided by the principles of the autobiographical method, consolidated through narrative research, according to the propositions of Berteaux (2010), Dominicé (1988), Ferraroti (2010), Josso (2008) and Nóvoa (2010). The production of narratives took place through the following devices: narrative interviews and biographic memorial. Participating of this research, (03) three literacy teachers who work in a school of multigrade classes, in the field education, of the municipal education network in the city of Caxias/MA (locus of investigation). They show that reading and writing practices in the daily life of multigrade classes are constituted in a conscious and intentional way. Based on the narratives of the collaborators, the study found that in order to teach literacy, it is necessary to organize time, space, and the availability of reading and writing materials. The study concludes that reading and writing in multigrade classes have been used considering both the dimension of school literacy and social literacy. It also concludes that reading and writing practices in multigrade classes transcend coding and decoding skills, because in literacy routines the diversity of discursive genres present in children's daily lives is privileged.

Keywords: Literacy. Multiseriate Classes. Field Education. Reading and Writing.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 01** Evolução do conceito de Alfabetização
- FIGURA 02** Unidades Temáticas de Análise das entrevistas narrativas
- FIGURA 03** Síntese dos conteúdos das narrativas – revisitando a alfabetização no contexto da pandemia
- FIGURA 04** Síntese dos conteúdos das narrativas – contexto da alfabetização em classes multisseriadas
- FIGURA 05** Síntese dos conteúdos dos Memoriais biográficos – Gêneros discursivos na alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo.
- FIGURA 05** Síntese dos conteúdos dos Memoriais biográficos – Funções da Leitura e da escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas.

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 01** Etapas da entrevista narrativa
- QUADRO 02** Eixos Temáticos para a escrita do memorial biográfico
- QUADRO 03** Descrição dos tempos de análise interpretativa e compreensiva
- QUADRO 04** Síntese dos conteúdos das entrevistas narrativas - unidade temática de análise: Rotinas na alfabetização em classes multisseriadas
- QUADRO 05** Síntese dos conteúdos das entrevistas narrativas - unidade temática de análise: Complexidades e desafios de alfabetizar crianças em classes multisseriadas no contexto pandêmico
- QUADRO 06** Síntese dos conteúdos das entrevistas narrativas – unidade temática de análise: Interagindo com pais ou responsáveis na alfabetização de crianças
- QUADRO 07** Unidades temáticas de análise decorrentes dos memoriais
- QUADRO 08** Síntese dos conteúdos dos memoriais biográficos - Mediação das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: reflexões sobre trajetória acadêmica, profissional e sobre e a pesquisa desenvolvida	13
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO NO CAMPO E AS SINGULARIDADES DA MULTISSERIAÇÃO.....	20
1.1 O campo, seus sujeitos e suas singularidades.....	20
1.2 Multisseriação na educação do campo: concepções e condições de existência	28
CAPÍTULO II - ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIASADAS	38
2.1 Alfabetização: aspectos teóricos e metodológicos	38
2.2 Práticas de leitura e de produção escrita na alfabetização	43
CAPÍTULO III - TRAVESSIAS DA PESQUISA E SUA TESSITURA METODOLÓGICA.....	53
3.1 O método autobiográfico na pesquisa sobre alfabetização.....	53
3.2 Pesquisa narrativa como opção metodológica.....	55
3.3 Dispositivos de produção de narrativas	56
3.3.1 Entrevista Narrativa	57
3.3.2 Memorial Biográfico e a tessitura de histórias sobre alfabetização em classes multisseriadas	60
3.4 Cenário da pesquisa: realidade da escola multisseriada	63
3.5 Colaboradores da pesquisa	64
3.6 Procedimentos de análise de narrativas	65
CAPÍTULO IV – LEITURA E ESCRITA EM CLASSES MULTISSERIASADAS: PRÁTICAS NARRADAS POR ALFABETIZADORAS	68
4.1 Revisitando a alfabetização no contexto da pandemia Covid 19	70
4.2 Rotinas de alfabetização em classes multisseriadas	78
4.3 Complexidade e desafios de alfabetizar crianças em classes multisseriadas: contexto pandêmico.....	85
4.4 Interagindo com pais ou responsáveis na alfabetização de crianças	92
CAPÍTULO V - ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIASADAS: a que se destina	98
5.1 Contexto da alfabetização em classes multisseriadas.....	99
5.2 Mediação das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização em classes multisseriadas, nas escolas do/no campo.....	107
5.3 Gêneros Discursivos na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo	113
5.4 Funções da leitura e da escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo	120
CONCLUSÃO: temos muito para contar... temos muito para fazer	125
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES	137

INTRODUÇÃO: reflexões sobre trajetória acadêmica, profissional e sobre e a pesquisa desenvolvida

No mundo encantado da escrita, as palavras vão me encontrando e me escrevendo. E leio... e releio... e escrevo... e apago... e volto a escrever, porque escrevendo, vou me conhecendo. (IMA, 2007, p.47)

Início a escrita deste trabalho apresentando uma breve narrativa sobre minha história de vida para explicitar as aproximações e motivações para desenvolvimento desta investigação¹, pois reconheço, conforme explicitado na epígrafe desta introdução, que ao escrever sobre minhas histórias de vida pessoal e profissional vou me conhecendo e compreendendo melhor as experiências vivenciadas e refletindo a respeito do que tenho vivido e de como minhas experiências têm afetado as escolhas que faço tanto em minha vida pessoal, quanto profissional.

Tenho convicção que a escrita autobiográfica constitui tarefa muito complexa, por envolver lembranças e a rememoração das experiências que marcam e marcaram minha vida. Escrever minha história de vida me faz lembrar que minha identidade é marcada pela interação com diversos atores sociais, que fizeram e fazem parte da minha vida. Nesse processo de escrita envidarei esforços para narrar minhas experiências, consciente de que esta narrativa será permeada outras histórias, por recordações e lembranças de acontecimentos que me afetaram e me afetam. Preciso dizer que desde muito cedo descobri o prazer da escrita, e que meu encontro com a escrita autobiográfica aconteceu somente ao despertar para a pesquisa e, particularmente, ao pensar em ingressar na pós-graduação *stricto sensu*.

Em minha infância, nos anos 90, do final do século XX, vivenciei o processo de alfabetização, na educação infantil, experiência que me despertou para conhecer o mundo por meio das práticas de leitura e escrita. Durante essa etapa educacional as simples “brincadeiras de escolinha”, compartilhadas com outras crianças, me oportunizavam encenar a profissão professor. Posso enfatizar que o meu fascínio pela profissão docente foi gestado a partir dessas brincadeiras de criança, inspirado pelos modos de ser e de ensinar de minhas professoras alfabetizadoras.

Ao adentrar no Ensino Fundamental experienciei inúmeras atividades de leitura e escrita realizadas no contexto da escola ao longo desta etapa da educação. Essas atividades de leitura

¹ Utilizo a opção da primeira pessoa do singular por apresentar minha história de vida, entrelaçada ao objeto de estudo.

e escrita partiam do bê-á-bá à formação de palavras curtas, frases e pequenos textos, enfatizando os processos de codificação e decodificação. As atividades de leitura e escrita, embora sob égide de uma pedagogia tradicional, favoreceram o desejo de socializar o conhecimento em minhas práticas sociais. Não posso deixar de referenciar as experiências de vida estudantil, que foram fundamentais para despertar meu interesse por meio objeto de estudo. Minha trajetória estudantil foi vivenciada na escola pública, na zona urbana do município de Caxias/MA, mas sempre que entrava de férias na cidade, viajava para a propriedade de meus avós paternos, situada na zona rural de Caxias.

Na comunidade em que se situava a referida propriedade, funcionava uma escola que atendia estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sou membro de uma família constituída, em sua grande maioria, por professores, alguns alfabetizadores atuando no âmbito da educação do campo. No contexto familiar, de modo recorrente, escutava a seguinte profecia: “este menino já tem todas as ferramentas para ser professor”, tendo em vista que quando chegava no interior gostava de auxiliar uma prima que atuava como professora em classe multisseriada, mesmo sem conhecer a essência da profissão docente.

Em minha trajetória escolar no Ensino Fundamental, ao vivenciar oito longos anos de experiências na condição de estudante nesta etapa da educação básica, minha trajetória foi marcada pelo envolvimento em diferentes atividades e, de modo especial, fui marcado pela participação em olimpíadas escolares de leitura e escrita, concorrendo a medalhas e bonificação na nota das disciplinas. No Ensino Médio, época de minha adolescência, vivenciei intensas mudanças em relação aos atos de ler e de escrever. Foi uma época de muitas cobranças relativas às aprendizagens, pois as exigências da escola, da família e da sociedade eram intensas e me impuseram a mudar hábitos, valores e comportamentos.

Justifico essas cobranças a partir do conjunto de transformações socioculturais decorrentes a minha inserção aos espaços cuja participação direta está com os indivíduos letrados: inserção no mercado de trabalho, a minha constituição e posicionamento crítico sobre as coisas lidas, bem como ascensão acadêmica mediada pela elevação cultural da língua. Portanto, a partir desses momentos, percebi que o ato de lê e escrever são extremamente necessários para a minha visão de mundo e mudança pessoal.

O Ensino Fundamental e o Ensino Médio, contextos de formação pré-profissional, também foram essenciais para fortalecer meu interesse pela docência. Ao concluir o Ensino Médio no ano 2010 fiz vestibular para o curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, obtendo êxito. Iniciei o curso de Pedagogia no ano 2011. Durante meu percurso na universidade, percebi como minha identidade profissional docente estava se

constituindo. De modo particular, no processo de estágio supervisionado nos ciclos de alfabetização, tive a oportunidade de estagiar em escolas da rede pública de ensino, no município de Caxias, interagindo com crianças de classe social e econômica desfavorecida. Com a experiência do estágio percebi que as crianças aprendiam em ritmos diferentes e que esse fato exigia dos professores conhecimentos sólidos e diversificados para assegurar a elas o direito de aprender.

Posteriormente, quando já havia concluído o curso de Pedagogia, minha primeira experiência com o processo de alfabetização ocorreu em uma escola do campo de Caxias/Ma. Na vivência da profissão tenho construído e (des)construído várias concepções sobre o ensino, sobre ser professor e, principalmente, sobre alfabetização, o que tem me permitido uma análise crítica sobre as reais necessidades das crianças no processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Por meio do encontro com a escola do campo percebi a riqueza deste universo sociocultural, das escolas e das pessoas ali inseridas, bem como percebi as singularidades de sua clientela e de suas aprendizagens. A escola do campo apresenta demandas específicas quanto ao ensinar-aprender, à estrutura física e às condições de funcionamento. É uma escola permeada por situações inusitadas e por idiossincrasias que colocam os professores diante momentos de alegrias, tristezas, angústias e de muitos desafios.

Devo ressaltar que durante o período que atuei como alfabetizador em escola com classes multisseriadas, pude desenvolver as habilidades no contexto da prática pedagógica alfabetizadora e construir a minha identidade como alfabetizador. A partir dessa experiência, tenho percebido que a realidade da multissérie é surpreendente e desafiadora, principalmente para professores iniciantes, a exemplo de minha experiência, no processo formativo, na universidade, não têm oportunidade de ampliar conhecimentos sobre a especificidade da escola do campo e das classes multisseriadas.

Essa experiência como professor dos anos iniciais, em classes multisseriadas, me fez compreender que o processo de ensino-aprendizagem que a sala de aula é um espaço de diferenças e diversidades. É um espaço marcado pela heterogeneidade e de circulação de diferentes pensamentos, valores, idades, ritmos de aprendizagem, condições socioeconômicas, religiões. Reconheço que vivi momentos desafiadores, que despertavam minhas reflexões sobre os vários aspectos ali encontrados. A partir desta experiência, entendi que precisava conhecer melhor o campo, a escola do campo, os alunos e os limites e possibilidades das classes multisseriadas.

Ao longo das experiências profissionais de minha trajetória como professor alfabetizador nos anos iniciais do ensino fundamental, percebo que a aprendizagem de leitura e

escrita é complexa e requer interações pedagógicas, dentro e fora do espaço da sala de aula, que valorizem as funções e os usos sociais da leitura e da escrita, que oportunizem às crianças a vivência de atividades em grupos heterogêneos, bem como o acesso aos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, tendo em vista contribuir efetivamente com a formação de leitores e escritores, considerando o campo como espaço sociocultural rico em possibilidades. Reconheço que o campo e a escola do campo constituem espaços de vivência da linguagem escrita e desempenha um papel de fundamental no desenvolvimento do processo de apropriação da escrita, lembrando que as crianças, em seus cotidianos, partilham de usos sociais da leitura e da escrita. As ações da escola, considerando a natureza de seu trabalho no ensino da linguagem escrita, requer desenvolver ações de forma sistematizada, observando as demandas da sociedade letrada em relação aos atos de ler e de escrever.

Diante desse entendimento, pensar no ensino da leitura e da escrita em classes multisseriadas demanda um compromisso no sentido de assegurar a qualidade do processo de alfabetização das crianças nessas classes, por meio de ações que analisem as condições de ocorrência do ensino da linguagem escrita, que valorize o ensino da escrita em sintonia com a vida, observando que no processo de alfabetização “[...] é preciso que o alunos se constitua como locutor para penetrar na corrente de interações típicas do mundo letrado e transitar entre elas” (COLELLO, 2021, p. 129-130). O que implica no desenvolvimento do processo de alfabetização que valorize a dimensão comunicativa da linguagem e a importância das interações no processo de apropriação da linguagem escrita. Implica, também, na necessidade de os professores terem conhecimentos sobre a realidade onde os alunos estão inseridos, ou seja, é preciso que conheçam a realidade da escola do campo, das classes multisseriadas e das crianças.

Com base nessa compreensão, defini como objeto de estudo a alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do campo, estabelecendo a seguinte questão-problema: Quais práticas de leitura e de escrita são desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, em classes multisseriadas, na educação do campo?. Considerando a definição da questão de pesquisa, apresento as seguintes questões norteadoras do estudo: Como se caracterizam as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo? Que gêneros discursivos são utilizados no processo de ensino da linguagem escrita, em classes multisseriadas? Que funções são atribuídas à leitura e à escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do campo? Como ocorre a mediação dos alfabetizadores nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização, em classes multisseriadas, nas escolas do campo?.

O estudo, portanto, tem como objetivo geral analisar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, em classes multisseriadas, na educação do campo. Considerando as proposições as questões da pesquisa, o estudo apoia-se nos seguintes específicos: caracterizar as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo, identificar gêneros discursivos utilizados no processo de ensino da linguagem escrita, em classes multisseriadas; descrever as funções atribuídas à leitura e à escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do campo e compreender como ocorre a mediação dos alfabetizadores nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização, em classes multisseriadas, nas escolas do campo.

A concepção de alfabetização que fundamentam a pesquisa se baseia na teoria histórico-cultural, que articula alfabetização e letramento, compreendendo o ensino da linguagem escrita como processo complexo e multifacetado. Ou seja, alfabetização constitui processo de apropriação da leitura e da escrita a partir de seus usos e funções sociais. As classes multisseriadas, se caracterizam como instituições que oferecem a primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em um espaço único de aprendizagem, para atendimento de alunos que se encontram em diferentes séries ou anos escolares.

Entendo que a alfabetização em classes multisseriadas, necessita privilegiar os usos sociais da leitura e da escrita, transcendendo atividades tradicionais mecânicas e hierarquizadas, cujo foco é o desenvolvimento dos processos de codificação e decodificação. Ler, nesta acepção, significa decifrar e escrever significa codificar. Na concepção histórico-cultural de alfabetização, a leitura é compreendida como produção de sentidos e a escrita como processo criativo de produção de ideias. Considerando as concepções de alfabetização, de leitura e de escrita que elegi para desenvolver esta pesquisa, defendo que é premente assegurar, que alfabetização em classes multisseriadas, possa despertar a capacidade criadora e reflexiva dos alunos no aprendizado da escrita.

O interesse pela temática deste estudo partiu de minhas vivências ao longo da trajetória como professor alfabetizador em classes multisseriadas no âmbito da educação do campo. A experiência profissional como alfabetizador me fez compreender que o contexto da alfabetização é bastante desafiador, particularmente quando seu cenário é a classe multisseriada na escola do campo. Outros fatores também colaboraram para despertar meu desejo por investigar sobre essa temática. Por exemplo, a quase invisibilidade das multisséries, os poucos materiais didáticos-pedagógicos disponibilizados para as escolas do campo, a estrutura das escolas (não dispor de biblioteca, escassez de merenda escolar, entre outros) e as precárias condições das escolas. Convém destacar que minha atuação profissional na educação do campo,

tanto na função de alfabetizador, quanto na condição de coordenador pedagógico me possibilitaram perceber a importância de empreender estudos sobre a alfabetização em classes multisseriadas na escola do campo, na perspectiva de produzir conhecimentos sobre o tema, contribuindo com as reflexões sobre o ensino da linguagem escrita no contexto da multissérie.

A realidade das classes multisseriadas, seus limites e suas possibilidades me impulsionaram a desenvolver este estudo, principalmente por compreender que a alfabetização em classes multisseriadas é tecida em meio a muitos desafios e grandes dificuldades geradas pela falta de investimentos nas escolas do campo, que, entre outras consequências, compromete o acesso de professores e alunos às escolas, afetando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Não posso deixar de citar a ausência de formação de professores para a atuação nas turmas multisseriadas, haja vista que na formação inicial o futuro professor tem acesso a conhecimentos apenas sobre a realidade da alfabetização para crianças da área urbana e de turmas seriadas.

Considerando o exposto, considero que este estudo tem relevância social e acadêmica, pois poderá contribuir para suscitar novas reflexões sobre os processos de alfabetização de crianças, contribuindo com análises a respeito da realidade educacional das escolas do campo, das classes multisseriadas, indicando a necessidade de valorização das experiências socioculturais das crianças que vivem no campo, bem como por anunciar a necessidade de investimentos nas escolas e por reivindicar a valorização dos professores e políticas para desenvolvimento de seus processos de formação continuada.

Para organização estrutural desta dissertação foram sistematizados quatro capítulos, além da introdução e da conclusão. O Capítulo I, com a denominação de Educação do campo e alfabetização em classes multisseriadas, discorre sobre aspectos da realidade da educação do campo e da alfabetização em classes multisseriadas nesse contexto. Discorre, também, sobre a identidade do campo e de seus sujeitos dialogando com autores, como: Arroyo (2004), Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2002, 2011), Molina (2004), Molina e Fernandes (2004), Silva (2014) e Souza (2006, 2012) enfatizando as singularidades da identidade do campo e de seus povos como aspectos que devem ser levados em conta na educação escolar para o atendimento às necessidades educativas das crianças que habitam o campo. Apresenta reflexões sobre as concepções e as condições de existência das classes multisseriadas a partir dos estudos de: Arroyo (2004), Atta (2003), Caldart (2011), Hage (2004, 2014), Santos (2014, 2016) e Toledo (2005), considerando que as escolas multisseriadas nasceram como opção política para atender a uma população historicamente excluída da escola.

O Capítulo II, intitulado: Alfabetização: aspectos teóricos e metodológicos, discorre sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita dialogando com os estudos de Colello (2021), Ferreiro (1999), Ferreiro; Teberosky (1999), Gontijo; Costa (2017), Goulart (2006), Smolka (2017) entre outros. Contextualiza o processo de alfabetização em suas dimensões teóricas e metodológicas, focalizando a natureza sociocultural e discursiva do ensino da linguagem escrita. O Capítulo III, Travessias da pesquisa e sua tessitura metodológica, descreve os caminhos que foram trilhados no desenvolvimento da pesquisa, caracterizando os dispositivos utilizados para a produção e análise das narrativas. Apresenta o contexto empírico da investigação e o perfil das interlocutoras da pesquisa, caracterizando-as e situando-as como profissionais.

O Capítulo IV, nomeado: Leitura e escrita em classes multisseriadas: práticas narradas por alfabetizadoras, contém as análises das narrativas produzidas nas entrevistas autobiográficas. As narrativas foram organizadas em unidades temáticas de análise, conforme orientação da análise compreensivo-interpretativa, proposta por Souza (2014). O Capítulo V, intitulado: Alfabetização em classes multisseriadas: a que destina? contém a análise das narrativas produzidas pelas colaboradoras da pesquisa, escritas nos memoriais de formação.

A Conclusão, denominada: Conclusão: Temos muito para contar ... Temos muito para fazer. Nesta parte do estudo apresentamos os aspectos conclusivos da pesquisa, que mostram que as práticas de leitura e escrita no cotidiano de classes multisseriadas se constituem de forma consciente e intencional. A partir de narrativas das colaboradoras constatamos que para alfabetizar, é preciso a organização do tempo, do espaço, a disponibilização de materiais de leitura e escrita.

O estudo conclui que a leitura e a escrita nas classes multisseriadas têm sido utilizadas considerando tanto a dimensão do letramento escolar, quanto do letramento social. Conclui, ainda, que as práticas de leitura e escrita nas classes multisseriadas transcendem as habilidades de codificação e decodificação, pois nas rotinas de alfabetização é privilegiada a diversidade de gêneros discursivos presentes no cotidiano das crianças.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES

MULTISSERIADAS

A educação faz parte da dinâmica cultural e social mais ampla na história política no Brasil. Os educadores estão entendendo que mesmo no meio das transgressões, há possibilidades para o desenvolvimento de uma educação promissora. (ARROYO, 2004, p.70).

Considerando a epígrafe de Arroyo (2004), temos visto que a educação do/no campo, ao longo de seu percurso histórico no contexto brasileiro, tem sido objeto de diferentes análises que questionam sua qualidade, ampliação e as condições objetivas e subjetivas de seu desenvolvimento. Essa educação possui singularidades que necessitam ser consideradas na implementação das políticas educacionais. É preciso levar em conta a cultura, as experiências, as dinâmicas do cotidiano dos povos do campo, raramente tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, na organização do sistema de ensino, na formação de professores e na produção de materiais didáticos. Ou seja, urge transcender a lógica conservadora de políticas educacionais para o campo que tomam como referência o espaço urbano, suas peculiaridades e demandas como modelo ideal de educação.

O fato de não se considerar o campo como contexto sociocultural singular e promissor poderá contribuir para a descaracterização da identidade dos povos do campo, em face do distanciamento da educação desse universo sociocultural, bem como poderá ampliar a marginalização dos povos do campo, de certo modo esquecidos pelo meio urbano. Partindo desta acepção, no presente capítulo discorreremos acerca da identidade do campo e de seus sujeitos. Discorreremos, também, sobre o processo de multisseriação na educação do campo no que se refere às concepções e condições de existência, sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido naquela realidade. O capítulo, portanto, está organizado em duas seções. A primeira aborda a identidade do campo e de seus sujeitos e a segunda focaliza a multisseriação na educação do campo, analisando concepções e condições de existência.

1.1 O campo, seus sujeitos e suas singularidades

O movimento histórico do campo, tem suas origens extremamente agrárias, e mesmo pertencendo à essa condição, possibilitou o desenvolvimento territorial ao longo do tempo, visto que foi um grupo social dominado pelas oligarquias e governos que ao longo de sua história se

constituíram enquanto força hegemônica da sociedade. Segundo Molina (2004), a Educação Rural teve origem no pensamento latifundiário, de controle político sobre a terra e aqueles que nela vivem e trabalham. Essa educação incorporou princípios e valores desvinculados da cultura e da familiaridade que os sujeitos sociais do campo possuem (produtividade por meio do solo, da água, da floresta, das culturas, do cultivo e da pesca). A educação rural se firma com a proposição de ter base o processo de constituição humana a partir dos seus princípios de organização de vida e dos conhecimentos básicos por meio de um instrutor mais experiente, que transmitia o chamado conhecimento natural da cultura e as primeiras letras.

Podemos ainda afirmar que a educação rural naquela época, tem marcas da precariedade das instalações físicas das escolas, a fragilidade dos resultados pedagógicos, a falta de organização administrativa e a presença de professores com pouca formação escolar, sem falar que, ao longo do século XX. Com a promulgadas da constituição de 1932, projetos foram implantados como parte dos resultados na elevação da qualidade da educação. “Essa constituição de 1932, em seu artigo 156 garantia vinte por cento das cotas destinadas pela União ao ensino no meio rural. Convém destacar que, para a operacionalização da lei, houve obstáculos por causa da escassez de instituições públicas que cuidassem da articulação nas esferas municipal, estadual e federal”. (ROCHA, 2014, p.36).

Foi a partir da Constituição de 1932, que a educação rural passou a ser institucionalizada, sendo um dos objetivos para o sistema político da época, cujo viés estava em proporcionar o ensino do que chamamos hoje anos iniciais aos filhos de trabalhadores rurais, apesar as desigualdades existentes, houve o provimento de professores, com ou sem habilitação específicas para lecionar, favorecendo também o acesso da criança ao sistema de alfabetização, não desvinculando de suas práticas socioculturais.

No ano de 1933, século XX, o Governo Federal do Brasil anunciava que a educação das populações rurais era necessária para a permanência dessa população no campo, como mecanismo de contenção do êxodo rural. E a partir desse período, surge o ideário centrado na tensão rural/urbano, ou seja, a escola deveria trabalhar para manter o homem e a mulher no campo ou para prepará-los para ir em direção dos grandes centros urbanos (PAIVA, 1987, p.50).

A partir da fala da autora, entendemos que mesmo a educação rural tendo iniciado com o ensino das primeiras letras, naquela época, o governo passou a reorganizar o ensino nas cidades, apesar da disparidade entre urbana-rural, o espaço urbano sempre foi mais assistido, porém, com o aumento das demandas sociais, o acesso das pessoas do meio rural tornou-se mais fácil, o que ocasionou o êxodo rural. Por outro lado, outra motivação para a mudança de

famílias pobres do meio rural se deu, devido a baixa perspectiva e condições de sobrevivência no espaço que residiam.

No ano 1940, século XX, não foram identificadas ações educacionais concretas voltadas para uma educação verdadeiramente sintonizada com o meio rural. Até então o ensino ainda esteve limitado e as políticas difundiram somente no ano de 1942, houve a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº 4.958/42, recomendando providências com relação à escola do meio rural, e com isso foi que vislumbrou de fato, a ação concreta do projeto educacional para o contexto rural (ROCHA, 2014, p.37). Foi a partir desse fundo, que os estudos educacionais sobre o território rural foram instituídos com maior dimensão, organizando a territorialidade (divisão) pertencente aos limites municipais e com isso a política foi intensificada, delegando os municípios como responsáveis pelas escolas das áreas rurais.

No ano de 1960, houve o então chamado “Ruralismo Pedagógico” e a “Sociedade Brasileira de Educação Rural”, ressaltando o modelo urbano cujas vivências, formas de organização e hábitos culturais deveriam ser levados em consideração no processo educativo (ROCHA, 2014, p. 38). Na década de 1970, com os altos índices de analfabetismo, cujos dados foram motivos de espanto por pesquisadores educacionais, houveram a formulação de projetos de alfabetização com vistas à erradicação ou diminuição dessas elevadas taxas. Calazans (1985) explica que, surgiram os primeiros projetos e programas com o objetivo de erradicação do analfabetismo, como o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação Comunitária e Assistência Técnica, empregando um volume significativo de recursos financeiros e técnicos para o campo.

O que diferencia a educação rural da educação do campo? Segundo Calazans (1985, p. 26) de modo específico, a Educação Rural pode ser entendida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital, na escola, o aluno aprendia o básico, mas pautava os serviços se sobrevivência, comercial agrícola como elemento chave em sua rotina. Enquanto que a Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios cujo objetivo está na emancipação e assistência política a esse grupo de cidadãos, com o usufruto do direito e a escolha em permanecer no Campo, e dali buscar formas de viver, ou de procurar na cidade a concretização de seus objetivos, mas que seja por opção e não uma imposição.

O termo rural, na perspectiva de Arroyo e Fernandes (1999) tem sido pensando a partir de uma lógica economicista e não como um lugar de vida, de trabalho, de produção de significados, de saberes e de culturas. A terminologia campo, evidencia o início do

(re)conhecimento da identidade dos povos do campo, de sua cultura e de suas singularidades, bem como indica a possibilidade de articular uma economia que potencialize o desenvolvimento do campo como espaço sociocultural de muitas possibilidades.

Rodrigues (2009) afirma que “[...] a educação do campo é um movimento construído a muitas mãos, pois envolve e representa a resistência dos sujeitos do campo e suas raízes entrelaçadas [...]”. A educação do campo resultou, portanto, das lutas dos povos do campo em prol da garantia de direitos uma educação conectada com suas singularidades. Essa educação é pautada na concepção do campo como lugar de possibilidades, de vida e da resistência camponesa, de resistência, de luta pelo acesso à terra e pelas condições de nela permanecer, assim como pelo reconhecimento da diversidade dos sujeitos sociais e de seus territórios.

Buscando analisar questões relativas à educação rural e do campo, portanto, consideramos necessário abordar a constituição identitária deste espaço, seus sujeitos e singularidades. De modo geral, no início desta seção, contextualizamos o surgimento da Educação Rural e Educação do Campo. Arroyo e Fernandes (1999) levam em consideração as discussões dos autores apontados sobre o surgimento da Educação Rural e do Campo, apontando ainda, que há uma diferença entre as terminologias rural e campo cujas nomenclaturas foram se constituindo ao longo do tempo. De acordo com esses autores, o termo rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, indicando o contexto rural como lugar de atraso e limitações.

Adentramos às discussões sobre a identidade dos povos do campo, a partir de Arroyo (2004), mostrando que é preciso estudar esse contexto, pois nos faz compreender a necessidade de resgatar o reconhecimento e a valorização do campo na sociedade, visto que ela possui formas peculiares de organização nos diferentes setores da vida. A identidade dos povos do campo, em suas especificidades, necessita ser reconhecida e valorizada a partir da constituição de políticas públicas que observem as demandas dos povos que residem neste espaço sociocultural, tanto em relação aos aspectos culturais, econômicos, sociais, quanto aos aspectos educacionais.

O campo é representado por vários grupos sociais, entre os quais destacamos: ribeirinhos, boias-frias, ilhéus, assentados, pequenos proprietários, quilombolas, entre outros, variando a cada região do Brasil. Cada uma das organizações desses grupos resulta na constituição de identidades políticas e socioculturais. Ao referirmos sobre a identidade do campo e de seus povos, fundamentamos em Souza (2012, p.35) ressaltando: “[...] a própria história dos sujeitos determina sua identidade, ou seja, as identidades são construídas em

situações particulares no tempo, pois em todas as situações, somos a mesma pessoa, mas somos diferentes devido ao contexto em que estamos inseridos”. Podemos compreender que a identidade é socialmente constituída, ou seja, é afetada pelo contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Consideramos necessário destacar que a identidade não é fixa, pronta e acabada, haja vista os processos de constituição das identidades é dinâmico e decorrente de diferentes fatores. No processo de constituição identitária emergem movimentos e articulações entre os grupos sociais (famílias, grupos de trabalho, instituições educacionais dentre outros), como fatores que concorrem para que as identidades realmente sejam estabelecidas, reconhecidas e valorizadas.

O processo de reconhecimento identitário dos povos do campo é analisado por Caldart (2011, p.14) quando afirma que “[...] a população desde espaço ao longo do tempo, lutou e, ainda continua, com a árdua luta, em prol do reconhecimento de sua identidade”. Refletindo sobre a afirmação da autora, entendemos que os povos do campo têm lutado para firmar suas identidades e para garantir o respeito as suas peculiaridades no que tange, entre outros aspectos, a educação, crenças, valores e expressões religiosas. Os povos do campo lutam pela conquista de seus direitos sociais, constituem aspectos singulares para a compreensão e respeito aos seus direitos.

Para Molina e Fernandes (2004) uma das questões recorrentes nas lutas empreendidas pelos povos do campo refere-se ao direito a uma educação de que qualidade, centrada nas especificidades da população do campo, por meio do desenvolvimento de currículos que atendam às demandas educacionais de estudantes que habitam o contexto. As lutas dos povos do campo resultam da busca de um processo mobilizador de uma territorialidade, em que as ações coletivas dos movimentos sociais, proporcionam a vivência de práticas educativas que tomam como ponto de partida a constituição política de sujeitos, no sentido de construir uma sociedade mais justa, pautada nos princípios de qualidade e equidade.

Segundo Caldart (2002) as reflexões sobre a identidade dos povos do campo tratam-se de uma questão que transcende uma simples definição jurídica, conforme descrevem os documentos oficiais, mas configura questão política, que se vincula ao reconhecimento das particularidades dos sujeitos e não apenas de sua localização espacial e geográfica. As reflexões de Caldart (2002) contribuem, também, para compreendermos que a identidade dos povos do campo tem relação com trabalho, com os modos de produzir e de ver as coisas a sua volta. Nessa perspectiva, a identidade dos povos do campo está relacionada a sua cultura, seu trabalho e suas formas de organização, como por exemplo: o trabalho com a terra, atividades de produção agrícola, mão-de-obra, entre outras atividades.

Considerando as afirmações apresentadas anteriormente, destacamos que o reconhecimento da identidade dos povos do campo é fruto de movimentos que empreenderam na busca pelo respeito as suas singularidades, necessidades e possibilidades. O reconhecimento da identidade do campo e de seus povos resulta no atendimento às necessidades educativas dos povos do campo, proporcionando uma educação voltada para suas identidades e suas demandas. No caso específico, da alfabetização em classes multisseriada no campo, resultará no atendimento às especificidades das crianças, na busca da melhoria qualitativa do processo de ensino da linguagem escrita, considerando os usos e funções sociais da linguagem escrita, entre outros aspectos.

A partir dessas reflexões, consideramos a necessidade de as escolas do campo, sobretudo, aquelas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, neste caso em classes multisseriadas, desenvolverem uma educação que não se resuma à dimensão técnica, mas que invista na formação humana e social, com vista à transformação dos sujeitos e ao reconhecimento de seus direitos e deveres. Nesse contexto, ratificamos a educação do campo como espaço marcado por particularidades, que deve proporcionar às crianças a vivência de valores, experiências e conhecimentos articulados à realidade de suas histórias de vida, na perspectiva de valorizar os diferentes espaços do campo, respeitando sua cultura e apostando nas possibilidades de desenvolvimento de uma educação de qualidade e sintonizada com interesses e necessidades da clientela.

Diante dessas considerações, destacamos que a educação do campo tem natureza complexa e multifacetada e, por este motivo, exige que os professores conheçam a realidade das escolas e de sua clientela. Essa questão nos revela que os professores necessitam de uma formação que lhes possibilite identificar os objetivos da educação do campo, em face de sua identidade e da identidade de sua clientela.

De acordo com Souza (2006, p. 83) o campo deve ser considerado como o lugar de vida, de trabalho e de cultura, no qual é essencial a valorização de seus povos e de seus saberes, haja vista que “[...] a educação da escola do campo exige o reconhecimento dos saberes sociais elaborados no espaço da produção e no espaço e luta da prática política”. A reflexão feita pelo autor remete à necessidade de valorização dos aspectos da identidade, da cultura e do trabalho dos sujeitos do campo nos processos educativos. A educação do campo, destina-se a uma clientela singular, cujas condições de existência também são singulares, exigindo rupturas com currículos padronizados que têm como referência a cultura urbana.

Para Arroyo (2004, p. 74) “[...] a escola e os saberes são direitos do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os valores, a cultura e

a formação que acontecem fora da escola”. Concordamos com o pensamento do autor e enfatizamos que é preciso investir em uma educação que valorize a identidade dos sujeitos do campo, seus saberes, seus valores e sua cultura, no sentido de promover processos educativos que valorizem os aspectos socioculturais do campo de modo que atenda a necessidades e interesses desses sujeitos. É preciso, portanto, assegurar que a educação do campo constitua espaço de ampliação e de produção de saberes e, principalmente, espaço de fortalecimento da identidade do campo e de seus povos.

Os estudos de Arroyo (2004) nos ajudam a compreender a constituição identitária dos povos do campo e sua singularidade espacial, cultural e política merece destaque no cenário educacional brasileiro por revelar aspectos peculiares de mobilização social em torno das lutas sociais pela valorização do campo e dos povos do campo. Como assinalamos ao longo deste estudo, ocorreram (e ainda ocorrem) as mais diversas manifestações e lutas sociais gestadas pelas populações do campo com o objetivo serem reconhecidos como pertencentes à sociedade e com o intuito de desconstruir estereótipos vinculados a elas.

Essas lutas e manifestações têm produzido novos olhares para o campo e para os povos do campo, incidindo sobre os modos de se pensar e fazer educação do campo. Podemos destacar como resultado dessas lutas e manifestações, portanto, o reconhecimento de que o paradigma urbano de educação não atende às singularidades da educação do campo. Para Arroyo (2007, p.157) emerge, também, “[...] a compreensão que a ênfase no paradigma urbanocêntrico resulta na secundarização do campo em diferentes áreas: saúde, educação, cultura, por exemplo [...]”. Ao refletir a respeito da identidade dos povos do campo, particularmente dos alunos inseridos na escola do campo, destacamos que, no caso específico da alfabetização em classes multisseriadas, é necessário o desenvolvimento de práticas docentes comprometidas com a contextualização do conhecimento, sobretudo, que respeite as necessidades dos alunos como sujeitos de possibilidades, que podem mudar a própria realidade, a partir de uma educação que viabilize a reflexão crítica sobre a realidade social e sobre as práticas de leitura e da escrita como práticas sociais.

Por compreendermos as singularidades e as potencialidades dos povos, defendemos que a educação proporcione aos sujeitos deste espaço sociocultural o acesso a uma prática educativa que prime pela valorização de sua cultura e de sua identidade, articulada às vivências socioculturais dos sujeitos, para resultar em um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo para todos os envolvidos, para efetivar uma prática educativa pautada nos interesses dos alunos e no reconhecimento de suas identidades, de suas condições sociais, bem como para ressaltar a importância de situar o campo como espaço sociocultural de diversidade,

de cultura, de potencialidades e de valores, que, por este motivo, precisa de políticas para garantia dos direitos da população do campo nas diversas áreas.

Significa, neste caso, que a escola do campo deve valorizar as singularidades dos alunos, de sua cultura e de suas demandas educacionais, perspectivando um projeto de alfabetização em os alunos reconheçam o pertencimento a uma sociedade e aos grupos sociais, ou seja, um projeto de alfabetização que permita a esses alunos partilhar das práticas sociais de leitura e escrita que circulam no contexto sociocultural no qual estão inseridos para que tenham mais autonomia e para que construam e/ou afirmem os saberes, a cultura e os valores do contexto histórico e social no que qual estão inseridos. A valorização dos saberes e da cultura dos alunos, além de expressar a valorização do campo e de seus povos, poderá imprimir a alfabetização em escolas multisseriadas no campo um caráter transformador nas lutas desses povos em relação à marginalização e desigualdades sociais que têm marcado a escola do campo, seus alunos e seus professores

As afirmações de Molina e Sá (2012, p. 109) nos permitem reforçar as ideias aqui apresentadas: “[...] é preciso pensar a escola do campo na dimensão do reconhecimento identitário do aluno é não se reduzir à questão aos limites da escola, mas considerar os diversos espaços e formas de educação”. Para tanto, um dos maiores desafios da escola é suscitar na rotina das práticas educativas das escolas, desenvolvidas com alunos do campo, inúmeras possibilidades de ampliação de saberes, de valorização da cultura, a partir da articulação dos conhecimentos científicos com a realidade dos alunos.

O que postulamos é o fortalecimento da educação do campo, destacando suas singularidades e de seus povos, para garantir que essa educação contribua com a emancipação dos sujeitos e com sua plena participação social. É necessário, portanto, que a escola desenvolva projetos educativos vinculados à realidade social, política e cultural dos povos do campo, reconhecendo que a educação escolar transcende à mera reprodução técnica de conhecimentos e que essa educação pode instigar os alunos a refletirem criticamente sobre a realidade social, sobre suas origens, suas necessidades e possibilidades. Para concluir esse entendimento sobre a educação do campo, sua identidade e seus objetivos não podemos de ver que ela é uma conquista resultante de um processo político coexistente ao longo da trajetória histórica e política brasileira. É um direito garantido e respaldado pelas leis e diretrizes que regem a educação; cujas responsabilidades no interior das escolas, devem ser reconhecidas não somente pelos seus sistemas de ensino, sobretudo, por todos os envolvidos no processo educativo: alunos, professores e a comunidade.

Aos professores das escolas do campo é necessário conhecer a realidade sociocultural dos alunos e da comunidade, bem como proporcionar uma educação que desperte o aluno para o exercício de seu papel social na busca de melhores condições de vida. É preciso, enfatizar que o direito a uma educação de qualidade é um preceito constitucional, que deve ser assegurado a partir de uma prática educativa contextualizada, comprometida com o campo e seus povos. Na próxima seção tecemos reflexões as condições de existência da multisseriação, na Educação do Campo, buscando descrever como estão organizadas essas escolas multisseriadas, suas condições e organização curricular, didático e pedagógica.

1.2 Multisseriação na educação do campo: concepções e condições de existência

Nesta seção, discorreremos sobre a multisseriação na educação do campo, a partir de diferentes concepções a respeito desse tema e das condições de existência das classes multisseriadas. Entendemos a necessidade de uma reflexão sobre as classes multisseriadas e a realidade objetiva de suas existências pautadas na dimensão do trabalho do professor. Para alcançarmos as nossas pretensões no estudo desta seção, é pertinente colocarmos alguns pontos em destaque para essa discussão: o surgimento das classes multisseriadas, bem como as razões que constituíram estes espaços, como são concebidas as classes multisseriadas, as formas de organização dos espaços multisseriados com vista aos elementos didático-pedagógicos e a complexidade do ensino.

Iniciando essa discussão, dialogamos com Atta (2003) que se refere a como a realidade multisseriada começou a se instalar no Brasil a partir da expulsão dos jesuítas, quando, mesmo com o pouco apoio do Estado, naquela época, os professores passavam de “fazenda em fazenda”, ensinando crianças a ler e escrever. Tempos depois essa forma de ensinar se estendeu aos povoados quando pessoas experientes, convocavam crianças das vilas para ensiná-las a ler, escrever e fazer cálculos.

Revisitando o momento histórico e político do surgimento das classes multisseriadas, Atta (2003, p. 14), menciona que no século XIX, mais precisamente no ano de 1827, no governo imperial, foram criadas as classes multisseriadas, regimentadas pela Lei Geral do Ensino de 1827, que em seu artigo primeiro, determinava que “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias para transmitir conhecimentos básicos para a instrução de crianças que habitam nesses espaços”.

Com o advento da Lei Geral de Ensino de 1827, a proposta foi intensificada, possibilitando um contato direto entre crianças e professores para o ensino de primeiras letras.

A partir deste cenário, como as famílias tinham grande número de filhos, estes ficavam no mesmo espaço no processo de ensino, aprendiam as mesmas coisas, dividindo o mesmo espaço, não levando em consideração, a divisão específica por faixa etária e níveis de aprendizagem. O que se propunha efetivamente, por meio desse modelo de ensino, era apenas ensinar as crianças ler e escrever e fazer contas.

Com o passar do tempo, temos visto, que a escola multisseriada predominante do meio rural, é uma realidade cheia de contradições e de desafios, tanto em relação às condições materiais de sua existência, quanto no atendimento aos alunos e a oferta de professores. Em sua origem, dentro do contexto histórico colonialista, perdurou por décadas, no cenário da educação brasileira enquanto visíveis modificações ocorriam provocadas pelos movimentos sociais e por mudanças políticas e econômicas na sociedade. No século XIX, foi trazido para o Brasil o chamado Método Lancasteriano considerado pelo governo brasileiro como uma grande novidade para o ensino, pois permitia que as pessoas de diferentes idades estudassem juntas em uma mesma turma e que pessoas mais experientes podiam ensinar os menos experientes através do que se chamava de “Ensino Mútuo” (NEVES, 2000, p.18). O método Lancasteriano foi trazido da Colômbia, readaptado pelo governo brasileiro, visando promover a educação coletiva e diversificada no mesmo espaço a crianças de pequenas vilas, fazendas e outros ambientes rurais.

O Método Lancasteriano, segundo Castanha (2017, p.157) “[...] durou até a década de 1920 do século XX. Nessa época, começaram a se difundir os grupos escolares nas cidades que adotaram o modelo de ensino tendo como referência os países europeus [...]”. Esse modelo se caracterizava pela organização do ensino em casas e/ou galpões, uma vez que a escola era um local específico de ensino nas cidades, com as crianças separadas em salas de aula por série, com crianças da mesma idade e do mesmo sexo. No entanto, nos povoados e vilas o ensino multisseriado que existiam até aquele momento, não haviam acabado com a expansão do método de ensino Lancasteriano. O predomínio das técnicas básicas antes do novo método, foram sinônimo de resistência por parte dos professores; o que deixou essa novidade apenas em segundo plano, uma vez que esse novo modelo de educação urbanocêntrica, trouxe o pensamento de que seria capaz de garantir a eficácia da aprendizagem em detrimento dos grupos rurais sem escola, sem separação por série nem sexo.

Com o acirramento das forças dos movimentos sociais na luta dos povos do campo, com o objetivo de disseminar projetos contra-hegemônicos, as classes multisseriadas, foram introduzidas em nosso país no final da década de 70, especialmente no ano de 1977, como estratégia metodológica oriunda da primeira versão do Programa Escola Ativa, por meio de

convênio com o Banco Mundial que tinha por objetivo principal a formação de professores que atuavam e/ou pretendiam atuar nessas classes. Outro objetivo marcante neste processo político de investimento do Banco Mundial com a educação na época, estava na formação de professores para atuar nessas classes multisseriadas, cuja meta era institucionalizar o ensino nos espaços rurais, promovendo assim, conhecimentos necessários aos alunos (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010, p.50).

Em nosso país, as escolas com classes multisseriadas, têm uma presença forte ao contexto do campo, principalmente na região nordeste, tendo discurso principal a democratização da educação, possibilitando ao aluno o acesso ao conteúdo de qualidade para que constituíssem aprendizado satisfatório, resultando em bons desempenhos dos índices educacionais. É pertinente ressaltar que as instituições que abrigam as classes multisseriadas nem sempre possuem estrutura adequada para o desenvolvimento do ensino e, muitas vezes, essas classes funcionavam/funcionam em espaços improvisados.

Conforme Hage (2014, p.174) a realidade das classes multisseriadas “[...] é tida como um grande desafio para que sejam cumpridos preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas”. O desafio reside nos parques investimentos nessas classes e na educação do campo, no descaso com a formação de professores e com o atendimento educacional aos povos do campo. As políticas que demarcam o percurso histórico e social das classes multisseriadas, como garantia de educação formal inicial aos residentes do campo, se constituíram a partir de baixas perspectivas, uma vez que as finalidades desse tipo de ensino eram mínimas, resumindo-se a ensinar a ler, escrever e fazer cálculos.

A partir das ponderações do autor, consideramos a multisseriação como uma forma de organização de ensino nas escolas do campo, cujo objetivo é agregar alunos de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um professor. As classes multisseriadas são uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. A clientela atendida nos espaços multisseriados, são, na maioria das vezes, alunos residentes de localidades de difícil acesso, no âmbito do campo.

As escolas multisseriadas, constituem sua identidade referenciada na precarização do ensino, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora e menos favorecida. Em decorrência dessa realidade, realçamos a necessidade de investimentos mais amplos nessas escolas, especialmente no tocante a ampliação curricular institucionalizada, que valorize a formação de professores atuantes do campo, de tal modo que se desenvolva uma educação de qualidade neste espaço. Urge mencionar que enquanto a educação do campo não for pensada como um direito constitucional legal, com vista aos pressupostos de equidade e qualidade, teremos como

resultado de tudo isso, a continuação da fragmentação do ensino, com um ensino técnico e mecânico, cuja importância e o centro do processo está no professor, sem valorizar os aspectos socioculturais que constituem a formação do aluno no espaço no qual está inserido.

De acordo com Arroyo (2004), as escolas do campo, nos dias atuais, em sua grande maioria, são instituições multisseriadas, que oferecem a primeira etapa do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), em um espaço único de aprendizagem, para atendimento de alunos que se encontram em diferentes séries ou anos escolares. Segundo o autor, essas escolas, na maioria das vezes, possuem apenas um professor para lecionar todas as disciplinas e para desenvolver diferentes atividades exigidas nas escolas. Em linhas gerais, Hage (2004, p.43), acredita que a multissérie fundamentou-se na seriação da zona urbana, porém em virtude de problemas decorrentes na formação de turmas, da falta de professores, deu-se a criação de uma nova estrutura de ensino, chamada multisseriada, na qual se reúnem crianças com diferentes faixas etárias e com níveis de aprendizagens diferenciados.

Em consonância ao que afirma Arroyo (2004), diante dessa realidade, é necessário considerarmos as classes multisseriadas como uma modalidade de ensino que representa um desafio às redes de ensino, devido as intensas complexidades existentes no meio: a precarização das instalações físicas por falta de investimentos em parte delas, levando ao esquecimento, a interrupção do funcionamento pela falta de professores, excesso/escassez de chuvas, atraso no plantio e na colheita, altas taxas de evasão, poucos recursos entre vários outros elementos. Ao mesmo tempo em que algumas classes multisseriadas têm evoluído em decorrência das políticas, outras, mais isoladas, ainda são vistas como “esquecidas” por parte do seu sistema de ensino. Essa situação transgrede à lógica do sistema de ensino, a seriação, que, por sua complexidade, o que requer um trabalho pedagógico diferenciado.

Por consequência desse fato, a grande maioria das escolas multisseriadas foram fechadas, tendo sido os alunos, redistribuídos para instituições educativas de outras localidades, com o suporte dos programas de transporte escolar. Outra justificativa para o fechamento dessas escolas, foi a diminuição do número de alunos matriculados, que resultou das mudanças das famílias (êxodo) do campo para a cidade, em busca de melhores perspectivas de vida (ARROYO, 2004). Segundo o Manual Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores- MOPFEE (2009, p. 23), “[...] passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”. A partir dessa afirmação, percebemos que esse modelo de escola define uma forma de organização mais típica da escola do campo.

Os estudos do MOPFEE (2009) chamam atenção para o fato de que as classes multisseriadas apresentam configuração e modelo de organização totalmente diferentes das classes regulares urbanas, mas essas classes têm como referência de qualidade o modelo seriado urbanocêntrico. É importante ressaltar que a metodologia utilizada nessas classes multisseriadas, na maioria das vezes, segue uma linha muito próxima à utilizada nas escolas regulares seriadas. Por conta desse referencial maior, os professores tentam reproduzir o currículo urbano e muitos por falta de uma formação voltada para demandas das classes multisseriadas do/no campo, não sabem como lidar com a heterogeneidade de uma sala multisseriada.

Os estudos de Atta (2003, p.18), de modo similar ao que afirma o MOPFEE, ratificam que as classes multisseriadas são pertencentes à realidade da educação do campo, preconizadas pela necessidade de tornar-se um ensino capaz de favorecer ao aluno o reconhecimento de suas raízes, sua cultura e os valores individuais e coletivos dentro e fora do ambiente escolar. Com o passar do tempo, os alunos passam a pertencer a grupos e situações sociais da esfera do mundo globalizado que impõem a escola condicionar e ressignificar suas práticas de modo que eles situem como membros pertencentes a esta sociedade e lhes possibilitem participar ativamente dela.

Nesse contexto, o professor de classes multisseriadas do/no campo, desde o princípio, tem como papel principal socializar o saber sistematizado, pautado na articulação e mobilização para o contexto das práticas sociais de vivência de seus alunos. Apesar desse papel, o professor dessas classes, durante seu percurso profissional, tem enfrentado intensas dificuldades para cumprir seu mister, em face da falta de investimentos na formação, da escassez de políticas públicas na área, o que tem mobilizado os movimentos sociais nas lutas em prol de uma educação de qualidade para os povos do campo, de um ensino conectado com a realidade dos alunos do campo, de planejamento voltado para a especificidade da clientela em parceria com a comunidade na qual a escola está presente e de projetos educativos que visem o desenvolvimento de uma prática curricular contextualizada.

O processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas, deve contemplar o contexto e forma de organização cultural da vida do estudante do campo. Por exemplo, no início do ano, a escola estabelece o seu planejamento, deixando abertura para o período de produção do ciclo agrícola, na qual, o estudante (filho de agricultores), precisava ausentar-se das aulas, de modo a ajudar a família neste momento de extrema importância, pois tinham a noção de contribuir para a mercantilização dos produtos coletados, bem como assegurar a sua subsistência por um determinado período.

Caldart (2011) contribui com as reflexões sobre essa temática, evidenciando que compete à escola do campo um empenho para mobilizar os conhecimentos culturais dos alunos, pois esses conhecimentos realçam a identidade desses sujeitos. Depreendemos dessa afirmação que nos espaços escolares multisseriados a escola necessita buscar mecanismos para despertar, não apenas ao conhecimento técnico, mas precisa valorizar diferentes conhecimentos pertinentes à realidade desses povos. A construção de projeto pedagógico para escolas do campo, nesta perspectiva, carece ter como referência a realidade diagnosticada e vivenciada pelas pessoas que habitam o campo. Essa construção deverá ser autônoma, envolvendo os diferentes os agentes da escola e a participação de representantes da comunidade.

As referências à construção de projeto pedagógico para escolas do campo nos indicam que precisamos pensar como esse projeto pode atender às demandas das classes multisseriadas que, ao longo do tempo, têm passado por situações de desvalorização e pela necessidade de maior presença do poder público com investimentos e melhoramentos em suas estruturas e no provimento de materiais necessários ao processo ensino-aprendizagem, visto que as crianças do campo merecem uma escola de qualidade, com materiais pedagógicos de qualidade e com professores bem formados, “[...] melhorando assim a visão da escola rural, onde infelizmente muitos consideram essas classes multisseriadas em uma realidade completamente distorcida, como por exemplo: escola esquecida e/ou precária” (SANTOS, 2014, p.24).

No que concerne à complexidade para o desenvolvimento do trabalho em classe multisseriada, vale lembrar que esses ambientes passam por inúmeras dificuldades, mas constituem uma realidade na mediação do aprendizado das crianças, oportunizando que sejam alfabetizadas. Cabe ratificar, ainda que, esse modelo de escola está voltado completamente à cultura do campo, com o compromisso de valorizar os hábitos, os valores, os conhecimentos e a cultura de sua clientela. A respeito da organização didático-pedagógico das classes multisseriadas, é possível afirmar que o ensino desenvolvido nesses espaços pode assumir compromisso com a formação crítica e emancipatória dos alunos, se investirem no processo de apropriação da linguagem escrita tendo como preocupação central a interrelação entre leitura do mundo e leitura da palavra, como recomenda Freire (1979).

Para abordar as questões relativas à organização didático-pedagógico das classes multisseriadas focalizamos os seguintes aspectos: necessidade de entendimento da diversidade presente nessas classes, proposição de um planejamento que atenda às reais demandas dos alunos, desenvolvimento de metodologias diversificadas e conteúdos articulados à realidade dos alunos. O primeiro aspecto, sobre a diversidade presente nessas classes, desafia os professores à compreensão da heterogeneidade dos alunos, tanto em relação aos níveis de

aprendizagem, quanto no que se refere aos ritmos e modos como aprendem, o que requer um trabalho pedagógico orientado por atividades de ensino diversificadas.

O segundo aspecto, planejamento que atenda às reais demandas dos alunos, demanda a sistematização do processo ensino-aprendizagem observando a realidade das escolas do campo, das classes multisseriadas e dos alunos a fim de promover a oferta de um ensino de qualidade. A necessidade de organizar o ensino a partir de metodologias diversificadas, terceiro aspecto, decorre da diversidade da clientela e de suas singularidades, tem o propósito de assegurar que todas as crianças aprendam, conforme seus limites e possibilidades. O quarto aspecto, conteúdos articulados à realidade, sugere pensar na socialização de conhecimentos que sejam significativos para os alunos, ou seja, os conteúdos escolares precisam levar em conta os reais interesses de seu público-alvo para que despertem interesse e vontade de aprender.

Os alunos do campo, caso os conhecimentos socializados se articulem à realidade de suas histórias de vida, poderão identificar a dimensão do mundo a sua volta e a gama de possibilidades que vivenciar rotineiramente. Partindo deste princípio, passam a se constituir, não mais objeto do ensino, mas sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem. Para que essas possibilidades se consolidem, a escola, deverá contribuir para a humanização do indivíduo, de modo que não deixe suas matrizes sociais, culturais e individuais à margem do esquecimento.

Percebemos a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, recebeu influência do método de “ensino mútuo”, ou seja, modelo no qual um único professor desenvolva prática pedagógica em sala aula diversificada quanto aos níveis de aprendizagem e idade, instruindo a todos ao mesmo tempo, em uma perspectiva da coletividade, ou seja: “Para cada grupo ou classe, um professor ensina e adota material igual para todos [...]” (RODRIGUES, 2009, p.66). A partir da visão do autor, verificamos que os professores, na organização do seu trabalho em classes multisseriadas, atendam os diferentes grupos de alunos disponibilizando materiais similares, o que nos permite deduzir que no atendimento a esses grupos não existem práticas diversificadas, de modo a atender as peculiaridades dos alunos, a partir de seus ritmos e estilos de aprendizagens.

De modo geral, retomamos às análises de Rodrigues (2009), quando mostra que multissérie é constituída por um conjunto de práticas, orientações metodológicas e inúmeras manifestações de pressupostos avaliativos, deve atender o grupo de alunos, em suas mais diferentes especificidades: individuais, sociais, afetivas, culturais e psicológicas, elementos que influenciam fortemente na tomada de decisões nestes espaços multisseriados. De fato, as atividades pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas, variam desde a divisão de alunos por série, até no que se refere à elaboração de atividades diferenciadas para cada

série/turma de alunos. Consideramos que o nível das atividades deve contemplar as singularidades da demanda.

Atualmente, ainda é comum identificarmos professores com inúmeros desafios no interior de suas práticas pedagógicas em escolas do campo. Um dos principais desafios está na organização coerente do espaço para atender a demanda, visto que o tempo da aula é curto para o desenvolvimento de atividades inerentes às disciplinas do currículo (língua portuguesa, matemática, ciências, história, entre outros). O desenvolvimento de atividades que envolvem os conteúdos de cada disciplina, dentro do alto teor de dificuldade dos alunos, pois muitos deles não passam pela educação infantil e adentram ao ensino fundamental (anos iniciais) com grandes dificuldades de leitura e escrita. É nesse sentido que o professor tem a sua tarefa complexa, pois, precisa dividir tempos e espaços diferenciados para que a aprendizagem aconteça.

Consideramos salutar refletir sobre a organização didático-pedagógica das classes multisseriadas no contexto da educação no cenário do campo, particularmente no tocante a alfabetização por se caracterizar como um processo que exige decisões sobre o que, como e porque ensinar a ler e a escrever. Essas decisões podem resultar, tanto no ensino mecanicista da leitura e da escrita, quanto em uma formação crítica e humanizadora. Conforme Hage (2004), o processo de ensino-aprendizagem na grande maioria das classes multisseriadas, particularmente chamadas escolas isoladas, pode se caracterizar como mecânico e técnico, devido a existência de professores, nessas escolas, com necessidades formativas que não são atendidas.

Dentro desse contexto, há os desencontros em torno da não efetivação de aprendizagens significativas no processo de alfabetização de crianças em classes multisseriadas, pois, de acordo com o autor, identificamos complexidades marcadamente visíveis: escolas funcionando em condições inadequadas, nas quais, há falta de materiais didático-pedagógicos, ausência de merenda escolar, o não oferecimento de atividades de lazer, inexistência de biblioteca e/ou sala de leitura na escola, falta de transporte escolar, ausência de coordenação ou supervisão pedagógica entre várias outras implicações. Hage (2005) mostra que esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando esses mesmos sujeitos a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e do campo e a compreender que as escolas do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências das escolas da cidade se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar de boa qualidade.

Com vista à complexidade e às carências na estrutura do ensino em classes multisseriadas, percebemos que os professores que atuam nesses espaços, se empenham para conseguir desempenhar seu trabalho com coerência. A organização multisseriada é considerada problemática por algumas pessoas, uma vez que seria difícil trabalhar concomitantemente com várias séries. Além disso, o resultado deste processo poderia se traduzir em uma aprendizagem deficiente, o que gera grandes impactos nas avaliações externas, às quais medem os índices educacionais.

O trabalho mediador do professor de classes multisseriadas parte da dimensão de proporcionar o acesso do aluno ao conhecimento de melhor maneira possível. A partir do momento em que o professor realiza atividades diversas no interior da classe, dá margem ao aluno de forma autônoma fazer o que é proposto. Hage (2006, p.306) realça que com a diversidade “[...] a escola multisseriada [...] oportuniza apoio mútuo e aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias classes e idades na mesma sala de aula [...]”. Compreendemos que o autor propõe um trabalho alfabetizador baseado na superação da fragmentação da prática e da superação do paradigma multisseriado que era considerada ao seu surgimento, como uma solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas.

Essa perspectiva de ensino mútuo, conforme o autor, pode ser concebida como uma prática coletiva e intencional, que na maioria das vezes, são desenvolvidas de forma livre/espontânea, a partir das inúmeras atividades interativas entre professores e alunos, alunos e alunos no âmbito escolar. Por exemplo, o desenvolvimento de atividades de interação que envolve a linguagem, a transmissão de regras, valores e atitudes na rotina, cuja intenção está em socializar as crianças independente dos seus contextos particulares.

Contextualizando acerca do processo de mediação na aprendizagem dos alunos de classes multisseriadas no campo, é possível notar que o professor, deve tornar a sala de aula, um espaço democrático de direitos, onde ver e ouvir, tornam-se atitudes imprescindíveis para a manifestação das aprendizagens e contextos disciplinares em sala de aula. Portanto, a complexidade da organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas durante toda a rotina realça a ideia de um ensino pautado na dimensão coletiva, na sensibilidade, humanização e contextualização das inúmeras situações vigentes no processo educacional. Hage (2014, p.174) afirma que as mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas,

ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multisseriadas.

Toledo (2005, p.06) se reporta às escolas multisseriadas destacando as dificuldades enfrentadas pelos professores, que, de modo simultâneo, têm que atuar no âmbito escolar como: professor, servente, vigia, psicólogo, além de conviver com diferentes obstáculos (falta parceria entre escola e família, em muitos casos falta apoio da equipe pedagógica), esses professores com o risco de precarização da prática docente. O que se pretende é que o redimensionamento das práticas e a formulação das proposições ocorram de forma sintonizada com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, a partir do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global, do contexto urbano, com os quais, o território do campo interage continuamente, constituindo-se em sua identidade/subjetividade, a partir dessa interação. (HAGE, 2014).

O próximo capítulo traz reflexões a respeito da alfabetização escolar em classes multisseriadas, as questões teórico-metodológicas de apropriação do sistema alfabético de escrita, ao tempo que analisamos os enfoques da leitura e da escrita nas diferentes concepções de aprendizagem.

CAPÍTULO II

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E AS CLASSES MULTISSERIADAS

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência. (FERREIRO, 2010, p.47)

Ao longo da história da educação brasileira, o processo de alfabetização tem sido objeto de discussão por parte de profissionais e de pesquisadores, tendo em vista os desafios do processo de alfabetizar em uma sociedade marcada pelo analfabetismo. Neste capítulo, abordamos o processo escolar de alfabetização em relação aos aspectos teóricos e metodológicos referentes a apropriação da leitura e da escrita.

O presente capítulo está organizado em duas seções que discorrem, respectivamente, sobre aspectos teóricos e metodológicos da alfabetização e a respeito das práticas de leitura e escrita na alfabetização em classes multisseriadas. Na primeira parte abordamos suas mudanças conceituais da alfabetização, indicando as implicações metodológicas um processo de ensino da linguagem escrita. Na segunda parte, apresentamos reflexões a respeito das práticas de leitura e de escrita a serem desenvolvidas no contexto escolar da alfabetização de crianças, em classes multisseriadas.

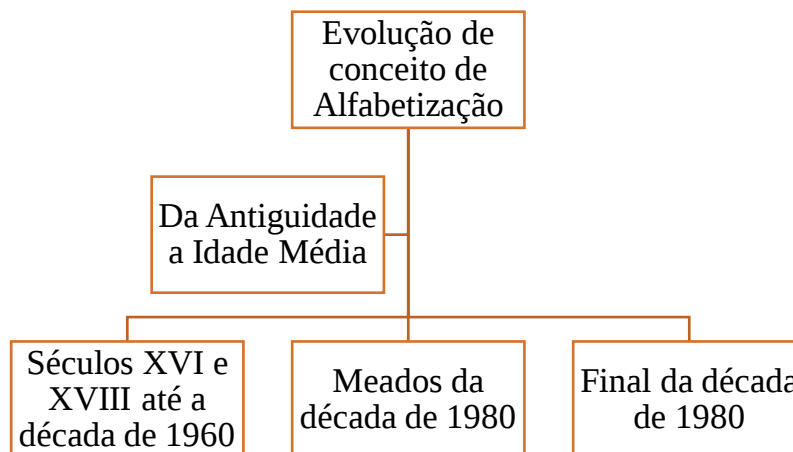
2.1 Alfabetização: aspectos teóricos e metodológicos

O processo de alfabetização tem sido marcado por diferentes enfoques teóricos e metodológicos, o que nos leva a concordar com Pérez (2008, p. 178) ao afirmar que um conceito é uma construção histórica, decorrente das mudanças ocorridas na sociedade. A autora afirma que “[...] o conceito é uma produção histórica, ressignificada em função do contexto social, econômico, político e epistemológico de cada período histórico [...]”. O objetivo desta seção, considerando o exposto, é compreender as implicações dos enfoques teóricos sobre alfabetização no desenvolvimento metodológico do ensino da linguagem escrita.

No intuito de sistematizar o movimento de revisitação do conceito de alfabetização nos fundamentamos nos estudos de Colello (2021), que sintetiza as mudanças conceituais da alfabetização em quatro momentos históricos, articulando as questões teóricas do ensino da escrita às metodologias de ensino que emergem nas práticas pedagógicas alfabetizadoras. Para

indicar os diferentes momentos da alfabetização apresentamos a Figura 01, cujo conteúdo será objeto de nossas reflexões.

Figura 01: Evolução do conceito de alfabetização



Fonte: Estudos desenvolvidos por Colello (2021), Mortatti (2014) e Pérez (2008).

A figura 01, sinaliza para o percurso histórico da alfabetização, enfatizando os estudos propostos de Colello (2021), Mortatti (2014) e Pérez (2008), no tocante dos estudos desenvolvidos, afirmam que este processo está dividindo em quatro momentos: o *primeiro* inclui a Antiguidade e a Idade Média, quando predominou o método da soletração. O segundo, que se inicia pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, estende-se até a década de 1960, e se caracterizou pelo surgimento dos métodos analíticos em contraposição ao método sintético. O terceiro período (meados dos anos 80), marcado pelo questionamento e refutação da alfabetização como mera associação dos sinais gráficos da escrita aos sons da fala. Neste período, no início dos anos 80, século XX, surgem os estudos de Ferreiro (1999), sobre a psicogênese da língua escrita. O quanto momento, final da década de 1980 até os dias atuais, emergem os estudos sobre letramento e sobre alfabetização como processo discursivo.

Alfabetização no contexto da Antiguidade e a Idade Média, o ensino da linguagem escrita necessitava de sistematização, transcorria com base no método sintético, ou seja, das unidades menores (letras, sílabas, por exemplo), para as unidades maiores (palavras, frases e contos). Identificamos uma ênfase nos processos de codificação e decodificação no ensino da linguagem escrita. As implicações metodológicas dessa concepção de alfabetização se traduziam no ensino da escrita de forma mecanizada (por meio da soletração), concebendo a

leitura como decifração de nomes das letras e de sílabas, para, posteriormente, se estender à decodificação de palavras, frases e contos. A escrita era resumida à cópia, ditado e desenho de letras (MORTATTI, 2000).

No segundo momento, de acordo com a autora, marcado pela defesa do método analítico, transcorrido entre os séculos XVI e XVIII, estendeu-se até a década de 1960. No método analítico a alfabetização ocorre por meio das unidades maiores (palavras, frases, contos), consideradas unidades de significados. Significa que o ponto de partida para a alfabetização poderia ser a palavra, conforme o método de palavração, que depois de identificada, poderia ser detalhada em sílabas e letras. O ensino da linguagem escrita poderia iniciar pela leitura de uma frase, para identificação de palavras, sílabas e letras, bem como poderia ter como ponto de partida uma pequena história (conto), indo do todo para as partes na tentativa de romper com a decifração. Trata-se de um período de grande preocupação com o como ensinar (com os métodos). As implicações metodológicas constituem ênfase na memorização de sinais gráficos, na valorização da correspondência grafema-fonema. A leitura permanece valorizando a decodificação, em detrimento da compreensão e interpretação. A escrita privilegia os usos da cópia e o ditado.

O terceiro momento, meados dos anos 80, é sinalizado pelos estudos sobre a teoria psicogenética proposta por Emília Ferreiro. A teoria psicogenética ou psicogênese da escrita, teve (tem) bastante impacto teórico e metodológico na área da Alfabetização. Trata-se de uma teoria, fundamentada no pensamento piagetiano, a respeito de como as crianças se apropriam da linguagem escrita e das hipóteses que formulam para interpretar o que é a escrita, o que representa e como representa (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). De acordo com as autoras, a construção da escrita pelas crianças ocorre por meio de processos sistemáticos, a partir das hipóteses que produzem a respeito do funcionamento da escrita.

Essas hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética), foram caracterizadas a partir das interpretações das crianças sobre a escrita. Na fase pré-silábica, por exemplo, a linguagem escrita pode representada por desenhos, rabiscos, letras e números. Na escrita das crianças não existe correspondência entre grafia e som. Nesta etapa as crianças se pautam na hipótese do nome e no realismo nominal, pensam que a escrita serve para informar o nome do objeto no que encontra (hipótese do nome) e que o tamanho da palavra corresponde ao tamanho daquilo que ela representa (realismo nominal).

A hipótese silábica, sustentada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), a criança já supõe que a escrita representa a fala, escreve uma letra para cada sílaba. Essa hipótese apresenta dois níveis de escrita: a silábica sem valor sonoro e a silábica com valor sonoro. No primeiro,

o que as crianças escrevem não tem correspondência com o som convencional da sílaba representada. No segundo, escrita silábica com valor sonoro, cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante correspondente ao som representado.

Na hipótese silábico-alfabética, a criança passa por conflito cognitivo ao refletir sobre o que escreve, começa a perceber que a sílaba pode ser representada por mais de uma letra. A criança escreve oscilando entre a escrita silábica e a escrita alfabética, por isso, essa é uma hipótese de transição. Na hipótese alfabética, a criança percebe que cada som da palavra é representado por um caractere (letra). É o início do processo de evolução da escrita convencional, é o processo no qual a criança domina ou não a escrita ortográfica. Quais as implicações metodológicas da teoria psicogenética na alfabetização? Dentre as diferentes implicações pedagógicas da psicogênese da escrita, destacamos a compreensão da escrita como sistema notacional, a percepção de que as crianças se apropriam da escrita por meio de processos reflexivos e a identificação das hipóteses de escrita para sistematização das intervenções didáticas, na mediação dos alfabetizadores.

No quarto momento, final da década de 80 do século XX, a teoria do letramento se insere nas reflexões e análises sobre a alfabetização. As ideias propagadas pela teoria do letramento têm se mostrado pertinentes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, visto que, no contexto brasileiro, o conceito de alfabetização se articulava à percepção da aprendizagem da escrita como um processo de codificação/decodificação. Essa percepção, de um modo geral, se encontrava interrelacionada à hipótese de que a linguagem escrita é uma representação fiel da fala escrito. (GOULART, 2006).

A que se refere o letramento?. Para Soares (2004, p. 47), o termo letramento diz respeito ao “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...]”. O letramento constitui a participação nos usos sociais da escrita, reconhece que esse objeto cultural tem diferentes funções no contexto das sociedades letradas. Lemos e escrevemos como diferentes objetivos (para nos informar, para nos entreter, para auxiliar nossa memória, entre outros). No cenário de estudos sobre letramento e alfabetização identificamos diferentes posições. Por um lado, Soares (2004) e Morais (2009), entre outros, entendem que alfabetização e letramento dizem respeito a processos diferentes, mas interdependentes.

Alfabetização entendida, portanto, como processo de apropriação das habilidades de leitura e escrita. Letramento como processo que envolve, além das habilidades de ler e escrever, capacidade de usar a escrita nas práticas sociais do cotidiano. Morais (2009), por exemplo,

afirma que a alfabetização e o letramento são processos imbricados, interdependentes, pois um afeta o outro. Por outro lado, Colello (2021) faz alusão ao embate conceitual na área dos estudos sobre letramento, que contesta a distinção entre alfabetização e letramento e defende um único conceito (alfabetização), por incorporar o letramento. Smolka (2017, p. 35) colabora com os estudos sobre essa temática destacando que, na medida em que “[...] o letramento vai configurando e se referindo, à prática social, à ambiência letrada, à convivência das pessoas com as formas escritas de linguagem, a alfabetização vai sendo (novamente?) circunscrita e reduzida a uma forma de letramento escolar [...]” (SMOLKA, 2017, p. 35).

Podemos, nesta acepção, falar das implicações metodológicas do letramento na alfabetização?. A teoria do letramento, acarretou mudanças nas práticas de alfabetização, no que se refere às questões metodológicas. Alfabetizar letrando exige que o ensino da linguagem escrita transcenda os processos de codificação e de decodificação, privilegiando as práticas sociais de leitura e de escrita. Alfabetizar letrando, portanto, significa oportunizar às crianças o contato com diferentes gêneros discursivos que circulam no contexto da sociedade. Com a ampla divulgação dos estudos sobre letramento, a alfabetização passa a valorizar a utilização de gêneros discursivos como ponto de partida para a alfabetização, inserindo nas práticas de leitura e escritas diferentes tipologias textuais (textos narrativos, descritivos, instrucionais, entre outros).

Ainda no quarto momento, final da década de 80 do século XX, como tese de Smolka (2017), identificamos reflexões sobre alfabetização como processo discursivo, “[...] de produção de sentidos, uma forma de interação com os outros pelo trabalho de escrita. Concebida como interação com os outros, seria também possível observar nas produções gráficas infantis mais do que tentativas de relacionar o oral com o escrito” (GONTIJO; COSTA, 2017, p. 95). Nesta perspectiva, a leitura e a escrita, no contexto escola, encarnam seus usos e funções na sociedade, as interações com os outros e, principalmente, traz para o cenário da alfabetização a necessidade de se questionar (por exemplo): O que se escreve? Para que se escreve? Para quem? Com que objetivo leio?. Essas questões permitem pensar os aspectos sociais, culturais e políticos da alfabetização, associadas à natureza discursiva da linguagem.

Para realçar as implicações metodológicas dessa concepção de alfabetização, destacamos a ênfase no ensino da linguagem escrita por meio da utilização de gêneros discursivos, a natureza reflexiva do aprendizado da leitura e da escrita e as interações e compartilhamentos com os outros. Em relação aos gêneros discursivos, recorreremos a Marcuschi (2007, p.23) ao recomendar que a escola contemple “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por

conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...]”. As crianças que se encontram no processo de alfabetização podem ter acessos aos diferentes textos que circulam no contexto social (lista de compras, receitas, bula de remédio, os rótulos de produtos, bilhetes, cartas, histórias em quadrinhos, entre outros), para compreenderem suas estruturas, seus objetivos e seus significados sociais. Na seção 2.2, discutiremos sobre as práticas de leitura e escrita na alfabetização retomaremos a reflexão sobre os gêneros discursivos na alfabetização de crianças.

2.2 Práticas de leitura e de produção escrita na alfabetização

O processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita objetiva que as crianças desenvolvam competências leitoras e escritoras com o intuito possibilitar suas incursões nas práticas sociais da linguagem oral e escrita. As crianças, mesmo antes do ingresso na educação formal, estão inseridas em uma sociedade letrada, participando efetivamente de eventos e práticas de desenvolvimento dos atos de ler e escrever. Partindo dessa reflexão, objetivamos, nesta seção, discorrer sobre as práticas de leitura e de escrita na alfabetização, recorrendo aos seguintes questionamentos: O que é leitura? Qual sua importância na alfabetização? Que habilidades são necessárias na formação do leitor?. Em relação ao processo de apropriação da língua escrita, refletimos a respeito das produções escritas a serem propostas às crianças para que possam desenvolver habilidades de escritores.

Como já mencionamos, as crianças estão imersas em práticas sociais de leitura e de escrita no cotidiano de suas vidas e, por isso, ao ingressarem na escolarização formal é preciso que os professores levem em conta seus conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita. No que concerne ao ensino da leitura e da escrita na alfabetização, devemos ter ciência que esse ensino é afetado pelas concepções dos professores, que podem interferir na formação de leitores e escritores. Para abordar essas questões tomamos como norte, inicialmente, indagações sobre: que é leitura? Qual sua importância na alfabetização? Que habilidades são necessárias na formação do leitor?.

Segundo Cafiero (2005, p.17), a leitura "[...] constitui uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizados por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura". Compreendemos, a partir do que a autora afirma, que a leitura exige atitude reflexiva do leitor para compreensão do que é lido. Essa concepção de leitura postula que o ato de ler não se reduz à decodificação ou decifração de signos linguísticos. Ler implica compreensão, interpretação e produção de sentidos, a partir de atividades cognitivas e reflexivas desenvolvidas pelos leitores. Lajolo (1982, p.59), de modo similar às ideias de

Cafieiro (2005) defende que “[...] a leitura não se resume apenas no ato de decifrar o código da escrita produzidos por alguém, convencionalmente, como por exemplo: um jogo de adivinhações ou os sentidos de um texto [...]”. Para a autora a leitura é praticada por um sujeito social capaz de atribuir sentido e significado ao discurso escrito. A compreensão dos sentidos de um texto lido pode ser alcançada quando o leitor dialoga e interroga o texto lido, tendo como suporte seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida.

Considerando as concepções de leitura que apresentamos, podemos nos reportar sua importância ou seu impacto na vida das pessoas. Jolibert (1993) refere-se aos impactos da leitura na vida das pessoas comentando que, os indivíduos ao utilizarem habitualmente a leitura ampliam seus papéis na sociedade e no mundo, tendo em vista que o leitor ao adentrar no universo da leitura é capaz de identificar elementos objetivos de sua realidade e de participar de forma consciente nos acontecimentos de sua vida, posto que o ato de ler não significa simplesmente decodificar os sinais da língua escrita, mas implica na interação leitor/autor/texto para produção de sentidos sobre o que é lido. Pensar a leitura como um processo de construção de sentidos implica compreender que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto produziu, pois a construção de sentidos é resultado da interação do leitor com os textos.

No processo formal de escolarização, especialmente na alfabetização, as crianças precisam ter oportunidade de vivenciar diferentes situações de leitura para que desenvolvam habilidades e competências leitoras. Quando o leitor amplia suas habilidades e competências na leitura é capaz de selecionar textos atendam suas necessidades e de selecionar estratégias de leitura adequadas ao seu perfil. O leitor competente pode ser considerado como aquele que interage com o texto, identifica elementos explícitos nele, lê e compreende o que está lendo, extrai significados e elementos que não aparecem explicitamente no texto. Essas habilidades e competências podem ser objeto de interesse de um processo de alfabetização que transcenda à dimensão instrumental do processo de aquisição da linguagem escrita (CAFIEIRO, 2005).

No desenvolvimento de habilidades e de competências de leitura em sala de aula, segundo a autora, o professor deve privilegiar a diversidade textual, haja vista que cada texto exige habilidades diferentes. Significa que não se lê da mesma forma, por exemplo, uma notícia de jornal, um conto de fada, um poema ou receitas de culinária. Para adquirir competências leitoras é preciso disciplina e organização de tempos e espaços para a efetivação da prática de leitura, como produção de sentidos.

Diferentes situações podem colaborar para que as crianças em fase de alfabetização desenvolvam habilidades e competências de leitura em sala de aula. Por exemplo, nas atividades

de leitura as crianças, a partir da mediação dos professores, diferentes desafios poderão ser apresentados, tais como: “[...] fazer previsões a partir do título, sobre o assunto do texto, gênero e suporte. Outra estratégia está na possibilidade de levantar hipóteses de como o texto continua a partir de informações do início dele [...]” (CAFIERO, 2005, p.41). Os questionamentos sobre o texto são importantes para que as crianças aprendam a refletir sobre a leitura e para aguçar a interpretação e produção de sentidos. A autora indica, ainda, que é recomendável pensar na prática de consultar o dicionário para extrair sentidos e significados de palavras desconhecidas, encontradas durante a leitura de textos, bem como se refere à possibilidade de as crianças inferirem os significados das palavras.

Ferreira e Correia (2020, p.81) em seus estudos sobre alfabetização recomendam deve acontecer por meio da exploração de diferentes gêneros discursivos e alertam que a leitura (do mesmo modo que a escrita), apesar de ser objeto de ensino na escola, “[...] não tem recebido o valor e a importância que deveria ter, exatamente por não ser utilizado como linguagem, ou seja, em vez de ser concebido como forma de interação social [...]”. Conforme as autoras esse fato é decorrente do modo como a escola tem concebido a língua, sem focalizar a interação verbal.

A partir das ideias das autoras, verificamos que a língua, por não ser utilizada com foco na interação social, reduz a leitura a atividade mecanicista para aprendizagem dos sons da fala de letras, palavras e orações. As autoras afirmam que a escola precisa entender que o ato de ler não se resume à decifração de estruturas textuais, à oralização das palavras de um determinado texto. Ler é atribuir sentidos ao texto, sentidos que não se encontram prontos no texto, mas que dependem da interação leitor/autor/texto. Ou seja, compreendem que o ato de ler não está centrado somente na produção cognitiva, mas “[...] exige que o sujeito se debruce sobre o enunciado escrito, acionando operações cognitivas complexas, as relações dialógicas não desaparecem” (FERREIRA; CORREIA, 2020, p.88). As relações dialógicas do leitor como o texto podem, entre outros, resultar de sua ação reflexiva, da produção de sentidos e de seus questionamentos sobre o que for lido.

Para o desenvolvimento das habilidades de leitura, por meio dos gêneros do discurso, é preciso que os professores planejem o ensino da leitura lembrando das singularidades de cada um desses gêneros em termos de seus portadores (onde podem ser encontrados) e do tipo de leitura que exigem. É preciso lembrar que as crianças se encontram em fase de apropriação e de desenvolvimento da escrita convencional, que passará por etapas específicas, as quais deverão ser acompanhadas pelos professores, levando em consideração que cada aluno aprende de forma singular e em seu próprio ritmo.

Na abordagem do processo de apropriação da linguagem escrita, no contexto brasileiro, o ensino da leitura e da escrita acontecem de forma concomitante. As crianças aprendem a ler e a escrever simultaneamente e, por essa razão, o processo de alfabetização se preocupava tanto com o ensino da leitura, quanto com o ensino da escrita. O processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita objetiva que as crianças desenvolvam competências leitoras e escritoras com o intuito possibilitar suas incursões nas práticas sociais da linguagem oral e escrita.

As crianças, mesmo antes do ingresso na educação formal, estão inseridas em uma sociedade letrada, participando efetivamente de eventos e práticas de desenvolvimento dos atos de ler e escrever. Partindo dessa reflexão, objetivamos, nesta seção, discorrer sobre as práticas de leitura e de escrita na alfabetização, recorrendo aos seguintes questionamentos: O que é leitura? Qual sua importância na alfabetização? Que habilidades são necessárias na formação do leitor?. Em relação ao processo de apropriação da língua escrita, refletimos a respeito das produções escritas a serem propostas às crianças para que possam desenvolver habilidades de escritores.

Como já mencionamos, as crianças estão imersas em práticas sociais de leitura e de escrita no cotidiano de suas vidas e, por isso, ao ingressarem na escolarização formal é preciso que os professores levem em conta seus conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita. No que concerne ao ensino da leitura e da escrita na alfabetização, devemos ter ciência que esse ensino é afetado pelas concepções dos professores, que podem interferir na formação de leitores e escritores. Para abordar essas questões tomamos como norte, inicialmente, indagações sobre: que é leitura? Qual sua importância na alfabetização? Que habilidades são necessárias na formação do leitor?.

Segundo Cafiero (2005, p.17), a leitura "[...] constitui uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizados por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura". Compreendemos, a partir do que a autora afirma, que a leitura exige atitude reflexiva do leitor para compreensão do que é lido. Essa concepção de leitura postula que o ato de ler não se reduz à decodificação ou decifração de signos linguísticos. Ler implica compreensão, interpretação e produção de sentidos, a partir de atividades cognitivas e reflexivas desenvolvidas pelos leitores. Lajolo (1982, p.59), de modo similar às ideias de Cafiero (2005) defende que "[...] a leitura não se resume apenas no ato de decifrar o código da escrita produzidos por alguém, convencionalmente, como por exemplo: um jogo de adivinhações ou os sentidos de um texto [...]". Para a autora a leitura é praticada por um sujeito social capaz de atribuir sentido e significado ao discurso escrito. A compreensão dos sentidos

de um texto lido pode ser alcançada quando o leitor dialoga e interroga o texto lido, tendo como suporte seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida.

Considerando as concepções de leitura que apresentamos, podemos nos reportar sua importância ou seu impacto na vida das pessoas. Jolibert (1993) refere-se aos impactos da leitura na vida das pessoas comentando que, os indivíduos ao utilizarem habitualmente a leitura ampliam seus papéis na sociedade e no mundo, tendo em vista que o leitor ao adentrar no universo da leitura é capaz de identificar elementos objetivos de sua realidade e de participar de forma consciente nos acontecimentos de sua vida, posto que o ato de ler não significa simplesmente decodificar os sinais da língua escrita, mas implica na interação leitor/autor/texto para produção de sentidos sobre o que é lido. Pensar a leitura como um processo de construção de sentidos implica compreender que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto produziu, pois a construção de sentidos é resultado da interação do leitor com os textos.

No processo formal de escolarização, especialmente na alfabetização, as crianças precisam ter oportunidade de vivenciar diferentes situações de leitura para que desenvolvam habilidades e competências leitoras. Quando o leitor amplia suas habilidades e competências na leitura é capaz de selecionar textos atendam suas necessidades e de selecionar estratégias de leitura adequadas ao seu perfil. O leitor competente pode ser considerado como aquele que interage com o texto, identifica elementos explícitos nele, lê e compreende o que está lendo, extrai significados e elementos que não aparecem explicitamente no texto. Essas habilidades e competências podem ser objeto de interesse de um processo de alfabetização que transcenda à dimensão instrumental do processo de aquisição da linguagem escrita (CAFIEIRO, 2005).

No desenvolvimento de habilidades e de competências de leitura em sala de aula, segundo a autora, o professor deve privilegiar a diversidade textual, haja vista que cada texto exige habilidades diferentes. Significa que não se lê da mesma forma, por exemplo, uma notícia de jornal, um conto de fada, um poema ou receitas de culinária. Para adquirir competências leitoras é preciso disciplina e organização de tempos e espaços para a efetivação da prática de leitura, como produção de sentidos.

Diferentes situações podem colaborar para que as crianças em fase de alfabetização desenvolvam habilidades e competências de leitura em sala de aula. Por exemplo, nas atividades de leitura as crianças, a partir da mediação dos professores, diferentes desafios poderão ser apresentados, tais como: “[...] fazer previsões a partir do título, sobre o assunto do texto, gênero e suporte. Outra estratégia está na possibilidade de levantar hipóteses de como o texto continua a partir de informações do início dele [...]” (CAFIEIRO, 2005, p.41). Os questionamentos sobre

o texto são importantes para que as crianças aprendam a refletir sobre a leitura e para aguçar a interpretação e produção de sentidos. A autora indica, ainda, que é recomendável pensar na prática de consultar o dicionário para extrair sentidos e significados de palavras desconhecidas, encontradas durante a leitura de textos, bem como se refere à possibilidade de as crianças inferirem os significados das palavras.

Ferreira e Correia (2020, p.81) em seus estudos sobre alfabetização recomendam deve acontecer por meio da exploração de diferentes gêneros discursivos e alertam que a leitura (do mesmo modo que a escrita), apesar de ser objeto de ensino na escola, “[...] não tem recebido o valor e a importância que deveria ter, exatamente por não ser utilizado como linguagem, ou seja, em vez de ser concebido como forma de interação social [...]”. Conforme as autoras esse fato é decorrente do modo como a escola tem concebido a língua, sem focalizar a interação verbal.

A partir das ideias das autoras, verificamos que a língua, por não ser utilizada com foco na interação social, reduz a leitura a atividade mecanicista para aprendizagem dos sons da fala de letras, palavras e orações. As autoras afirmam que a escola precisa entender que o ato de ler não se resume à decifração de estruturas textuais, à oralização das palavras de um determinado texto. Ler é atribuir sentidos ao texto, sentidos que não se encontram prontos no texto, mas que dependem da interação leitor/autor/texto. Ou seja, compreendem que o ato de ler não está centrado somente na produção cognitiva, mas “[...] exige que o sujeito se debruce sobre o enunciado escrito, acionando operações cognitivas complexas, as relações dialógicas não desaparecem” (FERREIRA; CORREIA, 2020, p.88). As relações dialógicas do leitor como o texto podem, entre outros, resultar de sua ação reflexiva, da produção de sentidos e de seus questionamentos sobre o que for lido.

O desenvolvimento do ensino da leitura, por meio dos gêneros discursivos nas classes multisseriadas, em escolas do campo, pode se efetivar em conformidade com as reflexões teóricas que apresentamos nesta parte do estudo. É preciso que os professores planejem essa leitura considerando as características de cada gênero e tipologia textual, as singularidades dos alunos do campo e os aspectos socioculturais de suas vivências. Ratificamos a necessidade de um planejamento sistemático da rotina das aulas de leitura de modo que abranja um conjunto de atividades diversificadas, envolvendo tanto os aspectos cognitivos das aprendizagens escolares, quanto a dimensão da ludicidade para envolver efetivamente as crianças nas relações com o conhecimento sistematizado.

Foucambert (1994) se posiciona em relação ao trabalho escolar com a leitura reconhecendo que o aprendizado do ato de ler se desenvolve por meio da imersão das crianças

em práticas letradas (situações sociais de usos da leitura e da escrita). Conforme a autora, a leitura e a escrita não podem ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais, bem como é importante privilegiar o texto como unidade de sentido na alfabetização, pois ensinar a ler e a escrever contemplando meramente os elementos isolados da língua escrita não têm sentido em si, mas esses elementos combinados, formando um todo comunicativo e expressivo, dentro de um contexto específico, cumprem uma função sociocomunicativa.

No que se refere ao ensino da produção escrita, podemos questionar: o que é escrever? Como trabalhar a produção de textos escritos na alfabetização? Moraes (2012, p.29) aborda essa temática afirmando que “[...] algumas pesquisas recentes sobre a aquisição da escrita, têm destacado o papel das práticas sistemáticas e reflexivas de ensino como condição primordial da alfabetização das crianças e requisito para o domínio autônomo da leitura e produção de textos”. O autor reforça que ensinar a ler e a escrever, para a formação de leitores e escritores autônomos, demanda uma organização sistemática do processo de ensino e, também, requer que esse ensino se dê de forma reflexiva, oportunizando às crianças a análise de suas ideias e hipóteses.

Um aspecto importante a ser considerado quando nos reportamos à produção escrita na alfabetização é compreender o que é escrever. Na abordagem de alfabetização que defendemos neste estudo escrever não se resume a copiar, mas implica na produção de ideias e de conhecimentos. Escrever constitui uma atividade de criação, de produção, que exige do escritor conhecimentos sobre o que vai escrever. Embora a escrita faça parte do cotidiano das crianças, sejam do campo ou não, e possa ser encontrada em vários portadores de textos (letreiros de ônibus, placas de trânsito, fachadas de lojas, jornais, revistas, livros, entre outros) aprender a escrever não acontece naturalmente. A produção escrita precisa ser ensinada e cabe à escola esse ensino, para que as crianças se reconheçam como autores de seus textos e sintam prazer em escrever.

No processo de alfabetização é preciso entender a produção escrita de um texto como uma atividade que envolve, entre outras, a habilidade cognitiva e deve seguir etapas que contribuam com o desenvolvimento linguístico do leitor. A respeito da produção escrita Bajard (2012, p. 168) defende que escrever um texto consiste em “[...] uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística [...]”. Escrever um texto, na concepção da autora, exige que o escriba tenha conhecimentos sobre o tema a ser abordado, seja ele de classes de alfabetização, seja de outros níveis de ensino. No processo de mediação da produção

escrita o aluno precisa se reconhecer como sujeito de seu próprio texto, pois sua escrita expressa suas ideias e sua compreensão sobre o objeto de sua escrita.

Na produção escrita, assim como na leitura, a utilização de diferentes gêneros discursivos é de extrema importância, para que as crianças percebam os distintos formatos que assumem, as diferentes funções que assumem na sociedade letrada, os diversos suportes textuais, as propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade dos textos. Marcuschi (2002, p. 24) afirma que um texto produzido por alguém explicita “[...] uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual [...]”. Para o autor, o texto é um veículo de comunicação social, mesmo produzido de maneira isolada por alguém, pois a intenção de quem escreve é que seu texto seja lido.

Nas classes de alfabetização, em escolas multisseriadas, a leitura e a escrita de textos (seja uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um e-mail, uma reportagem, uma charge, entre outros), sob a mediação dos alfabetizadores, deverá ser realizada de acordo com os usos reais desses gêneros textuais na sociedade, evitando-se a artificialização de situações de letramento. Na medida em que o professor trabalhar os gêneros textuais em sala de aula, é importante que ressalte o caráter funcional da escrita. A que se refere o caráter funcional da linguagem escrita? O caráter funcional da escrita diz respeito ao papel social que a linguagem escrita exerce na sociedade letrada. Precisamos reforçar que as crianças necessitam escrever textos tendo como referência aqueles que circulam socialmente, pois de acordo com Marcuschi (2008, p. 149), “[...] o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”. A partir da afirmação do autor, compreendemos que, na medida em que o professor trabalha o gênero textual em sala de aula, levando em conta seu caráter funcional, seu papel social na sociedade, os alunos deixam de fazer redação (gênero escolar) para produzir textos (diferentes gêneros textuais).

Em relação às mediações de alfabetizadores no processo de produção de textos, o que percebemos na escrita deste texto é que a escola precisa abandonar o exercício mecânico do ato de escrever, cujo resultado tem sido a escrita de pseudos textos (textos sem sentido, cartilhescos). Marcuschi (2002, p. 24) realça enfatizando que ao produzir um texto, “o aluno deve assumir-se como locutor, como sujeito de seu dizer e isso implica que tenha o que dizer e tenha razões para esse dizer, que ele saiba a quem dizer e com que finalidade produz seu dizer [...]”. O conhecimento desses elementos o auxilia na escolha das estratégias que constituem seu dizer, na seleção dos mecanismos que determinam o modo de dizer e, por fim, na escolha do gênero textual a ser empregado em diferentes situações sociais. Essa concepção traz à tona outro

fator: o texto é visto como um objeto de interação entre interlocutores e não como um produto final a ser avaliado.

Kleiman (1999, p.17) realça que escrever um texto consiste em “[...] uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”. Por isso, é de extrema importância que o professor tenha consciência do que consiste no processo de produção de textos, pois essa atividade vai além da simples atividade “[...] de fazer um texto a partir de um título, de uma temática, de uma imagem ou mesmo de um fragmento de outro texto” (KLEIMAN, 1999, p.18). Escrever um texto resulta de um trabalho de estudo, de contextualização do assunto a ser abordado, aspectos que antecedem a produção propriamente dita.

É preciso que as crianças ao serem desafiadas a escrever tenham conhecimento da estrutura da frase, do parágrafo, do texto e tenha domínio de usos de elementos de coesão e linguísticos. O professor deve ter ciência destes elementos para que ensinar as crianças com propriedade, tendo em mente que “a escrita é uma prática social e não um ato mecânico, destituído de sentido”. (MARCUSCHI, 2002, p.25). Significa que para a produção de textos é precisa que aconteçam processos de preparação a fim de que as crianças conheçam o que é um texto, como se estrutura e para que serve. Jolibert (2006, p. 52) menciona um aspecto que tem desafiado os professores ao trabalharem a produção de textos.

A autora nos faz pensar em como avaliar os textos escritos pelas crianças. Aborda essa questão refletindo sobre o que denomina reescrita analítica do texto, que segundo sua compreensão se refere a “[...] uma prática que exige do professor uma concepção dialógica da linguagem, [...], a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero”. A reescrita analítica do texto é resulta das reflexões do autor (a criança), mediadas pelos professores, sobre o que escreveu, ou seja, reescrever um texto implica em sua reorganização, é “[...] bem mais complexa do que o simples ato de “passar a limpo”, o número de vezes que o texto será reescrito dependerá das condições didático-metodológicas difundidas pelo professor em cada processo de escrita” (JOLIBERT, 2006, p.52).

Na concepção da autora, reescrever textos produzidos exige que o professor estabeleça uma sequência didática do processo de reescrita, no qual o aluno (autor) retoma a leitura do seu texto, observando atenciosamente as indicações feitas e o que precisa reescrever, a fim de reorganizar o processo de escrita com vistas a interação com os leitores. Diante desses apontamentos sobre o processo de produção de textos, destacamos a importância da reescrita do texto como um momento singular de aprendizagens para as crianças, cujo foco não se prende

apenas a avaliação da escrita das crianças, mas se dá como uma atividade que pode provocar muitos aprendizados. No próximo capítulo, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO III

TRAVESSIAS DA PESQUISA E SUA TESSITURA METODOLÓGICA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.14).

O pensamento de Freire (1996), apresentado na epígrafe deste capítulo, sugere a pesquisa como fonte de conhecimentos, de desvelamento da realidade e de formação humana. O desenvolvimento deste estudo, em sintonia com o pensamento freireano, tem compromisso com o conhecimento da realidade de ocorrência da alfabetização de crianças, em classes multisseriadas em escolas do campo. Pesquisamos para conhecer a realidade dessas classes e para anunciar o que revelam sobre alfabetização das crianças.

Para cumprir as formalidades da pesquisa científica o presente capítulo discorre sobre a abordagem narrativa, que constitui a opção metodológica de nossa investigação. O objetivo deste capítulo é descrever linearmente o percurso da pesquisa, descrevendo os dispositivos para a produção dos dados que serão articulados e mobilizados: a entrevista narrativa e o memorial biográfico, que contemplarão a tessitura *corpus* da dissertação.

3.1 O método autobiográfico na pesquisa sobre alfabetização

A abordagem metodológica de nosso estudo está fundamenta no método autobiográfico, consolidado com os pressupostos da pesquisa narrativa. Na pesquisa, buscamos conhecer os atores sociais envolvidos dando ênfase as suas narrativas referentes ao contexto do processo de alfabetização em classes multisseriadas na educação do campo. Compreendemos que a tessitura autobiográfica se interessa pelas histórias de vida das pessoas (neste caso, pelas experiências de alfabetizadoras que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo) para conhecer suas práticas, experiências formativas e profissionais. Tomando como parâmetro o método autobiográfico para a realização da investigação, consideramos pertinente nos fundamentar nos estudos de Dominicé (1988), Ferraroti (2010) e Nóvoa (2010).

As reflexões apresentadas pelos autores mencionados, acerca do método autobiográfico, nos dizem das singularidades desse método ao se interessar pelas experiências de vidas de diferentes atores sociais historicamente determinados e por suas subjetividades. Nóvoa (2010)

informa que o método autobiográfico é algo recente, surgiu na Europa, mais precisamente na Alemanha, no final do século XIX, mas somente na década de 1980, do século XX, ocorreu a intensificação do desenvolvimento de investigações pautadas nas autobiografias. Ferrarotti (2010, p. 43) analisa o método autobiográfico destacando a “[...] especificidade epistemológica, metodológica e técnica do método autobiográfico”.

Sobre esse aspecto, menciona que o pesquisador implicado com esse método poderá recorrer a materiais biográficos primários (produzidos na interação face a face) ou a materiais secundários (documentos biográficos (correspondências, documentos oficiais, entre outros). Menciona, também, que “[...] se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 2010, P. 45). O narrador e suas histórias de vida, considerando as palavras do autor, não podem ser analisados sem levar em conta suas dimensões políticas, históricas, socioculturais e sua natureza dialógica e interativa.

O método autobiográfico considera a dimensão social e histórica do indivíduo que narra sua vida, pois entende que o narrador é, ao mesmo tempo, um sujeito singular e plural. Singular em face de sua subjetividade e de suas singularidades. Plural por ser um ser social cuja identidade tem as marcas das interações sociais. Em nosso estudo, o método autobiográfico constitui aporte epistemológico e metodológico, que possibilita aos narradores (no caso deste estudo professoras alfabetizadoras) a rememoração de suas experiências por meio de processos reflexivos. Trata-se de um método de pesquisa-formação subsidiado pela reflexão sobre as experiências que marcam ou marcaram as trajetórias de vida dos narradores.

Dominicé (1988, p.51) considera o método autobiográfico como uma alternativa para a revalorização da noção de experiência humana, que não é usada como um meio de facilitar a transmissão de conhecimentos, mas sim como meio de pôr em evidência “[...] a forma pela qual o saber se forja nas situações concretas, como se constrói através da ação ou se desenvolve nos acontecimentos existenciais [...]”. O método autobiográfico possibilita o sujeito contar e/ou escrever sua história real, refletindo sobre ela e produzindo aprendizagens ao revisitar essa história.

Diante do exposto, entendemos que o método autobiográfico é pertinente para o desenvolvimento desta pesquisa que aborda a alfabetização de classes multisseriadas na educação do campo por dar visibilidade às experiências de profissionais muitas vezes invisibilizadas no cenário educacional brasileiro. Considerando a perspectiva crítica do método autobiográfico, é possível identificar que enaltece vozes de sujeitos que, muitas vezes, são esquecidos ou silenciados em contextos conflitantes ou situações do cotidiano.

Compreendemos que o método autobiográfico poderá contribuir para que as colaboradoras do estudo desenvolvam o autoconhecimento e o conhecimento de suas práticas docentes alfabetizadoras, perspectivando que a partir das reflexões sobre suas experiências possam revisitar suas práticas e investir na autoformação. No âmbito do método autobiográfico, optamos por desenvolver uma pesquisa narrativa, cujas singularidades e percursos neste estudo encontram-se registrados na seção a seguir.

3.2 Pesquisa narrativa como opção metodológica

A pesquisa narrativa tem sido bastante difundida ao longo do tempo nas pesquisas no contexto educacional. Segundo Brito (2010, p. 14) constitui pesquisa-formação docente, oportunizando ao narrador a revisitação do passado, produzindo sentidos sobre o presente com perspectivas para o futuro”. A narrativa é uma metodologia de pesquisa que utiliza como *corpus* as experiências narradas por sujeitos histórico-sociais. Essas experiências ao serem rememoradas pelos narradores resultam de intenso trabalho de reflexão que entrelaça presente, passado e futuro, pois as narrativas não ocorrem de forma linear. No desenvolvimento das narrativas a reflexão (se alcançar a dimensão crítica) poderá resultar na produção de conhecimentos que situam os narradores como autores de suas práticas e como produtores de conhecimentos. No trabalho com as narrativas de pesquisa, o pesquisador, assim como o narrador, é afetado pelas experiências narradas, pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Convém destacar que o trabalho com a pesquisa narrativa transcende a um rearranjo formal de respostas prontas e acabadas. A narrativa instiga o narrador a revisitar seus percursos, refletir sobre eles para a produção de uma narrativa. Essa narrativa tem na experiência a sua principal fonte e tem o narrador como sujeito de sua própria história. Clandinin e Connelly (2011) destacam que a narrativa surge como um caminho alternativo para que pesquisadores e colaboradores de pesquisas possam viver um relacionamento produtivo na produção do conhecimento. Para os autores, a vida é preta de fragmentos narrativos, que se desenrolam em diferentes tempos e espaços e as pessoas vivem histórias e é no contar dessas histórias que vão se reafirmando e modificando e criando novas histórias.

Conforme Berteaux (2010), a pesquisa narrativa considera que cada pessoa tem suas características diferenciadas, seu jeito de ser e ver as coisas ao seu redor. Em nosso estudo, a pesquisa narrativa articula a rememoração de experiências e a reflexão acerca das histórias de vida do narrador, expressando uma dimensão formativa, pois a partir da narrativa o narrador

passa a compreender melhor as histórias de sua vida e pode perceber a necessidade de ressignificá-las. Considerando as ideias do autor, percebemos que a narrativa de vida acontece dentro de uma relação dialógica do narrador com o mundo e com seus pares. Decorre desse fato a importância de termos como colaboradoras da pesquisa alfabetizadoras que atuam em classes multisseriadas no campo, para que possam narrar sobre suas práticas docentes no ensino da linguagem escrita, escrevendo ou falando a respeito de uma história real vivenciada no contexto singular das classes multisseriadas no campo.

Bragança (2012, p.41) apresenta contribuições para referendarmos a utilização da narrativa nas pesquisas em educação e destaca que “[...] a narrativa de vida individual e coletiva parte da forma propriamente humana de produzir conhecimentos, de preservar a memória, de criar as identidades, de atribuir a objetos e lugares simbólicos”. A autora entende que a narrativa possibilita a expressão da subjetividade humana e resulta na produção de conhecimentos. O ato de narrar, portanto, propicia ao narrador o desvelamento das próprias experiências e, nesta perspectiva, contar com a colaboração de alfabetizadoras constitui possibilidade de compartilhar experiências e de produzir conhecimentos. Pesquisar com o recurso das narrativas valoriza e explora as dimensões pessoais e profissionais dos sujeitos, envolve o narrador em um processo de revisitação das experiências vividas, o que faz emergir sentimentos, lembranças e aspectos singulares das trajetórias de vida narradas. Para descrever as experiências de professoras alfabetizadoras utilizamos a entrevista narrativa e o memorial biográfico, conforme explicitado na seção 3.3 na qual abordamos os dispositivos de produção de narrativas.

3.3 Dispositivos de produção de narrativas

Ao planejarmos a investigação foi preciso tomar decisões quanto aos procedimentos de investigação para produção de narrativas que contemplassem a natureza de nosso objeto de estudo. Para tanto, decidimos utilizar a entrevista narrativa e o memorial biográfico. A escolha desses dispositivos de produção de narrativas se inscreve como uma oportunidade de favorecer aos colaboradores do estudo momentos de narração, de reflexão acerca das experiências, conhecimentos inerentes as suas práticas.

No contexto da alfabetização em classes multisseriadas, as narrativas tecidas pelas professoras podem evidenciar aspectos marcadamente importantes no que concerne as suas histórias de vida e formação, que aproximam ao contexto da idealização ou realização profissional pertinente. Por meio das narrativas, é possível identificar a amplitude das

experiências vivenciadas pelas professoras na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do campo. A seguir, descrevemos os dispositivos de produção de narrativas, ressaltando a importância das entrevistas narrativas e do memorial biográfico na socialização de experiências que acontecem no cenário da alfabetização em classes multisseriadas na educação do campo. Justificamos o emprego desses dois dispositivos por considerarmos que possibilitam às colaboradoras da pesquisa relatarem as histórias de suas práticas na alfabetização de crianças em classes multisseriadas na educação do campo.

3.3.1 Entrevista Narrativa

A entrevista narrativa constitui um dispositivo de pesquisa que não apresenta um rol de perguntas a serem respondidas pelo narrador. Schutze (1992) compreende a entrevista narrativa, como um dispositivo de investigação que possibilita “[...] compreendermos a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos aos relatarmos suas experiências e trajetórias”. Conforme mencionamos anteriormente, esse tipo de entrevista vai além do esquema pergunta-resposta, que caracteriza a maioria das entrevistas. Para desenvolvimento da entrevista narrativa, segundo o autor, é necessário propor uma questão geradora, vinculada ao problema de pesquisa. O narrador ao refletir sobre a questão geradora poderá narrar suas experiências, atribuir sentidos ao que viveu em seus percursos profissionais.

A entrevista narrativa foi realizada a partir do seguinte objetivo: caracterizar as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo. É preciso considerarmos que o desenvolvimento da entrevista narrativa produz uma profusão de narrativas sobre a questão proposta, o que exige do pesquisador um trabalho exaustivo de classificação e seleção dos conteúdos narrados. Segundo Schutze (1992), entrevista narrativa representa um importante dispositivo para compor o *corpus* da investigação, uma vez que propicia ao narrador autonomia para narrar sobre suas práticas cotidianas, neste caso no interior das classes multisseriadas em escolas do campo. A entrevista narrativa, como dispositivo de pesquisa que gera uma gama de informações sobre o fenômeno investigado, explicita em profundidade aspectos específicos que compõem as experiências dos narradores, que são entrecruzadas com outras histórias no contexto situacional de suas ocorrências. Esse tipo de entrevista encoraja e estimula o narrador a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91) “[...] narrar não se trata apenas de contar histórias de fatos ou acontecimentos de terceiros, mas sobretudo, explorar situações de vida própria, acontecimentos ao longo da trajetória humana”. A entrevista narrativa em nosso estudo

tem, conforme propõem os autores, a intenção de favorecer às colaboradoras da pesquisa a oportunidade de narrarem acontecimentos de suas histórias na alfabetização de crianças alfabetização em classes multisseriadas de escolas do campo, visto que por meio de suas narrativas será possível as singularidades do ensino da linguagem escrita nessas classes. Souza (2008, p. 89) se posiciona a respeito da entrevista narrativa reconhecendo-a “[...] como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação [...]”. A entrevista narrativa, sob a ótica do autor, resulta na análise dos fenômenos narrados considerando as dimensões temporais e contextuais dos acontecimentos relatados.

Para empreendemos a utilização da entrevista narrativa tomamos como norte os estudos de Schutze (1992), que propõe encaminhamentos metodológicos para realização desse tipo de entrevista. O autor recomenda que a entrevista narrativa seja desenvolvida em cinco etapas, conforme descrevemos no Quadro 01:

Quadro 01: Etapas da entrevista narrativa

Etapa de preparação	Nesta fase estreitamos as relações com o contexto e colaboradoras da pesquisa para nos familiarizarmos com a realidade das escolas. Ratificamos o convite para participação na pesquisa, com destaque para entrevista narrativa. Na ocasião solicitamos autorização para gravar as entrevistas.
Etapa de iniciação	Esclarecemos como ocorrem as entrevistas narrativas. Em seguida iniciamos a entrevista, apresentando a seguinte questão geradora: Como se caracterizam suas rotinas na alfabetização de crianças em classe multisseriada na escola do campo?
Etapa de narração central	Após a apresentação da questão geradora, com a anuência das colaboradoras, iniciamos a gravação da entrevista. Nessa etapa não apresentamos outras perguntas. Durante a narrativa das colaboradoras procedemos apenas com o encorajamento não verbal, demonstrando atenção e interesse na narrativa. Essa foi uma etapa de escuta atenciosa e momento de registrar algumas questões para os esclarecimentos posteriores.
Etapa dos questionamentos	Nessa etapa apresentamos questionamentos a partir dos registros da fase da narração central, contemplando questões que, porventura, não ficaram claras e outras que emergiram a partir das falas das colaboradoras do estudo.
Etapa conclusiva	Nesta etapa dispensamos o uso do gravador e desenvolvemos uma conversa informal, anotando informações importantes para a pesquisa.

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Schutze (1992)

Conforme descrevemos no Quadro 01, desenvolvemos a entrevista narrativa com as colaboradoras da pesquisa, seguindo as etapas descritas no referido quadro. A primeira etapa da entrevista consistiu na preparação não foi possível encontros presenciais com as

colaboradoras da investigação, em face das restrições impostas pela pandemia Covid 19. Nessa etapa informamos às colaboradoras do estudo sobre seu objetivo central, o formato da entrevista e solicitamos autorização para gravação. A fase de preparação foi o momento de importante interação com as colaboradoras da pesquisa e para a organização/exploração do material a ser utilizado e produzido no campo de investigação. Durante essa etapa esboçamos questão geradora (Como se caracterizam suas rotinas na alfabetização de crianças em classe multisseriada na escola do campo?). A questão geradora foi inspirada em um dos objetivos específicos da pesquisa (caracterizar as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo).

A segunda etapa de iniciação, foi realizada pela plataforma virtual Google *Meet*, justificamos as razões do desenvolvimento da entrevista narrativa por meio virtual, confirmamos a necessidade de gravação das entrevistas. Apresentamos a questão geradora e, em seguida, as colaboradoras da pesquisa iniciavam a narração central. Durante a narração central não apresentamos questionamentos e, tampouco, foram feitas interrupções de quaisquer formas verbal ou não verbal. Nessa etapa foi importante ficarmos atentos às narrações, visto que com a conclusão da narrativa central apresentaríamos as questões exmanentes (decorrem do interesse do pesquisador) e imanentes (surgem no decorrer das entrevistas). Essas questões imanentes foram apresentadas na etapa de questionamentos, como por exemplo: como é desenvolvido o trabalho com os gêneros textuais na rotina da classe multisseriada? Como se constitui a rotina pela questão de espaço e tempo na classe multisseriada? entre outras.

Na última etapa, denominada de conclusiva, dispensamos o uso do gravador e iniciamos uma conversa informal com as colaboradoras. Nessa parte, as professoras ficaram à vontade para narrar o que considerassem pertinente sobre a prática docente alfabetizadora em classes multisseriadas, no campo. Registramos possíveis esclarecimentos sobre as determinadas narrativas das professoras.

Em razão da pandemia Covid 19, sentimos necessidade de reordenamento da pesquisa, uma vez que tínhamos a pretensão de desenvolver um estudo de abordagem etnográfica, cuja essência exigiria determinado período de tempo na escola e na comunidade a ser pesquisada. Com a situação da pandemia, redirecionamos a pesquisa para o método autobiográfico, cientes de que sua realização aconteceria de forma remota. Foi com esse formato que realizamos as entrevistas narrativas, de modo individual, em momentos específicos acordados com as colaboradoras da investigação, a fim de respeitar as normas de isolamento social exigidas no contexto pandêmico. A seguir, descrevemos a escrita do memorial biográfico por cada uma das

colaboradoras da pesquisa, ressaltando que esse dispositivo propicia o acesso a narrativas escritas, orientadas por objetivos do estudo.

3.3.2 Memorial biográfico e a tessitura de histórias sobre alfabetização em classes multisseriadas

O memorial biográfico, segundo Brito (2010) é um documento escrito, de natureza autobiográfica, cujo conteúdo aborda diferentes experiências de seu autor, em sintonia com os objetivos de sua utilização. A escrita do memorial biográfico pode ser orientada por eixos temáticos, conforme objetivos da investigação. No caso particular deste estudo, essa escrita ocorreu a partir da proposição desses eixos, considerando os seguintes objetivos da pesquisa: identificar gêneros discursivos utilizados no processo de ensino da linguagem escrita, em classes multisseriadas, descrever as funções atribuídas à leitura e à escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do campo e compreender como ocorre a mediação dos alfabetizadores nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização, em classes multisseriadas, nas escolas do campo. Além dos aspectos mencionados, o memorial favoreceu a produção de narrativas sobre o perfil das colaboradoras da investigação.

O memorial biográfico exigiu das colaboradoras da pesquisa a revisitação das experiências que marcaram seus percursos profissionais, envolvendo-as em processos de reflexão que podem alcançar a dimensão crítica. As alfabetizadoras envolvidas na pesquisa ao escreverem sobre suas histórias na alfabetização de crianças em classes multisseriadas, no campo, puderam rememorar diferentes aspectos de suas práticas docentes alfabetizadoras. Ao propormos a escrita do memorial biográfico, estávamos cientes de que a escrita de si é uma tarefa complexa que demanda tempo, disposição, habilidades e disposição para escrever. Estávamos cientes, também, de que essa escrita depende daquilo que o narrador pretende contar e que a escrita autobiográfica não é a experiência em si, mas exprime como essa experiência é significada pelo narrador.

Em decorrência da pandemia de covid-19, após o desenvolvimento da entrevista narrativa, realizamos reuniões virtuais por meio da plataforma Google Meet com as colaboradoras do estudo para explicarmos o que é o memorial biográfico e sobre sua importância para os processos de autoconhecimento e, particularmente, em nossa pesquisa. A reunião contemplou orientações sobre a escrita do memorial, esclarecendo o passo a passo para escreverem suas histórias, a respeito dos princípios éticos da pesquisa científica, possibilitando

a segurança das colaboradoras para a manifestação e originalidade em de suas narrativas. Definimos um tempo de aproximadamente vinte dias, para a entrega dos memoriais, informando que poderíamos recebê-los, de forma digital, por *e-mail* ou por outros aplicativos de mensagens em dispositivos tecnológicos.

Brito (2010) em sua concepção acerca do memorial biográfico explora a necessidade de os narradores descreverem e analisarem o conjunto de experiências marcadamente significativas em suas trajetórias de vida. Ressaltamos a importância das alfabetizadoras de classes multisseriadas, do campo, terem tido a oportunidade de produzir narrativas referentes aos aspectos de suas práticas docentes. A escrita do memorial, embora seja orientada por eixos temáticos, não é linear, o que dá liberdade ao narrador para inserir temáticas que considerar relevantes. Nessa escrita podem aflorar sentimentos, nos vários momentos de rememoração dos percursos de vida, pois o memorial como um documento que pode conter uma escrita subjetiva e mobilizar lembranças e recordações, desperta diferentes sentimentos e emoções que revelam, tanto a dimensão profissional, quanto a humanização do narrador.

Nesse enfoque, é pertinente considerar, segundo Brito (2010), que “[...] escrever sobre si é viajar nessa complexidade de sentimentos que emergem da lembrança do narrador num movimento de (re)encontro consigo mesmo”. A rigor, a escrita de si pode tornar-se complexa, tendo em vista que o narrador pode sentir dificuldades para falar de si, principalmente quando não tem o hábito de produzir escritas dessa natureza. A produção do memorial biográfico em nosso estudo teve como norte os eixos temáticos apresentados no Quadro 02:

Quadro 02: Eixos temáticos para escrita do memorial

Eixo temático 01 – Perfil biográfico: Inicie a escrita de seu memorial, escrevendo sobre quem é você, narre aspectos que forem significativos em sua história de vida. Narre, também, a respeito de sua trajetória formativa, informando sobre a formação inicial e continuada, sobre o tempo de serviço (total ou em classes multisseriadas), descrevendo o caminho percorrido até tornar-se professora alfabetizadora de classe multisseriada.

Eixo temático 02 – Contexto da alfabetização em classes multisseriadas: Escreva a respeito das condições para o desenvolvimento de suas experiências de alfabetização em classes multisseriadas, relatando como é desenvolvida suas práticas, recursos disponíveis para alfabetização e condições da escola e das famílias.

Eixo temático 03 – Gêneros discursivos na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo: Escreva como organiza o processo de leitura e de escrita em sua sala de aula, comentando sobre o que as crianças leem e sobre o que escrevem no cotidiano da alfabetização.

Eixo temático 04 – Funções da leitura e da escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo: Relate sobre os objetivos da leitura e da escrita na alfabetização de seus alunos (para que escrevem? Com qual finalidade?).

O primeiro eixo temático sugeria que narrativa das colaboradoras explicitasse seus perfis profissionais, contemplando a formação profissional, tem de serviço, contexto de atuação e o encontro com as classes multisseriadas na educação do campo. No eixo temático dois, referente ao contexto da alfabetização em classes multisseriadas, as professoras relataram sobre as práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização nas classes multisseriadas. No eixo temático número três as colaboradoras da investigação narraram sobre os gêneros discursivos trabalhados nas classes multisseriadas, relatando sobre o que as crianças leem e escrevem e, ainda, sobre as finalidades da leitura e da escrita. O eixo temático quatro, possibilitou a narrativa das professoras sobre as funções da leitura e da escrita na prática docente alfabetizadora, em classes multisseriadas em escolas do campo.

Em síntese, ressaltamos que as professoras poderiam escrever sobre o que considerassem importante ao revisitarem suas práticas docentes no processo de alfabetização em classes multisseriadas, nas escolas do campo. É interessante destacar que a escrita do memorial biográfico se configurou como contribuição representativa na produção de narrativas na investigação. Na sequência, apresentamos informações sobre o contexto de ocorrência da investigação.

3.4 Cenário da pesquisa: realidade da escola multisseriada

A pesquisa teve como cenário geográfico a comunidade Fortaleza, situada na zona rural do município de Caxias/Maranhão. Essa comunidade está localizada a 60 km da zona urbana de Caxias, e possui cerca de 40 (quarenta) famílias, um total de 400 habitantes (IBGE, 2019). O desenvolvimento da pesquisa na comunidade mencionada observou os seguintes critérios: possuir classes multisseriadas, ofertar os anos iniciais do ensino fundamental, dispor de até três professores e turmas. Dentre os critérios de escolha da referida escola, consideramos, também, a média alcançada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, do ano de 2019. A média atingida pela escola correspondeu ao percentual de quatro vírgula dois pontos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, média superior às outras escolas do mesmo nível, dentro do município de Caxias/Ma.

As colaboradoras da pesquisa atuam na Unidade Escolar Municipal São Gonçalo, que configurou o cenário de ocorrência da investigação. Essa escola, quanto à estrutura física, a escola possui três salas de aulas, todas com iluminação e ventilação adequadas. Possui uma sala de leitura e uma sala na qual funcionam o almoxarifado e secretaria da escola. A escola dispõe

de três banheiros (sendo um para funcionários e outro para os alunos). Dispõe, também, de área de lazer, que fica em frente à escola (na parte externa). Nesta área acontecem reuniões de pais e mestres e as demais festividades escolares. Comporta registrar, que a escola, no ano de 2021, teve cerca de cinquenta e dois alunos matriculados e distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

Em relação às atividades do letramento, dentro e fora da escola, destacamos: atividades do calendário escolar, festa das mães, festas dos pais, feiras culturais, festividades juninas, desfile cívico entre tantas outras no interior da instituição. Na comunidade verificamos algumas situações que envolvem a leitura e escrita, uma delas é o festejo de Santa Luzia, que acontece sempre no mês de dezembro de cada ano. As atividades religiosas na comunidade de práticas de leitura e de escrita, com a participação direta das crianças e da comunidade escolar, envolvem leitura de textos, como poesias e/ou poemas, musical e encenação teatral. Consideramos pertinente apresentar informações sobre as práticas de leitura e escrita que acontecem no interior da escola, da sala de aula e no contexto sociocultural. As diferentes atividades descritas nesta parte do estudo, retratam situações privilegiadas de interação de diferentes atores sociais com a linguagem escrita, confirmando-a como objeto sociocultural, presente no cotidiano do homem na sociedade letrada.

3.5 Colaboradoras da pesquisa

As colaboradoras da pesquisa são três professoras que trabalham como alfabetizadores na rede municipal de ensino em Caxias/MA. Os critérios estabelecidos para a seleção das interlocutoras foram: atuar na docência há pelo menos cinco anos e possuir experiência na alfabetização de crianças. Estes critérios permitiram identificar as colaboradoras que poderiam colaborar com a produção de narrativas, participando de entrevistas narrativas e na escrita dos memoriais biográficos, para informar a respeito de histórias de vida, de trajetórias formativas e de experiências vividas nas práticas docentes no processo de alfabetização de crianças em classes multisseriadas, na educação do campo. Os perfis das colaboradoras da pesquisa estão descritos a seguir, como resultado da escrita dos memoriais biográficos. As colaboradoras da investigação aceitaram ser identificadas pelos próprios nomes (Severina, Fernanda e Elza).

Sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. Tenho especialização em Gestão escolar com supervisão pedagógica. Também tenho especialização em alfabetização e letramento. Cursos presenciais e à distância em formação de professores, leitura e escrita, educação de jovens e adultos. Nos anos de 2012, iniciei a minha vida profissional, onde fui contratada para atuar nos anos iniciais com alfabetização na educação do campo. Em 2013 teve o concurso da

prefeitura municipal de Caxias, onde eu pude me inscrever e consegui aprovação para professora dos anos iniciais na educação do campo, onde eu trabalho até hoje com a alfabetização, nas classes multisseriadas. Então, acredito que eu já tenho cerca de 9 anos como professora desta modalidade (Profa. Severiana/Memorial biográfico).

Atualmente, eu sou alfabetizadora dos anos iniciais do ensino fundamentais, em classes multisseriadas, desde a conclusão do meu curso de magistério no final da década de 90. Desde então, eu sempre atuei na zona rural, em classes multisseriadas, desde quando essas escolas eram de taipa, “pau-a-pique”. Atualmente. Leciono em classes do 1º, 2º e 3º ano, no Povoado Fortaleza. Também sou graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Vitória, estado do Espírito Santo e Especialista em Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso pela Faculdade Dom Bosco (Profa. Fernanda).

Tenho magistério dos anos iniciais para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, onde iniciei em 1996 e concluí em 1998. Neste mesmo ano (1998), eu fui aprovada no vestibular da UEMA para o curso de Pedagogia licenciatura, no qual iniciei no ano de 1998 e concluí em 2002. Também tenho licenciatura em Geografia, na qual, iniciei em 2003 e concluí em 2007, todas as minhas formações superiores são pela Universidade Estadual do maranhão/UEMA. Tenho especialização em gestão escolar pela UEMA [...]. [...] cursei especialização em Metodologia do Ensino de Geografia pela UEMA. É pertinente aqui citar que tenho cerca de 26 anos na área de educação, tanto contratada como efetiva. [...] 16 anos são na educação do campo, especialmente na alfabetização de crianças nos contextos multisseriados (Profa. Elza).

De acordo com a narrativa da colaboradora Severina, constatamos que a professora possui formação inicial em Pedagogia, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 9.394/96), sobre a formação para atuar em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A professora tem investido na formação continuada por meio da pós-graduação *lato sensu*. Possui especialização em Gestão e Supervisão Escolar e, também, em Alfabetização e Letramento. As narrativas mostram seus investimentos em estudos na área de atuação (alfabetização), para atendimento às necessidades formativas. Em relação a atuação profissional, a colaboradora do estudo possui dez anos de experiência na alfabetização em escolas do campo, tempo significativo e diversificado.

A professora Fernanda, possui o curso de magistério em nível de ensino médio, graduou-se em Pedagogia e cursou especialização em Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. A docente tem mais de vinte anos no exercício da docência, sempre trabalhou com alfabetização em classes multisseriadas na educação do campo e, por isso, tem acompanhado os avanços e retrocessos educacionais neste âmbito. Vivenciou a escola multisseriada desde a estrutura de “taipa” e “pau-a-pique” até a sua evolução para o prédio de alvenaria.

A colaboradora Elza, possui magistério dos anos iniciais para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível de ensino médio. Possui licenciatura em Pedagogia e

em Geografia. Tem cerca de 26 anos no exercício da docência, distribuídos nos mais diferentes etapas e modalidades de ensino e na gestão escolar. A professora tem investido na formação continuada, por meio de cursos de especialização em Gestão Escolar e em Metodologia do Ensino de Geografia. O que nos chama a atenção é a relação entre as áreas formativas das professoras e o modo subjetivo como percebem a necessidade de continuar com seus percursos formativos, considerando uma exigência no campo da educação. Na seção a seguir descrevemos os procedimentos de análise das narrativas, tendo como base a perspectiva compreensiva-interpretativa.

3.6 Procedimentos de análise de narrativas

Como forma de analisar o conteúdo das narrativas das colaboradoras da pesquisa, oriundas da entrevista narrativa e dos memoriais biográficos optamos pela análise compreensiva-interpretativa, conforme proposta de Souza (2014). O autor recomenda o desenvolvimento de uma análise criteriosa que possibilite perceber as subjetividades das narrativas dos colaboradores da investigação, destacando a diversidade de análises no campo: “São diversas as possibilidades de análise com fontes narrativas, (auto)biografias, memoriais e com escritas em processo de formação. Cabe aqui destacar as [...] possibilidades diversas de análise interpretativa e compreensiva das histórias de vida [...]” (SOUZA, 2014, p. 42). A partir das ideias do autor, compreendemos que, no campo teórico- metodológico, as narrativas de vida requerem leituras reiteradas para compreensão e interpretação do corpus das entrevistas e dos memoriais biográficos. Para explicar o processo de organização e de análise das narrativas, na perspectiva interpretativa-compreensiva, precisamos considerar aspectos de objetividade e subjetividade das experiências narradas. No Quadro 03, especificamos as etapas de análise, especificando sua ocorrência na pesquisa que desenvolvemos.

Quadro 03: Análise interpretativa e compreensiva

ETAPAS	DESCRIÇÃO DAS TEMPOS DE ANÁLISE
Tempo I: Pré-análise e leitura cruzada	No tempo um procedemos a leitura das narrativas para organização dos conteúdos, com vistas à construção do perfil das colaboradoras do estudo. Realizamos a leitura cruzada dos perfis, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das narrativas.

Tempo II: Leitura temática- unidades de análises descritivas	No tempo dois realizamos leitura temática (para organização das unidades de análise temática). A leitura temática possibilitou a organização das narrativas para identificação de regularidades, irregularidades, convergências e divergências, particularidades e subjetividades de cada história e do conjunto das narrativas. Com a organização temática procedemos ao agrupamento de unidades de análise temática. Essa organização possibilita a compreensão- interpretação dos textos narrativos.
Tempo III: Leitura interpretativa e compreensiva do <i>corpus</i>	O tempo três resultou na análise interpretativa-compreensiva. Essa análise envolve descrição, interpretação e análise, dialogando com a revisão de literatura. Exigiu leituras e releituras individuais das narrativas e o detalhamento do conteúdo do conjunto do <i>corpus</i> das narrativas, que foram agrupadas em unidades de análise temática.

Fonte: Souza (2014)

Com relação ao Quadro 03, é importante destacar que cada tempo de análise corresponde a ações interrelacionadas. Conforme descrito no quadro supracitado, o tempo I corresponde à pré-análise, encaminhou para a construção do perfil biográfico das colaboradoras. No tempo II, a leitura temática subsidiou a definição das unidades temáticas de análise, tendo como base os objetivos da pesquisa e informações oriundas da empiria. O tempo III, após sistematização de leituras e releituras das narrativas, constituiu momento singular de descrição, interpretação e análise, recorrendo à revisão de literatura para balizar as constatações da pesquisa.

CAPÍTULO IV

LEITURA E ESCRITA EM CLASSES MULTISSERIADAS: PRÁTICAS NARRADAS POR ALFABETIZADORAS

Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita. (SOARES, 2009, p.68).

Como explicitado na epígrafe deste capítulo, os atos de ler e de escrever necessitam ser analisados de modo cuidadoso, pois constituem práticas sociais importantes na formação de leitores e escritores. A epígrafe nos convida a pensar que essas práticas sociais são delineadas no contexto escolar em sintonia com as concepções dos professores a respeito da linguagem escrita, tendo em vista que essas concepções, têm implicações metodológicas no ensino da leitura e da escrita, incidem diretamente nas atividades de ensino propostas às crianças em processo de alfabetização.

Realçando as ideias propostas por Soares (2009) e, em conformidade com as pretensões de nosso estudo, entendemos que as práticas de leitura e escrita, em uma sociedade letrada como a nossa, necessitam primar pelo desenvolvimento de atividades diversificadas que despertem o prazer do aluno tanto na leitura, quanto na escrita, possibilitando sua participação, de forma ativa e reflexiva, nas práticas sociais de ler e de escrever na sociedade na qual está inserido. Para despertar o prazer de ler e escrever em classes multisseriadas, nas escolas do campo, é essencial que os professores realizem uma sondagem a respeito dos gêneros e tipologias textuais que interessam às crianças. Apesar dessa sondagem, precisamos realçar que os professores devem ser modelos de leitores para seus alunos, visto que são mediadores de letramento (práticas sociais de leitura e escrita).

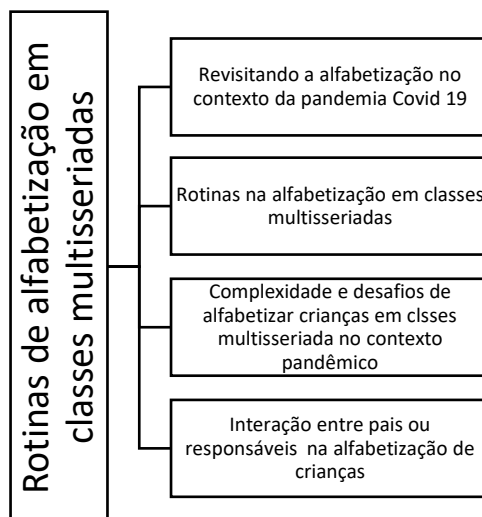
De modo geral, a leitura, envolve um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, habilidades de decodificar palavras escritas e, essencialmente, a capacidade de compreender e de interpretar textos escritos. A escrita, que também envolve habilidades linguísticas e psicológicas, exige habilidades completamente diferentes das exigidas pela leitura. A escrita é aqui compreendida como produção, capacidade de produzir textos, de expressar pensamentos e ideias sobre determinado tema.

Considerando as circunstâncias de ocorrência da educação do campo e a singularidades de sua clientela, particularmente no que diz respeito à alfabetização, postulamos que os professores necessitam planejar as práticas de leitura e de escrita de modo a atender às demandas de aprendizagem dos alunos, ou seja, é importante que planejem essas práticas partir de metodologias que possam produzir aprendizagens que tenham sentido nas vidas dos alunos. A esse respeito, podemos apresentar o seguinte questionamento: Qual o sentido da alfabetização em escolas multisseriadas?.

A resposta a essa indagação pode emergir do entendimento sobre o que a leitura e a escrita representam em nossas vidas em uma sociedade letrada. Saber ler e escrever é muito importante no cotidiano de nossas vidas, pois as habilidades e as competências na leitura e na escrita afetam nossa inserção no mundo, nossas interações com os outros. Ou seja, a alfabetização tem o poder de afetar a vida das pessoas, visto que saber ler e escrever, compreender e interpretar a linguagem escrita amplia suas interações no mundo e seus modos de interpretar e de intervir na realidade social.

Tomando como foco central essa compreensão sobre o sentido da alfabetização em nossas vidas, apresentamos neste capítulo a análise das narrativas produzidas pelas alfabetizadoras que colaboraram com o estudo. As análises apresentadas neste capítulo advêm das entrevistas narrativas, realizadas o objetivo de caracterizar as suas rotinas de alfabetização desenvolvidas em classe multisseriada na escola do campo. As narrativas oriundas das referidas entrevistas foram organizadas em unidades temáticas de análise, conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2: Unidades temáticas de análise



Fonte: Entrevistas Narrativas (2021)

Na Figura 2, apresentamos as unidades temáticas de análise que versam sobre a alfabetização no contexto da pandemia Covid-19, rotina da alfabetização em classes multisseriadas, complexidade e os desafios de se alfabetizar em classes multisseriadas de forma remota, as interações entre pais e/ou responsáveis no processo de alfabetização e a respeito dos gêneros discursivos utilizados no processo de alfabetização em classes multisseriadas.

4.1 Revisitando a alfabetização no contexto da pandemia Covid 19

A pandemia do Covid-19 gerou fortes impactos em nosso planeta, em nossas vidas por exigir o isolamento social como mecanismo para evitar a ampliação do contágio pelo SARS covid. Como consequência da necessidade de isolamento social as escolas foram fechadas, o que exigiu a efetivação do ensino por meio de atividades remotas. No caso específico da alfabetização, o isolamento social e a implementação do ensino remoto, desafiou alfabetizadores a buscarem alternativas para assegurar às crianças o direito de aprender a ler e a escrever.

No contexto do ensino remoto a mediação do processo de alfabetização exigiu a implementação de novos formatos de ensino e de interação entre professores e alunos. As interações entre alfabetizadores e crianças, para a mediação de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, têm como objetivo fazer com que se apropriem da linguagem escrita, refletindo sobre o que representa e como representa, pois, a aprendizagem da linguagem escrita não se reduz a atividades mecânicas de leitura e escrita. Precisamos esclarecer sobre o conteúdo desta seção, que, em virtude de realizarmos a investigação no contexto da pandemia e do ensino remoto, não poderíamos deixar de analisar as experiências das participantes da pesquisa no contexto do ensino não presencial. Por essa razão, as narrativas das colaboradoras do estudo realçam diferentes aspectos da alfabetização no contexto do ensino remoto. Por exemplo, a narrativa da professora Severina a respeito de suas rotinas na alfabetização de crianças em classes multisseriada, na educação do campo, destaca que:

Está sendo muito difícil. Pois não tenho como ministrar aula remota por meio de celular, computador, mas eu elaboro as tarefas das crianças e os pais ou responsáveis vão à escola para buscar. As atividades remotas que são impressas estão sendo entregues quinzenalmente. Mas, não estou vendo muito efeito, pois estamos longe das crianças para acompanhar. E na verdade, os pais estão respondendo as tarefas das crianças. Para ter melhor proveito ou algum resultado bom, eu solicito aos pais para desenvolverem brincadeiras com as crianças em casa. Poucos pais dispõem de celular. Então, eu fiz um grupo da turma e adicionei os

poucos pais. Eu gravo vídeos e coloco no grupo para os pais mostrarem as crianças também. (Professora Severina/Entrevista Narrativa, 2021).

A professora Severina reconhece as dificuldades da alfabetização de modo não presencial e em seu relato faz referências aos seguintes aspectos: falta de condições materiais das crianças e de seus familiares para o provimento de recursos tecnológicos para o ensino remoto (disponibilização de celular e computador, por exemplo), dificuldades no acompanhamento das crianças e papéis assumidos por pais e/ou responsáveis nas orientações das atividades propostas às crianças.

Em relação à falta de condições materiais das crianças e de seus familiares para disponibilização de celular ou de outros equipamentos tecnológicos para as crianças acompanharem as aulas, destaca que a saída encontrada foi a produção de atividades impressas, que quinzenalmente são entregues às crianças, para que realizem sob a orientações dos familiares. Embora haja a alternativa de entregar atividades impressas, a professora compreende que não é possível precisar os resultados das aprendizagens em virtude do distanciamento social e do fato de, muitas vezes, perceber que as atividades não são respondidas pelas das crianças. Sobre a atuação dos pais no acompanhamento escolar das crianças, percebemos que há, por parte da professora, busca de alternativas para estreitar o diálogo com as famílias a fim de orientá-los a respeito de seus papéis no ensino remoto e sobre as atividades propostas aos alunos.

Analisando a narrativa da professora Severina percebemos que o contexto pandêmico tem afetado significativamente o processo de alfabetização das crianças, explicitando as profundas desigualdades sociais existentes no campo da educação pública no contexto brasileiro, seja no que se refere às alternativas pedagógicas para o ensino da linguagem escrita, seja em relação às condições das famílias no sentido de dispor de condições para suprir as necessidades das crianças.

A narrativa da professora Severina nos reporta às teorizações de reflexões de Soares (2020) sobre as lições da pandemia Covid-19 no campo educacional, principalmente no ensino da linguagem escrita. A autora reconhece a necessidade da reflexão, do professor e demais profissionais da escola, sobre as peculiaridades socioculturais de crianças e de suas famílias e das desigualdades sociais e econômicas que afetam a educação escolar. Diante das intensas transformações ocasionadas pela pandemia, a autora se refere ao caráter amplo da alfabetização e alerta sobre a necessidade de um rigoroso planejamento do ensino da leitura e da escrita para efetivação das aprendizagens das crianças.

O conteúdo da narrativa da professora Severina, reitera que a pandemia deu margem a reflexões sobre as desigualdades educacionais existentes: o que se revelou na constatação de que as crianças de classes multisseriadas, no contexto do campo, não dispõem dos meios materiais para o ensino remoto. O processo de ensino da linguagem escrita por meio remoto, conforme narrativa da professora Severina, tem se tornado uma tarefa complexa, visto que alfabetizar crianças em meio às desigualdades sociais, espaciais e educacionais se distancia de assegurar às crianças o direito à aprendizagem da escrita.

Retomando as questões referentes às dificuldades encontradas pela professora Severina, no desenvolvimento da alfabetização de modo não presencial, é possível identificar que o contexto atual de pandemia, impôs a necessidade de as escolas replanejarem seu itinerário, e por vezes, o processo de alfabetização das crianças. Percebemos, analisando o relato da professora, que o ensino da leitura e da escrita com crianças do campo, no período remoto em razão da pandemia, foi afetado pela falta de condições materiais para a implementação do ensino não presencial, haja vista que tanto as famílias não dispunham das condições materiais necessárias ao ensino remoto (falta de equipamentos tecnológicos, por exemplo). Diante dessa realidade, inferimos que o poder público, que gerencia a educação municipal, poderia ter se planejado para prover às crianças meios para garantir o acesso ao ensino da escrita.

A construção analítica que tecemos sobre a narrativa da colaboradora, encontra convergência com as ponderações de Colello (2021, p. 145) relativamente aos seguintes aspectos (que se acirraram com a alfabetização em contexto remoto): existência de abismo entre a realidade entre as realidades das instituições de ensino público e privado, as desigualdades socioeconômicas em âmbitos regionais no contexto brasileiro, os riscos de o ensino fragilizar as relações interpessoais, de afastar as crianças da escola e o fato de que “[...] a maioria dos professores não se sentia preparada para lidar com a parafernália tecnológica ajustada ao processo educacional”.

Em relação ao ensino da linguagem escrita em classes multisseriadas no campo, podemos afirmar, com base no relato da professora Severina, que os aspectos apresentados pela autora foram objeto de reflexão da professora ao narrar sobre as dificuldades e desafios de alfabetizar de forma não presencial, em um contexto sociocultural que carece de diferentes investimentos para a melhoria da educação e da qualidade de vida das pessoas que habitam o campo. Na análise do relato da colaboradora Severina precisamos realçar os esforços empreendidos no sentido de assegurar às crianças o acesso ao conhecimento sobre a linguagem escrita, o que resultou de suas análises a respeito das condições sociais, culturais e educacionais

das crianças e de suas famílias. Para prosseguirmos com a análise, apresentamos a narrativa da professora Fernanda sobre a mesma temática:

No período da pandemia, não foi fácil para ninguém. Tivemos alunos cuja famílias pegaram atividades apenas por um determinado ciclo. Tivemos retorno dos materiais produzidos pelas crianças, em apenas pequena parcela. Em relação a outra parcela de crianças que não pegavam atividades e não devolviam suas produções, os pais justificavam que as crianças “não queriam” ou “choravam” para não realizar as atividades. Percebi ainda que os pais que têm dificuldade de ajudar a responder o conteúdo porque não sabem, assim, as tarefas ficam sem responder e não temos retorno. Mas, também tivemos, por exemplo, que comparado o ano passado, que alguns pais neste ano de 2021, pagam pessoas para dar aula de reforço em casa, no contraturno. Isso está ajudando muito. E tenho visto muitas mudanças boas. (Professora Fernanda/Entrevista Narrativa, 2021).

A professora Fernanda, em seu relato, mostra-se preocupada com a alfabetização em meio à crise pandêmica e deixa clara as mudanças em sua rotina de ensino da escrita. Sua narrativa revela que o desafio de alfabetizar de forma remota tem gerando dúvidas e incertezas na condução do processo de alfabetização. A partir da narrativa da colaboradora, identificamos alguns fatores que afetam a alfabetização das crianças no ensino não presencial, tais como: a resistência dos pais buscar as atividades dos filhos na escola e dificuldades para acompanhamento das aprendizagens das crianças. É preciso esclarecer que a escola, ciente de que as crianças não dispunham de dispositivos tecnológicos para acompanhamento das aulas, organizou um processo de entrega de atividades impressas de alfabetização com o objetivo de manter os laços com as crianças e suas famílias e, principalmente, com a intenção de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita no campo.

No que concerne a aprendizagem da leitura e da escrita, a partir da narrativa da professora Fernanda, verificamos que algumas famílias têm buscado alternativas para garantir que as crianças aprendessem a ler e a escrever. Analisando o relato da colaboradora Fernanda identificamos, a esse respeito, uma iniciativa de oferecer às crianças, por parte das famílias, a participação em atividades de reforço escolar, realizado no contraturno, como possibilidade de aprimoramento das práticas de leitura e escrita, subsidiadas nas diversas atividades propostas pela professora. Entendemos que na prática pedagógica alfabetizadora de Fernanda, as atividades do contraturno são àquelas que devem ser respondidas em casa, pela criança com o auxílio dos pais e/ou responsáveis, com vistas a aprendizagem da escrita.

As narrativas da colaboradora Fernanda sobre os desafios da alfabetização, podem ser afirmadas a partir das ideias de Soares (2020) que considera o atual momento da pandemia

como um tempo de desafios na educação, que requer, no entanto, a reinvenção de uma vasta gama de possibilidades no ato de ensinar, considerando “[...] a alfabetização como elemento importante para o desenvolvimento das crianças, cujas possibilidades para a sua realização partem de um preparo diversificado nas atividades propostas em meio ao distanciamento social”. Com a pandemia o processo de alfabetização precisou ganhar novos contornos, seja em relação aos conhecimentos a serem ensinados, seja nas dinâmicas de interação entre professores e crianças. Destacamos que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, haja vista que as aprendizagens das crianças não acontecem de forma espontânea. Essa interação é cuidadosamente planejada, pois é por meio dela que os professores instigam as crianças a refletirem sobre o que estão aprendendo. Na alfabetização a interação tem um sentido especial: é importante para que as crianças pensem sobre a linguagem escrita, quanto ao que representa, como representa e sobre suas funções na sociedade.

É possível identificarmos algo em comum entre as narrativas das professoras Severina e Fernanda quando afirmam que não se sentem muito satisfeitas com as condições das aulas remotas, particularmente por conta das dificuldades da alfabetização no ensino remoto no que se refere ao diagnóstico das aprendizagens das crianças e das condições desiguais que permeio o ensino da linguagem escrita nas classes multisseriadas. Segundo as professoras, na alfabetização (formato remoto) é difícil acompanhar as aprendizagens das crianças, uma vez que as interações entre as crianças e as professoras não acontecem com a mesma intensidade do ensino presencial. Reconhecem, igualmente, que a falta de condições (principalmente de atendimento às demandas do ensino remoto), compromete o processo escolar de alfabetização das crianças. Ou seja, como já foi mencionado, as professoras têm dificuldade de diagnosticar as aprendizagens das crianças, visto que as situações de ensino remoto limitam o acompanhamento das crianças e as situações reflexivas que poderiam acontecer no processo ensino-aprendizagem. Outra situação, decorrente do ensino remoto, é o fato de os pais estarem respondendo as tarefas das crianças, o que compromete, também, o diagnóstico do que as crianças aprenderam ou não.

A alfabetização é um processo singular e ganha complexidade a partir do momento em que devem ser pensadas práticas de acordo com as especificidades de cada criança. Destacamos, diante das narrativas apresentadas por Severina e Fernanda, que os professores, em tempos de crise pandêmica, ao reconhecerem os desafios do ensino neste formato, tem buscado redimensionar suas práticas e as relações entre escola e família como condição necessária para o desenvolvimento efetivo do processo de ensino-aprendizagem. Com base nessas constatações, recorreremos aos estudos de Morais (2012) por destacar que, mesmo no contexto

da pandemia de covid-19, existem inúmeras possibilidades para alfabetizar crianças, apesar de suas condições sociais de vida serem marcadas desigualdades. Na sequência da análise sobre a revisitação do processo de alfabetização em classes multisseriadas, no atual tempo de pandemia de covid-19, apresentamos a narrativa da professora Elza, com o seguinte teor:

Estamos num momento atípico. Eu particularmente não tenho contato com os meus alunos. Como eles são da zona rural, são pobres, e apenas um aluno da minha classe tem celular, e na verdade é dos pais, então é um desafio para eu trabalhar apenas com ele por meio de celular para postar vídeos e tarefas online. Então, eu entrego atividades remotas de forma quinzenais, uma semana sim, e outra não. Os pais vão buscar. Mas não tenho tanto sucesso. Minha turma neste ano tem 12 alunos, mas somente 5 são frequentes para pegar esses materiais para estudar em casa. Eu fico triste, mas é uma condição que eu faço há muito tempo, que é tentar motivar e estimular a família e as crianças, mas aqui na zona rural é complicado. Eu, às vezes entrego atividade nas residências das crianças, porém, algumas moram muito distantes. Nós professores e os pais também precisamos criar essas possibilidades. Mas vejo uma dificuldade, uma grande barreira nesse entorno. Mas, vida que segue, vamos trabalhando até onde der para dar conta. (Professora Elza/Entrevista Narrativa, 2021).

As ideias da professora Elza reafirmam o que as colaboradoras Severina e Fernanda narraram sobre alfabetização. No contexto da Pandemia. A partir do relato da colaboradora Elza, confirmamos que, para as colaboradoras do estudo, o contexto pandêmico, trouxe muitas mudanças na rotina da escola, das aulas e na vida de todos. Na área educacional, os professores tiveram que ressignificar suas práticas, a partir dos múltiplos contextos desafiadores para ajustar as rotinas escolares às condições existenciais das crianças e de suas famílias. O ensino remoto, conforme indicam as narrativas, tem exigido a utilização das tecnologias digitais e de novas ferramentas para desenvolvimento das situações de ensino. A narrativa da professora Elza evidencia que foram necessárias muitas adaptações para alcançar as crianças e as famílias que estão em distanciamento social de modo a minimizar os impactos e as profundas desigualdades existentes neste cenário. Evidencia, também, que as escolas e os professores estão tentando reinventar a maneira como ensinam, a fim de melhor atender às necessidades de aprendizagens das crianças, para minimizar os efeitos negativos no processo de alfabetização.

É bastante visível a preocupação da professora Elza com a revisitação de sua prática diante da realidade escolar provocada pela pandemia. A professora se reporta à necessidade de produção de novas rotinas de ensino, com a utilização do aparato digital e, a esse respeito, destaca que o fato de muitas famílias e crianças não disporem de celular para assistir as aulas virtuais demandou o planejamento de atividades impressas para entregar quinzenalmente aos

pais ou responsáveis pelos alunos. A despeito dessa iniciativa, a professora ressalta que o retorno das atividades não é satisfatório, tendo em vista o baixo índice de retorno por parte dos alunos. Outro aspecto mencionado pela professora Elza é baixa frequência dos alunos nas aulas, indicando possibilidades de abandono escolar.

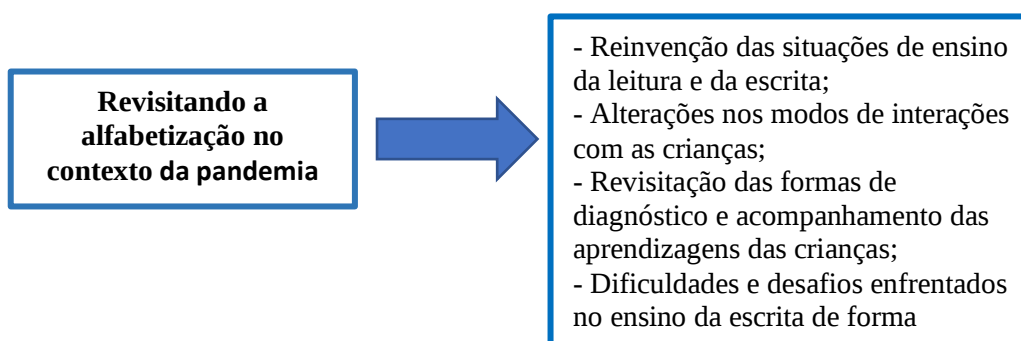
Podemos afirmar que o ensino remoto operou mudanças e acirrou situações de desigualdades sociais e educacionais significativas nas rotinas de alfabetização das crianças e, conseqüentemente, nas práticas docentes alfabetizadoras. Dentre as situações de desigualdades sociais e educacionais destacadas pela professora Elza, foi possível identificarmos que, as limitações nos usos das tecnologias digitais, falta de acesso à internet e as dificuldades de pais e/ou responsáveis no acompanhamento escolar das crianças na alfabetização. Essa constatação evidencia o que Colello (2021) afirma sobre a importância dos professores e de suas intervenções no processo de alfabetização, uma vez que para alfabetizar é necessário ter conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem escrita, é preciso saber planejar as rotinas de alfabetização e as atividades que podem desencadear o aprendizado da leitura e da escrita.

A narrativa da professora Elza nos remete, também, às afirmações de Hage (2004) a respeito dos contextos singulares e complexos na educação do campo, particularmente quanto ao baixo nível de escolarização dos pais, como fator que afeta o ensino-aprendizagem das crianças por não terem condições, muitas vezes, de orientar seus filhos nas tarefas escolares. O *corpus* das narrativas que apresentamos na primeira unidade temática de análise

As reflexões narrativas empreendidas pelas colaboradoras da pesquisa, trazem à nossas memórias as ideias de Colello (2021) quando afirma que: “[...] com a ruptura do ensino presencial para o remoto, foi um choque para todos os envolvidos, todos os profissionais da educação, assim como estudantes e seus familiares foram surpreendidos com a nova rotina [...]”. A partir do pensamento da autora, podemos compreender os conteúdos das narrativas das professoras sobre os desafios que tem vivenciado e sobre as mudanças que precisou imprimir em suas rotinas de ensino-aprendizagem na alfabetização de crianças no ensino remoto. Podemos, também, realçar que a realidade do ensino remoto afetou as relações de pais/ou responsáveis com a escola e os professores, assim como afetou as relações das crianças com o aprendizado da linguagem escrita.

A partir dos relatos das professoras Severina, Fernanda e Elza, percebemos que a alfabetização das crianças do campo, em classes multisseriadas, foi bastante afetada pelas rotinas escolares impostas pelo ensino remoto. Percebemos, igualmente, que na pandemia, com a ruptura das aulas presenciais, diferentes dimensões das práticas docentes alfabetizadoras

foram afetadas, como por exemplo: as interações entre professoras e as crianças, o diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens da leitura e da escrita e, principalmente, as situações de ensino da leitura e da escrita. É evidente que as aulas remotas não são como as aulas presenciais, tanto no que se refere às interações entre professores e alunos, quanto nas diferentes possibilidades de mediação do ensino da linguagem escrita. Para ilustrar a síntese dos conteúdos das narrativas a respeito da revisão da alfabetização de crianças em classes multisseriadas, no campo, apresentamos a Figura 3:



Fonte: Entrevistas narrativas

Nas narrativas das colaboradoras da pesquisa, conforme sintetizado na Figura 3, fica evidente que os alunos que se encontram no início da escolarização não presencial, em processo de alfabetização, acabam não tendo um mesmo acompanhamento de suas aprendizagens como é necessário. As narrativas indicam, ainda, que as crianças por não disporem de acesso à internet e a celular internet para acessar os materiais *online*, passaram a receber atividades impressas para responder e para manter o vínculo com as escolas. Essa realidade em que as crianças da alfabetização vivenciam fortes impactos das desigualdades sociais, políticas e educacionais, é reflexo da ausência de políticas públicas que viabilizem a democratização ao acesso à internet em regiões rurais.

Sobressai na análise das narrativas das colaboradoras, os esforços que têm empreendido para assegurar às crianças do campo, em classes multisseriadas, o acesso à leitura e a escrita. Nesta perspectiva, informaram sobre o replanejamento das aulas e das atividades, sobre as dificuldades de acompanhamento das crianças, sobre as singularidades das interações com as crianças no ensino remoto e a respeito dos desafios e dificuldades presentes nas experiências vivenciadas. Diante desafios e dificuldades da alfabetização no formato remoto, verificamos que as professoras procuraram estreitar as relações com as famílias na busca de apoio e de mobilização das crianças para o processo escolar de alfabetização. A seguir, apresentamos as

análises das narrativas das colaboradoras, referentes ao espaço-tempo na alfabetização de em classes multisseriadas, na educação do campo.

4.2 Rotinas na alfabetização em classes multisseriadas

Ao pesquisarmos sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na alfabetização em classes multisseriadas de escola do campo, percebemos que um dos principais caminhos para organização do ensino nessa modalidade de educação tem a ver com as possibilidades de organização dos tempos e dos espaços da sala de aula, que devem ser coerentes com a realidade das crianças, das classes multisseriadas e com os objetivos de aprendizagens, de modo que suas singularidades sejam respeitadas. A partir do respeito às crianças do campo e à realidade sociocultural de suas histórias de vida, os professores podem intervir pedagogicamente com seus alunos aproveitando os diferentes momentos de interação no ensino da linguagem escrita.

Com essa compreensão, afirmamos que as rotinas constituídas no interior das salas de aula, seja em classes multisseriadas ou não, são marcadas pela complexidade e por muitos desafios. No âmbito do ensino remoto, especialmente no caso da alfabetização, as situações complexas e desafiadoras se ampliaram, em decorrência de diferentes fatores (falta de acesso à internet por parte das crianças, condições sociais e econômicas desiguais que afetam as famílias, entre outros) e exigiram das colaboradoras da pesquisa a produção de alternativas que pudessem fazer acontecer o processo de alfabetização.

Para fazer acontecer, efetivamente, o processo de alfabetização, em classes multisseriadas no campo, é preciso planejar bem a organização das rotinas das escolas e das salas de aula, a partir do planejamento do espaço-tempo da alfabetização. Na organização dessas rotinas nas classes multisseriadas, os professores necessitam definir os tempos e os espaços de interação com crianças que se encontram em diferentes anos escolares para atendimento as suas demandas de aprendizagem. No contexto de aulas presenciais, a organização do espaço, em muitos casos, ocorre de acordo os anos escolares nos quais as crianças se encontram.

Em relação a divisão do tempo na rotina de classes multisseriadas, os professores definem sua distribuição de aulas muitas vezes em turmas superlotadas, às quais tornam mais complexo o desenvolvimento de práticas que visem atender às singularidades da demanda. Acerca das interações estabelecidas no interior dos espaços multisseriados, percebemos grande complexidade no que concerne o desenvolvimento de conteúdos e à mediação das diversas

atividades de ensino. Reconhecemos, a necessidade de um planejamento do espaço e do tempo nas rotinas das classes multisseriadas para favorecer interações necessárias entre crianças e entre elas e os professores, lembrando que apresentam diferentes níveis cognitivos, emocionais e socioculturais, aspectos que devem ser levados em conta nas interações e relações com o saber.

A partir deste cenário, convém esclarecer que pensar nas classes multisseriadas, em suas rotinas e nos espaços-tempo geradores de aprendizagens, requer ir além da dimensão da dimensão cognitiva, articulando outras importantes dimensões que contribuem para uma formação cidadã e para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Na organização dos espaços e tempos de aprendizagens, no contexto de classes multisseriadas, corroboramos as ideias de Soares (2020) sobre a necessidade de compreendermos que as crianças não aprendem no mesmo ritmo, da mesma forma e, tampouco, no mesmo tempo. Cada criança tem seu tempo de construir aprendizagens, o que requer dos professores um planejamento com atividades diversificadas para atendimento as suas singularidades. No que concerne às narrativas das colaboradoras da pesquisa sobre suas rotinas em classes multisseriadas, a colaboradora Severina esclarece:

Quando a gente chega na escola, tem uma rotina. Começamos por meio de uma conversa informal com as crianças. No início, eu faço um trabalho expositivo acerca do calendário e o tempo. Também costumo pergunta à eles como foi a noite anterior. E depois eu faço a chamadinha individual para verificar a frequência. [...]. Eu sou professora da educação infantil multisseriada. Porque nossa escola tem educação infantil multisseriada e de primeiro ao quinto ano multisseriado. Com minhas crianças eu faço jogos diversos, eu faço a historinha de acordo com os conteúdos trabalhados. Pois são essenciais para a alfabetização. (Professora Severina/Entrevista Narrativa, 2021).

A partir do relato da professora Severina verificamos que existe o planejamento de uma rotina em sua sala de aula. Essa rotina, segundo a professora, segue um roteiro diário, que inicia com uma conversa informal com as crianças. Nessa conversa é realizado o estudo do calendário e do tempo para que as crianças, desde cedo, compreendam as questões temporais, particularmente em relação os meses, semana, dias, horas. O estudo do tempo tem como foco observar as estações do ano e o clima. O momento da conversa informal tem um sentido especial no desenvolvimento da oralidade, pois nesse momento as crianças podem expressar conhecimentos e interagir de modo mais livre. Convém destacar que a professora, diante do seu relato, tem uma ordem estabelecida na rotina da aula, que é internalizada pelas as crianças.

No âmbito das rotinas descritas pela colaboradora, há referências à prática da chamada de alunos, verificação da frequência das crianças e às situações formais de ensino. É possível inferir que as situações de aprendizagem desenvolvidas pela professora Severina, na rotina de alfabetização com as crianças, privilegiam atividades lúdicas, tais como: realização de jogos, leitura de histórias infantis, associadas aos conteúdos de aprendizagem a serem socializados.

A partir da narrativa da colaboradora podemos realçar seu interesse em ressignificar a alfabetização, tendo como recurso as atividades lúdicas. Hage (2014, p.172) se posiciona a respeito da complexidade das classes multisseriadas, reconhecendo que é pertinente propor a “[...] ressignificação do aprender a ler e a escrever, priorizando o universo em que a criança está inserida, pois o ambiente escolar pode ou não favorecer a construção dos saberes [...]”. Concordamos com o autor sobre a necessidade de ressignificar o ensino da leitura e da escrita e, especialmente, ao recomendar que esse ensino priorize a realidade das crianças. Não podemos deixar de ressaltar que reconhecemos os esforços desempenhados por professores das classes multisseriadas, que sob condições adversas, têm buscado a consolidação de um trabalho pedagógico de qualidade, que promova relacionamentos, atividades e recursos favorecedores do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

Na análise da narrativa da professora Severina, sobre suas rotinas de aula, identificamos que leva em consideração aspectos importantes no âmbito das classes multisseriadas, como por exemplo: articulação das dimensões afetivas, cognitivas, culturais, e sociais no desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Esse fato é evidenciado quando narra que a sua rotina é desenvolvida envolvendo atividades significativas para o cenário das classes multisseriadas, situadas no campo. As atividades destacadas pela professora envolvem jogos diversos, leitura e produção de histórias, entre outras, com finalidades recreativas e para contextualização de conhecimentos. A professora Fernanda concebe a organização da rotina em classe multisseriada, a partir da divisão dos espaços e tempos na rotina, da seguinte forma:

É um trabalho que eu gosto e desenvolvo a partir do desenvolvimento dos meus alunos. Eu faço várias rotinas. Às vezes, até quatro rotinas por dia, a fim de ajudar melhor o meu aluno. Nessa rotina eu trabalho atividades usando o livro didático, peço leituras diárias, produção escrita para eu ver o nível ou etapa de escrita do aluno. Atividades de cópias de pequenos ou médios textos, para eles aprenderem a organizar a própria escrita nas linhas do caderno. Na minha rotina, eu também escolho vários textos, desde os pequenos textos até os maiores, e escolho alunos conforme o nível de leitura deles. Eu costumo trabalhar também nas minhas rotinas leituras diárias para cada, indicando o livro didático ou mando atividades para casa por meio de materiais extras. Eu tenho um grande desafio atualmente, principalmente nessa época de pandemia, que é alfabetizar crianças por meio remoto e à distância. Devido a isso, a minha rotina tem

mudado bastante, porque acompanhar esse aluno “olho no olho”, não está sendo fácil, visto que quando eu mando atividades para eles, eu como já reconheço as letrinhas das crianças, e vejo que as tarefas foram feitas pelos próprios pais. Neste caso, eu os oriento apenas auxiliar, e o aluno precisa responder por si só (Professora Fernanda/ Entrevista Narrativa, 2021).

Os relatos da professora Fernanda, descrevem a complexidade e os desafios da sua rotina na sala de aula, na produção de um espaço para que a criança se sinta bem durante o tempo em que estiver inserida na escola. A partir do relato da colaboradora Fernanda podemos inferir que se sente satisfeita em trabalhar com alfabetização, principalmente quando identifica o desenvolvimento das crianças no aprendizado. Podemos inferir, também, que a organização e o planejamento das rotinas de suas aulas exigem muito trabalho por parte da professora, considerando que sente necessidade de planejar quatro rotinas, para que sua prática docente corresponda às especificidades de aprendizagem das crianças.

O relato de Fernanda converge para as ponderações de Souza (2014, p.22) em suas reflexões sobre multisserie. O autor se refere à falta de apoio aos professores de classes multisseriadas e aos sentimentos de angústia que marcam suas rotinas de planejamento e ensino, realçando: “[...] o professor sofre as angústias de planejar e organizar no tempo pedagógico, a conexão de séries diferentes, sem o apoio de uma equipe pedagógica que possa orientá-lo, principalmente quando se trata de uma aprendizagem bastante específica [...]”. O conteúdo das narrativas da colaboradora Fernanda ratifica essa compreensão, pois mostra a diversidade de atividades desenvolvidas nas rotinas de sua classe (uso do livro didático, leituras diárias dos diferentes tipos de textos, produção escrita, entre outras), bem como sua preocupação com um planejamento diversificado. Segundo a professora, as atividades que desenvolvem com os alunos possibilitam identificar seus avanços em relação aos diferentes níveis/etapas de apropriação da escrita.

A colaboradora Fernanda destaca que o contexto da pandemia Covid 19 tornou o processo de alfabetização mais desafiador e mais complexo no que tange ao acompanhamento dos aprendizados das crianças sobre a linguagem escrita e ao apoio das famílias nas tarefas escolares. Sua narrativa evidencia que percebe uma fragilidade na alfabetização por meio do ensino remoto. Em relação à relação família/escola, afirma que esse acompanhamento precisa ser ressignificado, pois tem se concretizado, muitas vezes, com os pais ou responsáveis respondendo as atividades propostas às crianças. Foucambert (1994) argumenta que no ensino da linguagem escrita as crianças passam por diferentes etapas de escrita, as quais exigem o acompanhamento e a mediação dos professores para desafiá-las nas reflexões de suas hipóteses.

Compreendemos a prática docente da professora Fernanda como uma atividade planejada considerando que as crianças possuem ritmos de aprendizagem diferentes, fazendo-se necessário o conhecimento dos diferentes níveis da linguagem escrita pelos quais passam a criança, a fim de a professora organizar a intervenção didática com o objetivo de garantir o respeito às diversidades de níveis ou hipóteses de escrita em que se encontram as crianças. Soares (2004) explica como pode acontecer a mediação dos alfabetizadores para facilitar o aprendizado da linguagem escrita, sugerindo atividades que contemplem suas etapas de evolução no processo de alfabetização. A alfabetização em classes multisseriadas, a partir das práticas de leitura e escrita, não deve desconsiderar o contexto sociocultural dos alunos, visto que campo e seus atores sociais estão vinculados às demais instâncias da sociedade. Nas palavras de Soares (2000), para alfabetizar, é preciso adotar diferentes procedimentos metodológicos, porque as crianças não aprendem por diferentes processos.

Na rotina da alfabetização, a professora Fernanda explica que o livro didático, é usado constantemente em suas práticas, porém não é único suporte textual a ser utilizado no processo de alfabetização das escolas. Sua percepção mostra que as diferentes concepções de alfabetização, produzidas social e historicamente, vão ressignificando as metodologias de alfabetização. Jolibert (2006) afirma que é preciso entender a sala de aula como ambiente de constituição de letramentos. Isso significa, por exemplo, que a variedade textual pode estar presente na sala de para auxiliar na compreensão das crianças sobre o funcionamento da escrita e a respeito de suas regras. A professora Elza, também, se reportou às situações que caracterizam as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas onde atua:

Quando estamos no presencial, minha rotina começa a partir de quando chego na escola. Eu começo a rotina com a conversa informal, perguntando como foi a noite anterior, se eles amanheceram bem, se eles estão dispostos. depois faço o trabalho do calendário, com o mês e o dia da semana. Depois eu começo com o trabalho dos conteúdos e habilidades específicas das minhas turmas de quarto e quinto ano. Também faço a leitura para deleite, de modo que as crianças reflitam sobre o texto e também sobre a vida (Professora Elza/Entrevista Narrativa, 2021).

A professora Elza, a partir do seu relato, destaca que a conversa informal é a “porta de entrada” para o desenvolvimento das inúmeras interações na rotina da sala de aula. Compreendemos a conversa informal como um recurso comunicativo importante, pois a partir da sua realização, o professor pode contribuir para que as crianças utilizem a linguagem oral na expressão de seus sentimentos e emoções. Devem ser utilizadas formas de comunicação de

modo a identificar as situações individuais e coletivas que fazem parte do cotidiano das crianças a fim de subsidiar um bom andamento das atividades.

Com o relato da professora Elza sobre o desenvolvimento da sua rotina, podemos inferir sobre situação espaço-tempo em classes multisseriadas, antes e após a pandemia de Covid-19. De modo particular, a alfabetização no ensino presencial oportuniza aos professores o diálogo e a interação face a face com as crianças na orientação das atividades escolares, facilita a realização de atividades dinâmicas para que as crianças sintam-se acolhidas e dispostas ao aprendizado. No contexto das rotinas das atividades de sua sala de aula, informa privilegiar a exploração do calendário (para ensinar mês, semana e dias da semana), assim como considera importante explorar conteúdos e habilidades específicas das disciplinas correspondentes às suas turmas do quarto e quinto ano, que nas classes multisseriadas ocupam o mesmo espaço onde se dá a alfabetização.

A leitura para deleite, também, ganha ênfase na narrativa da professora Elza, quando informa que esse tipo de leitura contribui efetivamente para a reflexão sobre fatos do cotidiano e serve de ponto de partida para as interações entre professores e crianças e as professoras na socialização de conhecimentos. Quando falamos em interações entre professores e crianças e as professoras, na aprendizagem da leitura e da escrita, estamos realçando o que a colaboradora Elza enfatizou em sua narrativa, sobre a importância de facilitar o acesso das crianças aos diferentes gêneros e tipologias textuais nas rotinas da alfabetização. Os textos escritos no cotidiano, dão margem a aprendizagem real e contextualizada da linguagem escrita, mostrando às crianças como são usados no dia a dia, bem como suas funções/objetivos no contexto da sociedade. A professora Elza, portanto, considera a necessidade de rotina diversificada a partir do momento em que as crianças adentram à escola.

A professora Elza, mostra que na rotina de trabalho envolvendo a perspectiva de espaços-tempos em classes multisseriadas é importante trabalhar no primeiro momento com a conversa informal, porque é a possibilidade de o professor utilizar a mesma linguagem social das crianças, para que estabeleçam e compreendam melhor o processo de comunicação. No desenvolvimento dessa rotina, quando as crianças estão mais envolvidas na socialização, desenvolve a chamada leitura para deleite. A leitura para deleite, conforme as colaboradoras Severina, Fernanda e Elza, constitui uma prática de leitura significativa no processo de alfabetização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 43) ratificam a importância da leitura deleite, realçando como pode ser explorada na sala de aula, “[...] A leitura para deleite, pode ser realizada em qualquer momento da aula e em espaços

- Planejamento do tempo e espaço da sala para aproveitamento de estudos de crianças. Necessidade de conhecimento da realidade de cada criança. Diversificação de atividades no ensino da leitura e produção de textos. Divergência na mediação quanto ao uso do livro didático como elemento complementar para a aquisição de leitura e escrita. Atividades de interação entre as crianças, como elementos necessários para a aprendizagem significativa.

div
que
p.25), também, se posiciona sobre esse tipo de leitura, mas sugere que “[...] além do deleite, o exercício individual da leitura propicia o aprimoramento de estratégias de compreensão do que está sendo lido”. No ciclo de alfabetização, a leitura deleite, pode ter diferentes finalidades: entretenimento, ampliação de habilidades de leitura, entre outras.

Explorar a leitura deleite pressupõe que “[...] a escola deve valorizar o conhecimento informal de seus alunos, pois ao chegarem à instituição as crianças já são sujeitos da língua, o que falta é conhecer à forma padrão da gramática normativa” (KLEIMAN, 1999, p.44). A partir da interação com os textos os alunos poderão conhecer o funcionamento da língua e as práticas sociais de leitura e escrita. Essas leituras podem apresentar a variação linguística, a linguagem formal e informal, com o intuito de valorizar o que as crianças aprenderam em seu contexto social (familiar) e, assim, quando na escola, podem as diferentes linguagens serem exploradas na intenção de ampliar o repertório linguístico das crianças. Feitas as análises dessa unidade temática, para ilustrar o conteúdo das narrativas, apresentamos uma síntese das narrativas.

Quadro 04: Rotinas na alfabetização de crianças em classes multisseriadas:

Fonte: Entrevistas narrativas

As narrativas das colaboradoras da pesquisa, conforme sintetizado no quadro 04, ao referir acerca de suas práticas na rotina da alfabetização em classes multisseriadas, evidenciam a necessidade de planejar e organizar no tempo pedagógico, a partir de uma conexão sobre as diferentes séries atendidas. As narrativas sinalizam que os professores das classes multisseriadas não têm apoio de uma equipe pedagógica, o que nós parece bastante necessário em uma realidade escolar complexa, principalmente quando se trata de classes multisseriadas, nas quais os professores trabalham com conteúdos diferenciados pela própria essência das crianças.

A partir das narrativas de Severina, Fernanda e Elza, sobressai que não deixam de trabalhar a rotina de ensino da linguagem escrita, organizando racionalmente os espaços-tempos

do processo de ensino-aprendizagem das crianças. o que nos leva a entender que o antigo modelo de separação de alunos, segregando-os em grupos de alunos mais ou menos desenvolvidos, é uma realidade encontrada nos espaços das classes multisseriadas, embora, nem sempre, resulte no desenvolvimento de ações bem sucedidas no contexto escolar.

4.3 Complexidade e desafios de alfabetizar crianças em classes multisseriadas no contexto pandêmico

A alfabetização é um processo baseado na interação entre o aluno e o professor, por meio da mediação dos conhecimentos. Por meio da leitura das narrativas das alfabetizadoras de classes multisseriadas, percebemos que ensinar ler e escrever é uma atividade complexa, que envolve múltiplas facetas. A partir dessa constatação, podemos perceber os desafios e as possibilidades para desenvolvimento de um ensino de leitura e escrita, refletindo sobre suas possibilidades emancipatórias no que se refere à educação de crianças do campo.

Com a pandemia de covid-19, a alfabetização passou a se ressignificar dadas exigências sociais do momento. Professores passaram a replanejar as rotinas das salas de aula por meio do ensino remoto, seja por meio de aulas online e/ou entrega de atividades, conforme narrativas evidenciadas pelas colaboradoras nas unidades de análise anteriores. Nesse contexto, a pandemia, as dificuldades das professoras foram ampliadas, principalmente para aqueles que trabalham na educação do campo, em classes multisseriadas.

Desenvolver um processo de alfabetização, no contexto da pandemia Covid 19 e em tempos de (in)certezas, mostra o quanto os alfabetizadores precisam se preocupar com a garantia das aprendizagens das crianças, no processo de alfabetização. Essa realidade expressou a necessidade de ressignificação do contexto de ensino da linguagem escrita em relação à intervenção pedagógica, para respondermos à seguinte indagação: como desenvolver o processo de alfabetização por meio remoto, assegurando às crianças o aprendizado da linguagem escrita? Como desenvolver interações dialógicas, no ensino remoto, para ensinar a ler e a escrever?

Diante desses questionamentos, podemos afirmar que a alfabetização na pandemia de covid-19, tem sofrido grandes impactos, visto que o desenvolvimento da mediação do ensino, no formato não presencial, compromete as interações entre as professoras e as crianças. Com isso, é possível identificar que as professoras precisaram revisitar a mediação do ensino da linguagem escrita e reorganizar as práticas docentes para desenvolvê-las por meio de tecnologias da informação e da comunicação. Professoras e alunos não dispunham de

dispositivos tecnológicos para o desenvolvimento do ato educativo. Em relação às crianças, percebemos que muitas não dispunham de aparelhos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades escolares.

É mister lembrar que, as alfabetizadoras mesmo que dispusessem de todos os dispositivos tecnológicos, em muitos casos, não saberiam manusear essas ferramentas. Do ponto de vista didático e pedagógico, essa complexidade demandou a organização da prática docente, por meio de planejamento criterioso, do estabelecimento de critérios de avaliação da alfabetização e, principalmente, exigiu revisitar o acompanhamento das aprendizagens das crianças. A complexidade deste cenário impôs aos professores apostar na diversidade pedagógica, reinventando práticas que motivassem os alunos para a aprendizagem, seja por meio de videoaulas gravadas ou por meio de aulas remotas em tempo real. A professora Severina esclarece sobre a complexidade e os desafios de alfabetizar crianças em classes multisseriadas no contexto pandêmico narrando que:

Está sendo muito difícil. Um grande desafio. Pois não tenho como ministrar aula remota por meio de celular, computador, mas eu elaboro as tarefinhas das crianças e os pais ou responsáveis vão à escola para buscar. As atividades remotas que são impressas estão sendo entregues quinzenalmente. Mas, não estou vendo muito efeito, pois estamos longe das crianças para acompanhar. [...] (Professora Severina/Entrevista Narrativa, 2021).

A narrativa da professora Severina declara que o ensino remoto está difícil, o que significa que a alfabetização em classes multisseriadas, na educação do campo, no contexto pandêmico se configura como um grande desafio a ser enfrentado pelos professores. A partir do seu relato, é possível inferir que, no período da pandemia de Covid-19, precisou ressignificar a mediação de ensino da leitura e da escrita, usando como alternativa principal a entrega de atividades impressas, quinzenalmente, às crianças, para garantir a continuidade do processo ensino-aprendizagem. Frente a essa realidade de continuar com a alfabetização, por meio remoto com a entrega de atividades impressas, a professora tem mostrado insatisfação com a nova rotina, pois o ensino não presencial dificulta a mediação dos conhecimentos e a interação professor-aluno.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9304/96), no Art. 28, enfatiza que no contexto educacional do campo, considerando as peculiaridades socioculturais desse contexto e as diversas situações que os sujeitos da aprendizagem vivem, os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias a adequação do processo ensino-aprendizagem às peculiaridades da vida rural e de cada região, definindo: “[...] Conteúdos curriculares e

metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (Brasil, 1996, p.17). Observando o que estabelece a referida lei, reiteramos a necessidade de ressignificar as práticas docentes no contexto do campo nas diferentes etapas da educação básica.

A rigor, realçando as complexidades na alfabetização em tempos de pandemia, é notório afirmar segundo Colello (2021) que a escola, apesar de ter se reinventado, como é o caso da entrega de atividades impressas, é notório enfatizar que não adianta sobrecarregar os alunos com atividades impressas ou virtuais, se não estão preparados psicologicamente, emocional e afetivamente para a continuidade do processo ensino-aprendizagem. A narrativa da professora Fernanda a respeito da complexidade e desafios de alfabetizar crianças em classes multisseriadas no contexto pandêmico registra que:

Agora dentro do período da pandemia, não foi fácil para ninguém. Nós tivemos alunos que não responderam nenhuma atividade. Pais que tem dificuldade de ajudar a responder o conteúdo porque não sabe, e assim, as tarefas ficam sem responder e não temos retorno. Mas, também, tivemos, [...] alguns pais neste ano de 2021, pagam pessoas para dar aula de reforço em casa, no contraturno, e isso está ajudando muito. E tenho visto muitas mudanças boas. Olha, considero que 100% a gente sabe que nunca chega. Mas está um nível até razoável. Um nível até bom. Eu converso com os pais, porque tenho o WhatsApp de alguns. Mando vídeo constando orientações para responder as atividades e, aos poucos, eles estão produzindo com os filhos em casa. A devolutiva está agradável em minhas turmas. (Professora Fernanda/Entrevista Narrativa, 2021).

A professora Fernanda revela, em seu relato, uma nova possibilidade educacional por meio de atividades remotas e virtuais como forma de continuar o processo de ensino-aprendizagem. Analisando a narrativa da colaboradora Fernanda, percebemos que se ressentem da falta de assistência de parte das famílias das crianças no que tange ao auxílio nas atividades escolares. A professora Fernanda enfatiza que, o período da pandemia de Covid 19, tem sido um grande desafio no processo de alfabetização de crianças no campo.

A professora descreve a realidade da alfabetização na classe multisseriada em que atua, no contexto pandêmico, informando que algumas crianças não realizam as atividades escolares, que os pais têm dificuldades para orientar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, mas reconhece que alguns pais têm procurado o reforço escolar para consolidação de aprendizagens. Apesar do que destaca como desafio ou dificuldade, afirma que o resultado de sua prática docente é bom. Percebemos as complexas situações vivenciadas pela alfabetizadora, que fazem do ensino da linguagem escrita não presencial um desafio substancial, ou seja, “[...]”

atividade complexa, que exige profissionalização, planejamento, conhecimentos de diversos tipos e compromisso [...] exige afetividade, interação entre pares, jogos, brincadeiras, leituras, [...]” (GOULART, 2005, p. 109).

A pesquisa evidencia que há uma grande diferença entre a alfabetização no ensino presencial e a alfabetização no contexto remoto. No ensino presencial, as interações face a face entre professores e crianças geram perspectivas de aprendizagem, troca de experiências e de organização didática reflexiva no processo pedagógico, a partir das inúmeras atividades que envolvem o letramento. No ensino remoto, a alfabetização acontece de forma desigual, porque o ensino remoto realçou as desigualdades sociais, fato corroborado por Goulart (2005, p.110) ao mencionar que: “[...] alfabetizar crianças em tempos de pandemia, tem tornado alvo da degradação do ensino”.

A professora Fernanda deixou claro em sua narrativa que a alfabetização tem se tornado mais complexa no período pandêmico, visto que a escola não procurou se reorganizar melhor para a execução de suas atividades. Com a narrativa da colaboradora Fernanda, observamos que ministra aula virtual apenas para as crianças que possuem dispositivos tecnológicos, enquanto aqueles que não tem acesso a esses dispositivos ou a internet, recebem as atividades impressas para responderem em casa. A professora Elza, em seu relato, realça:

Olha, não é fácil, porque tenho que conhecer cada realidade de aluno, cada singularidade, melhor dizendo. Eu também preciso desenvolver um trabalho que adeque a realidade de aprendizagem deles, identificar as fragilidades ou deficiências e assim melhorar meu itinerário, que é a minha rotina. Eu não separo os alunos que sabe mais ou menos. Eu também não costumo separar, quando estamos presenciais os alunos de 4º dos de 5º ano. Porque eu olho muito pela questão da interação de aluno para aluno. (Professora Elza/Entrevista Narrativa, 2021).

A professora Elza, do mesmo modo que as professoras Severina e Fernanda, mostra não ser fácil alfabetizar crianças no âmbito do distanciamento social, provocado pela pandemia de Covid-19. A colaboradora da pesquisa esclarece que considera importante, em sua prática docente, conhecer as singularidades das crianças, para que as atividades de ensino atendam os objetivos da aprendizagem em conformidade com cada nível/etapa de leitura e escrita das crianças. Ressalta que no processo de ensino da linguagem escrita, procura identificar as fragilidades ou deficiências das crianças para melhorar a rotina do ensino. que não costuma separar as crianças (as que sabem mais das que sabem saibam menos), pois percebe a interação entre elas como propiciadora de aprendizagens.

A narrativa da professora Elza, remete às afirmações de Colello (2021, p. 6) declarando que no ensino remoto os alfabetizadores: [...] tiveram que se reinventar, abrindo mão de certezas e de zonas de conforto dadas pela experiência profissional. Tiveram que se aproximar mais das famílias e, talvez, conhecer ainda mais seus alunos.”. A partir do exposto pela autora, confirmamos que foi necessário aos professores, com o advento da pandemia Covid 19, redimensionar suas práticas e as relações com as famílias e com as crianças. A partir das ideias da autora, analisamos que é possível tornar a escola um ambiente de alfabetização consolidado, preocupado em instaurar as práticas de leitura e escrita com diferentes funcionalidades sociais. Desenvolver o ensino da leitura e da escrita na pandemia, por meio do ensino remoto, exige do professor abertura para aprender sempre mais, para produzir uma prática diversificada, que valorize os conhecimentos das crianças, visando o seu aprofundamento de suas aprendizagens, dentro das possibilidades geradas em meio ao contexto do distanciamento, resultante da pandemia Covid 19.

No contexto da pandemia de Covid-19 a alfabetização sofreu grandes impactos, conforme salientaram as colaboradoras Severina, Fernanda e Elza. Devemos pensar que as mudanças neste cenário têm possibilitado melhor acesso do aluno ao conhecimento, porém, é preciso que reflitamos sobre as profundas desigualdades enfrentadas por professores e alunos do cenário do campo, no qual apenas alguns possuem condições para dar continuidade ao processo de ensino em meio à pandemia com o isolamento social e outros apenas recebem o material impressos, mas não tem a oportunidade de interagir com os pares e com as professoras, devido às normas sanitárias.

Analisando as narrativas, pensamos nos dilemas das colaboradoras da pesquisa, retratadas em seus relatos sobre as complexas necessidades das crianças em meio ao contexto da pandemia para viver efetivamente o ensino e as aprendizagens. Essas crianças viveram a alfabetização em um contexto onde tudo era instável, imprevisível, incerto. No contexto que descrevemos o desafio é oportunizar às crianças das classes multisseriadas a aprendizagem do conjunto de atos de ler e escrever, em sua forma clássica, em uma relação dialógica, de interação e de socialização de conhecimentos. Os relatos da professora Severina a respeito da complexidade na alfabetização mostram que ensinar a ler e a escrever é um ato desafiador e, ao mesmo tempo, transformador, uma vez que saber ler e escrever provoca transformações na vida das pessoas.

Os desafios no ato de alfabetizar em crianças em classes multisseriadas, de modo geral, são aspectos que, por vezes, impedem a escola de dar continuidade ao processo de produção da linguagem escrita. Conforme Colello (2021, p. 11), “[...] embora com novos desafios, o ensino

remoto incorporou, em cada caso, possibilidades e limites dos docentes”. As mudanças ocorridas na educação escolar, provocadas pelo contexto pandêmico, como afirma a autora, revelaram as possibilidades dos professores na reinvenção de seus modos de ensinar e revelaram, igualmente, as limitações que encontraram no desenvolvimento do ensino da linguagem escrita.

A pandemia, portanto, impôs a implementação de novos métodos e novas formas de trabalho na alfabetização das crianças escolas. No contexto da educação do campo, especialmente, nas classes multisseriadas, “[...] o ensino remoto evidenciou que, em muitos casos, para além das dificuldades práticas de transposição do presencial, prevaleceram fragilidades conceituais que comprometem o ensino [...]” (COLELLO, 2021, p. 17). Na concepção da autora, a alfabetização não presencial foi desenvolvida de forma descontextualizada, primando pelo aprendizado mecânico da escrita. O ensino da linguagem escrita, no formato remoto, tem se dado com relativa fragilidade e instável, devido as desigualdades sociais e econômicas que interferiram nas práticas docentes alfabetizadoras e nas oportunidades educacionais das crianças das classes multisseriadas, do campo.

A complexidade descrita pelas colaboradoras do estudo, está evidenciada nos relatos sobre as dificuldades e desafios encontrados no âmbito do processo de ensino da escrita, uma vez que consideram a alfabetização um tanto difícil, pois precisam lidar com todas as estruturas da criança e, nesse tempo de pandemia, com o distanciamento social, ensinar a ler e a escrever com restrições nas interações entre as crianças e as professoras resultou dos esforços dessas profissionais para fazer acontecer a alfabetização nas classes multisseriadas no campo.

Partilhamos do entendimento que ler e escrever são atividades que contribuem para transformar a vida do ser humano, por oportunizar que se posicionem criticamente frente as situações de sua vida cotidiana, mais do que nunca se vê e se reconhece a importância da educação e da alfabetização, decorrentes das intervenções planejadas, dinâmicas, orientadas, que se dão nos espaços escolares. Sendo assim, os desafios contratados pela professora Severina, Fernanda e Elza em ensinar ler e escrever, em meio ao contexto da pandemia de Covid-19, nos impulsionam em um processo de reflexão sobre as reais necessidades apontadas das crianças, de suas famílias, e também, dos professores do campo.

O trabalho de alfabetização é bastante exigente, pois o professor necessita aprimorar seu repertório de conhecimentos e suas práticas, de modo a despertar a vontade dos estudantes para o engajamento nas rotinas escolares. Ratificamos, por essa razão, a importância da alfabetização, reforçando as proposições de Colello (2021, p.21) afirmando: “[...] ora, se a edificação do ser humano se faz já na oralidade pelas inúmeras interações na e pela língua.

Podemos supor o salto qualitativo daqueles que, pela aprendizagem escrita, ampliam seus horizontes discursivos e, [...], suas esferas de ação intervenção”.

Contextualizando as afirmações da autora, é preciso reforçar que a alfabetização pode provocar mudanças na vida e na consciência das pessoas, saber ler e escrever são referenciais importantes para o posicionamento como indivíduo frente as demandas da sociedade. Essa é a realidade das escolas do campo. É esse formato de ensino da escrita que desejamos para as escolas do campo, que desenvolvem o processo de alfabetização e, também de letramento. A partir da diversidade das narrativas das colaboradoras Severina, Fernanda e Elza, podemos sintetizar alguns elementos a partir do quadro 05.

Quadro 05: Complexidade e desafios de alfabetizar crianças em classes multisseriadas no contexto pandêmico

- Complexidade nas interações entre alunos que possuem dispositivos tecnológicos e os que não possuem;
- Complexidade no acompanhamento e elaboração de atividades síncronas e assíncronas por parte de professores e alunos;
- Dificuldades no processo de articulação e de diálogo com as famílias sobre a continuidade da aprendizagem por meio remoto;
- Descontinuidades no processo de ensino-aprendizagem remoto no campo.

Fonte: Entrevistas narrativas

A partir do quadro 05, fica explícito que as colaboradoras Severina, Fernanda e Elza, apontam algumas dificuldades no processo de alfabetização. Consideram a complexidade do seu trabalho a partir das múltiplas facetas existentes no ensino. O caráter teórico-prático da construção da língua escrita, diante da pandemia de covid-19, com a mudança das práticas, tem apresentado relações inferenciais diante do que elas narram. Percebemos que é possível ajudar as crianças consideradas problemáticas a superar suas dificuldades de leitura e escrita, quando há mudança no cenário da sala de aula um professor que se sensibilize, reinventa e desenvolve um trabalho coerente e contextualizado, a partir das singularidades e das demandas da educação. A próxima unidade temática de análise, a partir das narrativas das colaboradoras da pesquisa, analisamos as interações dos pais ou responsáveis pelas crianças no processo de alfabetização em classes multisseriadas.

4.4 Interagindo com pais ou responsáveis na alfabetização de crianças

A realidade com a qual nos deparamos nas escolas de classes multisseriadas no campo, ou até mesmo naquelas situadas na zona urbana, é de fracasso no ensino da leitura e da escrita. Diante dessa realidade as escolas e os professores são desafiados a definir estratégias para assegurar que as crianças aprendam. Nesse processo, as interações entre famílias e escolas precisam ser firmadas em ações sistemáticas, que focalizem o acompanhamento das crianças na apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita. Investir na parceria família/escola pode gerar o estreitamento das relações entre pais (ou responsáveis) e professores em prol dos aprendizados das crianças, o que será favorável para o sucesso do processo de escolarização. O estreitamento das relações precisa ser claro em relação aos papéis da escola, dos professores e da família, pois cada um tem uma função específica na educação das crianças. A família pode ser um importante apoio na mobilização das crianças para engajamento e permanência na escola.

Não podemos esquecer que família é a primeira instituição social com a qual as crianças convivem e aprendem sobre as práticas sociais de leitura e escrita, por participarem ou presenciarem eventos de letramentos, que podem contribuir em suas percepções a respeito da língua escrita. No ambiente familiar as crianças podem despertar o gosto pela leitura pela leitura, ter acesso a livros e outros suportes textuais, podem ouvir histórias, o que constitui importante experiência de interação com a linguagem oral e escrita. A professora Severina narra a respeito das interações ou não com pais ou responsáveis pelas crianças que se encontram no processo de alfabetização:

A realidade da zona rural é complexa. Olha, eu trabalho há muito tempo na zona rural e vejo aqui como um espaço que muitas crianças querem aprender. Por outro lado, eu vejo a baixa participação dos pais em ajudar as crianças nas tarefas escolares de casa. Mais por outro lado eu entendo que os pais são analfabetos na grande maioria na comunidade que trabalho. O que me faz ver que as atividades podem não voltarem respondidas. Também tem aqueles pais que não ligam para ajudar as crianças com as tarefas da escola em casa. Eu já ouvi mães dizendo que não tem paciência em ensinar. Muitos pais trabalham na roça, as mães são quebradeiras de coco ou trabalham em outras comunidades mais afastadas, e por isso, eu vejo como justificativa para o não acompanhamento nas atividades da escola. Às vezes, eu chamo os pais na escola para orientar sobre isso, mas eles não comparecem. (Professora Severina/Entrevista Narrativa).

O relato da professora Severina sobre as interações ou não com pais ou responsáveis pelas crianças que se encontram no processo de alfabetização revelam questões singulares,

desdobraremos nessa análise. A primeira questão se refere à percepção da professora sobre as crianças, segundo suas reflexões mostram o desejo de aprender, o que nos parece considerável no processo ensino-aprendizagem. A segunda questão, precisa ser analisada levando em consideração o contexto sociocultural, político e econômico das famílias, em face de se referir especificamente a à participação das famílias na vida escolar das crianças.

A narrativa da colaboradora Severina aborda diferentes aspectos sobre as interações ou não com pais ou responsáveis pelas crianças que se encontram no processo de alfabetização. A professora destaca a baixa participação das famílias das crianças no acompanhamento do processo educativo, justificando que esse fato decorre da baixa escolarização ou analfabetismo dos pais, do desinteresse pela escolarização das crianças (alguns casos) e por demandas de trabalho. A realidade dessas interações tem feito a colaboradora tomar algumas iniciativas para estreitar as relações família/escola, com o objetivo de orientar os pais no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

É possível perceber interesse da colaboradora no sentido de fortalecer a participação dos pais no ato educativo, conseqüentemente, na prática docente alfabetizadora. O relato da professora Severina evidencia a importância que atribui à participação da família no processo de alfabetização. É possível depreender que entende como a relação entre família e escola pode contribuir na aprendizagem dos alunos. A professora Fernanda, também, relata a respeito da participação dos pais no acompanhamento escolar das crianças, destacando:

Por exemplo, no projeto COM VIDA. Eu fico praticamente o mês todo preparando a criança e conversando os pais sobre a importância da participação das crianças e a presença maciça dos pais no dia do evento. Alguns pais permitem a participação e vão prestigiar no dia do evento. Mas, infelizmente, tem outros pais que permitem, mas no dia do evento não aparecem ou nem manda alguém para lhe representar. Também tem aquelas crianças que em muitas atividades, os pais permitem a participação dos filhos e na hora não deixam os filhos participarem. Isso dificulta o andamento das atividades ou não saem da forma planejada. (Professora Fernanda/Entrevista Narrativa, 2021).

A educação ofertada à criança no âmbito da família assume um papel fundamental na formação do sujeito, os hábitos, atitudes e valores partilhados na convivência familiar influenciam no desenvolvimento e no comportamento das crianças, de alguma forma. Os pais podem proporcionar possibilidades de apropriação de conhecimentos de conhecimentos experienciais no campo da leitura e da escrita, em relação aos usos e funções na sociedade. A família deve firmar uma parceria com a escola, baseada na cooperação e no compartilhamento

na tarefa de educar as crianças, tornando o trabalho pedagógico participativo e, assim, contribuir para que bons resultados sejam alcançados no processo de ensino e aprendizagem.

A professora Fernanda em sua narrativa, demonstra interesse em contar com a colaboração dos pais, uma vez que, sem o apoio familiar, a aprendizagem das crianças pode se tornar mais difícil. A colaboradora relaciona diferentes situações em que os pais poderiam participar: as atividades inerentes ao calendário pedagógico, como é o caso do projeto COM VIDA, desenvolvido pela instituição, o qual requer a apresentação de atividades temáticas diversas, a fim de mobilizar a participação ativa das crianças. A professora Fernanda reconhece que a parceria família x escola deve ser pautada no diálogo, conforme está implícito em seu relato quando menciona que a participação ativa das crianças nas atividades extracurriculares realizadas pela escola precisa do apoio das famílias para que as crianças participem.

As atividades do projeto COM VIDA expressam a possibilidade de interação, além explorar a oralidade, aspecto muitas vezes colocado em segundo plano no processo de apropriação da linguagem escrita. A oralidade é explorada por meio das apresentações, das atividades coletivas, em que ocorrem as interações entre as crianças, delas como os adultos e com a comunidade escolar. A colaboradora deixa nítido que mesmo com o dialogando com os pais, a presença/participação deles nos eventos é mínima.

Caldart (2002) contribui para analisarmos a narrativa da professora, quando enfatiza que a aprendizagem da criança deve ser preocupação, que a família é uma instituição que deve proporcionar visões iniciais de vida, mundo e sociedade. E cabe à escola coparticipar deste processo a partir da promoção de uma educação formal pautada na perspectiva da humanização. A respeito das relações família/escola reconhecemos que, muitas vezes, a família é chamada na instituição escolar somente para tomar conhecimento de problemas dos filhos, quanto às dificuldades de aprendizagem ou sobre problemas de comportamento das crianças. O envolvimento dos pais e a presença constante na escola constituem aspectos imprescindíveis para o avanço do projeto e da organização do trabalho pedagógico da escola do campo. No contexto da participação das reflexões sobre a efetiva participação dos pais na alfabetização das crianças no campo, a professora Elza relata que:

Os pais de crianças da minha turma, somente uma pequena parcela dão contribuição nesse processo. Eu fico triste, porque a escola se desdobra para mudar, mas, infelizmente a baixa instrução dos pais, desestrutura e a questão cultura mesmo é típica deles, o que nos faz esquecermos na escola. A gente faz tantas atividades legais, e eles não comparecem, nem mesmo no cotidiano das aulas quando estamos presenciais, imagine agora no período remoto. (Professora Elza/Entrevista Narrativa, 2021).

A colaboradora Elza revela que a contribuição ou acompanhamento dos pais de crianças de sua turma no processo ensino-aprendizagem é relativamente baixo. A professora demonstra sentimentos de insatisfação em relação a essa realidade, pois reconhece o empenho da escola na tarefa de educar e ensinar as crianças, assim como entende que a participação dos pais ou responsáveis nas demandas escolares das crianças faria diferença em suas trajetórias na alfabetização. Nem sempre a ausência ou não participação dos pais na escola é mera negligência, às vezes, é resultante da baixa escolarização, do analfabetismo e da sobrecarga de trabalho.

Na educação do campo, nas classes multisseriadas que foram objeto de nosso estudo, essa realidade é recorrente. Não obstante os fatores que dificultam a participação dos pais, entendemos que existem possibilidades de reverter essa situação, a partir do incentivo e do estabelecimento de uma parceria escola/família, respeitando a realidade sócio-histórica das famílias e valorizando a produção de tarefas escolares. Na análise de Moraes (2012, p.15) “[...] a família em certos olhares acaba sendo vista como não educadora, pois muitas vezes não possui o ensino formal que é necessário e cobrado pela sociedade ao indivíduo”. Por existir essa visão por parte de muitos é que a família acaba não interagindo com escola. O destaque para a participação da família na escola, não retira dessa instituição formal de ensino as responsabilidades no processo de ensinar, mas reconhece o importante papel que as famílias podem exercer na educação das crianças, participando das demandas de escolarização. Em síntese, as famílias não podem se eximir de seus papéis no acompanhamento das crianças na escola, pois o apoio familiar e seus incentivos às crianças são necessários para o desenvolvimento das aprendizagens da leitura e escrita. No Quadro 06, sintetizando o conteúdo das narrativas a respeito: da interação dos pais ou responsáveis na alfabetização de crianças em classes multisseriadas: a partir do Quadro 06:

Quadro 06: Interação entre pais e responsáveis na alfabetização de crianças

- * A interação família/escola precisa ser ressignificada, deve ser consolidada a partir do reconhecimento de seus papéis e de como suas ações se complementam na educação das crianças;
- * As interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças São afetadas por diferentes fatores (baixa escolarização de familiares, questões de trabalho, entre outros);
- * A escola tem o desafio de revisitar as interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças, levando em conta a realidade social, política e econômica das famílias;
- * As professoras demonstram interesse em estreitar as relações famílias/escola;
- * As professoras tomam iniciativas para mobilizar as interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças.

Fonte: Entrevistas narrativas

Considerando as narrativas das colaboradoras da pesquisa percebemos a importância das interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças, identificamos as fragilidades dessas interações e os fatores que as afetam. As narrativas evidenciaram os desafios da escola para revisitação das interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças. Evidenciam, também, essas interações precisam ser analisadas considerando a realidade social, política e econômica das famílias.

As narrativas analisadas realçam que as professoras têm interesse em estreitar as relações famílias/escola e, com esse intuito, tomam iniciativas para mobilizar as interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças. A família exerce uma função socializadora e educativa muito importante, particularmente, por ser uma instituição na qual as crianças convivem socialmente com a leitura e a escrita, conhecendo suas funcionalidades e os diferentes suportes textuais. Na próxima unidade temática de análise discorreremos analiticamente acerca de gêneros discursivos privilegiados na alfabetização de crianças em classes multisseriadas. O próximo capítulo de análise, empreende as reflexões tecidas acerca dos memoriais biográficos escritos pelas colaboradoras do estudo.

CAPÍTULO V

ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: A QUE SE DESTINA

O princípio de uma alfabetização transformadora coaduna com uma educação problematizadora, comprometida com a libertação, empenhada na desmistificação do domínio da palavra a uma minoria elitizada que detém o poder da escrita, legitimando as relações de dominação entre os que se apropriaram da tecnologia da escrita e aqueles que não a possuem, sendo, portanto, marginalizados (FREIRE, 1979, p.45).

A epígrafe apresentada neste capítulo, como inspiração no pensamento de Freire (1979), sugere a necessidade de apostarmos na dimensão transformadora que a alfabetização pode assumir nas classes multisseriadas na educação do campo, pois na acepção do autor o aprendizado da leitura e da escrita possibilita às pessoas a compreensão crítica da realidade social. Em consonância com as proposições de Freire (1979) e, considerando o objeto de estudo desta dissertação, o presente capítulo tem como foco a análise das narrativas das colaboradoras da pesquisa, produzidas nos memoriais busca compreender as experiências de vida: formativas e profissionais de alfabetizadoras de classes multisseriadas. Os memoriais são um dispositivo da pesquisa narrativa que favorece a reflexão e o autoconhecimento. A escrita de si, é um processo complexo, visto que o narrador, deve retomar aspectos vivenciados no passado, fazendo um entrecruzamento com as capacidades afetivas, psicológicas ou sociais que influenciam em seus comportamentos e atitudes.

Apresentamos, neste capítulo, as narrativas escritas produzidas pelas alfabetizadoras que atuam em classes multisseriadas; realçando às análises aqui desenvolvidas, a partir dos memoriais biográficos produzidos pelas colaboradoras do estudo. Os memoriais biográficos, tipologia textual de escrita autobiográfica, foram propostos com os seguintes objetivos: identificar gêneros discursivos utilizados no processo de ensino da linguagem escrita, em classes multisseriadas, descrever as funções atribuídas à leitura e à escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do campo e compreender como ocorre a mediação dos alfabetizadores nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização, em classes multisseriadas, nas escolas do campo.

Em sintonia com os objetivos inerentes à escrita dos memoriais, para procedermos a análise das narrativas, definimos unidades temáticas de análise, explicitadas no Quadro 07. A proposição das referidas unidades analíticas objetiva corresponder às intencionalidades da investigação que desenvolvemos e com a questão-problema que oriento seu desenvolvimento.

Na sequência apresentamos o Quadro 05, denominado unidades temáticas de análise decorrentes dos memoriais:

Quadro 07: Unidades temáticas de análise decorrentes dos memoriais

Objetivos	Unidades temáticas
	Contexto da Alfabetização em classes multisseriadas
Identificar gêneros discursivos utilizados no processo de ensino da linguagem escrita, em classes multisseriadas	Gêneros discursivos na alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo
Descrever as funções atribuídas à leitura e à escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do campo	Funções da leitura e da escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas
Compreender como ocorre a mediação dos alfabetizadores nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização, em classes multisseriadas, nas escolas do campo	Mediação das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização, em classes multisseriadas, nas escolas do campo

Fonte: Memoriais biográficos (2021)

As unidades temáticas de análise dos memoriais biográficos foram elaboradas a partir dos conteúdos das narrativas tecidas pelas colaboradoras e dos objetivos da pesquisa, conforme já mencionado, dando ênfase ao objeto de estudo da dissertação. Para desenvolvimento da análise apresentamos as narrativas das colaboradoras da pesquisa, seguindo a ordem de apresentação das unidades temáticas, conforme ilustrado no Quadro 05.

5.1 Contexto da alfabetização em classes multisseriadas

A alfabetização de crianças tem se tornado um dos maiores desafios, no cenário educacional em nosso país. No que se refere às escolas multisseriadas, entendemos que o ensino da linguagem escrita se torna ainda mais desafiador, considerando as condições materiais desse ensino, as condições desiguais da realidade existencial das crianças e os poucos investimentos na formação de professores que atuam nessas escolas. Hage (2014) ratifica que a educação em escolas multisseriada tem sido um grande desafio no contexto brasileiro, mas alerta que esse fato não deve ser justificativa para se negar às crianças do campo o direito constitucional de aprender.

Concordamos com o autor e entendemos, como propõe ao se reportar aos desafios da multisseriação, que as práticas docentes nas classes multisseriadas necessitam de uma revisitação e de proposições sintonizadas com a realidade das pessoas do campo, ou seja, para o autor a educação dos sujeitos do campo deve ter com referência o lugar onde estão inseridos, sua cultura, seus interesses, sem alijá-los do mundo global e do contexto urbano, com os quais interage de forma permanente. As reflexões colocadas em pauta neste estudo, postulam que singularidades culturais, econômicas e políticas inerentes aos povos do campo, precisam subsidiar as demandas educacionais que têm sido ofertadas a esses povos.

Em face dessa realidade, destacamos que um dos principais desafios das escolas do campo, principalmente daquelas que ofertam a alfabetização em classes multisseriadas, é assegurar às crianças o aprendizado da leitura e da escrita. Convém esclarecer que os professores, as crianças e suas famílias não podem ser culpabilizadas por essa realidade, haja vista que as políticas de alfabetização são definidas em nível macro, pelo Ministério da Educação, que precisa assumir responsabilidades efetivas com a qualidade da educação do campo, com a formação de professores e com o provimento das condições de funcionamento das classes multisseriadas.

Com essas reflexões esclarecemos que as crianças das classes multisseriadas do campo têm potencialidades para aprender e necessitam que os direitos à aprendizagem e a uma educação de qualidade sejam garantidos. Aliada à questão da garantia de direito de aprendizagem às crianças das classes multisseriadas, precisamos alertar que a alfabetização tem um poder de transformar a vida dessas crianças. Colello (2021) chama atenção para o impacto transformador da alfabetização nas dimensões interpessoal, linguística e política na vida dos indivíduos em uma sociedade letrada, conforme mencionamos na revisão de literatura que dá suporte ao nosso estudo. As colaboradoras da pesquisa puderam refletir sobre o contexto de suas práticas docentes durante a escrita dos memoriais e, a esse respeito, a professora Severina, destacou:

A partir da experiência em classes multisseriadas, eu pude conhecer e me sensibilizar sobre a demanda que é atendida. Eu pude ver tamanha complexidade da escola do campo. A partir da minha experiência, eu tenho visto desde quando ingressei neste universo, pouca estrutura física, pouca disponibilidade de materiais de leitura e escrita, baixa participação das famílias, enfim, era um trabalho limitado. Mas, com o passar do tempo, tenho visto muitos avanços das políticas públicas e também senti mais motivada a estudar mais e desenvolver um trabalho melhor. (Professora Severina/Memorial Biográfico, 2021).

A narrativa da professora Severina mostra que conhece a realidade das classes multisseriadas e suas demandas. Descreve a realidade das classes multisseriadas comentando sobre as limitações do espaço físico, acerca da escassez de materiais didáticos (principalmente de leitura e escrita) e sobre a reduzida participação das famílias no processo de ensinar a ler e escrever. O conhecimento da realidade da escola do campo, das classes multisseriadas, por parte da colaboradora da pesquisa, pode possibilitar que planeje a alfabetização das crianças de modo objetivo e de acordo com a realidade do processo ensino-aprendizagem.

As classes multisseriadas precisam ser percebidas como espaços que podem contribuir efetivamente para a permanência de alunos do campo no seu processo de escolarização inicial, a fim de assegurar o acesso ao aprendizado da leitura e da escrita. A partir da narrativa da alfabetizadora Severina é possível inferir os desafios que enfrenta na alfabetização em classes multisseriadas em escola do campo, contexto pedagógico complexo e singular, marcado pelos poucos investimentos do poder público. Entendemos que as classes multisseriadas atendem demandas educacionais de determinados contextos e que têm contribuído como a alfabetização de muitas crianças do campo.

Entendemos, também, que a professora Severina, a despeito das situações adversas de seu contexto de atuação profissional, das intensas dificuldades demarcadas pela falta de materiais e pela falta de estrutura adequada nas escolas multisseriadas, assume o compromisso com o ensino da linguagem escrita. A colaboradora Severina ao refletir sobre o contexto das escolas multisseriadas, elucida que, embora esse contexto dessas escolas não seja o recomendável, tem observado algumas mudanças por meio de políticas públicas, que, segundo relata, têm feito com que se sinta motivada para o trabalho e para o estudo sobre sua prática.

Embora se refira ao avanço de políticas públicas para as classes multisseriadas do campo, não explicita ou descreve essas políticas, o que nos faz pensar que está se referindo aos programas de acesso e permanência do aluno à escola, ao fornecimento de transporte escolar, reforma e ampliação de algumas escolas, entre outros. Precisamos registrar que essas políticas constituem direito social de um povo (povo do campo), que requer o reconhecimento de suas potencialidades, de sua cultura e de suas singularidades, uma vez que “[...] o campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso” (ARROYO, 2004, p.26).

A professora Severina, como referido anteriormente, comentou sobre avanços nas políticas públicas para as escolas do campo, o que podemos analisar a partir dos estudos de Rodrigues (2009), que ressalta a educação do campo como resultado de ações coletivas e da resistência dos povos do campo. De modo similar, podemos afirmar que os avanços nas políticas públicas às quais a professora se referiu resultam das lutas coletivas dos povos do

campo por uma educação de qualidade. Com base nesta concepção, destacamos que as políticas para educação do campo constituem um projeto popular para os sujeitos que nele habitam, colocada em prol da representatividade desses povos e a sua idealização e consolidação.

Reiteramos a necessidade de os professores conhecerem o contexto em que os alunos estão inseridos para que o planejamento e a organização do ensino possam respeitar suas histórias de vida e para que tenham melhor aproveitamento no processo ensino-aprendizagem. Reconhecemos que, na maioria das vezes, a própria equipe da Secretaria de Educação desconhece as idiossincrasias do campo e de seus sujeitos. Esse conhecimento é bastante necessário na definição dos planos curriculares, nos planejamentos pedagógicos e no que concerne à proposição de políticas públicas para as escolas. O memorial biográfico da professora Fernanda, encontramos relatos sobre o contexto das classes multisseriadas, conforme o registro a seguir:

Posso dizer que a alfabetização é um ato de amor, respeito e dedicação “ao outro”. Pela minha experiência de trabalho em classes multisseriada, na educação do campo, vejo muito progresso, tendo em vista os mais de vinte anos atrás quando iniciei. A realidade das classes multisseriadas na alfabetização tem avançado para melhor. Mas, ainda, me deparo com uma realidade instável no contexto que trabalho, pois, a escola tem poucos materiais, a estrutura da escola não é das melhores, mas melhorou bastante. Eu mesma, tenho custeado as despesas básicas para o meu trabalho, em benefício próprio e das minhas crianças. (Professora Fernanda/Memorial Biográfico, 2021).

Com a leitura analítica da narrativa da professora Fernanda foi possível perceber que a professora é bastante experiente na área da alfabetização em classes multisseriadas no campo. Essa experiência e as adversidades vivenciadas na profissão (falta de material, escolas sem estrutura física adequada) parecem ter feito a professora pensar a alfabetização como ato de amor e doação ao outro, mas não podemos deixar de mencionar que o direito das crianças a alfabetização é um direito legal, estabelecido na LDB (Lei 9394/96). O que emerge da narrativa da professora, em nossas inferências, é que se sente responsável por garantir a alfabetização das crianças, em vez de reivindicar as condições adequadas para desenvolvimento do ensino.

A narrativa da professora confirma que o contexto da alfabetização nas classes multisseriadas carece de investimentos para assegurar aos professores condições dignas de exercício da profissão docente, pois a realidade ilustrada no relato da colaboradora indica aspectos que concorrem para a desprofissionalização, o que pode ser percebido quando informa

a tarefa de alfabetização como ato de amor e assume despesas que são de responsabilidade do poder público, como, por exemplo, a compra de materiais para a prática de sala de aula.

Considerando a narrativa da professora Fernanda temos a necessidade de trazer para essa discussão, as ideias desenvolvidas por Arroyo (2004) reiterando para a necessidade de a escola do campo reconhecer verdadeiramente seus sujeitos e suas demandas (suas histórias, costumes, crenças) para desenvolvimento de práticas docentes coerentes com a realidade dos alunos. Diante das dificuldades encontradas, segundo o autor, os professores não podem se entregar, mas lutar pelas possibilidades de mudança.

Retomando aspectos emergente da análise da narrativa da colaboradora Severina, referentes a alguns avanços nas políticas de educação do campo, verificamos que a professora Fernanda também faz referências a essa questão. Neste âmbito, destacamos que a implementação de políticas públicas, por meio de programas sociais do governo, incide na participação direta das famílias, no acesso e frequência à escola.

A realidade de classes multisseriadas descrita pela professora Fernanda, sobre falta de materiais e a respeito da estrutura inadequada das escolas multisseriadas, mostra que, efetivamente, esses aspectos podem afetar de modo negativo o processo de alfabetização. O ensino da leitura e da escrita tem singularidades, ou seja, para que as crianças dominem a leitura e a escrita, antes de tudo, “[...]o professor deve mostrar às crianças formas pelas quais as crianças identifiquem as letras e entendam como elas se articulam entre si, a partir das pequenas unidades, até irem ganhando novas dimensões (tamanho, forma e pronúncia), para que percebam a multiplicidade de palavras que podem ser produzidas a partir desses elementos”. (JOLIBET, 2016, p.187). As ações a serem desenvolvidas por professores e crianças na alfabetização exigem uma grande variedade de materiais, que vão desde textos diversos, livros, jogos, até materiais pedagógicos a serem disponibilizados pela escola.

Brito (2007, p. 04) ressalta que “[...] a aprendizagem da escrita é, portanto, processual e se constrói em ritmo diferente em cada indivíduo. Assim, é natural que, numa situação de alfabetização, as crianças estejam em níveis diferentes de alfabetismo”. A sala de aula onde acontece a alfabetização, como processo em que as crianças passam por diferentes níveis ou hipóteses de escrita, precisa constituir ambiente de letramento, um espaço onde as crianças possam ler, escrever e acessar diferentes gêneros e tipologias textuais, a fim de compreenderem a natureza da linguagem escrita, seus usos e funções sociais.

Essa concepção a respeito da alfabetização e da sala de aula como ambiente alfabetizador, explicita a necessidade de superar um trabalho aleatório e mecânico no ensino da linguagem escrita, que teria como suporte apenas a cartilha. Entendemos que o ensino da leitura

e da escrita precisa acontecerem em um ambiente rico em materiais que explorem a linguagem escrita e oportunizem às crianças experiências em que ler e escrever constituam práticas contextualizadas, como situações sociocomunicativas.

Não podemos esquecer que o campo é repleto de significados, de múltiplas linguagens e, conseqüentemente, de múltiplos letramentos, que devem ser levados em consideração durante o processo de alfabetizar. Para que isso aconteça, é preciso que os suportes textuais que circulam na ambiência social do campo possam ser inseridos na escola e na sala de aula, oportunizando às crianças da multisseriada encontros profícuos com a leitura e a escrita. Continuando as análises da unidade temática abordada nesta seção, apresentamos a narrativa da professora Elza:

A minha realidade na classe multisseriadas no campo me faz identificar as carências e me sensibilizar com as intensas dificuldades financeiras das crianças e, principalmente, com o quanto às pessoas do meio rural em sua grande maioria, são humildes, mas sempre acolhedora aos propósitos da escola. Nessa realidade, como é o meu caso, enfrento grandes desafios mesmo: sei que sempre procuro conhecer essa realidade de cada aluno para intervir da melhor maneira possível, mesmo sabendo que o retorno das famílias não surta tanto efeito colaborativo. Eu entendo, porque elas vivem num contexto social e cultural diferente. Os pais nem sempre, tiveram oportunidades para estudar e, assim, se não fosse o incentivo de nós professores, acredito que a situação seria bem pior. Na minha classe, eu busco ser sempre criativa com as atividades, para estimular cada criança. Quando a escola não dispõe de recursos didáticos ou pedagógicos, eu “tiro dinheiro do meu bolso”, pois “eu gosto de ver às coisas andando”. [...] A minha realidade é incentivar, principalmente, ler e escrever, para que elas cheguem aos anos finais com melhor propriedade do que se lê e escreve. (Professora Elza/Memoriais Biográficos, 2021).

O contexto da classe multisseriada no qual a professora Elza desenvolve sua prática docente, segundo sua narrativa, é bastante complexo e desafiador. A professora destaca alguns aspectos que afetam o contexto de ocorrência da alfabetização em classes multisseriadas. Em sua concepção, alfabetizar em classes multisseriadas requer um trabalho bem mais amplo, pois tem que lidar tanto com a especificidade da alfabetização, processo de apropriação de sistema de escrita alfabética, com o compromisso de assegurar que as crianças aprendam a ler e a escrever com autonomia, visto que considera que o domínio da leitura e da escrita é essencial no desenvolvimento do processo de escolarização de seus alunos.

A partir dessa análise, é pertinente dialogar com as proposições de Marcuschi (2008) sobre a importância dos últimos anos de alfabetização como tempos de consolidação das aprendizagens referentes à leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concordamos com o autor, pois entendemos que o fracasso na alfabetização compromete

seriamente o processo escolar das crianças, sejam do campo ou não e, muitas vezes, esse fracasso coopera para que se evadam da escola.

A colaboradora Elza ao refletir sobre as questões mencionadas, afirma sua responsabilidade com as crianças no processo de alfabetização nas classes multisseriadas, reconhecendo a necessidade de as crianças se tornarem leitoras e escritoras autônomas e críticas. É preciso, todavia, que as escolas e o poder público firmem suas responsabilidades com as demandas das crianças no processo de escolarização, provendo as condições materiais necessárias para uma educação de qualidade, como merecem as essas crianças do campo e as de outros contextos sociais.

Outras situações destacadas pela colaboradora Elza, como marcantes no contexto de sua prática docente alfabetizadora, se relaciona ao fornecimento e disponibilização de recursos pedagógicos, de materiais para leitura e escrita, a participação dos pais no ato educativo das crianças e as desigualdades socioeconômicas que afetam as crianças e suas famílias. Em relação à falta de recursos pedagógicos e de materiais de leitura e escrita, a professora afirma que nem sempre a escola disponibiliza o que precisam e que, muitas vezes, tem assumido a compra de materiais para que a alfabetização aconteça a contento.

As ponderações da colaboradora da pesquisa a respeito da falta de recursos pedagógicos e de materiais de leitura e escrita para dar suporte à alfabetização das crianças, podem ser fortalecidas a partir dos estudos de Soares (2021) que destacam a importância de um ambiente alfabetizador no processo de ensino da linguagem escrita para que as crianças interajam com diferentes gêneros e tipologias textuais.

O ambiente alfabetizador pode propiciar às crianças o contato com diferentes textos e intertextos, cuja relevância é reconhecida no aprendizado da leitura e da escrita. A partir da história narrada pela professora Elza, percebemos que considera a leitura e escrita como essenciais para a vida das crianças na sociedade letrada, visto que para desenvolver diferentes atividades do cotidiano precisamos saber utilizá-las. Compreende, também, que a escola multisseriada precisa tornar-se um ambiente que favoreça às crianças práticas sociais de leitura e de escrita assegurando-lhes o desenvolvimento de uma aprendizagem reflexiva (aprender pensando).

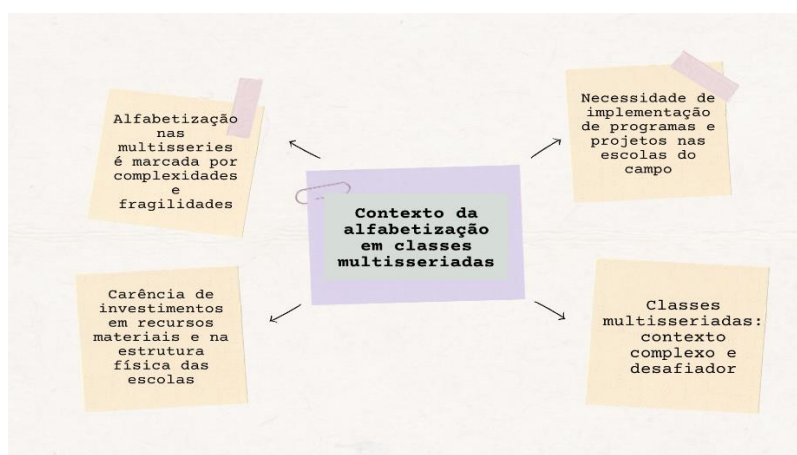
Quanto a participação dos pais no ato educativo das crianças na alfabetização ratificamos o que afirmamos na seção em que analisamos essa questão e que é retomado pela professora Elza nesta parte do estudo: os pais e as crianças se encontram em situações de desigualdades sociais e econômicas, o que complexifica suas relações com a escola e com os professores. Ou seja, nem sempre podem atender às demandas de acompanhamento escolar das crianças, por

esse e outros fatores. As desigualdades socioeconômicas que afetam as crianças e suas famílias repercutem sobre diferentes situações que ocorrem no processo escolar de alfabetização das crianças das classes multisseriadas no campo.

A amplitude de registros colocados por Elza, remontam ao caráter excepcional colocando às escolas do campo, assim como a própria figura do professor nas classes multisseriadas ter clareza sobre a realidade sociocultural e desenvolver práticas de leitura e escrita compatível com esta realidade. Do ponto de vista da escrita, porém, uma criança em hipótese pré-silábica, mesmo dividindo o mesmo espaço com outra criança cuja etapa de escrita esteja mais avançada, não significa dizer que as atividades serão as mesmas. Devem ser produzidos materiais cujas capacidades e potencialidades da classe de aluno, seja atendida a partir de suas particularidades cognitivas.

A análise das narrativas desenvolvida nesta seção, mostra que as professoras descrevem o contexto de ocorrência da alfabetização nas classes multisseriadas, explicitam os desafios e as possibilidades da prática docente alfabetizadora a fim de favorecer a aprendizagem significativa da linguagem escrita. Destacam, sobre o contexto da prática docente alfabetizadora em classes multisseriadas do campo os seguintes aspectos: falta de material didático nas escolas, estrutura precária das escolas, investimentos pessoais na compra de materiais necessário no processo de ensino da linguagem escrita. Na Figura 04 apresentamos uma síntese dos aspectos pontuados pelas colaboradoras do estudo:

Figura 04: Contexto da alfabetização em classes multisseriadas



Fonte: Narrativas de memoriais

A análise das narrativas que emergiram dos memoriais indica que, conforme sintetizado na Figura 04, o contexto da alfabetização em classes multisseriadas é marcado pela

complexidade, por desafios e fragilidades. A complexidade diz respeito à própria natureza do ensino da linguagem escrita, que exige diferentes conhecimentos sobre ler e escrever. Os desafios e fragilidades decorrem das condições objetivas e subjetivas da alfabetização nas multisséries, que têm a ver com a falta de materiais, com a fragilidade das estruturas das escolas e com as expectativas das crianças, professores e famílias em relação aos aprendizados das crianças.

5.2 Mediação das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização em classes multisseriadas, nas escolas do campo

O processo de alfabetização requer intensa interação entre professores e alunos. Essa interação se concretiza na mediação do conhecimento e é muito importante para conduzir as crianças em processos reflexivos no aprendizado da escrita, que podem contribuir com o desenvolvimento para que avancem nas etapas mais complexas de apropriação da escrita. Na rotina das salas de aula de alfabetização as interações possibilitam compartilhamentos de conhecimentos e a colaboração entre as crianças.

Mediar o processo de alfabetização consiste, segundo Soares (2003, p.24), "[...] numa atividade social praticada por um agente cognitivo que contribua efetivamente no desenvolvimento da cognição de outros indivíduos". Essa atividade, no contexto escolar, é de responsabilidade dos professores a fim de facilitar as aprendizagens dos alunos. Para cumprir as exigências da mediação das aprendizagens os professores precisam organizar as situações de ensino (por meio de atividades) e gerir as relações dos alunos com o conhecimento.

No caso específico da mediação no ensino da leitura e escrita, as interações entre professores e alunos precisam considerar que as crianças podem aprender refletindo sobre a linguagem escrita e sobre as hipóteses que constroem no processo de apropriação da escrita. Por meio dessa mediação os professores podem desafiar as crianças a testarem suas hipóteses, levando-as a revisitá-las. A narrativa da colaboradora Severina, descreve alguns aspectos da mediação pedagógica que materializa no ensino das práticas de leitura e escrita no contexto de classes multisseriadas em escola do/no campo:

Para cada atividade, eu vou auxiliando pausadamente como deve ser operada por elas as atividades. Por exemplo, quando a música trabalha com vogais ou consoantes, eu vou associando a letra com o animal e também o tamanho do animal, também dou a estrutura do animal em forma de imagens para elas aprenderem mais rapidamente, e assim por diante [...]. (Professora Severina/ Entrevista Narrativa, 2021).

Analisando o relato da professora Severina inferimos que a mediação pedagógica que desenvolve pode ser caracterizada em duas dimensões: técnica e reflexiva. A partir do que Severina expôs em sua narrativa, identificamos uma ênfase na mediação técnica, focada na memorização e nas associações entre letras e sons. Bakhtin (2003) afirma que é necessário propor o conhecimento da escrita, oportunizando reflexões sobre os enunciados dos textos trabalhados. O autor comenta: “A reflexão, seria a ligação entre os signos ideológicos, palavras, processos de comunicação e interação entre texto, significados e processos de produção [...]”. Aprender a ler e a escrever como atividade de interação com a linguagem escrita, objeto histórica construído, deve ter compromisso com a consolidação de uma aprendizagem de contextualizada em situações reais de comunicação.

O método de associação entre letras, imagens e estruturas de determinados elementos resulta em uma alfabetização não contextualizada como retratada no relato da colaboradora Severina. Os métodos associacionismos são aqueles em que a “[...] aprendizagem se dá por um processo de associação de ideias, que vai desde as mais simples às mais complexas [...]” (MORTATTI, 2000, p.34). A partir da visão da autora, podemos afirmar que a definição do que é simples ou complexo é resultado de uma concepção adultocêntrica, ancorada na ideia de que para aprender a pessoa precisaria primeiro aprender as ideias mais simples, associadas ao conteúdo ensinado. A partir da narrativa da professora Severina, constatamos que as práticas de leitura e escrita são dois processos extremamente complexos, interdependentes, conforme mencionamos no início do parágrafo, que demandam ao professor realizar o planejamento sistemático de suas ações. Cabe ao professor, portanto, a partir dessa complexidade para decidir sobre os métodos de alfabetização que utilizará.

As narrativas denotam que a mediação orquestrada pela professora Severina se dá por meio de associações de letras, embora em relatos anteriores afirme privilegiar a variedade de textos que podem favorecer as habilidades de leitura e escrita. Foucambert (1994) sugere um ensino da linguagem escrita contextualizado, uma vez que os incrementos de “[...] habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão da escrita e na prática de leitura, não podendo ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais [...]”. Reiteramos que a atividade do ensino da leitura deve estar baseada em métodos que considerem a necessidade de inserir as crianças em práticas de leitura e escrita contextualizadas, na qual o leitor e o escritor podem compreender a função social da escrita. O processo de alfabetização, para um

ensino contextualizado, exige uma mediação reflexiva, quando o professor leva seus alunos a um aprendizado que aguça suas análises a respeito do que aprende.

Compreendemos a partir da narrativa de Severina que o papel do professor alfabetizador deve consistir em criar possibilidades, promovendo práticas que vão além de uma sala de aula, buscando compreender as dimensões de todo esse processo de alfabetizar, uma prática capaz de formar sujeitos com autonomia e criticidade. No interior da sala de aula, é recomendável trabalhar a linguagem evidenciando a própria natureza social do homem, já que seu desenvolvimento intelectual está ligado às relações estabelecidas na sociedade. A realidade objetiva estimula a internalização de conceitos, valores e significados construídos ao longo da história humana e empregados em seus discursos sociais. (BAKHTIN, 2003, p.44).

A partir do autor e com ênfase a narrativa da colaboradora Severina, entendemos que a alfabetização precisa ser mediada para expressar os usos e funções sociais da língua escrita. É necessário considerar os conhecimentos prévios das crianças, pois a partir desses conhecimentos o indivíduo poderá se mobilizar nas práticas sociais da linguagem. No que concerne à narrativa da professora Fernanda sobre mediação nas práticas de leitura e escrita em classe multisseriadas, podemos destacar:

Cada criança tem um nível de aprendizagem. Então, eu adequo a minha prática para elas aprenderem dando “pistas”, “dicas”, até formar essa aprendizagem de forma completa. [...]. Eu procuro sempre trabalhar atividades diversificadas e, principalmente, envolver a coletividade, pois muitas crianças tem comportamento individualista, acredito que seja pela ausência de educação ou valores que as famílias não repassam em casa. É uma realidade desafiadora, mas não impossível. [...], tenho visto muitos avanços (Professora Fernanda/ Entrevista Narrativa, 2021).

O professor alfabetizador é chamado a desenvolver uma prática alicerçada nas necessidades da sociedade letrada e de seus sujeitos. Essa sociedade exige do indivíduo a participação ativa em diversas atividades que envolvam a leitura e escrita. É importante que o educador desenvolva uma prática que conduza a aprendizagem da língua escrita de forma adequada, propiciando ao aluno entender e saber fazer o uso das habilidades de leitura e escrita em seu contexto social. A partir do relato da professora Fernanda, podemos inferir algumas situações ao contexto da mediação das práticas de leitura e escrita com vista ao alcance das aprendizagens das crianças.

Primeiro, observamos que reconhece que cada criança tem um nível de aprendizagem individual, que vai se constituindo e aprimorando com o passar do tempo. Segundo, identificamos que a colaboradora coloca em destaque a necessidade de adequar a sua prática

conforme essas individualidades da demanda de crianças, acompanhando e orientando a aprendizagem da leitura e da escrita. A respeito do que relatou a professora Fernanda, ao mencionar a mediação no processo de apropriação da língua escrita, podemos recorrer ao que afirma Moraes (2012, p.24): “[...] cada criança tem um nível de aprendizagem individual que vai se constituindo e aprimorando com o passar do tempo”. Considerar os níveis de conhecimentos das crianças em relação à leitura e a escrita serve de reflexão e discussão entre os professores como eixo para o planejamento da intervenção didática.

Sobre as etapas/níveis de aprendizagem mencionados por Fernanda, Ferreiro (1986, 93) compreende que “[...] cabe ao educador, o propósito de subsidiar a sua prática efetivamente planejada com vistas a consecução de etapas preexistentes pelas crianças”. Essa afirmação ilustra as diversas formas como os professores alfabetizadores desenvolverem situações específicas de leitura e escrita, diagnosticando as etapas de escrita em que se encontram as crianças (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética). Cada situação constitui ponto de partida para o favorecimento da aprendizagem do indivíduo. Quando as crianças revelam ideias sobre o que escrevem e o que pensam e formulam suas hipóteses, oferecem informações para o planejamento do ensino. Smolka (1998, p.63) mostra que “[...] palavras [...] sobre um papel, seja por meio de rabiscos ou palavras completas, criam relações entre os indivíduos, porque naquela escrita, está materializado fatos do cotidiano [...]”.

A partir do que a autora afirma, compreendemos que a leitura e a escrita vão além de um mero conhecimento formal escolarizado, tendo em vista que é útil nas diferentes experiências que vivemos na sociedade letrada. A apropriação desses objetos socioculturais possibilita a compreensão acerca dos fatos, das pessoas, do mundo, mas essa apropriação precisa ser construída para poder ganhar sentido. Independente da etapa/nível de conhecimentos das crianças sobre a escrita, o professor deve mediar a alfabetização de modo que as crianças entendam o valor social da leitura e da escrita.

A aprendizagem da leitura e escrita quando mediada reflexivamente pelos professores, ganha maiores possibilidades de uma formação crítica das crianças. Para tanto, os professores precisam atentar para o universo social das práticas de leitura e escrita na realidade social. Ou seja, para desenvolver uma prática alfabetizadora com efeitos transformadores, é necessário tomar decisões teórico-metodológicas quanto ao processo de alfabetização, além de conhecer as fases de desenvolvimento da criança e suas hipóteses em relação à língua escrita. Esses aspectos, no ensino da leitura e da escrita, referendam a alfabetização como processo que, além de implicar no desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras, precisam assumir um

caráter emancipador. Em torno da temática da mediação na alfabetização, a professora Elza registra:

Em minha classe, as crianças são mais desenvolvidas, mas é claro que muitas tem dificuldades. [...] eu vejo as dificuldades apresentadas por elas e planejo o meu itinerário como forma minuciosa de assistir cada criança, pois a aprendizagem delas é individual e eu vejo o quanto preciso facilitar, seja nas brincadeiras, com os seus objetivos, nas atividades da oralidade e escrita também. (Professora Elza/ Entrevista Narrativa, 2021).

Com a narrativa da professora Elza, verificamos que a colaboradora reconhece que, embora as crianças estejam em etapa avançada de escrita, ainda têm muitas. Essas dificuldades, segundo enfatiza, servem de base para que replaneje sua prática docente. As situações de mediação das práticas de leitura e escrita, de acordo com a colaboradora, objetivam facilitar as aprendizagens das crianças. O relato da professora Elza mostra a complexidade de efetivação do ensino da linguagem escrita em sala de aula e como age para articular as linguagens oral e escrita. Leontiev (1978) reflete a respeito dessa articulação, esclarecendo que “[...] a escrita é componente da língua. É a manifestação da língua. Ela é mediada pela fala e a criança ao escrever, aprende ao escrever e nesse entrelace, vai aprendendo muito mais sobre a escrita [...]”. Com a afirmação do autor, entendemos que se aprende a escrever escrevendo.

Na mediação do ensino da linguagem escrita, os métodos de alfabetização são importantes, mas não constituem panaceia para os problemas da alfabetização. Para uma formação reflexiva no ensino da linguagem escrita o método precisa levar em conta as funções sociocomunicativas e interlocutivas dessa linguagem, as quais precisa compreender para efetivar uma alfabetização, firmada em atividades e interações que valorizem os diferentes papéis socioculturais da leitura e da escrita. Nesta unidade temática analisamos os relatos das colaboradoras do estudo relativamente à mediação da alfabetização em classes multisseriadas na educação do campo. As narrativas analisadas, conforme síntese apresentada no Quadro 08 revelam:

Quadro 08: Mediação das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização em classes multisseriadas, nas escolas do campo

- A mediação da alfabetização acontece de forma técnica;
- A mediação, segundo as professoras, parte dos conhecimentos das crianças sobre a escrita.
- A interação entre professoras e crianças é ressaltada como importante na mediação da leitura e da escrita;
- A mediação reflexiva pode formar leitores e escritores autônomos e criativos;
- A mediação da leitura e da escrita nas classes multisseriadas precisar assumir a dimensão reflexiva e valorizar a leitura como produção de

Fonte: Memoriais biográficos.

As narrativas apresentadas nesta unidade de análise anunciam que a mediação da alfabetização acontece de forma técnica, baseada no associacionismo. Nessa mediação, segundo as professoras, o ponto de partida para o ensino da linguagem escrita são os conhecimentos prévios das crianças. A interação entre professoras e crianças é compreendida pelas colaboradoras da pesquisa como aspecto importante no ensino da leitura e da escrita. As narrativas anunciam, também, que a mediação da leitura e da escrita nas classes multisseriadas precisar assumir a dimensão reflexiva e valorizar a leitura como produção de sentidos. Os resultados da análise demonstram que os alfabetizadores precisam ressignificar suas concepções teórico-metodológicas, para que o ensino da linguagem escrita resulte em conhecimentos contextualizados e na formação de leitores e escritores proficientes.

5.3 Gêneros discursivos na alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo

As crianças ao ingressarem na escola já detêm conhecimentos sobre a linguagem escrita, ou seja, chegam à escola com diferentes conhecimentos em relação à cultura letrada, tendo em vista que cotidianamente vivenciam situações de usos da leitura e da escrita nos diferentes contextos de suas existências. Nessas situações de usos da leitura e da escrita presenciam a utilização da linguagem escrita com finalidades diversas (nos bilhetes, nas listas de compras, no WhatsApp, entre outros). A vivência dessas situações possibilita que compreendam para que servem os atos de ler e de escrever no contexto sociocultural.

Essa realidade evidencia que a escola necessita sistematizar a alfabetização para explicitar o efeito transformador do processo de apropriação da escrita, conforme registrado na epígrafe do presente capítulo. Com essa perspectiva, é pertinente que ensinar a ler e a escrever tome como ponto de partida os gêneros discursivos, que circulam na sociedade, a fim de articular os conhecimentos escolares as suas funções sociais e à necessidade de uma alfabetização libertadora. Para esse propósito, os professores têm um papel primordial na formação de leitores e escritores, no processo de alfabetização, no sentido de oportunizar o

aprendizado da leitura e da escrita considerando as dimensões de letramento e a natureza discursiva da linguagem escrita.

Reconhecemos que, no contexto das classes multisseriadas, pertencentes às escolas do campo, desenvolver um trabalho de alfabetização é tarefa complexa e desafiadora, visto que encontramos salas unidocentes (com um único professor) ou salas com vários professores, com séries unificadas no mesmo espaço, cujas demandas são amplas, pressupondo a necessidade de um planejamento específico para atendimento às singularidades dos alunos. No sentido de enfatizar os entrelugares da leitura e da escrita, em classes multisseriadas, que, na maioria das vezes, não tem estrutura apropriada para o desenvolvimento de um trabalho alfabetizador, seja quanto à indisponibilidade de materiais diversificados para o letramento das crianças, seja em face dos poucos investimentos nessas classes e na formação de seus professores. Como, então, possibilitar que a alfabetização em classes multisseriadas, privilegie os usos de gêneros discursivos na alfabetização de crianças?

Nesta parte da análise abordamos os gêneros discursivos utilizados no processo de ensino da linguagem escrita, em classes multisseriadas, a partir dos registros escritos pelas professoras nos memoriais biográficos. As narrativas apresentadas nesta parte do estudo possibilitarão o desvelamento dos usos de gêneros discursivos na alfabetização de crianças, em classes multisseriadas do/no campo, conforme questionamento apresentado no parágrafo anterior. Sobre esse tema apresentamos, inicialmente, a narrativa da colaboradora Severina:

[...] nessa parte de gêneros textuais, eu sei que são importantes, pois desde a formação do PNAIC, quando eu participava, onde esse programa foi um elemento importante na alfabetização. Foi a partir dessas formações que percebi a necessidade de ampliar o repertório da alfabetização nas minhas classes, a partir da utilização de textos diversificados. Com as atividades teóricas e aulas práticas nos treinamentos do PNAIC, aprendi melhor diversificar as minhas práticas e até hoje continuo desenvolvendo os gêneros, como é o caso dos textos que as crianças utilizarão durante toda a vida delas, dentro e fora da escola: lista de compras, receitas, placas de trânsito, bula de remédio, histórias em quadrinhos, dentre várias outras estratégias. (Professora Severina/Memoriais Biográficos, 2021).

A narrativa da colaboradora do estudo mostra que reconhece a importância dos gêneros discursivos no ensino e aprendizagem de leitura e escrita, como forma de ampliar o repertório de linguagem dos alunos e, conseqüentemente, de ampliar seus conhecimentos sobre os usos sociais da escrita. A professora Severina destaca que a formação continuada constitui fator importante e decisivo para a ressignificação e ampliação de suas práticas pedagógicas no

contexto da alfabetização, particularmente no que diz respeito à inserção dos gêneros discursivos como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita.

Percebemos que a colaboradora, faz referências a alguns gêneros discursivos que utiliza em sala de aula. O trabalho gêneros discursivos no processo de alfabetização é vantajoso por propiciar que as crianças compreendam as diferentes funções e usos da escrita, a estrutura, os suportes textuais e seus conteúdos. Marcuschi (2007, p.23) contribui com essa compreensão quando recomenda que a escola, no ensino sistemático da leitura e da escrita, contemple, entre outros, “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...]”.

Considerando as ideias do autor para analisar a narrativa da colaboradora, podemos deduzir que em sua prática docente na alfabetização de crianças, os gêneros discursivos, com diferentes funções sociocomunicativas, servem de base para o ensino da linguagem escrita, revelando seu entendimento de que alfabetizar não se restringe ao desenvolvimento de habilidades mecânicas de codificar/decodificar, bem como sugere que o ensino da linguagem escrita necessita articular-se às exigências postas no contexto sociocultural em relação aos atos de ler e escrever

Com base no conteúdo da narrativa da professora Severina, percebemos que sua prática docente apresenta tendência para o letramento, haja vista que informa sobre a utilização de gêneros discursivos com destaque para a natureza sociocultural desses gêneros e para suas implicações no cotidiano da sociedade letrada. A narrativa da colaboradora Severina expressa, portanto, que desenvolve práticas de letramento no processo de alfabetização consubstanciadas nos usos de textos que circulam socialmente. Cafiero (2005), a esse respeito, realça que é preciso identificar as características dos gêneros, reconhecer os textos como elementos do letramento plural e analisar as possibilidades de produzir a exploração dos gêneros discursivos a partir de situações sociocomunicativas reais.

Entendemos a importância dos gêneros discursivos na formação de leitores e escritores no processo de alfabetização, mas alertamos sobre a necessidade de os professores planejarem seus usos em sintonia com as diversas práticas de utilização da linguagem escrita que ocorrem no âmbito da sociedade, de forma que as crianças compreendam que, esses gêneros, variam em relação à composição, ao conteúdo e funções sociais. A professora Severina descreve os gêneros do discurso que costuma utilizar na rotina de alfabetização das crianças, na classe multisseriada, nos levando a refletir a respeito da necessidade de ampliação do acesso das

crianças dessas classes à variedade de gêneros discursivos presentes no contexto social, pois sabemos os níveis de letramento variam nas famílias e nas escolas do/no campo.

Consideramos relevante destacar, por ter sido enfatizado pela colaboradora Severina, a importância da formação continuada na ampliação dos conhecimentos e das aprendizagens dos alfabetizadores sobre o ensino da escrita. Conforme o relato da professora, essa modalidade de formação foi essencial para que entendesse o lugar dos gêneros discursivos na alfabetização das crianças e em suas relações com a leitura com a leitura e a escrita. A professora Fernanda, a exemplo do que foi narrado pela colaboradora Severina, afirma que os textos são objetos de estudo em sua prática docente:

Na minha prática de alfabetização, os gêneros textuais estão sempre presentes. Eu costumo trabalhar com diferentes textos: textos formais com o uso de jornais, que eu levo para a escola ou peço a elas para levarem, caso estejam ao alcance deles. Também tem outros textos como: poema, poesia com rima, histórias em quadrinho [...]. (Professora Fernanda/Memoriais Biográficos, 2021).

Participar das práticas sociais de leitura e de escrita é importante no processo de alfabetização, mas precisa acontecer no contexto de situações reais de seus usos. Por exemplo, trabalhar com o bilhete ou com jornais é essencial planejar situações sociocomunicativas condizentes com a realidade de utilização desses gêneros na sociedade, oportunizando às crianças a vivência de situações reais de leitura e escrita. O trabalho com textos na alfabetização é necessário e pode focar os dois aspectos da aprendizagem da língua escrita: o processo de apropriação da escrita (fase inicial da alfabetização) e o letramento, prática social de usos da linguagem escrita, na qual o aluno tem a possibilidade de utilizar a escrita nas diferentes situações do cotidiano.

Com base no registro escrito da professora Fernanda, notamos a ênfase específica na utilização de gêneros discursivos em sua prática docente alfabetizadora. A professora menciona alguns gêneros discursivos (jornais, poemas, histórias em quadrinhos, entre outros) que utiliza na alfabetização das crianças e esclarece que esses gêneros chegam à escola por seu intermédio ou por colaboração das crianças. Esse fato denota que as classes multisseriadas, no campo, necessitam ser vistas como agências de letramento e, desse modo, gestores e professores precisam assumir a responsabilidade em fazer da escola um ambiente de letramento, assegurando aos alunos o acesso a diferentes materiais de leitura e de escrita. Ferreira e Correia (2020, p.81) alertam que os gêneros discursivos em sala de aula se tornam apenas estratégias inovadoras quando se limitam ao letramento escolar, mas que é preciso compreendê-los como

essenciais em todas as esferas sociais de atividades humanas, nas quais as relações se concretizam em atos sociocomunicativos.

A partir da compreensão da narrativa da colaboradora Fernanda, entendemos que as classes multisseriadas necessitam de propostas pedagógicas que deem suporte ao pleno desenvolvimento dos diferentes aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita. Significa que as escolas do campo, particularmente aquelas que possuem classes multisseriada, precisam ser providas de estrutura adequada, de materiais pedagógicos, de diferentes suportes e gêneros discursivos, considerando como afirma Goulart (2007, p. 56) que os gêneros discursivos “[...] proporcionam ao aluno o acesso à diversas formas de utilização da escrita para diferentes finalidades”. A autora reconhece que os gêneros discursivos propiciam às crianças o acesso a diferentes portadores textuais, para reconhecer suas estruturas, seus conteúdos e suas finalidades no contexto social.

No âmbito dessas reflexões sobre os gêneros discursivos na alfabetização, Jolibert (1994, p.31) recomenda que “[...] desenvolver a materialização dos gêneros discursivos não deve ser algo mecânico, avulso, ou (fazer por fazer), deve-se, portanto, ser um trabalho prática contextualizado”. O que é uma prática contextualizada na utilização de gêneros discursivos? Trata-se do ensino da linguagem escrita oportunizando às crianças experiências reais de leitura e de escrita, conforme ocorrem na sociedade, o que implica, por exemplo, ler e escrever receitas, bilhetes e convites para utilizá-los em situações sociocomunicativas reais. O resultado dessa prática é o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita autônomas e interativas entre as crianças e os adultos a partir das atividades desenvolvidas na sala de aula, para oportunizar a elas a compreensão da existência de diferentes textos, com funções diversificadas sociais. A colaboradora Elza narrou sobre a presença dos gêneros discursivos na alfabetização de crianças, declarando:

Os tipos de gêneros textuais eu utilizo de forma variada de acordo com as necessidades linguísticas e compreensão de cada uma. Por isso que eu divido a turma e o quadro também, para que não confunda a linha de trabalho com as diferentes séries e nível de conhecimento que está construindo. Por exemplo, no quarto ano, eu utilizo textos com imagens como placas de trânsito, leitura de bulas de remédio, jornais, propagandas em folhetos, poema. Esses mesmos textos são trabalhados com os alunos do quinto ano, porém, eu trabalho envolvendo o ritmo de cada um. Eu não acho fácil trabalhar dessa forma, pois às vezes eu me sinto confusa. (Professora Elza/Memoriais Biográficos, 2021).

Nos anos iniciais do ensino fundamental há necessidade de explorar o trabalho com os gêneros discursivos a fim de facultar às crianças o entendimento de que a escrita faz parte de

nosso cotidiano em diferentes situações, assim como para que no processo de escolarização de tornem leitores e escritores competentes. O que compreendemos leitores e escritores competentes? Em resposta ao questionamento apresentado, destacamos que leitores e escritores competentes são aqueles que, não apenas decifram textos e que são capazes de codificá-los, mas conseguem compreender e interpretar textos escritos, percebendo suas funções na sociedade. Segundo Jolibert (1994) o leitor competente se configura como aquele capaz de identificar as estruturas do texto: sua forma, enunciados, conteúdos expressos dentro dele, mensagens reflexivas dentre outras possibilidades.

A professora Elza registra que a utilização de textos em suas aulas é organizada conforme as singularidades dos alunos e suas demandas de aprendizagem. Faz referências à exploração dos gêneros discursivos com alunos da alfabetização e com os demais que se encontram em etapas posteriores da escolarização. A professora demonstra compreender que o mesmo gênero discursivo pode ser trabalhado com alunos que se encontram em diferentes anos escolares, desde que sejam feitos os ajustes necessários na abordagem e na metodologia, considerando o nível de aprendizagem dos alunos.

Soares (1999, p.69) destaca um aspecto importante que precisa ser socializado com os alfabetizadores: a relação entre a produção de textos orais e escritos. A esse respeito, menciona “[...] além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, leva a aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros”. Aprender a ler e escrever envolve a apropriação do sistema de escrita alfabético, o desenvolvimento de habilidades de produção textual, que, conforme a autora, necessita observar os elementos discursivos, levando em consideração o desenvolvimento da oralidade e as interfaces entre a produção de textos orais e escritos.

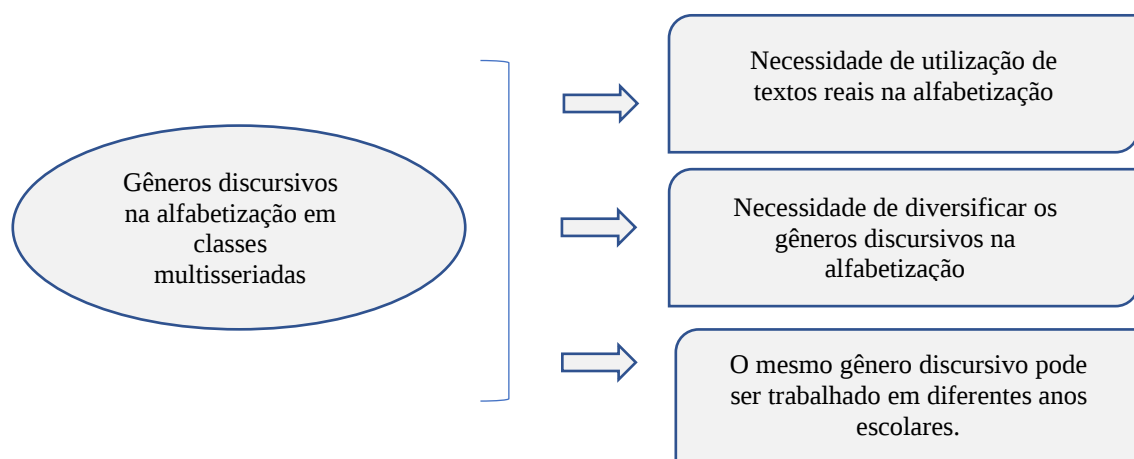
O desenvolvimento das habilidades de produção de textos exige de cada professor um planejamento sistemático e diferentes conhecimentos sobre a composição textual, os conteúdos a serem abordados e sobre necessidade de trabalhar com gêneros textuais vinculados ao cotidiano da escola e ao contexto social de vida das crianças. Dessa forma, a aprendizagem será aguçada por envolver as crianças em situações reais de leitura e de escrita e por partir das vivências e dos interesses das crianças. Os textos a serem trabalhados, considerando a narrativa da professora, devem ter linguagem acessível, de fácil compreensão e cumprir diferentes funções sociais. Foucambert (1994) enfatiza que os textos reais a serem utilizados no itinerário da alfabetização de crianças precisam ser praticados e interpretados nos atos de leitura e de escrita para que os leitores e escritores tenham uma percepção sobre as mais diversas situações de vida. Os textos reais permitem o desenvolvimento de atividades reflexivas sobre as práticas

humanas, permitam que as crianças se reconheçam como sujeitos em suas relações com a leitura e a escrita.

Na análise das narrativas das colaboradoras percebemos que reconhecem a complexidade do trabalho pautado com os gêneros discursivos na alfabetização, percebem a necessidade de sensibilizar as crianças para leituras de textos que circulam nas práticas sociais e culturais. As narrativas denotam que as professoras procuram diversificar os gêneros discursivos no ensino da leitura e da escrita por compreenderem que alfabetizar vai além dos processos de codificação/decodificação. itinerário da sala, também contribui para o fortalecimento da leitura, a mudança de hábitos e valores a partir da compreensão do código encontrado e produzido por elas em conjunto com as crianças.

As narrativas nos permitiram compreender que a linguagem é um dos instrumentos simbólicos mais importantes, pois, medeia as relações entre sujeito e cultura, entre ele e realidade que o cerca. Destacamos a necessidade de uma alfabetização com os gêneros discursivos, “[...] cada sociedade traz consigo um legado de gêneros, por meio dos quais são partilhados conhecimentos comuns. [...], novos gêneros textuais vão se construindo, em um processo permanente, em função de novas atividades sociais” (BAKHTIN, 1997, p. 302). Os gêneros discursivos possibilitam que os indivíduos interajam com uma escrita real, contextualizada, para que compreendam como funcionam nas situações interlocutivas e de sociocomunicação. Na Figura 05 encontramos sintetizados os resultados da análise das narrativas os gêneros discursivos na alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo.

Figura 05: Gêneros discursivos na alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo



Fonte: Memoriais biográficos.

No desenvolvimento da análise realçamos que os gêneros discursivos estão presentes nos diferentes contextos da sociedade letrada (nas ruas, nas praças, nas escolas, no ambiente familiar, por exemplo). Nos diversos lugares por onde transitamos na sociedade letrada nos deparamos com uma grande quantidade de textos, sejam orais ou escritos, o que nos permite a interação com a escrita. A escola, portanto, não pode deixar de valorizar as diferentes práticas sociais de usos da linguagem escrita, diversificando os gêneros discursivos no processo de alfabetização, bem como tem o desafio de garantir que as crianças vivenciem situações reais de exploração desses textos.

As situações de usos dos gêneros discursivos devem nortear as aulas das professoras de alfabetização, para que o aluno desenvolva suas habilidades de leitura e escrita, com o objetivo de formar leitores e escritores críticos, que saibam opinar oral ou de maneira escrita sobre as situações e/ou fatos do cotidiano. O desafio da alfabetização com os textos, segundo Goulart (2006, p. 288), é tornar o estudante apto para ler e a produzir textos, “[...] sem perder de vista os usos e as funções sociais dos gêneros estudados e, principalmente, que se pense em como veiculá-los em sala de aula, podendo, assim, desenvolver competências metacognitivas que propiciem a análise e a interpretação de textos”. Na unidade temática de análise 5.4, tecemos análises e reflexões acerca das funções da leitura e da escrita em classes multisseriadas na educação do campo, focalizando a prática docente.

5.4 Funções da leitura e da escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas

Ao nos reportarmos às funções sociais da leitura e da escrita lembramos do papel da escola como instituição capaz de contribuir efetivamente no ensino da linguagem escrita, considerando sua natureza sociocultural. A partir dessa análise e dos múltiplos desafios das classes multisseriadas no campo, questionamos: quais as funções da leitura e da escrita da escrita no processo de alfabetização no contexto escolar multisseriado?

Para elucidar as funções da leitura e escrita no processo de alfabetização no contexto das classes multisseriadas, os professores precisam ter ciência sobre o acesso das crianças aos gêneros discursivos no ambiente familiar a fim de que possam planejar de modo coerente a ampliação de suas experiências com os variados portadores de textos. Em relação às práticas de leitura e escrita em classes multisseriadas, a professora Severina realça:

[...] Acredito que ler e escrever são as estruturas principais para que a criança alcance seus objetivos no futuro, a partir do seu posicionamento e visão crítica sobre o que identifica num texto ou material produzido por

outras pessoas. Nas minhas aulas, todas as atividades precisam ser contextualizadas, precisam ter sentidos, e serem trabalhadas a partir de direcionamentos óbvios para que elas compreendam. Quando eu vou ler um texto, por exemplo, eu trabalho não apenas a leitura e interpretação de imagens, mais também, os sons das falas a partir dos sentimentos expressos pela história lida. Dentro do texto, eu apresento histórias dos personagens, relacionando com o cotidiano delas, mostrando as lições e também os valores que podem ser aprendidos dentro do texto. Por isso, considero o texto como importante estratégia em minhas aulas, desde cedo [...]. (Professora Severina/ Memórias Biográficas, 2021).

Com a leitura analítica da narrativa da professora Severina, identificamos que reconhece a importância da utilização de textos na alfabetização, bem como percebemos as funções que atribui ao trabalho com a leitura e escrita. Em primeiro lugar, considera que no ato de ler é necessário um posicionamento crítico diante do que é lido, mas não explicita como isso pode acontecer em sua prática docente. Em segundo lugar, destaca que as práticas de leitura e de escrita necessitam ser contextualizadas e fazer sentido para as crianças, o que pode contribuir para compreendam o que leem e escrevem.

Soares (2003) recomenda que a leitura e a escrita sejam objetos de um trabalho amplo que tenha como de partida situações sociais de usos escrita. Percebemos no relato da professora Severina que compreende a importância de se valorizar os usos sociais da leitura e da escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas. Em uma alfabetização de natureza tradicional os usos e as funções sociais da leitura e da escrita, no contexto escolar, diferem das práticas sociais de ler e escrever, ou seja, de acordo com essa concepção de alfabetização a leitura e a escrita terão como base a memorização e os processos de decodificação e codificação, respectivamente.

Retomando a narrativa da professora Severina identificamos que se refere tanto à interpretação de textos não verbais (leitura de imagens) como aspecto ligado ao ato de ler, demonstrando uma visão ampliada sobre o que é um texto, quanto ressalta sua preocupação em trabalhar aspectos fonéticos (sons) da alfabetização. Em relação ao trabalho com os sons não podemos tecer maiores considerações, haja vista que a professora não descreve como realiza esse trabalho. A narrativa da colaboradora Severina remete às considerações de Soares (2003, p.14) sobre a obrigação da escola no que concerne aos usos e funções da leitura e da escrita. A autora sugere que “[...] é função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária, voltada principalmente ao contexto da vida real”.

Considerando o proposto pela autora, entendemos que as escolas do campo, especificamente as que possuem classes multisseriadas, diante da função e da obrigação de

oferecer aos alunos amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, enfrentam muitos desafios, visto que essas escolas, muitas vezes, não dispõem de recursos para cumprir efetivamente o que é exigido. O que se esperamos, conscientes das responsabilidades das escolas no que tange a ampliação das experiências das crianças com a leitura e a escrita, é que sejam implementadas políticas de valorização da educação do campo, de maneira especial para oferecer as condições estruturais e materiais a essas escolas para que possam garantir às crianças o direito de aprender a ler, a escrever e a usar a linguagem escrita nas práticas sociais.

Diante das afirmações oriundas da narrativa da professora Severina, percebermos a relevância de frisar que a leitura e a escrita constituem práticas sociais cujas funções historicamente produzidas podem ser ressignificadas no âmbito da sociedade, da educação e da escola. As reflexões que tecemos aludem que a escola tem papel importante na formação de leitores e produtores de textos proficientes. Para tanto, Kleiman (1998, p.51) enfatiza que os professores devem reconhecer os diferentes usos e funções sociais da leitura e da escrita, pautando o ensino da linguagem escrita, não somente na aquisição de um código (letras e números), mas valorizando a alfabetização como fonte de conhecimento social e cultural que tem poder de transformar a realidade das pessoas. A professora Fernanda narra a respeito das funções da leitura e da escrita na alfabetização, informando:

[...] quando me refiro no trabalho de leitura e escrita, digo que não está limitada apenas em leitura e produção de textos ou interpretação. Mas, as brincadeiras, o lúdico e principalmente nos gêneros, pois eles favorecem também a constituição de leitura e escrita [...] eu vejo as atividades coletivas de leitura e escrita colaboram para a sua aprendizagem e também com a do coleguinha [...]. (Professora Fernanda/Memoriais Biográficos, 2021).

Com base na escrita da professora Fernanda, identificamos algumas suas concepções sobre os usos e as funções da leitura e da escrita em sua prática docente. Segundo a narrativa da professora, podemos inferir que a leitura e a escrita implicam, não apenas na decifração e interpretação, mas na produção de sentidos, que se dá nas interações do leitor com os textos. Neste aspecto, o desenvolvimento do trabalho de alfabetização utilizando gêneros discursivos e com as orientações dos professores na contextualização das funções sociais da leitura e da escrita, sem perder de vista a apropriação da linguagem escrita, traduzem a funcionalidade das práticas de leitura e escrita no contexto social, como parâmetro para a alfabetização. Ferreira e Correia (2020) esclarecem que no contexto escolar a leitura e a escrita têm sido consideradas

como meros objetos de ensino e aprendizagem, o que reporta à necessidade de compreendê-las como objetos socioculturais.

A professora Fernanda expressa compreender as funções sociais da leitura e da escrita, a importância da interação entre os pares, como fator que concorre para o desenvolvimento de aprendizagens entre as crianças, assim como mostra entender a especificidade do ensino da linguagem escrita. A análise da narrativa produzida pela professora Fernanda encontra respaldo nas ideias de Brito (2007, p. 04), sobre a alfabetização como um momento no qual “[...] a criança ao interagir com o sistema de escrita convencional, cria e recria esse sistema, a partir de suas próprias normas e regras, produz códigos e sinais para representar a escrita [...]”. As palavras da autora ressaltam que as crianças refletem sobre a escrita para interpretá-la e para produzir conhecimentos inerentes a alfabetização.

As reflexões produzidas pelas crianças para compreender o que a escrita, o que ela representa e como representa resultam em conhecimentos sobre a multifuncionalidade da leitura e da escrita e na produção de hipótese sobre como a escrita funciona. Essas reflexões constituem oportunidades para as crianças pensarem, deduzirem o funcionamento da linguagem escrita e para aprenderem de forma ativa. Investir em um processo de alfabetização que oportunize às crianças a reflexão sobre a linguagem escrita reforça que não basta alfabetizar enfatizando apenas as relações fonemas/grafemas. É preciso pensar o ensino da linguagem escrita para além das atividades de codificação/decodificação, oportunizando às crianças a vivência de atividades em um contexto de letramento e de interações discursivas, uma vez que é visível a necessidade de formar sujeitos letrados (que sabem ler, escrever e usar a escrita em situações sociais), para que não se constituam analfabetos funcionais. A professora Elza se reporta às funções sociais da leitura e da escrita ao registrar:

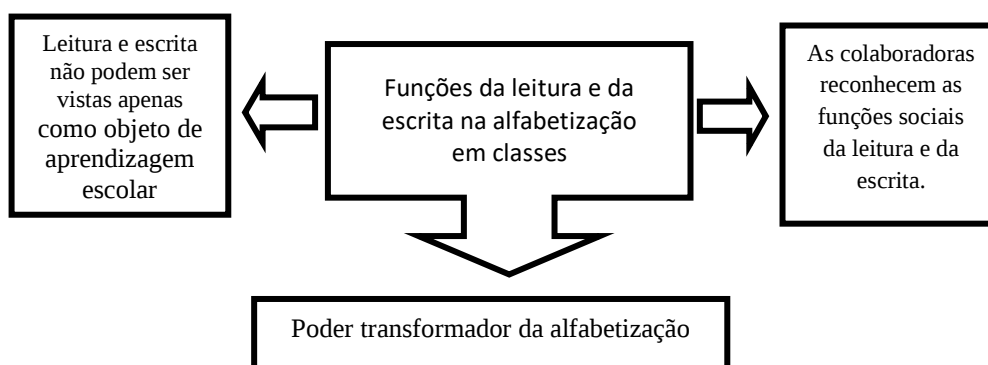
Considero a leitura e a escrita como situações cotidianas que na minha sala de aula, elas devem ser praticadas sempre, pois as crianças fazem parte de uma sociedade que com o passar do tempo, elas precisarão nas suas demandas, e com a necessidade do capitalismo, também só conquista bons espaços quem é alfabetizado e tem nível de escolaridade suficiente. Por isso, reconheço que dentro da minha experiência, ler e escreve é um ato de amor ao próprio indivíduo. É mudar a nossa realidade por meio de algo que antes, parecia ser distante. [...] (Professora Elza/Memoriais Biográficos, 2021).

O processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na escola, não pode ser configurado como um processo apartado da natureza sociocultural da linguagem escrita, pelo contrário, a finalidade desse ensino é preparar o sujeito para lidar com essa linguagem nos diferentes contextos de sua realidade histórico-social. A partir da narrativa produzida pela

professora Elza, inferimos que em sua prática docente as atividades que envolvem a leitura e a escrita são frequentes e denotam a funcionalidade dos atos de ler e escrever. O relato da professora expressa seu entendimento de que a leitura e a escrita não podem ser vistas apenas como objeto de aprendizagem escolar, pois, segundo destaca, as crianças precisam da linguagem escrita no cotidiano de suas realidades sociais.

Soares (2010) corrobora esse entendimento por enfatizar que em uma sociedade grafocêntrica como a nossa é preciso que o ensino da linguagem escrita contemple as práticas de letramento, em razão de as crianças, antes mesmo do ingresso na escola, participam de atividades de leitura e escrita, ou seja, a criança no cotidiano de sua história de vida está imersa e rodeada de materiais escritos e de pessoas que usam a leitura e a escrita, podendo reconhecer, desde cedo, para que serve a linguagem escrita. A narrativa da professora também faz alusão ao poder transformador da alfabetização, quando menciona que saber ler e escrever faz diferença na vida das pessoas, aspecto ratificado nos estudos de Colello (2021), notadamente na dimensão interpessoal, linguística e política. A Figura 06, contém uma síntese do conteúdo das narrativas relativas às funções da leitura e da escrita.

Figura 06: Funções da leitura e da escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas.



Fonte: Memoriais biográficos.

As narrativas analisadas nesta seção revelam que as colaboradoras do estudo compreendem a necessidade de o ensino da linguagem escrita focar nas funções sociais da escrita, sem perder de vista as singularidades da alfabetização. Destacam o poder transformador da alfabetização na vida das pessoas por possibilitar suas intervenções na realidade social, por facilitar suas interações sociais.

CONCLUSÃO: TEMOS MUITO PARA CONTAR...TEMOS MUITO PARA FAZER

*[...] E nossa história não estará pelo avesso
Assim, sem final feliz
Teremos coisas bonitas pra contar
E até lá, vamos viver
Temos muito ainda por fazer
Não olhe pra trás
Apenas começamos
O mundo começa agora
Apenas começamos
(Renato Russo, 1991, p.13)*

Quantas práticas de leitura e escrita foram narradas pelas colaboradoras da pesquisa? Quantos desafios e possibilidades foram relatados pelas alfabetizadoras em relação ao ensino da linguagem escrita para crianças do/no campo? As experiências da sala de aula, especialmente na alfabetização, exigem compromisso com a formação de leitores e escritores proficientes e, por esse motivo, que a sala de seja um ambiente favorável aos diferentes usos da leitura e da escrita. Essas experiências, por terem como foco o ensino da linguagem escrita, devem ser organizadas considerando os desafios postos aos professores e as possibilidades de aprendizagem das crianças. Ao responder os questionamentos apresentados nesta parte do estudo, firmamos o desejo de a alfabetização tenha um final feliz para as crianças, de modo geral, a fim de que tenham, como sugere a epígrafe, coisas bonitas para contar e muito por fazer no percurso de escolarização.

A epígrafe, à qual fizemos alusão, nos inspira a revisitarmos os caminhos da pesquisa que trilhamos no desenvolvimento da pesquisa, compreendendo que ainda temos muito para fazer, pois apenas começamos a nossa história como pesquisador. Por onde caminhamos durante a pesquisa percorremos becos e caminhos resvalosos, para conhecer as muitas histórias bonitas que as colaboradoras da investigação tinham para nos contar compreender os entrelugares (conjuntura de mudanças e de incertezas e desafios) da leitura e da escrita na prática docente alfabetizadora, em classes multisseriadas na escola do campo. É certo que chegar aos resultados desta pesquisa, demandou tempo, esforços criativos, leituras e releituras, nos fazendo abdicar de momentos de lazer para que pudéssemos cumprir como o compromisso de pesquisar sobre alfabetização em classes multisseriadas em escolas do/no campo.

As histórias narradas pelas colaboradoras, a respeito de práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, em classes multisseriadas, foram tecidas por meio da reflexão e da rememoração de experiências, o que oportunizou às professoras que colaboraram com o estudo pensar a prática docente como contexto de

aprendizagens, neste caso sobre o panorama da alfabetização nas multisséries do campo, a conscientes dos limites, das dificuldades e, também, das possibilidades dos povos residentes neste espaço. Ratificamos o campo, como lugar de cultura, de conhecimento e de transformação, cujos direitos educacionais conquistados resultam de intensas lutas e de movimentos sociais comprometidos com a garantia dos direitos dos povos desse lugar social.

O campo, assim como o contexto urbano, tem direito ao ensino de qualidade, que se preocupe em estimular as crianças para a permanência no processo de escolarização e que respeite o protagonismo delas no processo de alfabetização, propiciando um ensino reflexivo da linguagem escrita, ou seja, um processo de alfabetização no qual participem ativamente na hora de aprender e, principalmente, possam refletir e questionar o objeto de conhecimento: a linguagem escrita.

O estudo possibilitou constatar que a prática docente alfabetizadora, no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita junto às crianças de classes multisseriadas no campo, é permeada por desafios, dificuldades e superação. Constatamos, a partir da interlocução com as professoras colaboradoras, a falta de material didático, a precarização das escolas e a não valorização dos professores, entre outros, como aspectos que concorrem para dificultar e tornar desafiador o processo ensino-aprendizagem.

Diante dos desafios e dificuldades as professoras, conforme os resultados da investigação, envidam esforços para superar as dificuldades e desafios e para assegurar às crianças o direito de aprender a ler e a escrever. Essa situação revela que as classes multisseriadas necessitam de políticas públicas, que garantam a qualidade da educação e do ensino. Podemos fazer menção às histórias das colaboradoras do estudo, como favorecedoras de aprendizagens das crianças que se encontram na fase inicial de escolarização no campo. Essas professoras merecem reconhecimento e valorização social por suas trajetórias de lutas e de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem e, especialmente, com a alfabetização das crianças.

Consideramos pertinente destacar que a escrita dessa dissertação constituiu um grande desafio por tratar de uma realidade complexa, a alfabetização em classes multisseriadas em escolas/do campo, o que nos desafiou a realizar muitas leituras e a refazer nosso percurso na pesquisa, em face da pandemia Covid 19. Apesar dos desafios enfrentados, concluímos a pesquisa e apresentamos seus resultados, conscientes de que ainda há muito o que se pesquisar sobre o tema desta pesquisa. Para apresentar as conclusões do estudo tomamos como referência os seguintes objetivos da pesquisa: analisar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, em classes multisseriadas, na educação

do campo e, de modo específico, a) caracterizar as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo; b) identificar gêneros discursivos utilizados no processo de ensino da linguagem escrita, em classes multisseriadas; c) descrever as funções atribuídas à leitura e à escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do campo; d) compreender como ocorre a mediação dos alfabetizadores nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização, em classes multisseriadas, nas escolas do campo.

Com relação às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, em classes multisseriadas, na educação do campo, constatamos que as alfabetizadoras compreendem a natureza da alfabetização como prática complexa que demandam diferentes formas de atividades a fim de possibilitar a aprendizagens das crianças no contexto do/no campo. Essas atividades se referem às práticas de leitura e escrita, tendo como foco os usos escolares, articulados aos usos sociais da linguagem escrita. As professoras consideram que no desenvolvimento da alfabetização é importante diagnosticar os níveis ou etapas da escrita, em que as crianças se encontram com a finalidade de planejar a mediação da leitura e da escrita.

A pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia de Covid-19 e, em decorrência do contexto pandêmico, as professoras consideram que a complexidade e os desafios de alfabetizar crianças de classes multisseriadas em escolas do/no campo, foram bastante ampliados, ficando mais acirrada a desigualdade social explicitada, entre outros aspectos, na falta de condições dos alunos que se encontravam no início da escolarização no que se refere ao acesso à internet e às tecnologias digitais requeridas no ensino remoto.

As narrativas indicaram que as crianças que não dispunham de acesso à internet e a celular para acessar os materiais *online*, passaram a receber atividades impressas a serem respondidas em casa, para não perderem o vínculo com as escolas. Nessa realidade as crianças da alfabetização vivenciam fortes impactos das desigualdades sociais, políticas e educacionais, o que é reflexo da ausência de políticas públicas que viabilizem a democratização plena do ensino e do acesso à internet em regiões como o campo.

Considerando as contatações da pesquisa, percebemos que para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita em classes multisseriadas, as professoras organizavam racionalmente os espaços-tempos do processo de ensino-aprendizagem das crianças, o que nos leva a entender que havia separação de alunos, segregando-os em grupos de acordo com os níveis de aprendizagem, uma realidade encontrada nos espaços das classes multisseriadas, embora, nem sempre, resulte no desenvolvimento de ações bem sucedidas no contexto escolar.

No que se refere à caracterização das rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo, o estudo evidencia que as professoras se preocupam com o planejamento do tempo e espaço da sala para garantir o aproveitamento das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o tempo e o espaço da sala de aula são organizados para que as professoras possam atender às necessidades de aprendizagem de cada grupo de crianças, conforme o ano escolar em que se encontra. A se reportarem às rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo, afirmam a necessidade de os professores terem conhecimento da realidade social vivida pelas crianças, pois tem impacto no planejamento e na execução das atividades. Afirmam, também, que nas classes multisseriadas em escolas do campo é essencial planejar a diversificação de atividades no ensino da leitura e da produção de textos e compreende que a interação entre as crianças com diferentes níveis de conhecimentos é fundamental para consolidar a aprendizagem.

Sobre os gêneros discursivos utilizados no processo de ensino da linguagem escrita, em classes multisseriadas, constatamos que as professoras reconhecem necessidade de utilização de textos variados no processo de alfabetização, explicitando que percebem a importância de diversificar os gêneros discursivos no ensino da leitura e da escrita, considerando que o mesmo gênero pode ser trabalhado em diferentes anos escolares, sejam os contos, listas, receitas, histórias em quadrinhos, lendas, fábulas, entre vários outros. As práticas de leitura e escrita, utilizando diferentes gêneros discursivos, estão presentes na rotina da classe de alfabetização, seja em uma abordagem tradicional (utilizando os métodos analíticos e sintéticos), seja considerando a dimensão sociocultural da linguagem escrita.

A respeito das funções atribuídas à leitura e à escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas, no campo, depreendemos que as colaboradoras consideram o trabalho de leitura e escrita não pode acontecer desvinculado da realidade dos alunos, que é uma realidade histórico-social. Constatamos a leitura e a escrita, no contexto da alfabetização em classes multisseriadas, assume diferentes funções: ora cumpre funções escolares, voltadas meramente para o ensino, por meio de atividades tradicionais da alfabetização, ora efetiva-se com funções sociais (como práticas de letramento), mediante atividades de leitura e produção de textos com diferentes usos sociais, de contação de histórias, entre outras práticas.

As narrativas acerca de como ocorre a mediação dos alfabetizadores nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no processo de alfabetização, em classes multisseriadas, nas escolas do campo, verificamos que essa mediação acontece de forma tradicional, mas as professoras declaram que é necessário partir dos conhecimentos das crianças sobre a escrita. A título de esclarecimento, a mediação tradicional se caracteriza pela transmissão de

conhecimentos, com o ensino centrado nos professores. Apesar da ênfase na mediação tradicional, as professoras compreendem a importância da interação com as crianças e entre elas, pois o ensino tem natureza interativa e, de modo especial, o ensino da leitura e da escrita exige o desenvolvimento de uma mediação reflexiva, com o intuito de formar leitores e escritores autônomos e criativos.

Entendemos a importância da mediação da leitura e da escrita nas classes multisseriadas assumir a dimensão reflexiva e valorizar a leitura como produção de sentidos e a escrita como produção. Ao nos referirmos ao aprendizado reflexivo da leitura e da escrita estamos defendendo que nesse aprendizado as crianças precisam ser desafiadas a pensar sobre o que é a escrita, o que representa e como representa, bem como postulamos os alfabetizadores como organizadores de experiências e como desafiadores das crianças.

Diante das constatações do estudo, consideramos importante apresentar algumas recomendações, provocadas pelo conhecimento da realidade das práticas de leitura nas classes multisseriadas na educação do campo. Essas recomendações focalizam três aspectos (as práticas docentes alfabetizadoras em classes multisseriadas, a formação de alfabetizadores e a necessidade de políticas de alfabetização para os povos do campo), embora existam outras demandas igualmente importantes.

No âmbito das práticas docentes alfabetizadoras em classes multisseriadas, percebemos ser essencial o processo de alfabetização considerando a leitura e a escrita como práticas sociocomunicativas, isto é, observando as reais situações que envolvem eventos de leitura e escrita em uma sociedade letrada. É essencial, ainda, que as práticas de leitura e escrita na escola não se distanciem dos usos e das funções sociais da escrita, considerando tanto as especificidades do processo de apropriação, quanto de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Além disso, as práticas docentes alfabetizadoras precisam resultar de planejamento rigoroso e sistemático que leve em conta as singularidades de cada criança e que ressalte o poder transformador da alfabetização na vida das pessoas, por possibilitar suas intervenções conscientes na realidade social e por facilitar suas interações sociais. As recomendações sobre a formação de alfabetizadores indicam que seus processos formativos têm o desafio de considerar as necessidades formativas desses profissionais, dialogando como eles a respeito das demandas da alfabetização, primando pela unidade teoria-prática, por uma formação reflexiva e pelo respeito à autoria e profissionalidade docente.

Com relação à necessidade de políticas de alfabetização para os povos do campo, destacamos que o campo se caracteriza como contexto sociocultural marcado pela pluralidade de crenças, de tradições, de formas de organização típicas e de lutas pela sobrevivência e por

uma educação de qualidade. Não obstante as lutas por uma educação de qualidade, muito ainda precisa ser feito para assegurar aos professores e alunos condições objetivas e subjetivas para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, por intermédio de políticas de valorização social e profissional dos professores, políticas formativas para esses profissionais e políticas sociais para assegurar condições educacionais e de atendimento às necessidades dos povos do campo, entre outras.

Feitas essas considerações, ratificamos a relevância da pesquisa ao dar visibilidade a alfabetização em classes no contexto da educação do campo, pelo realçamento do protagonismo das alfabetizadoras, reconhecendo-as como autoras de uma prática docente que é cenário de muitos desafios, complexidades e, essencialmente, de resistência e de lutas na garantia da alfabetização das crianças. E, com um misto de sentimentos que, como pesquisadores sobre alfabetização, concluímos este estudo cientes que ainda há muito a ser pesquisado sobre a educação do campo e sobre alfabetização em classes multisseriadas, em nossa dissertação apresentamos apenas um recorte de uma realidade complexa e plural.

Reiteramos, conclusivamente, que é necessário pensar a escola do campo com instituição que, articulada a outras, pode provocar transformação, que alfabetização de crianças em classes multisseriadas é um direito que não pode ser negado, mas que precisa ser respeitado por meio de uma oferta educacional de qualidade, tanto nas dimensões técnicas, quanto nas dimensões política, humana, ética e social. Reconhecemos que a escola e a educação, aliadas a diferentes instituições, podem contribuir com a formação humana dos alunos. Reiteramos, enfim, conforme anunciamos no título desta parte conclusiva do estudo, que temos muito para contar...temos muito para fazer, pois é da natureza da pesquisa indicar novos rumos, novos caminhos e novas possibilidades de investigação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; RIBEIRO, Vândiner. **Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo?** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ARROYO, M. G. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. **Rer .Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo, M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**, n.2, 1999.
- ATTA, Dilza. **Educação, cultura e humanização nas escolas do campo**. Brasília, Expressão Popular, 2003.
- BAJARD, Élie. **A Descoberta da língua escrita**. São Paulo, Editora Cortez, 2012.
- BAJARD, Élie. **Eles leem mas não compreendem: onde está o equívoco**. Editora Cortez, 1. ed, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 164.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BÍBLIA, A. T. Colossenses. In: Bíblia. **Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamentos**. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008, cap 3, vers. 16-17.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <http://doi.org/10.7476/97885751114698>. Acesso em: 12 set. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB**. nº 9. 394, Brasília, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 126.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. Programa Escola ativa. **Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras**. – Brasília: SECAD/ MEC, 2009.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. (Tese de Doutorado), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003, p.185.

BRITO, Antonia Edna. A prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), v. 4, nº 44, 2007.

BRITO, Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Z. D; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno do professor. – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAGLIARI, L, C. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CALAZANS, M. J. **Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1985. p. 172-184.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CALDART, Roseli S. **Movimento Sem Terra**: Lições de Pedagogia. Currículo sem Fronteiras. v. 3, n.1, p.50-59, jan./jun.2011. Disponível em: <
www.curriculosemfronteiras.org> . Acesso em: 17 de Julho de 2020.

CASTANHA, André, Paulo. Memória Rural no município de Enéas Marques-PR: décadas de (1960-1990) – Das escolas rurais à nuclearização. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, v. 3 n.1, p.30-56. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p30>. Acesso em 12 de maio, 2022.

CENSO DEMOGRÁFICO. **Características da população e dos domicílios**: resultados do universo. Brasília: IBGE, 2019. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <
www.ibge.populacao-contagem.org.br> Acesso em: nov. 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLELLO, Sílvia Maria Gasparin. Alfabetização em Tempos de Pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan-abr, 2021. Disponível em: www.silviacolello.com.br Acesso em: 25 jul 2021.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização**: O quê, por que e como?. -1.ed. -São Paulo: Summus, 2020.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 51-61.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. **A formação da criança leitora por meio dos gêneros do discurso**: questões metodológicas. In: Rev: Leitura: Teoria & Prática, v. 38, n.78, p.79-95, Campinas: São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-097222020v38n78p79-95>.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999.

FERREIRO, Emília. **A escrita ... antes das letras** in: SINCLAIR, Hermine (Ed.) A produção de notações na criança: linguagem, número ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre alfabetização**, 25.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 157.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONTIJO, C. M. M; COSTA, D. M. V. gt. Produção de textos e processo inicial de alfabetização. **Rev. Acta Scientiarum. Education**, 2017, p. 421-430. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i4.32115> .

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

GOULART, C. Letramento e os modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. In: **Revista Brasileira de Alfabetização**. Rio de Janeiro, v.11, nº33, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S141324782006000300006&lang=pt . Acesso em: 11 de de. 2021.

GOULART, C. **A organização do trabalho pedagógico**: Alfabetização e Letramento como eixos norteadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a Inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, Ministério da Educação, 2007.

HAGE, Salomão Antônio. **Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense**. Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 – Belém-PA – Maio/Junho de 2005.

HAGE, Salomão Mufarry. A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional. In: **anais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Coleção Caminhos da Educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

IMA, J. G. **Histórias para tornar-se escritor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

JOLIBERT, Josette et al. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

JOLIBERT, Josette et al. **Além dos Muros da Escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Tradução: Ana Maria Neto Machado.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2000, p.90.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola** / Ângela B. Kleiman, Silva E. Moraes. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.- (Coleção Ideias Sobre Linguagem).

LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo e linguagem**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Editora Livros Horizontes, 1978.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLINA, Mônica C; FERNANDES, Bernardo M. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, M.C. **A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo**. In: Santos, C. dos (Org). Educação do Campo: Campo- políticas públicas-educação. Brasília-DF. INCRA, 2004, p. 19-32.

MOLINA, Mônica Castagma; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio, PEREIRA, Isabel Brasil.

Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escolas Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização.** Ed: UNESP, Brasília: MEC/INEP/CONPED, 2000.

NÓVOA, Antônio. **A escola o que é da escola.** - Entrevista com António Nóvoa. Revista Escola Gestão Educacional. São Paulo, n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes.** Regina Leite Garcia (. orgs.). – São Paulo: Cortez, 2008.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. **A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada.** Revista.pucsp.br/esp.v.39, n.3 2018, p.9. Acesso em: 21 de ago. 2021.

RUSSO, Renato. **O filho da revolução.** Editora Planeta, 1991.

ROCHA, M.I.A. Da educação rural à educação do campo: construindo caminhos. In: CARVALHO, C.H de.; CASTRO, M de. (Org). **Educação rural e do campo.** Uberlândia: EDUFU, 2014.

RODRIGUES, Caroline Leite. Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8MAHYM> Acesso em: 17 de out. 2021.

SANTOS, Edineide da Cunha. **As classes multisseriadas no contexto da educação do campo.** Monografia de Graduação em Pedagogia – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SCHÜTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa.** In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 210-222.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e a escrever. In: **Rev. Brasileira de Alfabetização (ABALF)**, v.1, n.9, jan./jun./, Belo Horizonte, 2017.

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.38.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? 8 Entrevista no canal Futura. 08/09/2020. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-aalfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/> . Acesso em: 14 de out de 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, E. C. de. **Modos de narração e discursos da memória**: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica - Educação), Paulus, 2008. p. 85-101.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. SOUZA, Elizeu Clementino de. SOUZA, Inês Ferreira de. (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 33-56.

SOUZA, E. C de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica**: análise compreensiva interpretativa e política de sentido. In: Revista do Centro de Educação – UFSM. Santa Maria | v. 39, n. 1, jan./abr. 2014, p.39-50.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis: Vozes, 2006. (Prelo).

SOUZA, Marta Suely Leal. **Salas Multisseriadas**: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes (Monografia de Graduação em Pedagogia), João Pessoa/PB, 2012.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezada professora:

Com o intuito de construirmos dados para a nossa pesquisa, gostaríamos que você narrasse sobre a sua rotina no processo de alfabetização em classe multisseriada. Essa narrativa será orientada por uma questão geradora relacionada com o objeto de pesquisa. Portanto, tudo que considerar significativo em relação à temática solicitada, é de interesse da investigação. Salientamos que a entrevista narrativa possibilitará ao professor articular o saber produtor no âmbito de sua história de vida, formação e o objeto de estudo pautado na alfabetização em classes multisseriadas, com ênfase às práticas de leitura e escrita.

Destacamos que sua participação é livre e sua identidade será mantida em sigilo, haja vista que, ao analisarmos as narrativas utilizaremos nomes fictícios para cada interlocutor da pesquisa. Agradecemos desde já sua colaboração para a realização da pesquisa.

Questão geradora da entrevista: caracterize as rotinas de alfabetização em sua classe multisseriada em escola do campo?

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior
Mestrando em Educação
CPF: 050.118.103- 21

PPGED/UFPI

Antonia Edna Brito
Pesquisadora Responsável
CPF: 138.116.733- 00

PPGED/UFPI

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA A ESCRITA DO MEMORIAL BIOGRÁFICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezada professora:

Estou realizando uma pesquisa sobre práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, em classes multisseriadas, na educação do campo. Diante do exposto, solicito sua colaboração no sentido de narrar aspectos de sua história de vida profissional no que concerne à alfabetização em classes multisseriadas na educação do campo.

O memorial é um dos dispositivos da pesquisa narrativa que favorece a reflexão e o autorreconhecimento. Constitui tipologia textual de escrita autobiográfica, de escrita de si. Ao escrever, o narrador retoma suas histórias de vida, recorrendo à memória, imprimindo reflexões profundas sobre o que foi vivido. Ao narrar sua história de vida, o narrador entrelaça presente e futuro, tendo possibilidade de rever suas práticas e suas crenças.

Com essas considerações sobre o memorial, solicito que escreva seu memorial narrando fatos e acontecimentos significativos de sua história de vida profissional. Para auxiliar a escrita de seu memorial, você pode recorrer a fatos, documentos, pode citar datas, lugares ou pessoas, que marcam suas experiências. Professora, construa seu memorial em forma de texto, e para lhe orientar nesta produção, seguem abaixo os eixos que auxiliará em sua produção escrita. Dessa forma, conte sua história de vida como alfabetizadora, observando os eixos temáticos elencados a seguir.

Eixos temáticos para escrita do memorial

- **Eixo temático 01 – Perfil biográfico:** Inicie a escrita de seu memorial, escrevendo sobre quem é você, narre aspectos que forem significativos em sua história de vida. Narre, também, a respeito de sua trajetória formative, informando sobre a formação inicial e continuada, sobre o tempo de serviço (total ou em classes multisseriadas),

descrevendo o caminho percorrido até tornar-se professora alfabetizadora de classe multisseriada.

- **Eixo temático 02 – Contexto da alfabetização em classes multisseriadas:** Escreva a respeito das condições para o desenvolvimento de suas experiências de alfabetização em classes multisseriadas, relatando como é desenvolvida suas práticas, recursos disponíveis para alfabetização e condições da escola e das famílias.
- **Eixo temático 03 – Gêneros discursivos na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo:** Escreva como organiza o processo de leitura e de escrita em sua sala de aula, comentando sobre o que as crianças leem e sobre o que escrevem no cotidiano da alfabetização.
- **Eixo temático 04 – Funções da leitura e da escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo:** Relate sobre os objetivos da leitura e da escrita na alfabetização de seus alunos (para que escrevem? Com qual finalidade?).

APÊNDICE C

TERMO DE COMPROMISSO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eu, Dilmar Rodrigues da Silva Júnior **residente na** Segunda Travessa do Fio, nº 649, bairro cangalheiro, **na cidade de** Caxias, **estado do(e)** Maranhão, **infra firmado(a), por este instrumento legal, assume o compromisso de manter** confidencialidade e sigilo **sobre todas as informações técnicas e quaisquer outras atividades, seja, diretas ou indiretas, oriundas da dissertação que tem como título: “ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLA DO/NO CAMPO: ENTRELUGARES DA LEITURA E DA ESCRITA”. de autoria do (mestrando, doutorando, etc) e** Antonia Edna Brito, **residente na cidade de** Teresina, **estado do(e)** Piauí, **cuja participa na qualidade de (ORIENTADORA DO TRABALHO ORA SUPRACITADO).**

Todas as partes envolvidas reconhecem o Núcleo de Inovação e Transferência de Tecnologia da UFPI – NINTEC – como gestor responsável pelo pleno encaminhamento de medidas assecuratórias sobre as informações técnicas contidas na dissertação acima mencionada, considerando que este órgão é o depositário originário do projeto para efeitos de patenteamento junto ao INPI.

Por este Termo de Sigilo e Confidencialidade compromete-se:

1. a não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para uso de terceiros;
2. a não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso relacionada ao conteúdo da Oficina supra nominada;
3. a não apropriar-se para si ou para outrem de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponibilizado aos participantes desta Oficina;
4. a não repassar o conhecimento das Informações confidenciais, responsabilizando-se por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por seu intermédio, e obrigando-se, desta forma, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.
5. O compromisso ora assumido valerá por 20 (vinte) anos, podendo ser prorrogado no interesse da preservação sigilosa das informações para a parte interessada, no tempo que for mais conveniente, desconsiderando-se a infração quando ditas informações forem formalmente tornadas de conhecimento público;

O descumprimento das obrigações ora assumidas importarão nas seguintes sanções:

- a) exclusão de futuras participações nas atividades da Universidade Federal do Piauí, por um período a ser definido pelo Núcleo de Inovação e Transferência de Tecnologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), não inferior a 10 (dez) anos;

- b) em qualquer hipótese, estará sujeito o infrator a responder por perdas e danos, na proporção que o prejuízo resultar da quebra de sigilo a ser aferido por especialista na questão;
- c) incorrerá também o infrator nas penas previstas no art. 154 do Código Penal, que trata da violação de segredo profissional;
- d) concomitantemente, e no âmbito dos crimes contra a Administração Pública, ser for o caso, incorrerá o infrator nas penalidades previstas como violação de sigilo funcional, e capituladas no art. 325 do Código Penal, sem prejuízos das sanções administrativas e civis decorrentes das legislações pertinentes;
- e) dentre as penalidades previstas ao infrator decorrerão também aquelas oriundas de Tratados e normas de caráter internacional que sejam devidamente reguladas pela lei brasileira.

Para efeito de atenuante, serão considerados com exceção às obrigatoriedades ora descritas, as seguintes hipóteses:

Quando se tratar de informação já conhecida anteriormente às tratativas da dissertação que tem como título: **“ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLA DO/NO CAMPO: ENTRELUGARES DA LEITURA E DA ESCRITA”**.

- a) de autoria do **mestrando Dilmar Rodrigues da Silva Júnior** acima qualificado;
- b) quando houver prévia e expressa anuência do autor, juntamente com a UFPI quanto a liberação da obrigação de sigilo e confidencialidade;
- c) quanto a informação foi comprovadamente obtida por outra fonte, de forma legal e legítima, independente do presente instrumento jurídico;
- d) quando autorizada por determinação judicial e/ou governamental para seu conhecimento à pessoa alheia à UFPI e ao autor, desde que notificada imediatamente à representação legal destas, previamente à liberação e sendo requerido segredo de justiça no seu trato judicial e/ou administrativo.

Qualquer divulgação a respeito de qualquer aspecto ou informações sobre o presente instrumento estará adstrita ao prévio conhecimento da Universidade Federal do Piauí e ao autor da dissertação em comento, ressalvada a mera informação sobre sua existência ou a divulgação para fins eminentemente científicos

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir da quebra de sigilo nos termos acima propostos.

Teresina (PI), 14 de setembro de 2021.

Compromissário
Mestrando/ Pesquisador
CPF: 050.118.103 -21
PPGED/UFPI

Pesquisadora Assistente
Professora do Programa
CPF: 138.116.733- 00
PPGED/UFPI

TESTEMUNHAS:

 Nome:
 CPF:

 Nome:
 CPF:

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo: entrelugares da leitura e da escrita

Pesquisadores Responsáveis: Antonia Edna Brito e Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Instituição/Departamento: UFPI/PPGE

Contatos: (99) 98812-3556/ dilmar.jrcxs93@outlook.com

Prezado (a)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa em educação sobre a alfabetização em classes multisseriadas em escolas do/no campo. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir e, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa que será desenvolvida na área da Educação, e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI, e tem como tema: Alfabetização em classes multisseriadas em escolas do/no campo: entrelugares da leitura e da escrita. A pesquisa a ser desenvolvida adota a abordagem (auto)biográfica como perspectiva metodológica, onde se farão uso de duas técnicas: a entrevista narrativa e o memorial biográfico.

A entrevista narrativa será agendada com você, conforme sua disponibilidade, e será desenvolvida de forma remota, de modo a seguirmos as normas sanitárias previstas pelos profissionais de saúde nesse atual contexto vivenciado pela sociedade que é a pandemia de Covid- 19. Na pesquisa narrativa não há uma definição prévia de duração, mas sim dependerá

do que a professora alfabetizadora desejar falar a partir da questão geradora para a narrativa proposta no ato da entrevista. O memorial biográfico, será o segundo dispositivo a ser realizado de forma remota. O memorial será realizado em horário combinado com as colaboradoras, dentro das suas disponibilidades. Cabe citar que os dispositivos para a produção dos dados serão articulados e mobilizados na plataforma eletrônica Google Meet e os mesmos serão gravados, dada segurança e natureza da preservação das imagens das colaboradoras. A produção oral do memorial contemplará os seguintes eixos temáticos propostos: 01 - O narrador como sujeito biográfico e epistêmico. 02: O contexto da alfabetização em classes multisseriadas. 03 - Como acontece a mediação acerca das atividades que envolvem a leitura e a escrita em classes multisseriadas.

A referida pesquisa se justifica pela importância que tem sobre a necessidade de mobilizarmos o conhecimento a partir das diversas atividades que valorizem os usos e funções da língua oral e escrita. Implica, também, na necessidade de os professores terem conhecimentos sobre a realidade onde os alunos estão inseridos, ou seja, é preciso que conheçam a realidade da escola do campo, das classes multisseriadas e das crianças. Nesse sentido, é possível justificar ainda, que pensar no ensino da leitura e da escrita em classes multisseriadas demanda um compromisso no sentido de assegurar a qualidade do processo de alfabetização das crianças nessas classes, é situarmos diante da/s possibilidade/s de os professores desenvolverem o processo de alfabetização de crianças, a partir das competências para ensinar os conteúdos das disciplinas desta etapa da educação básica

Na realização da pesquisa pode haver algum desconforto na realização das entrevistas, pelo fato de serem gravadas. No intuito de evitar e/ou reduzir a possibilidade de quaisquer danos, garantimos aos participantes o sigilo das informações prestadas, somente tendo acesso aos áudios o pesquisador responsável pela pesquisa, bem como reafirmamos que a participação na pesquisa é voluntária, podendo o participante não continuar participando da pesquisa caso o desconforto com a gravação seja muito grande. Quanto aos benefícios, a narrativa a ser desenvolvida a partir das técnicas da pesquisa pode possibilitar um processo reflexivo que colabora para a articulação e mobilização acerca das atividades que permeiam o ato das práticas de leitura e escrita em classes multisseriadas. Considerando, portanto, que o ato de falar e escrever sobre o aprender a ser professor permite rememorar o vivido, ressignificando-o e construindo experiência.

Será escolhido por você um nome fictício para sua identificação na pesquisa, ao tempo em que garantimos que não haverá identificação dos participantes da pesquisa em nenhum

momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Os participantes da pesquisa poderão ter acesso ao resultado do estudo, sempre que solicitado, em linguagem apropriada ao seu entendimento. Informamos ainda que se houver alguma despesa ao participante da pesquisa no processo de produção de dados (mais especificamente na realização da entrevista e na escrita do memorial), no que se refere à deslocamento e alimentação, por exemplo, o pesquisador responsável se encarregará do ressarcir todas as despesas tidas pelos participantes. Todas as páginas desse documento serão rubricadas pela pesquisadora responsável.

Garantimos ainda, a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, Resolução 466/2012.

Outrossim, asseguramos aos participantes da pesquisa as condições necessárias no acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação enquanto for necessário para a consolidação da pesquisa e conforme está no disposto da Resolução 466/2012.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____

_____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada “**Alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo: entrelugares da leitura e da escrita**” como participante. Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com o Mestrando Dilmar Rodrigues da Silva Júnior, sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os prazos para entrega dos materiais para produção de dados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2021.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE E

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA
PESQUISA**

Teresina, 07 de abril de 2021.

Ilmo Sr.

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezado Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “Alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo: entrelugares da leitura e da escrita”, para apreciação por este comitê. Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário, 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retinarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior
Mestrando em Educação
CPF: 050.118.103- 21

PPGED/UFPI

Antonia Edna Brito
Pesquisadora Responsável
CPF: 138.116.733- 00

PPGED/UFPI

Instituição: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Área: Mestrado em Educação **Departamento:**

Centro de Ciências da Educação-CCE

Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga- Fone (86) 3237-1214/3215-5820
CEP 64049-550 – Teresina/PI E-mails: dilmar.jrcxs93@outlook.com/
dilmarjunior@ufpi.edu.br

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Declarações do(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa– CEP
Universidade Federal do Piauí

Eu, Dilmar Rodrigues da Silva Júnior, Mestrando em Educação – PPGed/UFPI, pesquisador responsável pela pesquisa intitulada “Alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo: entrelugares da leitura e da escrita”, declaro que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Antônia Edna Brito da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 07 de abril de 2021.

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior
Mestrando em Educação
CPF: 050.118.103- 21

Antonia Edna Brito
Pesquisadora Responsável
CPF: 138.116.733-00

APÊNDICE G



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – SEMECT
UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL SÃO GONÇALO – POVOADO FORTALEZA- 2º
DISTRITO- CAXIAS/MA
INEP: 21260451

DECLARAÇÃO

Na qualidade de Gestora Geral da Unidade Escolar Municipal São Gonçalo, da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT), da Prefeitura Municipal de Caxias, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLA DO/NO CAMPO: ENTRELUGARES DA LEITURA E DA ESCRITA**”, do mestrando Dilmar Rodrigues da Silva Júnior, do Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGE), da Universidade Federal do Piauí – (UFPI), que tem como objetivo geral analisar práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, em classes multisseriadas, na educação do campo. Nos disponibilizaremos a contribuir em quaisquer informações que lhes forem necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Caxias – MA, 06 de abril de 2021

Lucimar de Lima da Silva
Gestora da UEM São Gonçalo
U. E. M. SÃO GONÇALO
Lucimar de Lima da Silva
 Diretora Geral
 Portaria: nº 0265/2018