

**UFPI**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPI  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa**

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO E NO CAMPO EM  
CLASSES MULTISSERIADAS: REGISTROS SOBRE  
PRÁTICAS**



**2015**

**TERESINA-PI**

**Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa**

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO E NO CAMPO EM CLASSES  
MULTISSERIADAS: REGISTROS SOBRE PRÁTICAS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de pós-graduação Stricto Sensu do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito para a obtenção do título de mestre em educação.

**Linha de Pesquisa:** Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Antonia Edna Brito

*Teresina – Piauí*

**2015**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

C837a Costa, Rosimar da Silva Feitosa Soares  
Alfabetização de crianças do e no campo em classes  
multisseriadas [manuscrito]: registros sobre práticas /  
Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa. – 2015.  
121 f. : il.  
  
Cópia de computador (printout).  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, 2015.  
Orientação: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antonia Edna Brito.  
  
1. Educação do Campo. 2. Alfabetização. 3. Classe  
Multisseriada. I. Título.

CDD: 370.19

**ROSIMAR DA SILVA FEITOSA SOARES COSTA**

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO E NO CAMPO EM CLASSES  
MULTISSERIADAS: REGISTRO DAS PROFESSORAS**

Aprovada em: 21/08/2015

**BANCA EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Antonia Edna Brito

(Orientadora) Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr Raimundo Nonato Moura Oliveira

(Examinador Externo) Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

(Examinadora Interna) Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra.. Georgyanna Andréa Silva Morais

(Examinadora Externa ) Universidade Estadual do Maranhão

Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre - a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano.

**Freire (2001, p.17)**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador pela oportunidade de tantas realizações durante minha existência...

Agradeço aos meus familiares, em especial aqueles com os quais convivo diariamente, minhas filhas e meu esposo que, no limite de tantas ocupações, não economizaram palavras de incentivo e dedicação.

À minha mãe biológica, mulher guerreira e batalhadora, que mesmo sem saber me fez respeitar os povos do campo e criar vínculo com a terra.

Aos meus pais (*in memoriam*) que, apesar de terem partido muito cedo, deixaram um legado para vida toda. A eles o meu muito obrigado. Esse título tem um sentido especial, dizer a vocês que valeu a pena acreditar na adoção.

Aos colegas da 22ª turma, pelos momentos de aprendizagens e reflexões, também pelas brincadeiras e momentos de agonia, cada um com sua importância e significado, em especial à Noraneide com quem compartilho muito das minhas alegrias, angústias e decepções ao longo de quase trinta anos de amizade.

Estendo esses agradecimentos a duas amigas/irmãs Rita do Socorro e Luíza Maria que, mesmo sem ter consciência, se apresentam sempre como fontes inspiradoras, por suas crenças e convicções pedagógicas e por sempre acreditarem no que digo e faço profissionalmente.

Agradeço, também, a outra amiga muito especial Ivanilde Castro pela longa caminhada profissional que construímos juntas durante os últimos quinze anos, pelo profissionalismo,

pelas alegrias, pelas noites de diversão vividas Brasil afora e, sobretudo, pela confiança e respeito que temos uma pela outra.

Agradecimento em especial aos professores do PPGED que, com muita competência, provocaram uma efervescência de saberes ampliando nossa capacidade de compreensão dos fenômenos educacionais.

Aos colaboradores que atuam no PPGED pelas orientações, informações e tolerância durante estes dois anos.

Aos colegas de trabalho da SEDUC, em especial, aos colaboradores da UEJA que aceitaram e compreenderam minhas ausências nos dias de aula e de orientação e, ainda, pelas contribuições e aprendizagens que nos foram propiciadas no decorrer destes dois últimos anos.

Às professoras e gestoras das escolas pesquisadas pela receptividade, apoio e disponibilidade em aceitar que suas escolas e práticas pedagógicas fossem pesquisadas.

Aos examinadores da banca (internos e externos) por aceitarem compartilhar o resultado dessa pesquisa nesse momento tão importante da minha vida.

E, por fim, agradeço à Doutora Antonia Edna, pela paciência, compreensão e disponibilidade em me orientar para que a dissertação fosse construída lentamente, sendo desenhada na medida certa para os fins a que se propõe.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Tabela 1** – Taxa de analfabetismo por faixa etária – Brasil 2007 -2012

**Tabela 2** – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, Brasil 2000-2010

**Quadro 01** – Protocolo das cartas pedagógicas

**Quadro 02** – Dados para caracterização das escolas multisseriadas

**Quadro 03** – Perfil profissional das docentes pesquisadas

**Figura 01** – Eixo de análise dos dados

**Foto 01** –Escola Municipal Angolá

**Foto 02** –Escola Municipal Alice Pires

**Foto 03** –Escola Municipal Dionísio

**Foto 04** –Escola Municipal Serafim

## LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF -Constituição Federal

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST -Movimento dos Sem Terra

OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio

PPGEEd - Programa de Pós-Graduação em Educação

PRALER- Programa de Apoio à Leitura

PROFA — Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SECAD– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina

UNESCO - - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

## RESUMO

Os povos que habitam o campo brasileiro têm direito a uma educação diferente da que é ofertada nas escolas urbanas. Esse entendimento em relação às peculiaridades da educação do campo é recente e se constitui como algo inovador, pois supera a noção de espaço de campo como meio geográfico e passa a compreender os direitos sociais, as necessidades culturais e a formação integral dos educandos do contexto campesino. Considerando as idiossincrasias que permeiam a educação do/no campo, o presente estudo tem como questão-problema: Que práticas alfabetizadoras acontecem nas classes multisseriadas, no contexto da educação do campo? O estudo tem como objetivo geral investigar as práticas alfabetizadoras que acontecem no âmbito da educação do campo, em classes multisseriadas. Para o desenvolvimento desse objetivo foram propostas as seguintes questões norteadoras: Quais concepções de leitura e de escrita fundamentam as práticas de alfabetização em classes multisseriadas, nas escolas do campo? Como os professores do campo trabalham o ciclo de alfabetização nas classes multisseriadas? Como o contexto do campo é explorado na sala de aula no processo de alfabetização? Qual a formação necessária aos alfabetizadores que atuam no campo em escolas multisseriadas? Em relação ao espaço rural, o entendimento é que esse espaço existe concretamente enquanto forma de vida social e que não pode ser tratado isoladamente ou independente de uma dinâmica mais ampla. Não se trata de isolar ou eliminar o urbano ou o rural, mas de analisar as contradições e as relações de interdependência que existem entre esses contextos e a importância da coexistência destes espaços. Sobre educação do campo o estudo fundamenta-se, entre outros nos seguintes autores: Molina (2002), Ghedin,(2012), Hage (2004\2005\2006), Caldart (2002\2004), Arroyo(2010\2012). No tocante à alfabetização a pesquisa tem como referência as contribuições de: Soares,( 2003, 2008); Ferreira, (2001), Cagliari,(1998), Freire,(2001) e Brasil (2012),que compreendem a apropriação da escrita como processo histórico-cultural, e envolve os usos e funções sociais da leitura e da escrita. Seu desenvolvimento metodológico tem como base a pesquisa narrativa. A opção por essa modalidade investigativa deve-se ao fato de propiciar a escrita reflexiva, ou seja, envolve a narratividade como escrita de si. Na produção de dados utiliza-se a carta pedagógica e a observação. O processo de análise e de interpretação dos dados foi realizado conforme os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2010). As constatações da pesquisa mostram que a alfabetização em classes multisseriadas, contempla a dimensão social da escrita, mas necessita articular-se aos saberes do campo. Constata, também, a urgência na definição de políticas públicas de atendimento aos povos do campo em especial às classes multisseriadas, considerando os anseios e as demandas do povo campesino.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Alfabetização. Classes multisseriadas.

## ABSTRACT

People who live in the Brazilian countryside are entitled to a different education that is offered in urban schools. This understanding in relation to the peculiarities of the field of education is recent and is something as innovative as it overcomes the notion of field space as mere geographical and comes to understand the social, cultural needs and the integral formation of the students of the campesino context. Considering the idiosyncrasies that permeate the education / field the present study is to question, problem: What literacy teachers practices happen in multigrade classes, in the context of rural education .The study has the general objective to investigate the literacy teachers practices taking place within? of rural education in classes multisseriadas. Para the development of this objective were the following guiding questions posed: What conceptions of reading and writing are based literacy practices in multigrade classes in schools of the field? As the field of literacy teachers work cycle in multigrade classes? As the context of the field is explored in the classroom in the literacy process? What is the necessary training to literacy teachers working in the field in multigrade schools? Regarding the rural areas, it is understood that this space exists concretely as a form of social life and that cannot be treated in isolation or independent of a broader dynamic. That is, it is not to isolate or eliminate the urban or rural, but to analyze the contradictions and interdependent relationships that exist between these contexts and the importance of co-existence of these spaces. On rural education the study is based, among others the following authors: Molina (2002), Ghedin, (2012), Hage (2004,2005, 2006), Caldart (2002.2004), Arroyo (2010.2012). With regard to literacy research has reference to the contributions of: Soares (2003, 2008); Ferreiro (2001), Cagliari (1998), Freire (2001) and Brazil (2012), which comprise the appropriation of writing as a historical-cultural process, involving the uses and social functions of reading and writing. The methodological development of the study was based on narrative research. The choice of this investigative mode is due to the fact of providing reflective writing, i.e., involves the narrative as writing itself. The production data was used to teaching letter and notice. The process of analysis and interpretation of the data was performed according to the content analysis of assumptions (BARDIN, 2010). The research findings show that literacy in multigrade classes, includes the social dimension of writing, but need to articulate the knowledge of the field. It was found also the urgency in defining public policies for service to the field people in particular to multigrade classes, considering the wishes and demands of the peasant people.

**Keywords:** Education field. Literacy. Multigrade classes.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS</b> .....	11
<b>1 (RE) CONSTRUINDO O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA MULTISSÉRIE</b> .....	19
1.1 Trajetória da educação do campo: recortes da história.....	21
1.2 A escola do/no campo e as classes multisseriadas .....	33
1.3- Alfabetização em classes multisseriadas: perspectivas e possibilidades? .....	39
<b>2 A PESQUISA NARRATIVA NO CONTEXTO DA MULTISSÉRIE</b> .....	47
2.1 Opção pela pesquisa narrativa .....	48
2.2 A produção dos dados.....	50
2.2.1 A produção das cartas pedagógicas .....	52
2.2.2 O desenvolvimento da observação.....	55
2.3 A análise dos dados .....	56
2.4 O contexto institucional da investigação.....	57
2.5 Interlocutores da investigação.....	60
<b>3 ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: REGISTROS DE PROFESSORAS</b> .....	63
3.1 Alfabetização na multisserie: dados para uma caracterização .....	66
3.2 Alfabetização em classes multisseriadas: concepções e práticas .....	69
3.3 Os saberes do campo e alfabetização em classes multisseriadas .....	75
3.4 A formação de alfabetizadores para atuação em classes multisseriadas .....	80
3.5 Leitura e escrita segundo as alfabetizadoras de classes multisseriadas .....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95
<b>APÊNDICE</b> .....	101



**CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS**

## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A educação ofertada à população residente nas áreas rurais, ao longo da história da educação brasileira, sempre foi silenciada e esquecida, relegada ao segundo plano, deixada às margens dos interesses governamentais. Nas últimas décadas as discussões têm girado em torno das questões referentes à ruralidade, ressignificando o sentido do espaço rural, a partir de intensas lutas, de reflexões e da compreensão dos diferentes contextos: culturais, sociais e econômicos habitados pelos povos do campo, tendo em vista a necessidade de que este espaço seja compreendido em todos os seus aspectos.

Ao discutir sobre o sentido do termo ser rural é necessário compreendermos o sentido da palavra ruralidade utilizado neste estudo. O termo ruralidade tem sido entendido pelos estudiosos Ferreira (2002), Souza, (2012); Wanderley, (2000), por exemplo, como uma forma de expressão relacionada ao modo como está organizada a vida social dos povos camponeses, considerando o acesso que estes têm aos recursos naturais e aos bens e serviços que lhes são destinados. Expressa, ainda, a forma como é composta a sociedade rural e as categorias sociais existentes em cada *locus*, explicitando os valores culturais que identificam e particularizam os modos de vida do povo do campo. Para Wanderley (2000), o rural é entendido como espaço físico, lugar onde se vive e lugar de onde se vê e se vive o mundo.

Esta compreensão reafirma a necessidade de entendermos o campo como lugar de vida e de produção que exige uma educação que seja do campo e não para o campo. O reconhecimento de que os povos que habitam o campo brasileiro têm direito a uma educação diferenciada da que é ofertada nas escolas urbanas é recente e se constitui como algo inovador, pois supera a noção de campo como mero espaço geográfico e passa a compreender os direitos sociais, as necessidades culturais e a formação integral dos educandos neste contexto.

Ferreira (2002) considera que [...] o rural é um espaço de vida e de trabalho, uma rede de relações sociais, uma paisagem ecológica e cultural e representações específicas de pertencimento, de desejo ou projetos de vida [...]. A partir do pensamento do autor, inferimos que o rural existe concretamente enquanto forma de vida social e que não pode ser entendido como isolado ou independente de uma dinâmica mais ampla, portanto não se trata de isolar ou eliminar o urbano ou o rural, mas de analisar as contradições e as

relações de interdependência que existem entre esses espaços e de compreendermos a importância da coexistência do rural e do urbano.

Pensar no contexto do campo nos remete a uma análise acerca da educação destinada ao povo camponês e, no caso deste estudo, nos encaminha a refletir a respeito da alfabetização que acontece em classes multisseriadas no campo. No Brasil, ao longo dos anos a alfabetização desenvolvida nas escolas, e em especial no meio rural, tem sido alvo de inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas. Controvérsias teóricas em relação aos processos vivenciados no ambiente escolar, gerando inúmeros questionamentos sobre valores culturais, sobre as demandas do campo em relação à educação. Controvérsias metodológicas no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico das escolas (calendário escolar, currículo e métodos de ensino).

Haddad (2000), ao analisar os dados educacionais, destaca que no Brasil há cerca de 45,5 milhões de brasileiros que não tiveram acesso à escola ou não concluíram os anos iniciais do ensino fundamental e que, portanto, não concluíram, com sucesso, o processo de alfabetização. O autor acrescenta que os altos índices de analfabetismo se apresentam de acordo com os processos históricos de apropriação dos benefícios do desenvolvimento econômico, o que reforça a compreensão de que o analfabetismo não é algo natural, pois se apresenta com estreita correspondência às classes sociais, situação que se agrava, sobretudo, nas áreas rurais, quando a escola não colabora para a superação deste indicador.

Em relação ao processo de alfabetização, a partir da década de noventa do século XX, com os estudos de Ferreiro (1987), sobre a psicogênese da escrita percebemos o importante papel da instituição escolar na condução do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, notadamente no cotidiano das escolas do campo. Ferreiro (1987) destaca que a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela. Restituir à escrita seu caráter de objeto social é uma tarefa significativa que, por si só, cria uma ruptura com as práticas didáticas tradicionais, apoiadas na ideia da escrita como mera tecnologia.

Com a divulgação dos resultados das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1995), emergem novas possibilidades de compreensão da alfabetização sobre como as crianças aprendem a escrever e sobre as hipóteses que estas apresentam durante o processo de construção da escrita.

Considerando as reflexões apresentadas sobre alfabetização no campo, o presente estudo tem como enfoque principal a alfabetização de crianças nas classes multisseriadas situadas no campo, ou seja, os processos de aprendizagens formais que

ocorrem em turmas que reúnem crianças de diferentes idades e diferentes níveis de aprendizagens em um mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Neste sentido, é possível compreender a alfabetização enquanto processo de aprendizagem por meio do qual se adquire o domínio do código e se constroem habilidades de utilizá-lo para ler e escrever nas diferentes situações sociais. Com esse entendimento acerca do aprendizado da língua escrita, enfatizamos que aprender a ler e escrever refere-se ao domínio de um conjunto de técnicas para compreensão e uso da escrita, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de suas capacidades, o enriquecimento de seus conhecimentos e a melhoria de suas competências técnicas ou profissionais a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade.

Para esclarecer de onde partiu o interesse pelo tema deste estudo, o texto que compreende esta introdução passa a ser escrito utilizando a primeira pessoa do singular, tendo em vista as peculiaridades das narrativas de vida. Em um exercício memorialístico questiono: O que fez nascer em mim o interesse pela alfabetização em escolas do campo, particularmente em classes multisseriadas? Na verdade acredito que esse desejo esteve guardado desde sempre dentro de mim. Nasci na zona rural de um município maranhense, sou filha de um casal de agricultores familiares e tenho dez irmãos. Eu sou gêmea e na época do meu nascimento, segundo conta minha mãe, década de sessenta, o contexto social, político e econômico estava muito complicado.

A condição de vida do pequeno agricultor que nunca foi boa, nesse período estava pior. Diante das dificuldades e do apelo de uma irmã, que não podia ter filhos, minha mãe me deu para adoção, aos seis meses de vida. Embora tenha sido criada na capital, com muito carinho e cheia de mimos, por ser filha única nunca deixei de voltar às origens e, por isso, no período de férias sempre retornava para a zona rural.

Com o passar dos anos fui vendo crescer o número de irmãos e percebendo melhor as condições precárias da vida do trabalhador rural. Percebia sobretudo, o amor da minha mãe pela terra, a alegria quando a chuva chegava e o orgulho que demonstrava ter do trabalho que realizava na roça. Apesar do prazer de viver no campo, com os filhos crescendo e a escola na zona urbana, meus pais se mudaram para a zona urbana a fim de residir próximo da escola. A partir daí se deslocavam para a roça todos os dias e deixavam os filhos na cidade para estudar.

Alguns anos mais tarde, meus irmãos mais velhos concluíram o ensino fundamental (antigo ginásio) e na cidade, onde moravam, não havia escolas de segundo grau (hoje ensino Médio). Então, morando em Teresina comecei a trazer os meus irmãos

para estudar. Os dois mais velhos não se adaptaram e regressaram à cidade natal. Com essa narrativa apresento uma reflexão sobre a total ausência das garantias do direito a educação para o povo camponês e questiono: quantas crianças foram doadas pelo Brasil afora em face da falta de condições familiares para sobrevivência? Quantas crianças tiveram a oportunidade de ser criada por pessoas apaixonadas pela educação, como minha mãe adotiva que nunca mediu esforços para garantir minha educação doméstica e escolar?

Minha história de vida se mistura a milhares de vidas de filhos de pequenos agricultores familiares que tiveram que abandonar suas raízes para sobreviver. Foi pensando em meu percurso de vida que comecei a analisar as dificuldades enfrentadas pelos povos do campo para garantir um direito que é constitucional: o direito à educação. Retomando minha história de vida, quando já havia concluído o ensino superior, surgiu a oportunidade de trabalhar com a educação do campo, inicialmente como consultora técnica e, posteriormente, como servidora do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE e Ministério da Educação/MEC.

Essas experiências profissionais me permitiram conhecer melhor a realidade educacional das escolas do campo, em especial das classes multisseriadas. Permitiram, também, reviver um pouco de minha história, recordar percursos vividos no contexto do campo, embora nunca tenha trabalhado na roça, mas vi e acompanhei de perto meus irmãos e meus pais nessa labuta e é inegável que essa é a minha origem.

O relato sobre minha história de vida mostra as aproximações que tenho com a educação do campo e justifica o interesse em pesquisar a alfabetização em classes multisseriadas. O interesse por esse tema se consolidou a partir do trabalho desenvolvido como técnica do Ministério da Educação/MEC, atuando junto às classes multisseriadas, inicialmente apenas no estado do Piauí e depois nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, ocasião em que pude participar de processos formativos de professores de classes multisseriadas.

Conforme mencionado, em minha trajetória de vida vivenciei diferentes contextos educacionais e presenciei diferentes práticas de alfabetização, compartilhando com professores o entendimento dos desafios e da complexidade acerca das classes multisseriadas. Em diferentes ocasiões percebi que a organização de turmas multisseriadas tem sido apontada ora como entrave ao processo ensino/aprendizagem, ora como responsável pelo fracasso escolar.

Arroyo (2012), ao analisar a oferta de ensino em escolas do campo e as escolas multisseriadas, afirma que essas escolas não podem ser responsabilizadas pelo fracasso

escolar, tendo em vista que a lógica do trabalho pedagógico que desenvolvem ancora-se no paradigma da seriação. Segundo o autor, é preciso superar esse paradigma, pois a classe multisseriada requer outro modelo de organização do trabalho. Hage (2006) reflete acerca da problemática da escola multisseriada e entende como uma das alternativas viáveis para essa escola sua organização em ciclos.

Apesar das críticas à organização das turmas multisseriadas, ao transitar por vários municípios brasileiros, observei muitos os avanços nas práticas docentes desenvolvidas. Os avanços percebidos são reflexos da organização do trabalho pedagógico, de maior investimento na formação dos professores e na infraestrutura das escolas, tornando-as adequadas ao desenvolvimento das atividades de ensinar/aprender. Outro fator importante observado refere-se ao acompanhamento pedagógico dispensado às escolas e às turmas multisseriadas a partir das ações de coordenadores e supervisores de ensino.

A vivência profissional tem me mostrado que é possível a existência das turmas multisseriadas com oferta de ensino de qualidade, no entanto carecem de uma atenção especial por parte dos gestores educacionais em relação à infraestrutura, à valorização da cultura camponesa e no que diz respeito à formação de professores, considerando as peculiaridades da escola do campo, o que realça a necessidade de um atendimento específico e diferenciado à clientela escolar, a fim de atender as suas especificidades e as suas demandas por conhecimentos.

Para analisar a problemática da pesquisa, o estudo tem como referência as contribuições de: Molina (2002), Ghedin,(2012), Hage (2004,2005, 2006), Caldart (2002,2004), Arroyo(2002, 2006, 2011,2012),as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais legislações que dispõe sobre a Educação do Campo e sobre escolas multisseriadas. Soares, (2003,2008); Ferreiro, (1985,2001), Cagliari, (1998), Freire, (1997, 1998, 2000) e Brasil, (2012), dentre outros, foram autores utilizados para a compreensão do processo de alfabetização.

Partindo de minha história de vida pessoal e profissional surgiu a ideia de investigar a alfabetização em classes multisseriadas, no campo, conforme já mencionado anteriormente. Para tanto, foi elaborada a seguinte questão problema: No âmbito da educação do campo, que alfabetização acontece nas classes multisseriadas? O estudo tem como objetivo geral: Investigar que alfabetização acontece no âmbito da educação do campo, em classes multisseriadas.

Em consonância com o problema e o objetivo da pesquisa foram elencadas as seguintes questões norteadoras: Como os professores do campo trabalham o ciclo de

alfabetização nas classes multisseriadas? Como os saberes do campo são articulados ao processo de alfabetização em classes multisseriadas? Quem são os professores que atuam no campo em escolas multisseriadas?. O que pensam os professores do campo, que atuam em classes multisseriadas, sobre o ensino da leitura e da escrita? Qual a formação necessária aos alfabetizadores que atuam no campo em escolas multisseriadas?

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário realizar inicialmente um levantamento bibliográfico sobre educação do campo no que se refere aos processos de alfabetização. O conhecimento teórico sobre o tema subsidiou a investigação empírica, possibilitando perceber objetivamente a educação do campo e, particularmente, a alfabetização que ocorre em classes multisseriadas.

Em relação aos aspectos metodológicos o estudo apoiou-se nos pressupostos da pesquisa narrativa. Esse tipo de pesquisa possui dupla dimensão: favorece a produção de conhecimentos e promove a auto-formação dos sujeitos envolvidos. A pesquisa narrativa possibilita a produção de uma grande quantidade de dados, o que exige do pesquisador um olhar cuidadoso na seleção de narrativas para responder às questões de pesquisa.

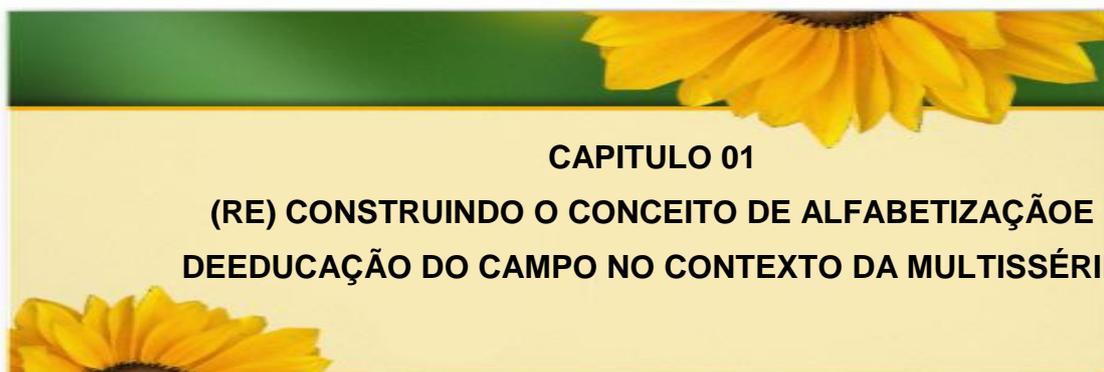
No âmbito da pesquisa narrativa, foram utilizadas como técnicas de pesquisa a carta pedagógica e a observação. A carta pedagógica é uma modalidade de narrativa que permite ao escrevente deixar fluir seu pensamento, não exigindo o rigor científico para sua escrita. Por essa razão, foi utilizada como instrumento facilitador da comunicação a fim de que fossem coletados os dados relacionados às histórias de vida profissional dos diferentes sujeitos da investigação, abordando as especificidades da alfabetização em classes multisseriadas, no campo.

A observação é uma técnica de pesquisa que possibilita a descrição de fatos e fenômenos de forma detalhada e, por isso, foi utilizada para o levantamento de dados descritivos sobre a alfabetização em classes multisseriadas no contexto do campo. A observação foi registrada em diário de campo, conforme planejamento prévio.

A dissertação está organizada em três capítulos, além de conter considerações introdutórias e considerações finais. As considerações introdutórias apresentam a problemática da pesquisa, descrevendo problema, objetivo geral e questões norteadoras. O primeiro capítulo denominado: (Re) construindo o conceito de alfabetização e de educação do campo no contexto da multissérie discorre a respeito dos conceitos de alfabetização, de educação do campo e de classes

multisseriadas, a partir da análise de recortes da história e da trajetória da educação do campo no Brasil.

O segundo capítulo intitulado: A pesquisa e seu desenvolvimento descrevem a metodologia utilizada na realização pesquisa, apresenta como foram produzidos os dados e discorre sobre o contexto e os interlocutores da pesquisa. No terceiro capítulo contém a análise de dados a partir de um diálogo com os autores que fundamentam o estudo. As considerações finais apontam as conclusões do estudo incluindo algumas alternativas para organização e realização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas.



**CAPITULO 01**

**(RE) CONSTRUINDO O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E  
DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA MULTISSÉRIE**

## **CAPITULO 01**

### **(RE) CONSTRUINDO O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA MULTISSÉRIE**

Ao longo da história da educação brasileira as concepções de alfabetização têm sofrido mudanças, de acordo com o contexto social, político e econômico vivido em cada época. Na educação do campo esse fenômeno não é diferente, até por que a própria ideia de campo sofre modificações, influenciadas pelas mudanças que afetam a sociedade. Por exemplo, o rural é entendido como espaço de atraso e que não carece de muitos investimentos, pois para esta população ler e escrever é o suficiente.

Esse pensamento faz parte do imaginário de muitos gestores e dirigentes educacionais que consideram os investimentos na educação do campo oneroso e com pouco retorno, uma vez que a maioria das escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino fundamental e que estão situadas na zona rural possuem um número reduzido de alunos nas diferentes séries/anos ofertados.

Na perspectiva de garantir educação para todos com investimento reduzido, a saída que os gestores têm encontrado é o fechamento de escolas e adoção da política do transporte escolar, alternativas consideradas inadequadas, pois a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes e na memória coletiva [...] conforme está expresso no parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo.

De acordo com esse documento as crianças precisam estudar em suas respectivas comunidades a fim de que desenvolvam sentimento de pertença e possam buscar a transformação de sua realidade a partir dos processos formativos desenvolvidos de forma contextualizada.

No presente capítulo apresentamos a trajetória da educação do campo, descrevendo como são organizadas e como funcionam as classes multisseriadas, particularmente no âmbito da alfabetização. Apresentamos, também, uma análise sobre a escola do campo e suas peculiaridades. Na última parte do capítulo tratamos sobre as concepções de alfabetização que permeiam as práticas docentes desenvolvidas nas escolas multisseriadas.

## 1.1 Trajetória da educação do campo: recortes da história

O Brasil ao ser colonizado foi visto como um país de muitas riquezas, sobretudo no que diz respeito aos bens naturais. O país considerado rico e majestoso despertou nos colonizadores o interesse em explorar os recursos naturais aqui existentes como: madeira, café, a cana de açúcar, minérios dentre outras riquezas. Neste cenário, a condição de vida das populações que viviam no meio rural era marcada pela atividade agrícola e pela ausência de acesso a direitos básicos como educação, saúde e qualidade de vida, dentre outros.

Os estudos de Leite (1999) afirmam que a educação no meio rural brasileiro sempre foi colocada em segundo plano na visão elitista difundida pelos jesuítas e pelas oligarquias agrárias. Os estudiosos da área afirmam que a educação rural brasileira surgiu no final do segundo império e se consolidou na primeira metade do século XX.

O Brasil é um imenso país com características agrárias, embora os dados do censo populacional IBGE (2010) afirmem que a população brasileira é predominantemente urbana. Cerca de 16% da população reside em áreas rurais, o que pode ser questionável, considerando que uma boa parte dos municípios brasileiros possuem características eminentemente rurais, no entanto a educação oferecida nesses municípios é considerada urbanocêntrica, não atendendo às necessidades das crianças, jovens, homens e mulheres que vivem e trabalham no campo.

Estudos e pesquisas vêm sendo desenvolvidos por universidades e institutos no sentido de apresentar alternativas para o redimensionamento dos conceitos de urbano e rural, culminando com a recente experiência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que incorporou estudos sobre densidade demográfica, influência da distância para um centro urbano e variável econômica, resultando na classificação dos municípios brasileiros nas seguintes classes: essencialmente rural isolado, essencialmente rural próximo, relativamente rural isolado, urbano exceto metrópoles e capitais regionais e urbanos em metrópoles e capitais regionais.

É importante destacar, que esta classificação não altera as práticas censitárias, contudo oportuniza aos planejadores e formuladores de políticas públicas uma maior aproximação com a representação urbana e rural do espaço brasileiro, favorecendo o desenvolvimento de políticas públicas de acordo com as necessidades

dos povos do campo, estes entendidos como: camponeses, ribeirinhos, extrativistas, caiçaras, assentados, acampados, quilombolas, povos da floresta dentre outros.

Durante muitas décadas, no contexto brasileiro, a educação para os povos do campo sequer foi mencionada na legislação constitucional, evidenciando o descaso dos gestores públicos com a educação do campo. Em consequência desse fato, tem sobrevivido na área rural um modelo de educação urbana diferente da realidade e da necessidade dos povos do campo. Esse descaso pode ser constatado por meio da análise das condições de oferta da educação encontrada no campo.

A oferta de educação no campo, ao longo da história, tem sido marcada pelas seguintes características: escolas mal distribuídas geograficamente, nucleação de escolas sem critérios específicos, sem planejamento e participação das comunidades na tomada de decisões, material didático inadequado, mobiliários insuficientes e sem condições de uso, infraestrutura inapropriada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, currículo desvinculado na realidade do campo, baixos salários para os professores que atuam no campo, sem nenhuma condição especial de trabalho e falta de investimento na formação dos professores de acordo com sua área de atuação.

Nos últimos anos, tem ocorrido o fechamento de muitas escolas nas comunidades rurais e tem se verificado a implantação da política de transporte escolar como alternativa para excluir do cenário educacional a escola unidocente, surgindo, assim, a criação da nucleação de escolas como uma alternativa para manter os alunos estudando na zona rural em escolas com mais de uma turma.

Reconhecemos que os problemas apresentados não existem apenas do meio rural, contudo observamos que é nesta realidade que há maior precariedade em todos os aspectos apresentados, negando o campo como espaço de vida e de produção de saberes e cultura.

Diante do exposto, a zona rural é vista como lugar de atraso, de pessoas carentes. Considerando esse pensamento, o povo do campo é desafiado a buscar melhorias e garantias de direitos básicos como saúde, educação, saneamento básico e moradia digna e, de modo a terem suas necessidades básicas minimamente atendidas, buscam na zona urbana.

Para compreender melhor os conceitos de urbano e rural recorreremos aos questionamentos feitos por Caldart (2004) quando esta indaga: Por que não aceitamos mais falar em educação para o meio rural e afirmamos nossa identidade vinculada a uma educação do campo? O que une e identifica os diferentes sujeitos da educação do campo?

Os questionamentos apresentados demonstram que a educação do campo se constitui como uma luta dos povos do campo pelo direito de todos à educação, uma educação que seja incluída nos debates nacionais e que se preocupe com a maneira de educar os sujeitos do campo. É preciso, portanto, considerar que para além dos dados geográficos e estatísticos existe uma grande parcela do povo brasileiro que habita este lugar, que estabelece relações de trabalho, sociais, econômicas e culturais específicas de acordo com o modo de vida de cada comunidade que habita o campo.

Trata-se, portanto, da educação dos sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo. Neste cenário, o termo “Educação do Campo” que está sendo utilizado atualmente reflete não apenas o sentido de ensino, mas visa incorporar nas práticas educativas o que está expresso na Lei de Diretrizes da Educação Nacional Lei nº.9394/96, no seu art.1º:

A educação deve abranger processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais.

Essa abordagem, expressa na legislação, surge a partir da mobilização histórica dos movimentos sociais, especialmente nas últimas décadas, contra a situação de exclusão ou desigualdades no atendimento das demandas dos povos que vivem no campo. Essas desigualdades se expressam através da não afirmação do direito ao acesso e a oferta de condições educacionais dignas para os povos que vivem no campo.

Neste contexto, são inúmeros os movimentos e organizações sociais que, aliados às universidades e outras organizações governamentais e não governamentais, lutam para fazer valer os direitos dos povos camponeses como cidadãos brasileiros, para que consigam superar as situações de desigualdades enfrentadas, colaborando para que gerações futuras alcancem o direito à educação de qualidade, a partir da infância.

É importante destacar que desde o modelo republicano, a temática fracasso escolar na alfabetização vem sendo alvo de debates, conferências, seminários e outras formas de explicações e soluções que ora responsabiliza o método, ora o professor, ora os governantes, as políticas públicas adotadas, enfim, o fato é que este dilema impõe e demanda soluções urgentes mobilizando educadores, estudiosos do assunto, legisladores do ensino e demais áreas do

conhecimento.

É reconhecido por todos que na década de 30 a urbanização e a modernização do Brasil influenciaram sobremaneira na realidade da zona rural, ocorreram imigrações de todos os lugares para os grandes centros urbanos, cuja finalidade consistia na busca por melhores condições de vida. Neste período surge o ruralismo pedagógico com a finalidade de conter o êxodo rural, surgem então políticas públicas voltadas para educação no meio rural.

Na época, a educação rural foi entendida como um instrumento importante capaz de manter o homem do campo no campo. Com essa intenção, a escola rural deveria ensinar conhecimentos básicos e desenvolver saberes a partir da realidade rural, porém esta proposta não se consagrou, pois foi pensado de acordo com os princípios econômicos e políticos vigentes na época, desconsiderando os aspectos socioculturais da população camponesa, desprezando inclusive o direito de escolha dos sujeitos de permanecerem ou não no campo.

Os avanços no processo de industrialização e o desenvolvimento dos centros urbanos associados aos poucos ou quase inexistentes investimentos no desenvolvimento das populações residentes no meio rural culminaram com o fracasso do ruralismo pedagógico.

No início da década de 50 se inicia a ampliação do número de escolas rurais primárias cuja finalidade era expandir o acesso ao conhecimento da escrita e da leitura, para tanto se tornou necessário à contratação de professores para atuarem nas áreas rurais o que na época fora considerado como um grande desafio em relação ao trabalho docente, ao currículo escolar, sobretudo em decorrência das condições precárias postas para a realização das atividades docentes, pois a grande maioria dos professores da época não possuía o mínimo de formação pedagógica, tendo que assumir todas as funções na escola, sendo denominado como professor leigo.

Nos anos sessenta, o discurso pedagógico postula uma educação destinada aos pobres, à classe trabalhadora e surgem campanhas para universalização do ensino, visando atender as novas necessidades do mercado, formação de técnicos para a indústria, contudo os alunos oriundos da zona rural ao chegarem às escolas urbanas não se reconheciam como parte do processo e acabavam abandonando a escola, pois se sentiam fora do contexto urbano, além de desrespeitado na sua condição de camponês.

A reflexão acerca das dificuldades enfrentadas pelos estudantes do contexto camponês para conclusão do ensino fundamental em suas localidades há mais de

cinquenta anos atrás nos remete à compreensão de que os altos índices de analfabetismo que perduram no momento atual são sequelas provocadas pela ausência ou pouca existência de escolas no campo, bem como, o êxodo rural e a própria condição de vida dos sujeitos que vivem no campo, a ausência de políticas de incentivo às agriculturas familiares capazes de alavancar o desenvolvimento produtivo nas comunidades camponesas, também se constituem como resultado da falta de investimento do poder público na garantia dos direitos aos povos do campo.

A partir de 1970 e início da década de 80 os trabalhadores rurais insatisfeitos e sem perspectivas de melhorias e avanços sociais, políticos e econômicos começam a se organizar em torno das suas necessidades e se mobilizam na constituição de grupos organizados e surge, então, o Movimento dos Sem Terra (MST).

Segundo Arroyo (2012), os movimentos sociais com suas presenças afirmativas têm trazido para o debate político a necessidade de tirar do ocultamento os grupos discriminados, marginalizados ao longo de nossa formação política. E partir desse cenário os gestores têm sido pressionados a incluir nas suas agendas as pautas reivindicatórias, provocando debates nacionais tanto por parte dos gestores públicos, quanto por parte dos militantes provocando tensões entre Estado, instituições e a diversidade de coletivos que foram historicamente discriminados como agricultores, extrativistas, indígenas, quilombolas, entre outros.

Nesse contexto a alfabetização dos sujeitos do campo é reconhecida, como necessária, em decorrência de novas urgências políticas e sociais, surge então a necessidade de que sejam implementadas ações que favoreçam o desenvolvimento das crianças, afim de que seja enfrentado o fracasso da escola na alfabetização das crianças, mas também que seja pensada a erradicação do analfabetismo de jovens e adultos.

Na história da educação brasileira, como alternativa para reduzir os índices de analfabetismo entre jovens e adultos tanto no meio rural, quanto no contexto urbano surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização/MOBRAL. Segundo Caldart (2002), a educação do campo se identifica com a luta pelo direito de todos aos processos educativos. A autora afirma:

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista do seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou participação mais crítica e ativa na

dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

Analisando a citação entendemos que no Brasil inúmeras experiências educativas foram sendo desenvolvidas ao longo dos anos de forma pontual e cada uma delas, sem dúvida, tem um significado, no entanto é necessário compreender que essas ações não resolvem a problemática da educação do campo. É preciso pensar em políticas públicas que garantam o acesso dos povos do campo ao direito de ter uma educação do campo, no campo e com qualidade, para tanto é preciso reconhecer que estes povos são sujeitos de direitos, que o campo é lugar de desenvolvimento e de produção, portanto faz-se necessário assegurar aos povos camponeses as condições para que estes produzam. Conforme Pinheiro (2011):

[...] inovaram no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é negado o acesso à terra para sobreviver e garantir o sustento de outros brasileiros [...].

Para compreender as ideias mencionadas na citação é necessário entendermos que hoje existe uma diversidade de trabalhadores no campo e que esta resulta das diferentes formas de se estabelecer as relações de trabalho com os povos do campo, a saber: o camponês, o assalariado, temporário, colonato, agricultores familiares, posseiros, agregados e outras. O que é preocupante no cenário do campo é que as relações de trabalho se assentam na exploração do trabalhador rural e são direta ou indiretamente vinculadas ao latifúndio, ao agronegócio ou à agroindústria.

Arroyo (2012) nos remete à seguinte reflexão: Que realidade humana é possível ser construída por essas formas de trabalho praticadas em nossas relações sociais, políticas escravizantes, desumanizantes, tão persistentes de trabalho? Quais limites na criação, recriação do ser humano? Que pedagogias podem ser pensadas para que esse sujeito crie e recrie sua condição humana?

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206 prescreve que deve haver “[...] igualdade de condições para acesso e permanência na escola [...]” e determina no artigo 205 que “[...] a educação é um direito de todos, dever do estado e da família[...]”. Não é difícil enumerar uma série de aspectos que legitimam o desrespeito à Constituição Federal/CF nas escolas urbanas e quando olhamos para as escolas do campo constatamos que estas nem de longe são atendidas com iguais condições de acesso e permanência.

No entanto, apesar de persistirem diferenças consideráveis entre a oferta da educação urbana e do campo, não há como não desconsiderar que atual legislação educacional (Lei 9394/96) inclui no seu arcabouço avanços importantes para a educação do campo no sentido de suscitar possibilidades de busca de garantia do direito à educação.

A partir da Constituição Federal programas e projetos foram sendo implantados na área rural com a finalidade de promover a expansão do ensino junto às populações rurais, no entanto essas ações foram consideradas pelos estudiosos como alternativas pontuais, inconsistentes e que não levaram em conta a diversidade sociocultural da população rural, embora essas iniciativas não devam ser desvalorizadas, estas não resolvem o problema da oferta da educação do campo para a população rural e por esta razão não alcançaram os objetivos estabelecidos.

Corroborando as ideias de Arroyo (2012), questionamos: é possível repensar as políticas educativas, a docência, os currículos, as teorias pedagógicas nessas tensas relações entre os movimentos sociais, Estado, políticas? Resistirão a se repensar como ações afirmativas? A escola do campo e a universidade se repensarão como espaço de reconhecimentos afirmativos dos diferentes?

É importante realçar que na década de noventa aconteceu na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, oportunidade na qual foi definida a educação como uma necessidade básica de aprendizagem para o desenvolvimento humano. A conferência tratou, também, dos altos índices de analfabetismo no mundo com destaque para a situação do Brasil, principalmente nas regiões norte e nordeste. Essa discussão fortaleceu a luta dos movimentos sociais na busca de uma educação de qualidade para os povos do campo, culminando com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

A análise que se realiza sobre a educação do campo no contexto atual aponta para a compreensão de que o meio rural produz a maior parte dos alimentos agrícolas produzidos no Brasil, no entanto, esse é um dado desprezado quando se discute as questões educacionais voltadas para educação do campo. E ainda, para alguns esse não

deveria sequer ser tema de discussão em sala de aula, seja na educação básica, seja no ensino superior.

Na educação do campo o trabalho é entendido como princípio educativo, portanto, esta concepção exige outra pedagogia. Neste sentido Arroyo(2012) apresenta o seguinte questionamento: porque nossa história de teorias e práticas pedagógicas ignora esses processos tão deformadores e tão específicos da história da nossa formação social?

Essa reflexão nos remete à compreensão da necessidade de oportunizar estas discussões no cotidiano das escolas, sem dúvida, este é o primeiro passo que a escola pode dar para que as situações didáticas incluam os conceitos e princípios da educação do campo gestado a partir da identificação dos sujeitos, nas relações sociais específicas de quem vive do e no campo, aceitando-o como um lugar no desenvolvimento econômico e social do país. Em 2010, foi instituída a Política Nacional de Educação do Campo, por meio do Decreto Presidencial de nº 7352/2010 determinando:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Ao analisar o artigo primeiro, do Decreto Nacional que institui a Política Nacional de Educação do Campo, é possível afirmar que este consolida e legitima conceitos importantes para a definição de políticas públicas voltadas para o atendimento das populações do campo. O nosso país e, sobretudo, o estado piauiense é eminentemente agrário e grande parte da população sobrevive da agricultura familiar e demais condições de existência asseguradas no meio rural. Assim, reconhecer estes sujeitos enquanto sujeitos

de direitos de um atendimento e atenção diferenciados constitui um passo importante para a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade para as populações camponesas. Recorrendo novamente ao Decreto nº 7352/2010 destacamos os princípios da Educação do Campo explicitados nos incisos do artigo 2º:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

O Decreto mencionado assegura e legitima o respeito à diversidade existente no campo, reconhece a necessidade de que sejam valorizadas as condições de vida e existência dos povos do campo, destaca as unidades escolares como espaço social de aprendizagem e de informações para a comunidade local, incentiva a definição e implementação de políticas de formação para os professores que atuam no campo e determina que sejam valorizadas a identidade das escolas do campo, construída a partir dos sujeitos e definida no projeto político pedagógico.

Ao usarmos o termo Educação do Campo verificamos que esta expressão traz consigo uma reflexão pedagógica acerca do que se espera da educação para os sujeitos que residem no campo. O artigo 2º do Decreto em tela legitima essa reflexão quando apresenta os princípios da educação do campo, convalidando parte das expectativas propostas na Declaração de 2002, que sonha e vislumbra com um projeto educativo que contribua para o desenvolvimento pleno do ser humano, na sua humanização e inserção

crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte. Neste sentido, Caldart (2002) afirma: “[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos destas transformações [...]”.

A partir desses recortes da história da Educação do Campo é possível reconhecer os diferentes momentos que foram vivenciados nessa modalidade de educação que podem ser considerados como decisivos para a institucionalização da Política Nacional de Educação do Campo, bem como reconhecidos como imprescindíveis para implantação e implementação de políticas públicas nas diferentes esferas do poder público.

Em resposta a essas discussões o Ministério da Educação criou em 2004 a Coordenação Geral de Educação do Campo, integrada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), cujo objetivo era formatar e implementar políticas públicas que atendam as necessidades e as demandas dos povos do campo, a partir da compreensão de que a educação deve ser um meio para o desenvolvimento sustentável do Brasil rural (INEP, 2007).

A análise da trajetória da educação rural no Brasil nos mostra que as políticas públicas voltadas para atendimento das populações do campo são recentes. Somente a partir de 2002 ocorreram os primeiros movimentos para legitimar e institucionalizar a educação do campo, apesar deste reconhecimento, ainda hoje constatamos que estas experiências em âmbito estadual e municipais ainda são tímidas e incipientes, haja vista o número reduzido de produções científicas a cerca desta temática, sobretudo quando se refere à classes multisseriadas.

Ao definir como objeto de estudo a alfabetização em classes multisseriadas, sem dúvida as reflexões desenvolvidas são inevitáveis, pois pensar no processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental estudantes de classes multisseriadas nos remete a compreensão de que estas crianças são sujeitos de direito e que, portanto é necessário pensar um processo de alfabetização que eduque as crianças como sujeitos humanos, como sujeitos sociais e políticos, pensando as especificidades das diferentes infâncias vividas na zona rural, reconhecendo que estes são sujeitos capazes de transformar sua realidade, desde que lhes sejam oferecidas as condições necessárias para a construção dos saberes necessários ao processo de alfabetização.

Ao analisarmos os programas, projetos e ações desenvolvidos nos âmbitos federal, estadual e municipal, bem como as campanhas de alfabetização desenvolvidas nas últimas décadas, é possível constatar a ineficiência destes no combate ao analfabetismo, pois levando em conta os índices nacionais, divulgados recentemente pelo Pesquisa

Nacional de Amostra por Domicílio - PNAD (2013), é possível comprovar que este índice inclusive aumentou entre 2011 e 2012, conforme pode ser observado na Tabela 01:

**Tabela 01: Taxa de analfabetismo por faixa etária – Brasil 2007-2012**

Ano	Faixa etária (em anos)						
	15 e mais	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 e mais
<b>2007</b>	10,1	1,8	2,7	4,5	6,7	9,9	22,2
<b>2008</b>	10,0	1,8	2,6	4,2	6,7	9,5	21,6
<b>2009</b>	9,7	1,5	2,4	3,6	6,4	9,3	21,0
<b>2011</b>	8,6	1,2	1,8	2,9	5,2	8,1	18,6
<b>2012</b>	8,7	1,2	1,6	2,7	5,1	8,2	18,6

Fonte: IBGE - Pnad Reponderada; Tabela elaborada por Inep/DEED.

Segundo os dados publicados e considerando o desenvolvimento de programas de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos nos últimos dez anos como alfabetização Solidária, Movimento de Alfabetização - MOVA e Brasil Alfabetizado, verifica-se que não houve uma redução significativa nos índices de analfabetismo, pelo contrário estes tem se mantido e em alguns casos até aumentou, o que pode ser observado na tabela 1.

A leitura e a análise da tabela 1 nos remetem à compreensão de que o índice de analfabetismo apresentado em relação aos jovens de 15 a 19 anos se apresenta como uma consequência da não alfabetização na infância. Além disso, também é possível observar que os índices de analfabetismo no campo, se comparado aos índices urbanos, apresentam diferenças significativas, conforme apresentado na tabela 2.

**Tabela 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade e de 15 anos ou mais de idade, Brasil – 2000/2010.**

Ano	Taxa de analfabetismo (%)				
	Total	Sexo		Situação do domicílio	
		Homens	Mulheres	Urbana	Rural
10 anos ou mais de idade					
2000	12,8	13,2	12,5	9,6	27,7
2010	9,0	9,4	8,7	6,8	21,2
10 a 14 anos de idade					
2000	7,3	9,1	5,3	4,6	16,6
2010	3,9	5,0	2,7	2,9	8,4
15 anos ou mais de idade					
2000	13,6	13,8	13,5	10,2	29,8
2010	9,6	9,9	9,3	7,3	23,2

Fonte: IBGE Censo demográfico 2010.

Ao analisar a tabela 2 se torna muito nítida a diferença entre os percentuais de analfabetismo apresentados no que diz respeito às zonas urbanas e rurais, demonstrando que em dez anos de execução de muitos programas tais como: Programa de formação de alfabetizadores/PROFA, PRALER, Alfa e Beto, Proletramento, Campanhas, estudos e análises de processos de alfabetização pouco se conseguiu no que diz respeito à redução dos índices de analfabetismo entre as crianças de dez a quatorze anos, sobretudo quando comparados zona urbana e rural.

Os dados demonstram claramente a necessidade da adoção de políticas públicas que possibilitem a superação destes indicadores, principalmente entre as crianças residentes no campo, por terem ficado a margem dos processos de alfabetização. O mais agravante é que estas estão asseguradas na faixa etária referente a obrigatoriedade da oferta de ensino fundamental e apesar disso, continuam não alfabetizadas.

É possível reconhecer que não basta construir escolas na zona rural e implantar os programas urbanos. Pensar educação do campo nos moldes que a população campesina precisa e merece é pensar um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, à história e à cultura do povo que vive e habita a zona rural deste imenso país. Freitas (2010) ressalta que o acesso à produção cultural universal deve acontecer a partir das contradições e dos conteúdos desta vivência.

Desta forma, entende-se que a alfabetização nas classes multisseriadas deve considerar a prática dos sujeitos do campo e oportunizar aprendizagens significativas que os tornem leitores e escritores ativos em sua comunidade, conforme citação a seguir:

Ao se tomar o princípio de uma alfabetização em que as crianças aprendam a ler e escrever para agir no mundo toma-se também como norte a integração entre as diversas áreas de conhecimento, que não deveria ocorrer como um trabalho de justaposição de atividades com conceitos de diversos componentes curriculares em torno de um tema, mas, sim, como aprendizagens para lidar com fenômenos que requeiram que os diferentes conceitos, relativos aos diferentes componentes curriculares, sejam articulados na resolução de problemas, muitos deles vinculados à reprodução material e cultural de suas vidas. (LEAL; MESQUITA, 2012, p. 15).

Esta pesquisa se apresenta como importante instrumento de investigação das práticas de alfabetização vivenciadas nas escolas do campo, do município de Teresina, oportunizando reflexões, análises e questionamentos acerca dos processos pedagógicos desenvolvidos cotidianamente nas classes multisseriadas e traz no seu conjunto a possibilidade de contribuir para que as crianças da zona rural de Teresina possam trilhar na sua trajetória de escolarização de forma articulada e contextualizada, em que o ler e o escrever os credenciem para agir no mundo.

### **1.2A escola do/no campo e as classes multisseriadas**

Em 2002, foi realizado em Brasília, um seminário nomeado: “Por uma educação do campo” que teve dois grandes objetivos: mobilizar os povos que vivem no campo com suas diferentes identidades para conquista/construção de políticas públicas na área de educação e contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudassem na formação dos sujeitos do campo.

Durante o evento foram discutidas temáticas referentes à situação e as perspectivas do povo do campo no Brasil de hoje, foram evidenciadas experiências exitosas que estavam sendo construídas e implementadas no país, bem como foram discutidas as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo que acabara de serem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Ao final das discussões foi produzido um documento denominado Declaração 2002, reafirmando todas as lutas e iniciativas em favor de um projeto educativo para os povos do campo.

Sabemos que no campo brasileiro vivem e sobrevivem milhões de brasileiros e brasileiras de todas as idades que habitam e desenvolvem atividades

produtivas como de agricultores familiares, pescadores, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, camponeses, assentados, acampados e sem terra, dentre outros povos.

A partir das reflexões, leituras e análises discutidas durante o seminário foi legitimado que o centro de todo o trabalho da educação do campo consiste em compreender que nós que fazemos educação precisamos assumir que trabalhar com a educação e a escola do campo passa necessariamente pelo atendimento do direito das pessoas e dos sujeitos que lá residem. Portanto, entender o tipo de escola, a proposta pedagógica que ali deve ser desenvolvida em consonância com estratégias de desenvolvimento humano e social do campo, e de seus sujeitos é condição para que possamos oferecer uma educação de qualidade e reafirmar que é preciso estudar para viver bem no campo.

Caldart (2002) explicita a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo e não um mero apêndice da escola pensada para a cidade. Para discutir a escola do/no campo é mister compreender que este espaço situado na zona rural, constitui-se como um centro de informações para a comunidade rural, pois na maioria das vezes é neste espaço que acontecem as reuniões comunitárias, a vacina das crianças e demais orientações que chegam às populações da zona rural, portanto é importante entender a escola do campo como parte integrante da comunidade.

Para Leite (1999), quando falamos da escola estamos falando de educação e, portanto, falamos de um processo complexo, intimamente ligado ao ser e ao fazer de seus participantes, e acima de tudo humano. Neste sentido, é necessário compreender que pensar a Educação do Campo no contexto das classes multisseriadas pressupõe conhecer estes grupos e trabalhar o currículo a partir de sua realidade e de seus saberes.

O termo Educação do Campo traz embutido na nomenclatura a compreensão de campo enquanto espaço de vida e produção dos sujeitos que lá residem, portanto, implica em reconhecer o pensamento e as compreensões que vem sendo discutidas nos últimos anos pelos movimentos sociais e sindicais do campo, pelas instituições educacionais e religiosas e demais entidades que discutem o campo como território, espaço onde ocorrem todas as dimensões da existência humana.

É importante ressaltar que problematizar o espaço da educação do campo, na sua existência concreta implica em desfazer a ideia que foi construída do rural ao longo dos anos e que aponta o camponês como alguém incapaz de construir sua vida com sabedoria no meio rural, referindo-se a este espaço como lugar de atraso e de precariedade absoluta.

Ao tratar desta temática é oportuno esclarecer que as escolas com turmas multisseriadas existem no Brasil desde o período imperial e que estas ao longo da história foram sendo esquecidas, tendo sido historicamente discriminadas, conforme expresso no Guia do Programa Escola Ativa (2005), que destaca:

[...] por serem escolas de difícil acesso, unidocentes, isoladas, heterogêneas, de organização complicada e que não possuíam representatividade junto às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Localizadas em sua maioria, na zona rural, esperava-se que um dia elas desaparecessem como consequência natural de um processo de desenvolvimento econômico. Além disso, persistiam nessas classes problemas considerados de difícil solução: o nível dos alunos bem inferior aos das classes seriadas, e os altos de repetência, evasão e má formação dos professores.

Ao analisarmos a citação é possível entender como as turmas eram vistas pelo poder público, como algo provisório, complicado e que não valia a pena dispender esforços para garantia de melhorias. Neste contexto, se faz necessário compreender a necessidade do olhar do poder público nas diferentes esferas a fim de que se possa verdadeiramente entender como ocorrem os processos pedagógicos nestes ambientes escolares e quais são as reais necessidades enfrentadas pelos professores que atuam nestas classes, assumindo que estas classes existem e continuarão existindo e que os sujeitos que lá estudam são sujeitos de direitos e que, portanto é necessário assegurar as condições para que a educação seja ofertada com qualidade social.

Os movimentos sociais e sindicais, organizações governamentais e não governamentais e universidades, na última década, têm lutado para fazer valer os direitos desses povos como cidadãos brasileiros, para que consigam superar as situações de desigualdades que enfrentam. Arroyo (1998), em palestra proferida em Luziânia/GO, por ocasião da Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em julho de 1998, fez os seguintes questionamentos:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p. 16).

O autor apresenta muitas provocações para se pensar de forma séria sobre o homem do campo e sua educação. Em sua fala fica evidenciada a preocupação com o respeito a esse sujeito social, bem como o respeito a sua cultura. É a partir de um cenário de inquietações, de lutas e de questionamentos que nascem as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, expressando em seu Art. 2º, a seguinte proposição:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Esta afirmação orienta a construção de uma identidade para as escolas do campo coerente com sua realidade, na qual os saberes construídos por estes povos sejam respeitados a partir de suas vivências, do seu contexto histórico, político e social e que as aprendizagens ali construídas promovam a qualidade de vida destes povos, independentes se estes forem extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, das florestas, dos assentamentos ou quaisquer outras áreas rurais deste imenso país.

A experiência com professores que atuam em classes multisseriadas tem mostrado que gira em torno destes profissionais um descontentamento e um discurso muito negativo sobre estas classes. São classes escolares vistas como uma opção secundária, pois para muitos o ideal é a seriação e, por isso, sempre é apresentada como uma necessidade de que um dia as classes multisseriadas sejam transformadas em seriadas. Essa perspectiva assenta-se na ideia de que somente quando este dia chegar a escola de qualidade chegará para os meninos e meninas da roça.

É comum ouvirmos dos docentes que atuam nestas escolas a angústia relatada por eles, de não saberem, por exemplo, quanto tempo permanecerá nesta escola, pois sempre há rotatividade. A cada mudança de gestão, muda-se o local de trabalho dos professores, sobretudo nos municípios menores, o que gera uma instabilidade profissional, além disso, há precariedade na infraestrutura, ausência de espaços formativos como biblioteca, laboratório e muitas vezes até mesmo banheiros. Tudo isso corrobora para que se fortaleça o estigma da escolarização empobrecida, esquecida e abandonada que sobrevive nas áreas rurais.

É possível, ainda, com base em leituras e vivências identificar que nas escolas do campo com turmas multisseriadas há uma sobrecarga de trabalho para os docentes, uma vez que estes, muitas vezes, precisam assumir diferentes funções, pois atuam sozinhos na escola, limpam a sala de aula, fazem a merenda escolar, além de desempenhar suas funções docentes que passam necessariamente pela organização do trabalho pedagógico junto às diferentes séries e níveis dos estudantes que formam esta sala de aula, e às vezes ainda atuam como gestores escolares.

A realidade dessas escolas mostra que há falta de acompanhamento pedagógico por parte das secretarias e que a política de nucleação de escolas tem contribuído para o fortalecimento de uma visão negativa e depreciativa com relação à escola do campo, o que demanda pensarmos ações positivas frente às problemáticas já mencionadas.

Estudos realizados por Brandão (1983, p.243) demonstram que “[...] A rigor não existe educação rural; existem fragmentos da educação escolar urbana introduzidos no meio rural [...]”. Compreender que não é essa educação que deve ser ofertada às populações camponesas exigir uma educação que reconheça a identidade do campo, sua cultura e o seu modo de vida produz tensões e conflitos nas relações estabelecidas entre gestores, alunos, professores e pais das escolas rurais, pois nessa escola, as famílias almejam que:

[...] os filhos aprendam a dominar os símbolos do poder dominante: a leitura, a escrita e o cálculo. Não mostram o menor interesse em verem seus filhos aprendendo na escola o ofício de que se querem ver livres, porque são expulsos de sua condição. Consideram a escola como uma agência a mais de um mundo hostil, que eles não dominam e de onde emanam as ordens que destrói o seu modo de vida. (BRANDÃO, 1983, p.243-244).

De modo geral, as inquietações e argumentações expressas nesta revisão de literatura nos colocam diante de indagações que subsidiam múltiplas questões orientadoras para esta pesquisa, inclusive aponta para a superação do paradigma da seriação. Arroyo (2001), ao comentar sobre a seriação menciona alguns questionamentos: o que são as séries? Quais concepções de educação elas carregam? E que processos formativos elas provocam? Na visão do autor a seriação está pautada na hierarquização dos conteúdos e acrescenta que boa parte do fracasso escolar das escolas da cidade e do campo atribui-se à escola seriada por ser uma escola excludente e seletiva negando a escola como direito de todos e como espaço permeado por diferentes sujeitos, diferentes culturas, diferentes gostos e desejos.

Nas leituras realizadas, temos observado que os estudiosos da temática (BRANDÃO, (1983); ARROYO, (2001, 2010, 2012), dentre outros) referem-se às escolas seriadas como sendo um modelo urbanocêntrico de ensinar, trata o tempo, o espaço e o conhecimento de forma rígida e que o modelo em vigor pauta a organização do trabalho pedagógico sem levar em conta a cultura do campo e as demandas educacionais de seu povo. Esse fato é materializado, também, nas classes multisseriadas, influenciando no modo de vida dos povos do campo, bem como tem reflexos nos resultados educacionais.

As escolas situadas em áreas rurais, em sua grande maioria, nos anos iniciais, se organizam de forma multisseriada, organização heterogênea na qual se reúne no mesmo espaço grupos de estudantes de diferentes séries, idades, sonhos, contextos sociais, interesses e com diferentes ritmos de aprendizagens. Se, por um lado, a heterogeneidade presente nessas classes se apresenta como prejuízo ou obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem, por outro lado, pode favorecer a organização do trabalho diversificado, dependendo da formação dos professores e de suas reais condições de trabalho.

Compreendemos que é possível adotar uma postura diferenciada na qual as diferenças se constituam como vantagens para o processo educativo, uma vez que é na troca e na interação entre os pares que as aprendizagens são construídas e consolidadas. A adoção de uma postura diferenciada na intervenção pedagógica exige investimentos na formação de professores para que conheçam com propriedade as exigências educativas da população do campo.

Segundo Vigostky (2007), só podemos compreender adequadamente o desenvolvimento quando consideramos não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas, também, seu nível de desenvolvimento potencial, qual seja, a capacidade que a criança tem de desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. A interação pedagógica com parceiros mais experientes proporcionará benefícios não só na leitura e na escrita, mas, também, nas demais áreas do conhecimento.

A partir da compreensão dos princípios propostos legalmente para Educação do Campo, bem como do entendimento de que é possível trabalhar a multissérie de forma diferente e com resultados satisfatórios na e para a aprendizagem dos estudantes que residem na zona rural dos municípios piauienses é que nos propusemos a estudar a alfabetização das crianças, desenvolvidas no cotidiano das escolas multisseriadas, cuja forma de organização está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, bem como no Decreto Presidencial nº 7352/10 que institui a Política Nacional de Educação do Campo.

### **1.3 Alfabetização em classes multisseriadas: perspectivas e possibilidades**

Antes de tratar especificamente sobre a alfabetização de crianças, é necessário fazer uma viagem no tempo, partindo do surgimento da escrita a fim de que possamos compreender a evolução dos processos de alfabetização desde o surgimento da escrita até os dias atuais.

Segundo Pereira e Torres (1998), há milhões de anos, os homens que habitavam a terra viviam de forma muito diferente da nossa maneira de viver. Sempre em pequenos bandos, caçavam e pescavam para sobreviver, moravam em cavernas e usavam pedaços de madeira e pedra para se protegerem dos ataques de animais. A partir da necessidade de sobrevivência, o homem primitivo começou a mudar seu modo de ser e viver por meio de desenhos representando rituais de sua vida diária.

A reflexão sobre o surgimento da escrita é importante para que se compreenda a importância da ação educativa centrada na interação social e na lógica da produção do conhecimento. Por esta razão, é necessário estabelecer, no processo de construção da leitura e escrita, relação e articulação com a vida das pessoas envolvidas no processo por meio de atividades contextualizadas e significativas.

O processo de invenção da escrita serve como parâmetro para compreendermos o que ocorre com a criança no aprendizado da escrita, pois nesse aprendizado a criança produz uma escrita bastante peculiar. Segundo Cagliari (1998, p. 12), o processo de invenção da escrita dá pistas sobre como se dá o aprendizado da leitura e da escrita. O autor afirma:

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade.

A criação da escrita e, particularmente de um conjunto de signos, supõe regras de sua utilização, aponta indícios de seu funcionamento, o que mostra de certa forma como ocorre a apropriação da escrita. A compreensão da história da escrita, portanto, é importante para que alfabetizadores percebam que ela é uma produção histórico-cultural.

Falar de alfabetização exige pensarmos a problemática do analfabetismo, pois esse fenômeno marca a história da educação brasileira há muito tempo. Sobre essa temática devemos ressaltar que as campanhas de alfabetização e os movimentos de ampliação das redes escolares, cujo crescimento é contínuo desde o final dos anos 60, não eliminaram o problema do analfabetismo, haja vista os dados de analfabetismo de pessoas que possuem acima de 15 anos, o que sem dúvida se configura como decorrente de diferentes processos vivenciados por aqueles que buscam a escola, seja pela falta de oferta, seja por sucessivas reprovações e/ou abandono ou outros fatores.

No cenário educacional brasileiro foram implantadas muitas políticas de combate ao analfabetismo escolar. No que se refere a essas políticas podemos destacar iniciativas que envolvem a formação de professores que alfabetizam crianças. Por exemplo, foi instituído no ano de 2013 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cuja finalidade é desenvolver processos formativos com os docentes que atuam no ciclo de alfabetização, oportunizando momentos de estudos a partir da realidade vivida por cada um dos docentes envolvidas no processo, seja de forma individual, em serviço ou momentos de aprendizagem coletiva. Esse programa de formação contempla a alfabetização de crianças em classes multisseriadas, além de abordar temas diversos relativos à prática docente alfabetizadora.

A implantação do pacto tem suscitado a necessidade de um olhar mais atento por parte dos governantes, dos gestores escolares, dos professores para a alfabetização por tratar-se da garantia de um direito subjetivo expresso na Constituição Federal e que, sem dúvida, é fator de desenvolvimento da pessoa humana e do país. Além disso, a alfabetização até aos oito anos de idade se apresenta como uma das diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação” pacto estabelecido entre os governos federal, estadual, municipais e toda sociedade civil, tendo em vista a alfabetização de todas as crianças brasileiras até oito anos de idade.

Em face dos aspectos mencionados é que temos como objeto de estudo a alfabetização que acontece nas classes multisseriadas, a partir da seleção de condicionantes tais como: as concepções de leitura e escrita que fundamentam a prática da alfabetização dos professores, como os saberes do campo são articulados ao processo de alfabetização, a formação dos professores que atuam nessas classes na alfabetização crianças de que residem no campo brasileiro.

Ao delimitarmos esse objeto temos consciência de que é preciso lembrar que outros fatores dificultam o processo de alfabetização tais como: à falta de recursos didáticos específicos, a formação inicial e continuada inadequadas a atuação do docente no campo e a ineficiência na gestão da escola do campo. É importante compreender e elucidar estas questões junto aos diferentes atores do processo educativo, apoiado nas bibliografias que tratam do tema em estudo, bem como nas narrativas dos sujeitos pesquisados.

Para alguns estudiosos da temática como Caldart (2002), a alfabetização de crianças nas classes multisseriadas, situadas no campo brasileiro deve ter de caráter multicultural, caracterizando-se como uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade será possível ter sensibilidade e extrema atenção na alfabetização destas crianças.

Segundo Arroyo (2012), a diversidade cultural e a co-presença de outros sujeitos e de outras culturas está trazendo tensões nas escolas, nas políticas educacionais, haja vista que considerar a diversidade cultural implica questionar uma cultura única, os sujeitos únicos. É necessário, portanto, compreender por onde passam essas tensões provocadas pela legitimação da diversidade cultural nas escolas, nos currículos e na docência.

Há um consenso de que, considerando a própria realidade dos educandos, compreendendo-os como seres únicos e singulares, o professor conseguirá ter um olhar diferenciado, um poder de escuta diferenciado e com isso promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmo, criando oportunidades para a criança aprender a ler e escrever no tempo certo.

A vivência das crianças do meio rural é vinculada ao trabalho produtivo, diferentemente das crianças da cidade, pois geralmente os pais trabalham longe de casa. No caso das crianças residentes em áreas rurais, o ambiente de trabalho é familiar, doméstico. As crianças participam do mundo do trabalho dos pais. Dessa forma, é importante que a escola conheça e participe dessa realidade, a fim de que possa selecionar objetivos, conteúdos e estratégias de ensino tendo o trabalho como eixo no desenvolvimento da prática pedagógica.

A partir dos pressupostos apresentados é possível pensar a escola do campo como um lugar onde as crianças possam sentir orgulho, onde as problemáticas do campo sejam discutidas e apresentadas no contexto da aula e estas possam acreditar que é possível enfrentá-las coletivamente. Para Caldart (2002), construir uma escola do campo significa:

Pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo [...].

Esta afirmativa nos remete à compreensão de que as práticas de alfabetização no campo devem apresentar-se de forma contextualizada a partir de situações reais e significativas, nas quais as crianças possam fazer uso social de suas aprendizagens no decorrer do processo de alfabetização o que exige do professor uma postura profissional diferenciada, ancorada nas situações de convívio comunitário a fim de dar sabor e cor às suas aulas no sentido de torná-las práticas de alfabetização contextualizadas e, ao mesmo tempo, práticas sociais, culturais e de organização coletiva colaborando para a garantia dos direitos dos povos do campo por meio de ações transformadoras e emancipatórias.

Nessa perspectiva, parafraseando Vigotski (1988) compreendemos que para as crianças do campo a escrita deve ter um significado real, portanto essa

prática deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante, parte integrante de sua vida, a fim de que ultrapasse o hábito de uso das mãos e dedos, mas que se apresente para estas como uma nova forma de linguagem.

Para compreender o conceito de alfabetização vigente recorreremos a diferentes autores, dentre os quais se destaca Paulo Freire, Magda Soares, Cagliari, além de Vigotsky e Emília Ferreiro, a partir da análise destes referenciais é possível compreender que o ser humano não nasce lendo e escrevendo pois essas práticas necessitam de processos de ensino e aprendizagem. Segundo Vigotsky (1988) a aprendizagem é parte integrante do processo de constituição do ser humano, que é de origem biológica e sociocultural.

Portanto, conforme afirma (FREIRE,1992p.32) o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. A partir desta compreensão é possível concluir que ensinar a ler e escrever é tarefa de uma educação que respeita e valoriza a cultura dos estudantes, portanto alfabetizar em classes multiseriadas pressupõe que o professor alfabetizador reconheça a identidade dos alfabetizandos.

Neste sentido, a leitura e a escrita representam ações de comunicação, de socialização e de troca entre os seus pares e, por esta razão, aprender o domínio de um código sem que haja esta preocupação tem sido alvo de muitas críticas, pois sem dúvida, a aquisição da leitura e da escrita passa pela apropriação do sistema alfabético, no entanto, é necessário que esta construção ocorra num contexto de participação das práticas sociais atribuindo um significado ao ler e escrever.

Convém ressaltar que na educação brasileira desde a chegada dos jesuítas até a atualidade muitos métodos de alfabetização ocuparam espaço nas escolas brasileiras, portanto para que se possa ter clareza das concepções que permeiam o fazer docente nas classes multisseriadas é necessário compreender sobre os métodos de alfabetização.

O método mais antigo de alfabetização concebia o ler e escrever como atos mecânicos de decorar letras e sílabas a partir do uso de cartilhas, bastava memorizar o nome das letras. Esta concepção permaneceu viva nas salas de aulas durante muitos anos e as crianças continuavam a decorar as famílias de cada uma das consoantes, como exemplo a família do F “fa, fe, fi, fo, fu,”, as cartilhas legitimavam esta prática. Estas práticas recebiam o “apelido” de método sintético,

subdividido em soletração, fônico e silábico. Hoje estas práticas são bastante criticadas, pois descontextualizam a escrita, seus usos e suas funções.

A partir da década de 60 surge o período denominado prontidão, considerado um momento importante de preparação para aprender a ler e escrever, esta metodologia buscava desenvolver, de forma lúdica, compreensões e saberes sobre o traçado das letras, discriminação auditiva e visual, motricidade e noções de espaço. Nesta forma de trabalho os estudantes eram orientados a seguir modelos, embora tenha sido incluído o lúdico o que tornou menos enfadonho e cansativo, continuou sendo mantida uma proposta tradicional de alfabetização, as crianças eram orientadas a memorizar e reproduzir modelos apresentados pela professora.

Na década de 70 e 80, do século XX, surgem as contribuições da psicologia apoiando na construção de uma nova visão de homem, influenciando sobremaneira nos processos de alfabetização, em que o estudante passa a ser o centro do trabalho pedagógico, Neste período o método passa a ser o analítico que parte sempre de uma motivação, um desenho uma palavra... No entanto, a metodologia continua tradicional.

Somente na década de 80, a partir dos estudos sobre psicogênese da língua escrita, o processo de ensino deixa de ser o centro e começa a se discutir como os sujeitos aprendem, articulando as concepções de alfabetização aos usos sociais da leitura e da escrita, contribuindo para o surgimento do termo letramento.

Conforme a UNESCO (2003,p.8) a alfabetização no mundo atual é plural em diversos sentidos e pode haver a bi alfabetização, em situações de bilinguismo, portanto, nesta perspectiva não é mais possível compreender a alfabetização apenas enquanto decodificação e codificação de sinais gráficos.

Para Magda Soares (2004) é possível alfabetizar letrando, surge então um novo conceito de alfabetizar, esta concepção reconhece a especificidade da alfabetização enquanto apropriação da leitura e da escrita, mas também defende que este processo ocorra por meio de vivências e usos da leitura e da escrita em práticas sociais. De acordo com Soares (2004,p.14),

A alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é em dependência da alfabetização.

Para desenvolver atividades de letramento é necessária a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes multisseriadas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. Neste contexto, a heterogeneidade da classe multisseriada, se pedagogicamente bem trabalhada, desempenhará a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma.

O relatório da UNESCO (2000) acrescenta que nunca é demasiado insistir na importância do ensino e, portanto dos professores. E reforça em acréscimo:

[...] é na etapa inicial da educação básica que se formam as atitudes da criança em relação ao estudo, assim como a imagem que faz de si mesma [...], quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar pobreza, meio social difícil, doenças físicas, mais se exige do professor [...]. esta afirmação denota a necessidade de que o professor para atuar nas escolas do campo, sobretudo nas classes multisseriadas devem ser conhecedores da realidade social do campo, das expectativas, sonhos e desejos dos alunos do campo para que possa desenvolver um processo de alfabetização capaz de provocar mudanças não apenas no ler e escrever, mas sobretudo na vida das pessoas que ali habitam.

Diante das reflexões propostas compreendemos que pensar alfabetização com perspectiva de letramento para as classes multisseriadas é sem dúvida uma estratégia que poderá ser desenvolvida com êxito por estas crianças, pois lá existem crianças com diferentes níveis de aprendizagem, diferentes vivências e diferentes expectativas. Deste modo entendemos que as classes multisseriadas se constituem como um *locus* favorável e privilegiado para o desenvolvimento de práticas diferenciadas de alfabetização, conforme expresso no documento Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012)

[...] Ao cumprir este papel mais amplo, a escola se aproxima de uma possível solução (dentro do que é possível a ela fazer) para o problema específico da alfabetização do e no campo. Ao se alçar à

condição de um centro difusor de cultura, ciência e arte, estimula práticas de leitura, escrita, declamação, cantorias, pesquisa, e não apenas entre as crianças, mas envolvendo seus pais, irmãos e demais membros da localidade. Cria, assim, condições mais favoráveis àquela articulação entre conhecimento [...] bem como ao letramento e alfabetização das crianças e seu uso continuado ao longo da vida e fora da escola.

É importante reconhecer a escola como um espaço de direito e também privilegiado nas comunidades rurais, pois na maioria das vezes, é nesse espaço que ocorrem as mais diversas reuniões e eventos da comunidade. Neste caso, significa perceber as possibilidades que a escola tem de realizar um trabalho difusor da cultura local, bem como desenvolver um trabalho pedagógico voltado para emancipação dos sujeitos, colocando-os como agentes de mudança da sua realidade, pois o trabalho será desenvolvido a partir das problemáticas vivenciadas na comunidade, por meio da reflexão-ação-reflexão cujo propósito será alfabetizar letrando.



## **CAPÍTULO 2**

### **A PESQUISA NARRATIVA NO CONTEXTO DA MULTISSÉRIE**

## **CAPÍTULO 2**

### **A PESQUISA NARRATIVA NO CONTEXTO DA MULTISSÉRIE**

Para realizar a investigação sobre alfabetização no âmbito das classes multisseriadas foi necessário uma aproximação com os sujeitos pesquisados, o que foi possível considerando que optamos pela pesquisa narrativa como abordagem metodológica. Essa abordagem envolvendo a narratividade favorece a produção de dados importantes para compreensão das concepções e das práticas de alfabetização desenvolvidas em escolas multisseriadas na educação do campo.

Para que as pesquisas de fato contribuam ou produzam impactos sobre a situação educacional de uma dada realidade é necessário considerar a relevância do tema pesquisado, buscando um método investigativo que se adeque à temática. Por esta razão, recorreremos à pesquisa narrativa por apresentar diferentes técnicas que podem ser utilizadas de acordo com o objeto a ser estudado, dentre as quais se destacam as histórias de vida, os memoriais, os diários de formação, as cartas pedagógicas, dentre outras.

A narratividade constitui mecanismo capaz de oportunizar a percepção da escola como um lugar de memórias no âmbito da qual as narrativas de professores facultam a reflexão sobre a prática e a visualização de novas possibilidades para o fazer pedagógico. Neste capítulo descrevemos o percurso da pesquisa, focalizando o processo de produção e de análise dos dados, bem como a caracterização do contexto do estudo e dos sujeitos da pesquisa.

#### **2.1 A opção pela pesquisa narrativa**

A metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa tem como base a narrativa e apresenta dados e informações que favorecem a compreensão dos processos de alfabetização vivenciados no cotidiano de escolas multisseriadas situadas na zona rural do município de Teresina. O estudo, portanto, tem como referências as narrativas de professores que atuam em classes multisseriadas. Essas classes são espaços divididos normalmente entre crianças de três ou mais anos escolares que, por diferentes razões, se encontram reunidas em uma mesma sala de aula, com um único professor. O professor de

classes multissériadas tem como desafio desenvolver práticas educativas com grupos de alunos, considerando as séries para as quais foram classificados ou posicionados no ato de sua matrícula.

Diante das peculiaridades do nosso objeto de estudo a pesquisa narrativa apresenta-se como importante abordagem metodológica, uma vez que oportuniza ao pesquisador o conhecimento do objeto de estudo por meio da escrita reflexiva, ou seja, com os registros dos diferentes interlocutores é possível conhecermos a realidade das práticas alfabetizadoras desenvolvidas em classes multisseriadas.

A leitura e a análise de narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa permitem diagnosticar diferentes situações que marcam o processo de alfabetização no contexto da pesquisa. Para Bolívar (1997, p.2), “[...] contar as próprias vivências e ler, no sentido de interpretar, ditos feitos e ações, à luz das histórias que os atores narram, se converte em uma perspectiva peculiar de investigação”. O autor compreende que a pesquisa narrativa é importante fonte de informações nas pesquisas educacionais. Compreende, igualmente, que ao narrar os sujeitos interpretam suas histórias de vida, o que colabora com o desenvolvimento da reflexão sobre as experiências vivenciadas.

Colaborando com os estudos sobre narrativa Kramer (1998, p.23) afirma que “[...] resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, re-inventando a dialogicidade, a palavra”. A partir dos estudos desenvolvidos pela autora é perceptível que a pesquisa narrativa apresenta dupla dimensão: colaboram tanto com a revisitação dos percursos dos sujeitos da investigação, quanto com a reinvenção das histórias vividas.

A autora entende que a narrativa atribui ao professor o papel de protagonista do estudo, recolocando-o no centro das pesquisas educacionais. Entende, também, que a narratividade oportuniza ao professor refletir sobre sua própria prática e produzir saberes pertinentes a ela. Em síntese, a pesquisa narrativa, proporciona tanto a produção de conhecimentos, quanto autoformação docente. Segundo Moraes (2000, p.81), a narrativa não se resume à escrita de si de forma descritiva, mas refere que narrar implica atitude reflexiva diante dos acontecimentos vividos. A esse respeito, afirma:

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso

compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras.

Moraes (2000) ratifica a importância da narratividade destacando a dimensão reflexiva das narrativas e realça ainda, suas potencialidades formativas. Ao analisarmos o pensamento do autor compreendemos que ao narrar os sujeitos atribuem significados às suas histórias de vida pessoal e profissional. A partir destes significados buscam compreender a realidade na qual estão inseridos.

Quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas e passam a fazer parte da vida do outro. As narrativas permitem o encontro entre a vida do sujeito pesquisado e a vida do pesquisador, favorecendo a reinterpretação do que foi dito (LARROSA,1998).

## **2.2A produção dos dados**

Ao iniciar a pesquisa percebemos a necessidade de definição de alguns passos metodológicos para a produção de conhecimentos sobre o objeto de estudo. Como etapa inicial da pesquisa destacamos a realização de reunião técnica com a coordenadora geral das escolas da “zona rural”, denominação utilizada pela SEMEC, para solicitarmos autorização do gestor da Secretaria Municipal de Educação/SEMEC para realização das pesquisas junto às escolas.

Posteriormente, realizamos reunião com os gestores, pedagogos e professores das escolas a serem pesquisadas para informar acerca da pesquisa destacando sua importância, bem como informando sobre a utilização das cartas pedagógicas e da observação como técnicas de pesquisa narrativa. Após anuência da SEMEC e das escolas iniciamos a pesquisa propriamente dita, realizando visitas sistemáticas e contínuas às escolas pesquisadas, por um período de 08 meses.

Conforme referido, a pesquisa foi realizada por meio de observação das práticas docentes alfabetizadoras (em classes multisseriadas) e com a produção de cartas

pedagógicas produzidas pelas alfabetizadoras. A observação foi realizada de acordo com um planejamento previamente elaborado e teve como objetivo conhecer o cotidiano das classes de alfabetização em turmas em escolas do campo, bem como observar dados relativos ao funcionamento dessas classes.

As cartas pedagógicas foram utilizadas com a finalidade de obtermos dados relativos às práticas alfabetizadoras no que se refere a: perfil dos alfabetizadores, organização das práticas alfabetizadoras, concepções de alfabetização subjacentes às práticas desenvolvidas, como os saberes do campo permeiam as práticas de alfabetização e os investimentos formativos que as interlocutoras fazem na perspectiva de consolidar as ações realizadas.

Para descrever, de forma pormenorizada, para a produção dos dados organizamos duas seções descritivas. A primeira seção descreve a produção das cartas pedagógicas e a segunda caracteriza a observação feita no percurso investigativo. As orientações em relação à escrita das cartas foram apresentadas às interlocutoras conforme descrevemos no Quadro 1:

**Quadro 01:** Protocolo das cartas pedagógicas

<b>Cartas Pedagógicas</b>	<b>Objetivos/Conteúdos</b>
Carta 1 - apresentação da pesquisa, objetivos, justificativa e metodologia e convida a interlocutora para participar da pesquisa.	Informar sobre a pesquisa, bem como, sensibilizar a interlocutora quanto a importância da mesma.
Carta 2 – orientações quanto a escrita no que diz respeito a formação, concepção de multissérie e sugere que esta registre uma pouco da sua história profissional.	Conhecer a interlocutora, sua formação, sua atuação e concepção de multissérie, bem como o seu percurso profissional.
Carta 3–Orientações para que as interlocutoras descrevam o dia a dia na turma multisseriada, destacando a organização do trabalho pedagógico, sua concepção de alfabetização.	Conhecer como acontece a prática da alfabetização de alfabetização na multissérie.
Carta 4- Solicita informações acerca dos recursos utilizados no processo de alfabetização, como desenvolve as atividades de alfabetização.	Identificar os recursos didáticos utilizados no processo de alfabetização, bem como as impressões desta em relação ao trabalho que realiza.
Carta 5 - solicita que a interlocutora descreva sua formação continuada para atuar na educação do campo e na classe multisseriada.	Conhecer o percurso formativo das interlocutoras.
Carta 6 - Agradecimento às interlocutoras pela contribuição na pesquisa e convite para participar da defesa.	Agradecer às interlocutoras pela participação na pesquisa. Convidar as interlocutoras para participar da defesa.

**Fonte:** Dados das cartas pedagógicas

### 2.2.1 Produção das cartas pedagógicas

A utilização da carta como instrumento de comunicação é secular. Este gênero narrativo é utilizado pela sociedade como portadora dos mais variados conteúdos e representa um dispositivo valioso e fundamental no desenvolvimento da pesquisa narrativa.

De acordo com Camini (2012), as cartas são registros escritos que se impuseram na história contendo importantes documentos e evidências históricas. Segundo a autora, ao se fazer uma retrospectiva na história da humanidade, observa-se que a escrita de cartas constitui modalidade de escrita de uma tradição secular, sendo utilizada com diferentes propósitos tais como: informar grandes descobertas, declarar amor ou saudade, articular uma guerra, descrever lugares, por exemplo.

Em relação ao objeto e às interlocutoras do estudo, percebemos que trabalhar com as cartas pedagógicas seria a opção mais adequada, uma vez que possibilita manter um diálogo com as interlocutoras sem que fosse necessária nossa permanência nos locais de pesquisa. Para a escrita das cartas recomendamos às narradoras a registrarem suas práticas a fim de ter elementos para apoiar no desenvolvimento das cartas pedagógicas. Contudo essa foi apenas uma sugestão para que os professores pudessem registrar suas práticas e obter dados para responder às cartas pedagógicas que encaminhamos no percurso da pesquisa.

Conforme indicado no Quadro 1, a escrita das cartas foi orientada em consonância com os objetivos da pesquisa, bem como na perspectiva de que escrever é revelar-se, é explicitar concepções, modos de ser e de fazer. A carta pedagógica como uma escrita autobiográfica, colabora com o autoconhecimento e, segundo Foucault (1992, p.145), é produzida envolvendo a relação com o outro, ou seja:

Escrever é mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. [...] A carta é simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário (por meio da carta que recebe ele se sente olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face-a-face. [...] A carta que, na sua qualidade de exercício, trabalha no sentido da subjetivação do discurso verdadeiro, da sua

assimilação e da sua elaboração como bem próprio, constitui também e ao mesmo tempo uma objetivação da alma.

O autor refere-se à carta como uma narrativa que aproxima as pessoas e que proporciona o exercício da reflexão ao envolver o escriba na reelaboração de sua história e de suas ideias e crenças. Para subsidiar a elaboração das cartas estabelecemos correspondência com as parceiras da pesquisa, encaminhando cartas pedagógicas, cujos conteúdos orientavam reflexão proposta para a construção de cada carta conforme descrito anteriormente.

É importante registrar que o uso da carta como técnica de pesquisa no meio acadêmico ainda é pouco valorizado e familiar. Trata-se de um gênero narrativo cuja escrita não parece complexo. Essa característica da carta nos fez decidir por sua utilização. Considerando a importância da narrativa na atualidade a carta se apresenta como um gênero de valor, um recurso valioso e, por isso, ousamos empregá-la como técnica de pesquisa, objetivando a superação dos preconceitos que com o tempo se cristalizaram e deram a esse gênero um lugar social inferior ao que de fato merece, conforme expressa Soligo (2007).

Ao definirmos que a carta seria utilizada na pesquisa percebemos que não seria tarefa fácil uma vez que ao buscar fontes sobre o registro acadêmico a respeito de cartas pedagógicas sentimos dificuldades em localizar referências sobre o tema. A leitura que fizemos de Freire (2000), na obra *Pedagogia da Indignação*, foi decisiva para consolidar nossas intenções em relação às cartas. Freire (2000 p.16) refere-se às cartas comentando acerca da leveza do estilo narrativo e de suas potencialidades na provocação do diálogo, que poderá ser fértil para uma reflexão sobre educação e o ensino. Sobre esse tema o autor afirma:

[...] fazia algum tempo um propósito me inquietava: escreverumas cartas pedagógicas em estilo leve[...]. Quem dera elas possam, tal como as do Mestre, recolocar a educação no espaço do coloquial e do afetivo reencontrar o essencial da educação – o diálogo que compartilha e provoca Quem sabe elas possam provocar respostas, o que, em princípio e no fim das contas, é a marca mais peculiar que elas têm [...].

A partir das reflexões do autor e, considerando que os interlocutores da pesquisa atuam na zona rural do município de Teresina, percebemos que seria necessário manter

uma aproximação com a escola e com as professoras para que a pesquisa ocorresse de forma sistemática mesmo sem a presença física do pesquisador durante todo o processo. Convém ressaltar que escrever para a academia representa para as professoras um grande desafio.

Por essa razão, propor às professoras a escrita de cartas, narrativa com a qual tem mais familiaridade criou um clima mais tranquilo em relação à escrita, deixando-as à vontade para elaborar suas narrativas. A utilização da carta pedagógica na pesquisa acadêmica enfrenta algumas resistências, contudo apostamos nessa modalidade de narrativa pela facilidade da escrita e, principalmente por expressar emoções, afetos e conhecimentos. Prado e Soligo (2007, p.382) comentam sobre as cartas pedagógicas comparando-as aos textos acadêmicos, enfatizando que:

Se houvesse essa categoria, talvez pudéssemos dizer que os textos acadêmicos são antônimos das cartas.

Em geral, eles são impessoais. Elas não.

Em geral, eles escondem as intenções. Elas não.

Em geral, eles são difíceis. Elas não.

Em geral, eles são formais. Elas não.

Em geral, eles se fazem passar por outros. Elas não.

Em geral, eles não são produzidos com desejo. Elas sim.

Em geral, eles não são manipulados com prazer. Elas sim.

Em geral, eles não têm emoção. Elas sim.

Em geral, eles não são acessíveis. Elas sim.

Em geral, eles não são sedutores. Elas sim.

Em geral, eles não são procurados. Elas sim.

Em geral, eles são masculinos. Elas são femininas quase sempre.

Em geral. Apenas em geral.

Com a leitura dessa obra reforçamos nossas convicções em relação às cartas, tivemos certeza de que havíamos feito a escolha certa, pois, de fato, as cartas expressam emoções, sentimentos, angústias e desejos de forma simples e compreensível tanto para

quem escreve, quanto para o leitor. A “espontaneidade” apresentada nas cartas exige que o pesquisador fique atento aos detalhes e as diferentes possibilidades de encontrar nesses registros os conteúdos importantes para os objetivos da pesquisa.

A utilização das cartas pedagógicas oportuniza aos envolvidos na pesquisa diferentes ações que envolvem o refletir, o analisar, o discutir, o reconhecer e o buscar novos significados à prática da alfabetização em turmas multisseriadas. No caso desse estudo, a utilização das cartas apresentou resultados significativos na compreensão da alfabetização de crianças em classes multisseriadas. Em resumo, podemos concluir que a carta enquanto gênero textual podem expressar questionamentos, interesses e necessidades, percepções geradoras de problematizações em relação às práticas de alfabetização em classes multisseriadas.

O uso das cartas teve início com a carta número um que escrevemos com a finalidade de iniciar a correspondência com as interlocutoras. Trata-se de uma carta mobilizadora para a escrita e, também, informativa no que se refere à justificativa, aos objetivos e a metodologia da pesquisa, enfatizando a importância das cartas pedagógicas para o alcance dos objetivos propostos.

Após a resposta das interlocutoras encaminhamos a carta número dois e, assim, procedemos até o envio da carta de número seis. Para acompanhar a produção das cartas visitamos sistematicamente as escolas. Durante essas visitas, observando a escrita de cada carta pelas interlocutoras, providenciamos cópias das cartas para iniciarmos as análises, uma vez que as cartas eram registradas nos cadernos entregues a cada interlocutora no momento do aceite destas em participar da pesquisa. A carta número seis, carta de agradecimento às interlocutoras e, ao mesmo tempo de convite para que as interlocutoras participem da apresentação da dissertação, foi encaminhada pelo correio, tratamento comumente dado ao texto epistolar.

Em relação à escrita das cartas pedagógicas, confirmamos nosso pensamento quanto à dinâmica da escrita. As professoras não tiveram dificuldades para produção de suas narrativas e, prontamente, devolveram as respostas solicitadas, mantendo um diálogo conosco sobre as questões investigadas. Confirmamos, também, a fertilidade desse tipo de escrita autobiográfica na pesquisa em educação, pois os dados contidos nas cartas são densos e em profundidade.

### **2.2.2 O desenvolvimento da observação**

A observação foi uma das técnicas empregadas nessa investigação para auxiliar na descrição de práticas docentes em classes de alfabetização. Ou seja, a observação teve como objetivo levantamento de dados descritivos sobre a alfabetização em classes multisseriadas no contexto do campo. Moreira e Caleffe (2006) recomendam que a observação seja realizada a partir de um planejamento prévio, explicitando, dentre outros, aspectos tais como: o que será observado, quem será observado, quanto tempo durará a observação. A observação realizada neste estudo seguiu as orientações dos autores mencionados e, dessa forma, definimos o que seria observado o ambiente escolar e, de modo, mais especial, as práticas docentes.

A princípio, a observação concentrou-se na infraestrutura das escolas, na organização das turmas e no corpo docente. Nessa etapa observacional tivemos acesso á proposta pedagógica das escolas e fizemos anotações importantes sobre o processo de ensinar/aprender desenvolvido nas instituições pesquisadas. Na proposta pedagógica encontramos informações sobre as formações de turmas e com a respeito da organização dessas turmas na prática, além disso, identificamos as metas propostas para 2014, em cada uma das escolas.

Após a observação geral da escola tivemos a oportunidade de adentrar na sala para observar programas/projetos que são desenvolvidos e a organização da sala de aula, a metodologia utilizada pelas professoras, a organização do tempo/espço da aula, por exemplo.

Por fim, observamos as interações que ocorrem entre professores e alunos nas classes multisseriadas desde a acolhida, o recreio e a sala de aula, observando algumas propostas de atividades que foram realizadas durante as visitas. É importante registrar que tivemos a oportunidade de observar, também, a condução de reunião de pais e mestres em uma das escolas pesquisadas.

A observação aconteceu durante o período de seis meses. Os dados da observação foram registrados em diário de campo, cuja função é assegurar que dados e informações importantes sejam preservados para favorecer a descrição objetiva da realidade pesquisada.

### **2.3 A análise de dados**

Para realizar a análise dos dados recorreremos a Bardin (2010) como suporte para analisar as narrativas e compreender o conteúdo expresso em cada uma. Durante o processo de análise dos dados foram selecionadas as narrativas que respondiam às questões norteadoras propostas para a pesquisa.

Após a leitura das narrativas selecionadas, foi possível inferir sobre o conteúdo destas e associar aos fundamentos descritos pelos autores que subsidiaram a produção dessa dissertação.

A análise preliminar das narrativas em curso demonstra que há necessidade de ampliar as análises já realizadas, haja vista os conteúdos das narrativas expressas, oportunidade na qual as professoras revelam que parecem não perceber as possibilidades de construir um trabalho docente satisfatório em turmas multisseriadas e, na maioria supervalorizam as dificuldades e limitações do modelo de organização multisseriada, embora relatem a realização de atividades diversificadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

## **2.4 O contexto institucional da investigação**

Para realização da pesquisa foram selecionadas quatro escolas municipais de Teresina. Essas escolas funcionam com turmas multisseriadas e estão situadas no campo. No contexto das escolas focalizamos turmas que possuem alunos do ciclo de alfabetização (primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental), em turmas multisseriadas. As escolas situam-se na zona rural de Teresina, pertencem ao eixo sul, limitando-se com os municípios de Demerval Lobão, Nazária e Currealinhos.

A partir das observações realizadas nas escolas e dos registros no diário de campo da pesquisadora reunimos informações sobre a infraestrutura das escolas pesquisadas, verificamos que as escolas atendem aos padrões mínimos exigidos para o funcionamento de uma escola, ou seja, possuem biblioteca ou sala de leitura, banheiros e salas de aula adequadas.

Em relação ao quadro de pessoal observamos que as escolas possuem gestor, coordenador pedagógico, serviços gerais e agentes de portaria, o que comparado a outras escolas do campo se constitui como um avanço considerando que em muitas realidades há uma precariedade no atendimento das demandas

escolares em virtude da carência de pessoal. Em muitas escolas todas as tarefas escolares ficam sob a responsabilidade do docente, o que sem dúvida compromete a qualidade do ensino ofertado. Para registrar as condições de infraestrutura de cada uma das escolas pesquisadas, apresentamos as Fotos 1, 2, 3 e 4.

**Foto 1** – Escola Municipal Alice Pires **Foto 2** – Escola Municipal Dionísio



Fonte: Arquivos da pesquisadora



Fonte: Arquivos da pesquisadora

**Foto 3**- Escola Municipal Angolá

**Foto 4** – Escola Municipal Serafim





Fonte: Arquivos da pesquisadora

Fonte: Arquivos da pesquisadora

Nas fotos apresentadas é possível perceber que as escolas apresentam boas condições de infraestrutura e possuem acesso fácil. Foram construídas em conformidade com padrão definido pela Prefeitura Municipal de Teresina para os estabelecimentos escolares.

Em relação às propostas pedagógicas das instituições pesquisadas foi possível observar que as escolas não atualizaram essas propostas para o ano de 2014, pelo menos até agosto de 2014, época em que foi iniciada a pesquisa, embora todas possuam metas a serem alcançadas no referido, definidas no Plano de Metas e Ações.

Esse plano apresenta indicadores, cujas ações são definidas em relação ao cumprimento dos dias e horas letivos determinados no calendário escolar. O plano estabelece metas no que se refere à frequência dos professores e dos alunos, aprovação, correção de fluxo e alfabetização aos sete anos de idade. Todas as metas são definidas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina/SEMEC.

É oportuno enfatizar que, no desenvolvimento da pesquisa tivemos todo apoio da SEMEC no processo de visitação às escolas e na análise de documentos das escolas. As escolas pesquisadas, quanto à estrutura de funcionamento apresentam características de acordo com o Quadro 2.

**Quadro 02:** Dados para caracterização das escolasmultisseriadas

<b>Escolas</b>	<b>Localização</b>	<b>Número de Turmas</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>Turnos de Funcionamento</b>
Escola Municipal Angolá	Comunidade Angolá	04	57	Manhã e tarde
Escola Municipal Alice Pires	Comunidade Cajueiro	04	56	Tarde
Escola municipal Dionísio	Comunidade Pilões	03	26	Tarde
Escola Municipal Serafim	Comunidade Cebola	02	26	Manhã e tarde

**Fonte:** Dados da observação e arquivos da escola (ano 2014).

Ao analisarmos os dados do Quadro 2 compreendemos o por quê de as escolas adotarem o modelo de organização didático-pedagógico de turmas multisseriadas. Essas escolas possuem um número reduzido de alunos, o que inviabiliza o funcionamento na forma seriada. Ao longo dos anos vêm se mantendo, embora haja uma reivindicação, tanto por parte dos professores, quanto dos pais, de que sejam substituídas por escolas seriadas. Para os gestores a manutenção das são escolas envolve custo muito alto por possuírem poucos alunos.

As escolas multisseriadas encontram dificuldades de sobrevivência no sistema educacional e são consideradas como deficientes, legitimando a ideia de que para o homem do campo basta a atividade rural. É preciso, pois, discutir a forma secular de organização seriada que fragmenta o tempo e os espaços escolares, tomando como referência as necessidades formativas dos povos do campo.

Quanto ao turno de funcionamento a Escola Municipal Angolá e a Escola Municipal Serafim funcionam nos turnos manhã e tarde, as demais funcionam apenas no turno tarde devido a distância do centro de Teresina para as escolas que é de aproximadamente 54 km. Para o deslocamento dos professores para a zona rural a SEMEC financia o transporte das professoras que atuam nas respectivas escolas.

## **2.5 Os Interlocutoras da investigação**

Quanto aos interlocutores da pesquisa podemos afirmar que estes foram bastante receptivos e aceitaram participar da pesquisa sem nenhuma resistência embora tenham demonstrado preocupação com a falta de tempo para registro das narrativas. No total, pesquisamos a prática de alfabetização de 08 professoras que atuam no ciclo de alfabetização, destas 06 atuam no primeiro e segundo ano, 02 atuam no terceiro ano, apenas uma das pesquisadas atua nos três anos em uma mesma turma.

A pesquisa foi realizada com a participação de oito professoras. Os critérios para seleção das interlocutoras foram: ser docente em turma multisseriada, ser efetiva na profissão e atuar em escolas do campo. Apesar dos critérios estabelecidos para definição dos interlocutores da pesquisa, decidimos envolver uma estagiária, considerando que, em muitas ocasiões, ela mostrou-se empenhada na escrita das cartas pedagógicas colaborando com reflexões acerca do tema da pesquisa.

As interlocutoras não autorizaram a utilização de seus nomes no corpo da pesquisa e, por isso foi acordado que utilizaríamos pseudônimos para identificá-las nesse trabalho. No Quadro 3, apresentamos dados sobre o perfil profissional das interlocutoras:

**Quadro 03 – Perfil profissional das docentes pesquisadas**

Nome	Formação profissional	Formação Continuada	Tempo de serviço na docência	Tempo de trabalho na multissérie	Séries/ano que atua
Amarilis	Pedagoga	Especialista em supervisão Escolar	19 anos	12 anos	1º e 2º ano
Gardenia	Pedagoga	-	02 anos	02 anos	1º e 2º ano
Iris	Pedagoga	-	08 anos	02 anos	1º e 2º ano
Margarida	Normal Superior	Especialista em Gestão e supervisão Escolar	08 anos	06 anos	3º 4º ano

Orquidea	Pedagogia	Especialista em Educação Infantil	07 anos	04 anos	1º e 2º ano
Angélica	Pedagogia	Especialista em Gestão e supervisão Escolar	08 anos	04 anos	2º e 3º ano
Girassol	Pedagoga	Especialista em Psicopedagogia	07 anos	04 anos	Pré ao 5º ano
Rosa	Cursa pedagogia (UFPI)	-	estagiária	08 meses	Pré ao 5º ano

**Fonte:** Dados das cartas pedagógicas

Os dados do Quadro 2 mostram que todas as interlocutoras da pesquisa possuem graduação na sua área de atuação, exceto a estagiária que ainda está cursando pedagogia. Constatamos também que possuem cursos de formação continuada e inclusive pós-graduação em diferentes áreas (Gestão, Supervisão Escolar, Educação Infantil e Psicopedagogia). Quanto à situação funcional sete são efetivas e uma é estagiária e apenas a interlocutora Gardênia se encontra em estágio probatório.

Os dados indicam que há nas escolas pesquisadas profissionais qualificados para o exercício da docência, embora no campo referente às formações continuadas nenhuma delas possua cursos na área de educação do campo, o que, sem dúvida, impossibilita o cumprimento da legislação vigente no que diz respeito ao trabalho que deve ser realizado nas escolas do campo. As professoras atuam em turmas predominantemente multisseriadas, atendem aos alunos do primeiro e segundo anos.

Analisando as informações sobre o perfil das interlocutoras consideramos importante comentar a cerca de como ingressaram na profissão docente. A interlocutora Orquídea afirma: “Sou professora por opção, pois descobri que poder contribuir com a formação de crianças é maravilhoso”. A afirmação da professora aponta o prazer vivenciado no exercício da docência. Segundo Garrido(2012, p,46) [...] é no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual está inserido.

A narrativa da interlocutora Gardenia, ao referir-se ao seu ingresso no curso de pedagogia ela realça: “De início, não tinha nenhuma noção da profissão que iria exercer, não sabia das dificuldades, da falta de valorização da profissão, que começa do aluno que está cursando[...]. A afirmativa da professora aponta a necessidade de que se delineem novos caminhos para a formação de professores para a construção de uma identidade profissional pautada no compromisso com a profissão.

Parafraseando Garrido(2012),reconhecemos que a construção da identidade profissional do professor ocorre a partir da significação social que é atribuída a profissão, às práticas realizadas e reconstruídas no seu cotidiano à luz das teorias vigentes e, sobretudo pelo significado que o docente atribui ao seu fazer pedagógico, portanto, pensar a formação de professores reflexivos é uma possibilidade de realização de um processo formativo emancipatório e se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares, oportunizando uma formação contínua desses profissionais.

Em relação à inserção dos demais professores no magistério, o que observamos é que o ofício docente é visto como alternativa profissional para as pessoas oriundas das classes economicamente desfavorecidas.



**CAPÍTULO 3**  
**ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS:**  
**REGISTROS DE PROFESSORAS**

### CAPÍTULO 3

## ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: REGISTROS DE PROFESSORAS

Para interpretação e análise de dados sobre a alfabetização que se desenvolve em classes multisseriadas, na educação do campo, recorreremos a estudos que abordam as concepções, os métodos e as práticas de alfabetização. Esses estudos, conforme apresentado no capítulo de revisão de literatura, evidenciam que o conceito de alfabetização tem sido reelaborado ao longo da história da educação brasileira. Soares (2008), Ferreiro (2004), dentre outros, contribuíram para entendermos que alfabetizar vai além do be-a-bá, ou seja, não se resume ao ensino de um código.

Estudos de Soares (2008), por exemplo, apontam que a alfabetização precisa ser analisada a partir de suas diferentes facetas, por se tratar de um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. A autora reconhece a especificidade dessa apropriação, que requer habilidade de codificação e de decodificação, mas afirma que a alfabetização necessita preocupar-se, também, com o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras, associadas aos usos cotidianos da leitura e da escrita.

As pesquisas de Ferreiro (2004) defendem que o aprendizado da língua escrita exige, de quem alfabetiza, conhecimentos sobre como a criança se apropria da escrita, o que interfere no planejamento da intervenção didática para o encaminhamento da alfabetização. Tanto as ideias de Ferreiro (2004), quanto o pensamento de Soares (2008), a respeito das peculiaridades da alfabetização, aplicam-se às orientações do processo de ensino da escrita em classes multisseriadas inseridas no campo.

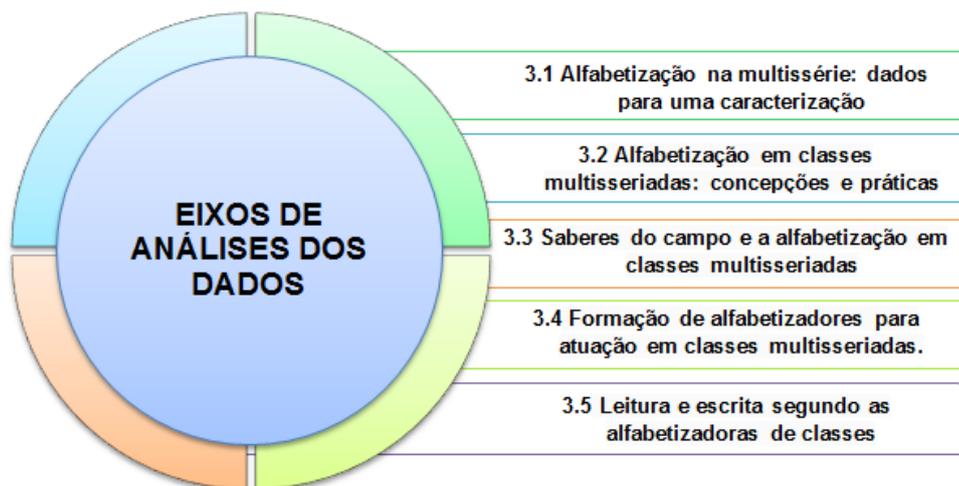
É necessário observar, entretanto, as características e demandas educacionais do povo camponês no que se refere à educação e aos usos da linguagem escrita. É preciso, particularmente, entender que a alfabetização é um direito de todas as crianças independente do lugar onde vivem e, nesse sentido, a educação como um ato político e de conhecimento deve ser ofertada com garantia de igualdade e de qualidade.

Para que a alfabetização aconteça efetivamente em turmas multisseriadas é importante que os professores que atuam nessas turmas desenvolvam expectativas de

aprendizagem e estimulem os alunos para o aprendizado. É necessário que o alfabetizador acredite no potencial dos alunos, respeitando as individualidades, seus diferentes ritmos de aprendizagem, seus modos de vida e sua cultura.

É necessária, também, uma adequada formação desse professor e organização de tempos e espaços na rotina diária das escolas, a fim de que os alunos sejam envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, preferencialmente, por meio de atividades interdisciplinares, tendo como referência a cultura, os valores e as necessidades formativas dos estudantes. Mediante as reflexões produzidas em relação à alfabetização, apresentamos neste capítulo os dados da pesquisa, a partir de uma organização em eixos de análise, de acordo com a Figura 1.

**Figura 01:** Eixos de análises dos dados



Para a organização dos dados em eixos de análise consideramos as orientações de Bardin (2010, p.35) na conclusão da realização das análises de conteúdos das narrativas é preciso que observemos “[.. .] dois critérios: a quantidade de pessoas implicadas na comunicação e a natureza do código e do suporte da mensagem”. Tendo em vista a recomendação da autora, definimos os eixos de análise, agrupando as narrativas das interlocutoras de acordo com os conteúdos expressos nas “cartas” construídas por cada professor interlocutor.

Na análise dos dados utilizamos informações oriundas tanto da observação, quanto das cartas pedagógicas. Os dados da observação foram utilizados para caracterizar a organização didática da alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo. Essa caracterização tem como suporte os seguintes aspectos: organização do espaço/tempo da aula, calendário escolar, metodologia de ensino e proposta pedagógica das escolas. Os dados das cartas pedagógicas foram organizados em eixos de análise, conforme mencionado anteriormente.

### **3.1 Alfabetização na multissérie: dados para uma caracterização**

No percurso da pesquisa a observação se constituiu como uma técnica importante para conhecermos a realidade das escolas que alfabetizam no contexto do campo. A partir da observação identificamos como as escolas gerenciam o tempo e o espaço nas classes multisseriadas.

Em relação à estrutura física, registramos que, embora todas as escolas possuam uma infraestrutura adequada no que diz respeito ao espaço/número de alunos ocupantes desse espaço, é evidente que a organização espacial pode melhorar, oportunizando aos professores a diversificação organizacional da sala de aula, de modo que as crianças, ao invés de continuarem organizadas em filas de acordo com a série/ano que estão cursando, possam ocupar outros espaços, interagindo mais com os seus pares (organização em círculo, por exemplo).

Quanto ao tempo da aula e, conseqüentemente das atividades de ensino, observamos que poderá ser otimizado, a partir do planejamento sistemático de atividades diversificadas, de forma que alguns alunos não fiquem ociosos, enquanto outros assistem aulas. Durante a observação constatamos que, muitas vezes, os estudantes de determinados anos escolares (geralmente do primeiro e segundo anos) aguardavam, sem atividades para fazer, os encaminhamentos da professora, o que somente ocorria quando do término da aula com os alunos dos anos mais adiantados (terceiro, quarto e quinto anos).

Na consideração deste aspecto e de acordo com Lopes (2013) a gestão da multissérie vem descumprindo as normativas legais quanto ao tempo devido de aula no processo de escolarização dos sujeitos do campo. Isto implica no fato de se pensar uma alternativa de reordenamento curricular junto à multissérie que

passa tanto pela ampliação da jornada escolar dos educandos do campo, quanto por outras possibilidades e fundamentos curriculares de agrupamento discente nas séries iniciais.

Esse entendimento encontra respaldo no que está estabelecido na LDB 9.394/96, no Art. 24, item I, que define a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver, e ainda, na seção III, que trata do Ensino Fundamental em seu Art. 34, estabelece que a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência dos estudantes na escola.

Neste sentido, observamos que a forma fracionada como o trabalho está sendo desenvolvido descumpra o que está previsto na legislação. Além disso, corroborando com a ideia de Lopes (2013), é necessário refletir sobre o rol de conteúdos que precisa ser trabalhado nos diferentes níveis e séries para com as mesmas disciplinas e em seus desdobramentos, a fim de que não comprometa a dinâmica da sala de aula, a abordagem metodológica utilizada na transposição do conteúdo, na condição unidocente, deve considerar a heterogeneidade da turma.

O contexto social dos estudantes constitui um indicador significativo para o planejamento do fazer pedagógico das escolas, orientando, entre outros aspectos, o estabelecimento do calendário escolar. Durante o período observacional verificamos que os calendários das escolas não foram elaborados em função das peculiaridades locais e, tampouco, em função das necessidades da clientela, embora na legislação vigente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no Capítulo II da Educação Básica, Seção I das Disposições Gerais, Art. 23, parágrafo 2º, faculte aos sistemas de ensino promover alterações no calendário escolar em virtude das peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, ficando a critério do respectivo sistema de ensino a promoção das adequações, sem com isso reduzir o número de horas letivas previstas nesta Lei.

Diante da realidade observada questionamos: Por qual razão o calendário escolar não se adequa à realidade da alfabetização no campo?. Não utilizar esse mecanismo da lei significa que não há necessidade de mudança no calendário? Será que os gestores não conseguem visualizar a importância dessa conquista para a educação do campo?. Esses questionamentos nos fazem pensar que as

populações do campo têm muito a reivindicar, a conquistar em relação às escolas e à educação. Por exemplo, sobre o calendário escolar na escola do campo, entendemos a necessidade de uma organização diferenciada, considerando as atividades laborais, o modo de produção, a cultura e as condições climáticas do contexto onde as escolas estão inseridas.

A metodologia utilizada pelas professoras nas classes de alfabetização foi um dos aspectos contemplados na observação. A dimensão metodológica da prática docente, no âmbito da pesquisa, segue as orientações da Secretária Municipal de Educação, que determina que se demarque um tempo da aula para o momento alfabetizador, sem prejuízo para os demais alunos.

As observações mostram a presença marcante do modelo urbano no fazer pedagógico das professoras tanto em relação aos métodos, quanto em relação às atividades de ensino e aos materiais de leitura e de escrita. Observamos, também, que não há vinculação da prática alfabetizadora com o contexto social dos estudantes, isto é, por se tratar de educação do/no campo é necessário incorporar nas práticas de alfabetização os saberes do campo vinculados à vida dos estudantes, mas essa vinculação não tem acontecido.

No decorrer da observação tivemos acesso às propostas pedagógicas das escolas e percebemos que não diferem das propostas das escolas urbanas, particularmente por não contemplarem os saberes do campo e não mencionarem especificidades das classes multisseriadas. Além disso, foi possível perceber que as propostas pedagógicas precisam ser atualizadas, pois contêm apenas as metas previstas para o ano de dois mil e quatorze, referentes aos indicadores de aprovação, frequência e cumprimento de carga horária e dias letivos.

Os dados e informações mostram que é necessário rever o paradigma da seriação nas classes multisseriadas e implementar propostas de gestão pedagógica que atendam aos interesses educativos dos estudantes, dos diferentes anos escolares, ao mesmo tempo, sem que haja prejuízo de carga horária e de conteúdos. Para isso, é necessária a reinvenção do fazer docente, tendo como uma das alternativas a implantação do sistema de monitoria, por meio de atividades diversificadas, nas quais as crianças mais experientes possam colaborar com as demais que necessitem de apoio.

Do exposto inferimos que as escolas pesquisadas precisam reordenar suas práticas em relação aos seguintes aspectos: espaço/tempo de

ensinar/aprender, calendário escolar, metodologia de ensino, além pensar na revisão dos projetos das escolas, o que implica na necessidade de transgressão do “paradigma seriado urbano” de ensino que se materializa quando se reconhece a pluralidade de sujeitos existentes no campo, seus modos de vida e produção, bem como sua cultura.

### **3.2 Alfabetização em classes multisseriadas: concepções e práticas**

Ao investigarmos o processo de alfabetização em classes multisseriadas na educação do campo, considerando as condições de exercício da profissão docente, apresentamos uma questão que nos parece importante: Como as professoras, nas condições oferecidas, conseguem desenvolver o trabalho docente? Esse questionamento justifica-se por entendermos que o processo ensino/aprendizagem em uma escola do campo, e de modo particular, em uma classe de alfabetização multisseriada, é bastante complexo, pois o professor tem a tarefa de implementar o desenvolvimento de conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento e em diferentes séries ao mesmo tempo.

Analisando as narrativas das professoras interlocutoras observamos que não existem orientações diferenciadas aos professores que atuam nas classes multisseriadas no que se refere à especificidade da educação do campo e, particularmente, em relação às classes multisseriadas. Em muitas situações, de acordo com as narrativas, as professoras tomam conhecimento da existência de escolas multisseriadas no momento da lotação para atuar na docência. Isso significa que é na prática que vão aprender a lidar com as exigências e os desafios do ensinar e aprender no contexto da multissérie.

Um aspecto importante na análise da realidade das instituições pesquisadas consiste em constatar que as escolas, embora sejam multisseriadas, adotam arranjos ou critérios de enturmação diferentes e próprios de cada escola e, em alguns casos, diferem do que está normatizado como critério para a formação de turma.

Ao constatar as diferentes realidades no trabalho pedagógico nas escolas algumas indagações foram nos inquietando: Será que a organização diferenciada da prática é uma forma de contribuir com a aprendizagem das crianças? Ou será que o descompasso tem a ver com a Resolução CNE/CEB Nº 002/2008, que não permite a

permanência de crianças da pré-escola juntas numa mesma turma com crianças do ensino fundamental?

As reflexões que apresentamos surgiram a partir da empiria, que, conforme mencionado anteriormente, envolveu observação e cartas pedagógicas. Com a leitura das cartas pedagógicas, escritas pelas professoras, identificamos os diferentes sentimentos que vivenciam no percurso de organização e de desenvolvimento da prática docente em classes multisseriadas. As professoras ao narrarem sobre a prática docente alfabetizadora na multissérie destacam:

[...] para mim atuar em classes multisseriadas tem se constituído como um grande desafio, o tempo é bastante reduzido, e complicado pois os conteúdos na maioria das vezes, são diferenciados e é necessário fazer adaptações para ser dado como um todo [...] sempre trabalhei em turmas de séries normais. (Margarida)

[...] quando iniciei o trabalho com turmas multisseriadas não tinha nenhuma experiência e nem noção de como era feito esse trabalho. No começo achei muito difícil trabalhar assim, por vários motivos e principalmente na hora da explicação dos conteúdos para cada ano, pois os alunos ficavam impacientes e não queriam esperar, não é nada fácil ensinar conteúdos pra uns e alfabetizar outros. (Íris)

Tive uma perspectiva superpositiva ao ingressar na rede de ensino público, pois a vida acadêmica nas IES apresenta uma realidade ideal ao processo educativo, mas inicialmente tive grandes dificuldades de adaptação com turmas multisseriadas. (Angélica)

A narrativa da professora Margarida informa os desafios que marcam as práticas de professores que atuam em classes multisseriadas. A professora comenta sobre as dificuldades que enfrenta na gestão do tempo na aula, a problemática vivida na socialização dos conteúdos, por trabalhar, concomitantemente com diferentes anos escolares. Ressente-se da falta de preparo para atuar nessas classes e, em seu discurso, percebemos que concebe as classes multisseriadas como uma anomalia no sistema de ensino.

O relato da interlocutora evidencia que sua prática está centrada na visão de que a multissérie, por ter a junção de várias séries ao mesmo tempo, exige do professor vários planos, várias atividades, estratégias de avaliação diferenciadas. A realidade da classe multisseriada requer um planejamento que integre situações coletivas de ensino,

atendimento individualizado e atividades diversificadas, propostas em um único planejamento.

O pensamento de Hage (2006) confirma nossas interpretações e análises, ao ressaltar que é compreensível a angústia dos professores na condução do processo pedagógico em classes multisseriadas, em virtude da necessidade de elaboração de vários planos de aula, definir estratégias diferenciadas e realizá-las ao mesmo tempo, elaborar várias avaliações e, ainda, ter que seguir os encaminhamentos padronizados para todas as escolas estabelecidas pelas secretarias de educação.

É importante lembrar que, historicamente, a organização do tempo escolar imposta às classes multisseriadas orientou-se por uma concepção linear, remetendo às marcas da seriação, inspirada no modelo urbano, o qual, dificilmente, acolhe as especificidades dos espaços rurais. É necessário compreendermos que as classes multisseriadas não representam uma anomalia no sistema de ensino, mas sim, representam uma necessidade que marca determinados contextos e que impõe outros modos de organização da prática docente e do ensino, para atender a uma demanda específica.

A professora Íris refere-se à falta de experiência e de conhecimentos para atuação nessas classes. Para a interlocutora, o início da atuação em classes multisseriadas foi permeado de dificuldades referentes ao como trabalhar diferentes conteúdos para diferentes séries ao mesmo tempo, bem como em relação à gestão da classe. Destaca que ensinar conteúdos para alguns alunos e, ao mesmo tempo, alfabetizar outros é muito complicado, pois são ações diferentes, que exigem dos professores competências, habilidades e conhecimentos diversos.

Na leitura da narrativa da professora Íris observamos que as categorias tempo e série são fundamentais em seu fazer pedagógico, pois a ideia de seriação parece mais confortável para o desenvolvimento da aula. A organização escolar por meio de seriação parece ser o ideal da professora para tornar a prática docente menos complexa. Retomando as reflexões de Hage (2006), constatamos sua recomendação sobre a necessidade de superar o paradigma da seriação nas classes multisseriadas, considerando que estas exigem um formato diferenciado para a organização do trabalho pedagógico.

Nas cartas escritas pela professora Angélica, encontramos o sentimento de decepção, em face das expectativas positivas que tinha em relação à profissão, que resultaram em frustração por ter que assumir a docência em escola

multisseriada. Para a interlocutora, ser professora em classes multissériadas é desafiante, pois, como relata, os processos formativos voltam-se para a escola regular, seriada. Segundo informa, há um significativo distanciamento entre a formação de professores e a realidade das escolas.

Na sequência, apresentamos narrativas sobre as concepções das professoras acerca da multissérie, da educação do campo e da alfabetização. Nessas narrativas, é evidente o sentimento de impotência das interlocutoras frente às dificuldades e aos desafios da prática docente nas turmas pesquisadas. As professoras relatam:

No começo da atuação, não acreditava que ainda existia, turmas multisseriadas, foi muito difícil, não sabia por onde começar e ainda por cima, tinha a ideia de que o aluno para se alfabetizar precisava de ter atenção à professora, somente [...]. [...] O dia a dia de uma classe multisseriada é um trabalho árduo, pois, além dos problemas comuns de uma classe seriada, ainda existe a responsabilidade duplicada, no sentido de estar desenvolvendo habilidades exigidas em dois anos em um ano (Gardênia).

[...] confesso que no início foi um pouco “frustrante”, ou seja, para mim foi surpresa saber que ainda existem turmas assim [...] (Rosa).

[...] na minha opinião, encontra-se como um barco a deriva, é uma escola do campo, mas todo processo de ensino não difere da zona urbana inclusive os materiais didáticos. (Girassol)

Na minha turma não tem alunos nesta fase de alfabetização. O trabalho é realizado no sentido matemático através dos jogos do PNAIC [...] (Margarida).

[...] Vale ressaltar que realizo muitas atividades em grupo [...] quando faço intervenções durante a atividade percebo que mesmo os educandos trabalhando em grupo eles avançam individualmente, cada um no seu próprio ritmo de aprendizagem (Orquídea).

[...] Atuar como professora de campo em classes multisseriadas envolve todos os atores e profissionais da escola e há necessidade do envolvimento da família, mas nem sempre podemos contar o apoio da família no acompanhamento de seus filhos na escola. Requer ainda habilidades multidisciplinares necessárias a qualidade da Educação Básica (Angélica).

A narrativa de Gardênia revela seu desconhecimento inicial sobre a existência das escolas e das classes multisseriadas. Por essa razão, concebe essas classes como algo inusitado, como espaço de trabalho árduo. Ou seja, como palco de muitas dificuldades, o que fez com que se sentisse perdida por não saber

desenvolver a intervenção didática. Faz referência às múltiplas responsabilidades que um professor assume e às habilidades requeridas para a docência na escola do campo, em classes multisseriadas.

Para a professora Gardenia, exercer a docência em classe multisseriada é um trabalho árduo, requer muita responsabilidade. Afirma que, além dos problemas comuns de qualquer classe, tem o desafio de desenvolver habilidades de dois anos em um ano. A análise dessa narrativa evidencia que ainda temos um grande desafio a ser superado: a seriação como única forma de organização do trabalho pedagógico, embora a LDB faculte aos sistemas de ensino a possibilidade de diferentes formas de organização desse trabalho.

Segundo Hage (2006) e Arroyo (2011), devemos entender que as crianças aprendem interagindo umas com as outras e com a professora, independente de estarem separadas por série/ano. Precisamos compreender que se há uma organização da classe de forma diferenciada, é recomendável que a metodologia de trabalho, a organização dos tempos e espaços também sejam diferenciados.

A interlocutora Rosa menciona a frustração sentida ao conhecer a realidade onde atuaria como professora. Pensava às turmas multisseriadas como coisa do passado. O relato da interlocutora aponta, a exemplo de outros relatos apresentados neste estudo, que a formação inicial de professores parece esquecer a realidade das escolas do campo e a especificidade da multissérie.

A interlocutora Girassol percebe a escola do campo como um barco à deriva. Essa interpretação é decorrente da pouca visibilidade que essa escola possui. Para esta professora, a escola do campo, nos aspectos referentes à metodologia e materiais didáticos, em nada difere da escola urbana. Reconhece que a escola na qual atua, apesar de estar situada em área rural, desenvolve práticas pedagógicas que não consideram a identidade e a realidade dos alunos do campo.

A esse respeito comporta mencionar Caldart (2004) ao analisar a problemática descrita pela interlocutora, pois esta adverte que é preciso compreendemos que uma grande parcela do povo brasileiro vive no campo. Lembra que é necessário educar os povos que vivem e trabalham no campo, para que se organizem e assumam a condição de sujeitos históricos e de direitos. Povos que podem assumir a direção de seus destinos e, portanto, para o empoderamento do povo do campo vê na escola e na educação alternativas viáveis.

A narrativa da professora Margarida explicita sua concepção de alfabetização. A professora, embora tenha alunos no ciclo de alfabetização (do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental), refere-se a esse processo como uma etapa restrita à aquisição da escrita. No ciclo de alfabetização os alunos encontram-se no processo de apropriação da linguagem escrita. Neste caso, é papel da escola saber para que o aluno precisa desse conhecimento. Conforme Caldart (2002), a escola e seu ensino deverão ser pensados desde o projeto educativo dos sujeitos do campo.

A professora Orquídea ressalta que para realizar sua prática docente alfabetizadora de forma satisfatória utiliza atividades em grupo e observa que, apesar das atividades realizadas em grupos, entende que os alunos avançam individualmente, que cada um tem seu ritmo de aprendizagem. Essa constatação nos remete a reflexões importantes sobre a heterogeneidade das classes multisseriadas e, sobretudo, nos faz pensar que as crianças avançam em ritmo próprio ao realizarem atividades diversificadas num mesmo ambiente, com séries distintas.

Segundo a narrativa da professora Angélica, ser professora em uma escola multisseriada pressupõe o trabalho coletivo, o envolvimento de todos que atuam na escola e, especialmente, da família. Os aspectos elencados pela interlocutora não são exigências apenas das escolas multisseriadas, situadas no campo, mas de todas as escolas, sejam urbanas ou não. O pensamento da professora Angélica encontra respaldo na afirmação de Gadotti (2004) quando o autor se refere à gestão democrática da escola, mencionando que a comunidade e os demais usuários da escola, não sejam meros receptores dos serviços educacionais, mas que sejam seus colaboradores.

As cartas escritas pelas professoras, conforme a análise realizada, realçam as concepções docentes sobre a alfabetização que ocorre nas classes ou turmas multisseriadas, bem como descrevem o desenvolvimento de suas prática nesse processo. Apesar dos desafios vividos e dificuldades enfrentadas, as interlocutoras reconhecem que é papel da escola colaborar com os alunos na apropriação da escrita alfabética. O professor deve fornecer ferramentas para o aluno construir seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os registros revelam que apesar de sentirem dificuldades em alfabetizar as crianças, tentam desenvolver suas práticas de forma planejada e organizada, conforme as experiências construídas no percurso profissional e as orientações recebidas dos coordenadores ou dos gestores das escolas. Enfatizam os significados do trabalho que desenvolvem, apesar de não darem destaque à educação do campo.

### **3.3 Os saberes do campo e a alfabetização em classes multisseriadas**

Para pensar a alfabetização de crianças no contexto da educação do campo é importante refletir sobre as diferentes infâncias vividas por estas crianças. A escola e os professores do campo precisam saber quem são as crianças com as quais irão trabalhar, em que contexto social elas se inserem, quais suas experiências de vida, de luta, de trabalho, como se relacionam com a natureza e o significado que atribuem à escola, por exemplo.

Conhecer as características dos estudantes é uma das condições para que se desenvolvam práticas educativas contextualizadas. E mais ainda, para que possa haver uma relação efetiva entre as experiências de vida das crianças e as situações de aprendizagem propostas pela escola.

Para alfabetizar as crianças no campo é preciso uma metodologia de alfabetização que leve em conta a complexidade do processo de apropriação da escrita, considerando, como propõe Ferreira (2003), as hipóteses formuladas pelas crianças sobre o sistema de escrita para organização de situações de ensino que motivem reflexões intencionais e sistemáticas sobre o aprendizado.

No processo de alfabetização é importante explorar diferentes textos que circulem na comunidade e que tenham significado para elas. O trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes deve levá-los a entender os objetivos dos diferentes gêneros textuais e suas características particulares.

As práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula devem proporcionar reflexão sobre os temas tratados nos textos, oportunizando às crianças uma alfabetização com perspectiva de letramento, de tal forma que possam fazer uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais.

É importante destacar que não se trata apenas de levar para o ambiente da sala de aula diferentes gêneros textuais, pois a alfabetização não acontece espontaneamente,

apenas no contato com os textos. O que cria a possibilidade da alfabetização são os encaminhamentos realizados pela professora no sentido de estreitar as relações das crianças com a leitura e a escrita. Soares (1998), a esse respeito reconhece que ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita torna o indivíduo alfabetizado e letrado ao mesmo tempo, embora alfabetizar e letrar se apresentem como processos distintos.

Diante dos estudos realizados durante a pesquisa, apresentamos alguns questionamentos: Quais as situações de escrita e de leitura que as crianças da zona rural participam? Como trabalhar a leitura e a escrita de forma contextualizada na educação do campo? Que saberes são necessários aos docentes que atuam em classe multisseriada?

Esses questionamentos são importantes para compreendermos como são tratados os saberes do campo no processo de alfabetização. Objetivando a produção de dado sobre essa temática, propusemos às interlocutoras a escrita de uma carta descrevendo o dia a dia da sala de aula, em relação ao processo de alfabetização nas escolas do campo, abordando a organização do trabalho pedagógico na multissérie.

Ao analisar as cartas percebemos que o trabalho desenvolvido na alfabetização possui as mesmas características, tendo em vista que este difere das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas situadas zona urbana da cidade. Em relação à alfabetização, em turmas multisseriadas, as interlocutoras da pesquisa enfatizam:

O trabalho aqui [...] não se difere da zona urbana [...] não se relaciona com a vida da comunidade. Algumas vezes são realizadas aula passeio [...]. (Girassol)

[...] geralmente trabalho com o mesmo tema com todos os alunos, porém durante a explanação do conteúdo início de forma mais simples, elevando até a parte mais complexa. Vale ressaltar que as atividades são diversificadas dependendo do nível de cada educando. (Orquídea)

O dia a dia em classe multisseriada em sua essência não difere muito da rotina de uma classe regular. No entanto, por ser nesse formato, a classe multisseriada necessita de estratégias que facilitem o fazer pedagógico[...]. (Amarilis)

As atividades referentes ao processo de alfabetização na minha prática diária ocorrem de forma diversificada. Às vezes faço uso do livro didático e às vezes atividades preparadas por mim ou xerocopiadas[...]. (Iris)

[...] O dia a dia da classe ocorre de forma integrada, ou seja, as crianças são agrupadas de acordo com as séries para que possam realizar as atividades sem interferência. (Rosa)

[...] A aula expositiva é dada pra todos, no entanto as atividades são direcionada de acordo com a série e as dificuldades de cada aluno, sempre se preocupando com as habilidades que devem ser aprendida. Os alunos são divididos em grupos com níveis diferente de maneira que um possa compartilhar com o outro o seu conhecimento, como também existe situações em que as atividades são repassadas individuais.[...] atividades diferenciadas com pistas e sugestões oportunizando uma evolução dos alunos. Através das atividades cada aluno desenvolve suas competências específicas no processo de ensino-aprendizagem. (Angélica)

[...] O trabalho acontece como se fosse uma maratona, ao mesmo tempo em que se tem aluno conhecendo as letras do alfabeto, na mesma sala existem alunos que já produzem pequenos textos. (Gardenia)

As respostas das cartas, enviadas por algumas das narradoras, sobre as relações entre os saberes ensinados na escola e os saberes da cultura campesina não abordaram objetivamente a temática solicitada, mas sabemos que os não ditos possuem muitas significações. Foi a partir dos silenciamentos sobre articulações entre saberes da cultura escolar e saberes do campo que selecionamos os recortes das narrativas dessa seção.

A professora Girassol reconhece que não incorpora a cultura do campo aos saberes escolares, pois afirma que o ensino: “[...] não se relaciona com a vida da comunidade”. A afirmação da professora explicita que os conteúdos e as atividades desenvolvidas no dia a dia da prática docente são produzidas a partir da lógica urbanocêntrica. A professora parece entender a necessidade de aproximação entre os conteúdos ensinados e a realidade dos alunos. O pensamento de Caldart (2004) sobre a relação entre educação ofertada em áreas rurais e os saberes do campo subsidiam a compreensão produzida analiticamente na leitura dos dados.

Neste sentido, vale a pena ressaltar que no desenvolvimento das ações educativas das escolas multisseriadas devem ser incorporados os valores, símbolos e conhecimentos das populações do campo e seus padrões de referência e sociabilidade que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam. Segundo Hage (2011) a não inclusão

desses saberes no cotidiano da escola do campo contribui para o fracasso escolar, pois “reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que valoriza o urbano e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades”.

A interlocutora Orquídea silencia sobre o tema, mas esse fato sinaliza que são outras as suas preocupações, pois enfatiza a preocupação em trabalhar a classe de modo que todos estejam realizando atividades, ao mesmo tempo. Esclarece que realiza encaminhamentos diversificados, observando os diferentes graus de complexidade do conteúdo, de acordo com a capacidade dos alunos. Na escrita da professora fica evidente a preocupação com a alfabetização dos alunos, levando-a a organizar os conteúdos de ensino do mais simples para o mais complexo (o simples e o complexo são definidos pela professora). Esse registro aponta para a compreensão que a interlocutora possui acerca do processo de alfabetização no qual prevalece a ideia de que para alfabetizar é necessário partir do mais simples para o mais complexo, na medida que as crianças vão demonstrando as aprendizagens.

A professora Amarílis afirma que a essência do seu trabalho não difere de uma classe regular, no entanto, reconhece que por tratar-se de classe multisseriada é preciso o uso de estratégias diferenciadas que facilitem o aprendizado dos alunos. A narrativa mostra a compreensão da professora acerca da multissérie ao afirmar que usa estratégias diversificadas, tendo em vista a heterogeneidade da turma. Destaca as atividades diversificadas como algo positivo para construção de habilidades, a partir da interação entre os pares.

O relato da interlocutora Íris tem a marca dos discursos de professores que atuam na zona urbana. Enfatiza o uso do livro didático e de atividades fotocopiadas, embora afirme que realiza atividades diversificadas em sua prática diária. Convém ressaltar que, na maioria das vezes, as atividades descritas não correspondem às expectativas, às necessidades e às realidades das crianças do campo. Para Leite (1999) quando falamos da escola do campo, estamos falando de educação e, portanto, falamos de um processo complexo, intimamente ligado ao ser e ao fazer de seus participantes.

As estratégias explicitadas pela professora Rosa realçam sua preocupação com a organização do trabalho pedagógico. Os alunos são agrupados

por série, o que anuncia uma estratégia para manter o vínculo com a seriação e uma forma de realizar sua prática sem muitas intercorrências. O relato da interlocutora indica um pouco de insegurança diante da realidade de sua turma. A análise da carta pedagógica escrita pela interlocutora indica, ainda, que são necessários investimentos nos processos formativos de professores, de modo que promovam reflexões e debates acerca da educação do campo e das classes/turmas multisseriadas.

Para a professora Angélica o dia a dia da classe multisseriada exige muitas habilidades do professor a fim de assegurar a aprendizagem dos alunos. Compreende que a heterogeneidade da turma, que se apresenta de forma mais ampla no contexto da multissérie, obriga os professores a sistematização rigorosa da ação docente.

Em seu relato não há referência aos saberes do campo, mas verificamos uma descrição pormenorizada da prática docente, evidenciando que a professora compreende as peculiaridades das classes multisseriadas e da educação do campo. A omissão de reflexão sobre os saberes do campo dá lugar a informações sobre a aula e sobre a organização dos alunos na sala de aula. A narrativa da professora mostra que as orientações dos gestores educacionais não investem no fortalecimento das concepções e princípios que balizam a educação do campo.

Nos estudos de Molina (2004, p.17) encontramos respaldo para nossas análises, pois a autora enfatiza: “[...] a educação do campo faz diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo, e de suas lutas[...]”. Ou seja, reforça que, pensar a alfabetização na educação do campo significa planejar e desenvolver práticas alfabetizadoras que respeitem o sujeito que se está construindo.

A interlocutora Gardênia refere-se ao trabalho docente que desenvolve em classes multisseriadas como uma prática que exige muito do professor, pois requer a mobilização de diversos saberes para atender as demandas da turma, considerando sua heterogeneidade e a diversidade de saberes que precisam ser trabalhados cotidianamente.

Entendemos que alfabetizar na educação do campo impõe o desenvolvimento de um currículo que contemple, não somente a apropriação de conteúdos, que se preocupe, também, com a formação humana nas diversas dimensões. É fundamental que, desde cedo, os alunos da educação do campo

conheçam a realidade na qual estão inseridos para não se tornarem alienados em relação a ela e para que possam pensar em mudanças em suas próprias histórias e nas histórias coletivas.

Caldart (2000) ratifica nossa forma de pensar a educação do campo em sua relação com o desenvolvimento comunitário, tendo em vista entender que essa educação deve partir da ideia de que o local, o território, pode ser reinventado por meio de suas potencialidades de seus atores sociais. Para tanto, formar cidadãos críticos e transformadores de sua realidade pressupõe ressignificar tanto a ação docente, quanto a escola, exigindo uma postura diferenciada dos educadores para o compromisso com a construção de novas cidadanias.

### **3.4 A formação de alfabetizadores para atuação em classes multisseriadas**

Pensar alfabetização do/no campo para alunos em classes multisseriadas, sem dúvida, nos remete a questionar a respeitosa formação de professores, indagando: Qual a formação necessária aos professores para que possam atuar nas diferentes realidades sociais, tais como indígenas, quilombolas, povos do campo, entre outros?

Ghedin (2012), ao abordar esse tema, reforça que para formar professores para atuação na educação do campo não basta oferecer os cursos de licenciatura e aplicar teorias oriundas dos conhecimentos universitários. Reconhece que a formação acadêmica é necessária, mas é importante considerar a especificidade do campo e as necessidades educacionais do povo que habita o espaço campesino.

Ao analisarmos os conteúdos das narrativas, no tocante à formação de professores, percebemos que as interlocutoras possuem a titulação mínima exigida em lei para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. As professoras ao serem questionadas quanto à formação específica para atuação na educação do campo informam:

[...] Durante o período que estou trabalhando com turma multisseriada, ainda não participei nem e nem ouvi falar de nenhuma discussão por parte da SEMEC sobre educação do Campo ou especificidade da classe multisseriada. [...] Na minha prática incluo muito pouco essa temática de educação do campo na leitura e na escrita pelo simples fato de não saber como incluir. [...] trabalhar com

turmas multisseriadas não é tarefa fácil, mas também não impossível de fazer [...]. (Íris)

[...] Durante este período (dois anos) não tive o conhecimento de alguma ação envolvendo a educação do campo ou a multissérie. [...] Está acontecendo a reformulação do PPP da escola, no entanto, o que continua contemplado são os cantinhos de aprendizagem antes utilizado pela então Escola Ativa/Escola da Terra. (Gardenia)

As classes multisseriadas e a educação do campo, não são temas presentes nas formações. [...] entendo que isso ocorra por não ser a realidade da maioria das salas de aula [...]. (Orquídea)

[...] ao assumir a função de supervisora em 2002 [...] com a formação específica para Programa Escola Ativa, a realização da ação de supervisora se tornou menos complicada. [...] creio que a educação do campo no campo é, ainda, um dos meios que possibilita o seu desenvolvimento social, político e econômico e entendo que enquanto professora e formadora de conhecimento temos uma contribuição valiosa [...]. (Amarilis)

[...] Os programas de formação dados no centro de formação não abordam estratégias de ensino nessa área. (Margarida)

[...] Ainda tenho muito que aprender para fazer um bom trabalho, tento mudar alguma coisa ou acrescentar [...]. (Rosa)

[...] Uma das dificuldades encontradas é devido duas séries diferentes ocuparem o mesmo espaço, o que dificulta o processo ensino-aprendizagem e a falta de apoio por parte da Secretaria de Educação com formação voltada para turmas multisseriadas, o que dificulta ainda mais o trabalho do professor que tem que se desdobrar contando somente com o material didático oferecido pela Secretaria de Educação. (Angélica)

A narrativa da professora Íris sobre seus processos formativos revela que a professora, ao inserir-se na educação do campo em classes multisseriadas, ressentiu-se da falta de orientações para atuar nessas classes. Evidencia que as questões inerentes à educação do campo não são incluídas nos processos de formação (inicial ou continuada).

Esse fato parece ter consequências em sua prática docente, considerando que não insere na abordagem dos conteúdos, os saberes do campo. Justifica essa prática por não saber como fazer a articulação entre saberes escolares e saberes da cultura do campo. Suas afirmações demandam providências urgentes, no sentido de assegurar aos professores que atuam nessas classes a oportunidade de formação continuada com o objetivo de discutirem a educação do campo e as peculiaridades da alfabetização nesse contexto. Segundo Íris, ainda tem muito que aprender para fazer um bom trabalho, acredita

que não é impossível garantir aprendizagens em classes multisseriadas, porém necessita de processos formativos que a ajudem a superar as dificuldades enfrentadas.

A interlocutora Íris comenta a respeito da lacuna existente em sua formação no que se refere à educação do campo e afirma o desejo de aprender mais para melhorar o seu fazer pedagógico. Cruzando os dados das cartas pedagógicas com os da observação, constatamos que a interlocutora se preocupa com o seu trabalho, buscando estratégias diferenciadas para alfabetização das crianças, tendo como resultado a avaliação positiva dos alunos em relação aos níveis de escrita.

É possível percebermos, a despeito dos resultados de aprendizagem, que a professora compreende que a ausência de formação específica é um fator de limitação do trabalho docente com classe multisseriada, bem como restringe as possibilidades de contemplar as questões relacionadas à educação do campo.

Diante da narrativa da professora, as ideias de Ghedin (2012) possibilitam entender que os modelos de formação orientados pelo positivismo pragmático não respondem aos desafios contemporâneos. Segundo o autor, é necessário pensar políticas de formação que, de fato, atendam às necessidades dos professores, sobretudo, quando estes atuam em classes multisseriadas situadas em áreas rurais.

Concordamos com o autor em relação à urgência de políticas de formação para professores que atuam na educação do campo, não apenas de forma superficial, mas com aprofundamento das temáticas que explicitam a lógica da organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, particularmente no âmbito da alfabetização.

O relato da professora Gardênia confirma a ausência de ação formativa que contemple educação do campo e as classes multisseriadas. Lembra que a proposta pedagógica passa por reformulações, porém sem aprofundamento em relação à educação do campo, mantendo os cantinhos de aprendizagem, experiência vivida durante a execução do Programa Escola Ativa (voltado para formação de professores do campo, vinculados às multisséries).

A professora Orquídea justifica a ausência de formação específica, afirmando que as classes multisseriadas representam a realidade de poucas escolas da rede municipal de ensino. A professora esquece que a educação é direito de todos, inclusive dos povos do campo. Educação do campo é responsabilidade de gestores educacionais como modo de oportunizar a todos uma educação de qualidade e de assegurar a qualidade das turmas multisseriadas, o que requer processos formativos específicos para assegurar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Amarilis menciona a participação em processo formativo, por meio do Programa Escola Ativa, quando atuava como supervisora de classes multisseriadas. Afirma que a partir dessa formação a sua prática de supervisão tornou-se menos complicada. Compreende que, por meio da educação do campo, é possível o desenvolvimento social, político e econômico das comunidades camponesas. Acrescenta que os papéis do professor e do formador representam uma contribuição valiosa para a educação do/no campo e para sua clientela.

A narrativa de Margarida confirma o teor das narrativas das demais interlocutoras ao afirmar que as propostas de formação continuada não abordam as temáticas da educação do campo e das classes multisseriadas. A interlocutora Rosa, reconhece que precisa aprender muito sobre classe multisseriada e sobre educação do campo, demonstra preocupação em promover mudanças no seu fazer pedagógico, deixando subentendido que há necessidade de formação. De modo similar, a professora Angélica confirma que não há preocupação, por parte de gestores da educação, em apoiar aos professores com investimentos na formação, na intenção de que superem suas fragilidades em relação ao trabalho com a educação do campo e com as classes multisseriadas, ficando a cargo dos professores toda a responsabilidade formativa e na organização do trabalho pedagógico.

Diante das narrativas entendemos que as ações de formação realizadas por meio do Programa Escola Ativa não foram institucionalizadas como parte integrante dos programas de formação de professores da rede municipal de ensino. Entendemos, ainda, que ao findar o referido programa todas as iniciativas de formação na área da educação do campo deixaram de existir, o que, sem dúvida, significa um retrocesso, uma vez que em dois mil e dez foi instituída a Política Nacional de Educação do Campo por meio do Decreto Presidencial 7.352/10.

Os registros das interlocutoras nos revelam a fragilidade dos cursos de formação inicial de professores, que, sequer, mencionam em suas matrizes curriculares a existência da organização de turmas ou classes multisseriadas como uma realidade presente em todos os estados brasileiros, sobretudo, nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

Os dados mostram que, muitas vezes, atribui-se aos professores a culpa pelos problemas da educação, sem que se observem as condições para o exercício da profissão. Ghedin (2012) comenta essa problemática afirmando que o discurso dos gestores em relação à qualidade social da educação precisa sair do papel e se materializar nas políticas educacionais e de formação de professores.

Em resumo, destacamos que a formação de professores para atuar na educação do campo, nas classes multisseriadas, precisa romper com os modelos formativos que se limitam ao como fazer, não reformulam conceitos e não se comprometem com a construção de uma sociedade mais justa, mais humana e, tampouco, com a formação ampla e sólida dos professores.

### **3.5 Leitura e escrita segundo as alfabetizadoras de classes multisseriadas**

O processo de alfabetização deve ocorrer de modo a garantir que as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nos espaços escolares, de modo especial na educação do campo, ocorram em contextos significativos, envolvendo diferentes gêneros discursivos presentes no contexto social dos alunos e dos professores.

No contexto educacional brasileiro com os estudos sobre a teoria da psicogênese da escrita e sobre o letramento, conforme Ferreiro (2003) e Soares (2003), verificamos a ressignificação do debate sobre a alfabetização, que passou a ser compreendida em sua dimensão sociocultural, mas sem perder de vista sua especificidade (apropriação do sistema de escrita alfabético). Nesta seção analisamos a leitura e a escrita na visão das alfabetizadoras, que afirmam:

Para facilitar o processo de alfabetização e letramento utilizo textos de diferentes gêneros textuais para que os alunos percebam a função social da leitura e da escrita. [...] Diariamente utilizo meia hora da aula para realizar o momento alfabetizador, sempre com atividades diversificadas para chamar a atenção de todos os alunos. (Orquídea).

Procuro manter uma rotina diária, contemplando no primeiro momento a leitura do alfabeto, a exploração do calendário, leitura dos números, leitura e escrita do nome dos alunos que ainda não escrevem seu próprio nome. [...] Trabalho com pequenos textos em cartaz para realização da leitura coletiva, apontadas individual ou em grupo, interpretação oral, identificação de palavras, estudo das palavras do texto (letra, sílaba, som), produção de palavras com o alfabeto móvel e produção de frases e textos coletivos. (Girassol).

[...] O tempo favorável para alfabetização é exatamente no início da aula, procuro dar prioridade a essa modalidade, pelo fato de eles necessitarem de um reforço para o desenvolvimento da leitura e escrita e também por estarem iniciando no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. (Rosa).

[...] Todos os dias é feito um momento, no início da aula, de alfabetização com a leitura de pequenos textos e escrita de palavras

de um contexto, por exemplo, a leitura de uma história infantil, de adivinhas, brincadeiras, músicas (Gardenia).

As atividades de leitura e escrita no dia a dia perpassam pelo uso do livro didático específico, organização dos alunos em grupos “produtivos”, sequencição das atividades, uso de atividades desafiadoras e diversificadas, também há definido no horário o momento alfabetizador, o mesmo concilia atividades que atendam as necessidades específicas dos alfabetizandos. (Amarilis).

[...] O planejamento das atividades de leitura e escrita é feito em cima da dificuldade de cada aluno. O que eles já sabem, a dificuldade na aprendizagem e como se comportam em sala. [...] uso atividades diferenciadas com pistas e sugestões oportunizando uma evolução dos alunos.[...] (Angélica).

As atividades de leitura e escrita são desenvolvidas a partir do uso do livro didático e às vezes as atividades são preparadas por mim no quadro ou xerocopiadas [...] (Iris).

A análise das narrativas aponta que o ensino da leitura e da escrita ocorre a partir da leitura de textos diversos na perspectiva do letramento. As narrativas de Orquídea mostram que a professora utiliza diferentes gêneros textuais na alfabetização com a finalidade de fazer com que os alunos percebam as funções sociais da leitura e da escrita. Afirma que diariamente oportuniza o momento alfabetizador em sua sala de aula, sem observar as possibilidades de ensinar a ler e a escrever em um ambiente alfabetizador. A alfabetização, segundo concebe a professora, deve acontecer com a utilização de atividades diversificadas para chamar a atenção dos alunos.

A interlocutora Girassol relata que para alfabetizar utiliza diferentes gêneros textuais, mas não esquece que os alunos precisam se apropriar da linguagem escrita. É importante que o professor alfabetizador acompanhe o desenvolvimento de seus alunos, que compreenda como ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita, para que possa planejar as intervenções didáticas necessárias às aprendizagens dos alunos.

A preocupação da interlocutora Rosa com a alfabetização dos alunos faz com que inicie a aula a partir da alfabetização, acrescenta que os alunos que se encontram nessa fase necessitam de um reforço maior para o desenvolvimento da leitura e da escrita, reconhece a necessidade de utilizar o primeiro momento da aula destinado a esses alunos.

Com a mesma preocupação, a professora Gardenia enfatiza que todos os dias retira um momento da aula para desenvolver práticas de alfabetização a partir da leitura de pequenos textos e da escrita de palavras de um contexto, por exemplo, a leitura de uma história infantil, de adivinhas, brincadeiras, músicas. As narrativas evidenciam que existe preocupação das interlocutoras com a alfabetização das crianças.

A narrativa de Amarilis é bastante significativa quando se refere aos agrupamentos produtivos, que se caracterizam como forma de organização da classe, permitindo aos alunos se tornarem mais autônomos em relação à leitura e à escrita. Permitem, também, que os alunos compartilhem experiências relativas ao processo de alfabetização, em consonância com as ideias de Emília Ferreira e Ana Teberosky (2002), as crianças elaboram hipóteses de escrita baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações e estas construções dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

De modo geral, podemos afirmar que esses agrupamentos constituem como experiência significativa em uma classe multisseriada, porém exigem que o professor possa identificar de forma precisa o que os alunos já sabem sobre leitura e escrita para poder organizar os agrupamentos. Muitas vezes é possível que alunos matriculados em séries/anos mais avançadas apresentem desempenho inferior aos alunos de séries anteriores e, nesse caso, a multissérie se apresenta como importante estratégia para apoiar os alunos com dificuldades de leitura e escrita, independente da série/ano que estão cursando.

Para a interlocutora Angélica, o planejamento das atividades é fundamental para propor encaminhamentos de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de compreensão da leitura e da escrita. Por isso, afirma que busca a evolução dos alunos a partir de encaminhamentos que apresentam pistas para superação dos desafios que surgem no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A professora Iris destaca a utilização do livro didático e das atividades xerocopiadas no ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Demonstra preocupação com a alfabetização, contudo não apresenta detalhes da sua prática de alfabetização. O relato da professora atesta o desenvolvimento de uma prática tradicional, sem considerar a importância do letramento das crianças.

Ao analisar as diferentes narrativas sobre o que pensam as professoras das classes multisseriadas sobre o ensino da leitura e da escrita fica evidenciado que há uma preocupação com a alfabetização das crianças, pois em duas das escolas pesquisadas está institucionalizado o momento alfabetizador, cuja finalidade é garantir uma espécie de reforço escolar para que os alunos aprendam a ler e escrever.

Percebemos que não há vinculação entre o momento alfabetizador e o contexto sociocultural vivido pelos alunos, embora sejam utilizados diferentes gêneros textuais. Essa compreensão nos remete à reflexão sobre a importância do trabalho com textos e contextos que envolvam a temática educação do campo, considerando que os alunos precisam se reconhecer nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Os dados indicam que para alfabetizar em classes multisseriadas é preciso considerar o cotidiano e o espaço vivido como referências concretas para o desenvolvimento do processo de alfabetização. A partir dessa compreensão, podemos afirmar que predomina entre as interlocutoras da pesquisa concepção de alfabetização articulada ao letramento, embora não seja incluído os saberes do campo no processo de construção da leitura e da escrita.

Afirmamos, ainda, que para uma alfabetização contextualizada, vinculada aos saberes do campo é preciso formar os professores das classes multisseriadas, que atuam na educação do campo. E que nessa formação seja abordado a pedagogia da alfabetização, os princípios da educação do campo e as especificidades das classes multisseriadas, pois de acordo com Molina (2004), a educação do campo se materializa no vínculo entre os sujeitos sociais concretos e a aprendizagem que se realiza no cotidiano escolar, sem desconsiderar a dimensão de universalidade da educação.



**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo nos permitiu compreender as peculiaridades da alfabetização nas classes multisseriadas, na educação do campo, a partir da intencionalidade de investigar as práticas alfabetizadoras que acontecem no âmbito da educação do campo, em classes multisseriadas. Nesta parte da dissertação observamos as questões norteadoras do estudo, que indagam: Quais concepções de leitura e de escrita fundamentam as práticas de alfabetização em classes multisseriadas, nas escolas do campo? Como os professores do campo trabalham o ciclo de alfabetização nas classes multisseriadas? Como o contexto do campo é explorado na sala de aula no processo de alfabetização? Qual a formação necessária aos alfabetizadores que atuam no campo em escolas multisseriadas?

Em relação às práticas de alfabetização percebemos as atividades de leitura e escrita estão presentes no cotidiano das escolas, de forma diversificada, contemplando a apropriação da escrita e as situações de letramento. Percebemos, ainda, que existe um esforço coletivo por parte dos professores na tentativa de garantir que os alunos do ciclo de alfabetização aprendam, de fato, a ler e a escrever.

Pensando sobre a realidade dos povos do campo observamos que o processo de alfabetização poderá ocorrer com a valorização de suas manifestações culturais, incluindo nas situações de ensino o conhecimento que circula no espaço campesino, bem como as práticas leitoras e escritoras que se desenvolvem nesse espaço.

A compreensão da problemática das classes multisseriadas, no que se refere à alfabetização, deve ser abordada a partir da ideia de que é preciso respeitar as diferenças existentes na sala de aula, considerando as possibilidades de interação entre as crianças, tendo a heterogeneidade das classes como fator que motiva o trabalho coletivo.

A compreensão sobre como a heterogeneidade se materializa nas classes multisseriadas do meio rural, em especial no caso da alfabetização, pode orientar os professores na organização da prática docente. É preciso aprofundar o debate sobre os sentidos que assumem a heterogeneidade para os professores, analisando seus limites e suas possibilidades no contexto da multissérie.

A respeito da prática docente em classes multisseriadas uma questão que fica bastante evidenciada: o fato de os sujeitos da pesquisa mencionarem a multissérie como um empecilho para o sucesso dos estudantes em relação a alfabetização. Essa crença decorre

da compreensão de que série/ano surge como único modelo de organização/enturmação dos alunos. Essa compreensão suscita a necessidade de discussões mais aprofundadas a respeito das questões que permeiam a educação do campo e, sobretudo a acerca da importância da existência dessas classes para atender às populações do campo.

Nessa perspectiva, para explicitar como os professores do campo trabalham o ciclo de alfabetização nas classes multisseriadas é necessário esclarecer como a escola, situada nas diferentes áreas rurais deste imenso país, deve ser pensada para se constituir efetivamente um espaço educativo responsável pelo desenvolvimento de práticas socioculturais e educativas.

Em primeiro lugar, é preciso que a escola respeite e valorize o modo de vida das crianças assentadas, acampadas, ribeirinhas, caiçaras, quilombolas, indígenas, das florestas, extrativistas, comunidades tradicionais, dentre outros, ou seja, que “[...] permita a livre manifestação da cultura das crianças da ‘roça’, sem preconceitos e prejulgamentos” (PORTO, 1994, p.121-122). E, em segundo lugar, é importante que a escola, estabeleça um diálogo entre a cultura do campo e o saber elaborado e acumulado historicamente, pois constituem bens simbólicos e culturais aos quais a população campesina deve acessar, independente do lugar onde vive.

Compreender a realidade das escolas do campo, particularmente das multisseriadas, torna-se uma condição para se pensar a organização do trabalho pedagógico, respeitando e valorizando os saberes do campo. Ao integrar escola e comunidade é possível desenvolver sentimentos de pertencimento, contribuindo para construção de trajetórias coletivas de vida, o que torna possível que a criança reconheça o espaço escolar com o sentimento de pertença.

Para integrar o contexto do campo às práticas escolares cabe ao professor a análise e a adoção de uma proposta metodológica que atenda às necessidades, às particularidades e às especificidades das crianças que vivem no campo. No desenvolvimento deste estudo constatamos que os saberes do campo não são articulados aos conhecimentos científicos socializados na alfabetização. As interlocutoras não fazem referência aos saberes do campo e realçam que os conteúdos trabalhados seguem a lógica urbanocêntrica.

Em relação à formação profissional, segundo a interlocutora Gardênia, as classes multisseriadas “[...] parece que esse tipo de classe é um problema para os formadores”. Percebemos que não existe um verdadeiro debate sobre a importância da

existência das classes multisseriadas como uma alternativa para garantir o direito à educação às crianças do campo.

A ausência desse debate tem implicações na formação dos professores, pois verificamos que não existem investimentos nos processos formativos dos professores que atuam nessas classes, o que colabora para ampliar as dificuldades que permeiam a prática docente. Os dados mostram que os professores se ressentem da falta de formação continuada, que aborde as peculiaridades da multissérie e as demandas da educação do campo.

Os dados produzidos na pesquisa nos conduzem a seguinte indagação: caso houvesse um interesse maior por parte dos gestores e da academia na oferta da educação do campo, haveria um reconhecimento da importância e da legitimidade da existência dessas classes? A partir desse reconhecimento os professores poderiam ter direito às políticas de formação, focalizando a classe multisseriada, bem como o processo de alfabetização poderia ser pensado de maneira diferente, uma vez que verificariam que, as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores, resultam de diferentes fatores (condições de trabalho, baixos salários, por exemplo) e não apenas do fato de serem professores nas classes multisseriadas.

O estudo mostra que a concepção de educação do campo se modificou timidamente. Ao longo dos anos observamos que a escola “rural” foi tratada como de menor prestígio que a escola urbana. Essa situação obrigou a uma grande parcela da população campesina a mudar-se para a periferia das cidades em busca da escola urbana. Fortalecia-se, assim, a crença de que na escola urbana o ensino é “melhor”.

A temática da educação do campo tem merecido muitos estudos, mas as práticas alfabetizadoras em turmas multisseriadas pouco são pesquisadas, o que nos faz perceber que esse estudo poderá contribuir com a análise dessa temática, haja vista que analisa a especificidade de ser professor em classes multisseriadas, os anseios da população campesina por educação e os desafios de gestores educacionais diante da importância das classes multisseriadas no campo, no atual cenário da educação brasileira.

As reflexões que desenvolvemos durante a feitura dessa dissertação apontam que o desejo de acabar com essas classes motiva os gestores educacionais e gestores públicos a pensarem estratégias, não para realizar uma oferta de ensino com qualidade à população campesina, mas para nuclear ou até mesmo fechar as escolas, visto que sua forma de organização é entendida como um modelo a ser superado, em processo de transição ou de transformação em escola seriada.

Essas reflexões apontam, também, que a superação da visão urbanocêntrica é um passo importante rumo à construção de um projeto pedagógico da escola do campo, respeitando essa forma de organização, a cultura campesina e a demanda por turmas multisseriadas. Quando se fala a respeito dessas turmas um dos aspectos mais discutidos é a heterogeneidade, contudo tentar homogeneizar a turma marginaliza e silencia as experiências produzidas no âmbito da educação do campo.

Entendemos que não existem turmas homogêneas, posto que os alunos possuem ritmos próprios de aprendizagem, que precisamos respeitar as suas individualidades e seus modos de aprender. Com essa compreensão sugerimos que a alfabetização de crianças, em classes multisseriadas, na educação do campo, se realize considerando que:

- O desenvolvimento do processo de alfabetização de crianças em classes multisseriadas, junto com outras que já sabem ler e escrever, exige a organização do trabalho pedagógico, garantindo que todas as crianças tenham direito à carga horária definida em lei;
- É preciso pensar nas práticas de alfabetização, valorizando a cultura do campo. Para tanto, as vivências com a linguagem escrita poderá acontecer com a utilização de textos e materiais de leitura e escrita que façam parte do cotidiano das crianças;
- A sala de aula precisa se constituir como um ambiente alfabetizador, espaço rico em situações de usos reais de leitura e escrita, desenvolvidas por meio de atividades prazerosas e contextualizadas;
- É necessário que o professor da educação do campo conheça a cultura do campo, as necessidades educacionais de seus alunos, a fim entender as possibilidades de alfabetizar em uma turma multisseriada;
- As classes multisseriadas exigem metodologias diferenciadas na condução do processo de ensinar a ler e a escrever, pois os alunos se encontram em diferentes níveis de aprendizagem em relação aos processo de leitura e de escrita;
- Alfabetizar envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas, também, implica em práticas sociais de leitura e escrita.

A partir das reflexões apresentadas percebemos que a existência de classes multisseriadas é uma demanda da realidade educacional brasileira. Em determinados contextos a escola multisseriada é a única alternativa possível e, por isso, recomendamos que sejam valorizadas pelo poder público e pelos gestores educacionais, bem como recomendamos a definição de políticas de alfabetização para atendimento das populações camponesas e a definição de políticas públicas que invistam na formação de professores para essas classes.

Em síntese, percebemos que para muitos gestores do setor educacional a existência de classes multisseriadas se configura como um atraso, uma chaga que precisa ser combatida o mais rápido possível. No entanto, compreendemos que a existência destas classes mostra vontade política de atender as necessidades e as peculiaridades dos povos do campo no seu lugar, respeitando sua identidade, sua cultura e o seu modo de vida.

Compreendemos, enfim, que os povos do campo merecem uma educação de qualidade, com professores bem formados, que resultará no empoderamento desses povos, mobilizando-os na luta pelo direito à educação, por uma vida digna e, principalmente, pelo direito de todas as crianças a uma contextualizada escola de qualidade.



**REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis. Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**: por uma educação básica do campo. Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2011.

ARROYO, Miguel G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In **Solução para as não-aprendizagens**: séries ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C. (Orgs) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Trajetórias e desafios contemporâneos. In: IBIAPINA, M. I. L. de M.; CARVALHO, M. V. C. de. **Educação, práticas sócio educativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise da alfabetização**: um estudo psicanalítico do ato de ler e [aprender](#). São Paulo, Artes Médicas, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: ARROYO, Miguel Gonzalez (Org.). **Da escola carente a escola possível**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1997. p.127-153.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil : os novos caminhos : relatório final. -- 2. ed. -- Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases para educação nacional. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), Acesso em: 01 julho 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº1, **institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**, 2002. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), Acesso em: 01 julho 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo no ciclo de alfabetização : perspectiva para uma educação do campo : educação do campo, Brasília : MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto 7352/2010. Institui a Política Nacional de educação do Campo. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 01 de jul 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo. Scipione, 1998.

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAIDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Brasília:DF,2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSK, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artemed, 1995.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FOUCAULT. **M.O que é um autor?**Portugal: Veja/Passagens, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos e espaços da escola? Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. **27ª. Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.

FUNDESCOLA. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: **Guia para a formação de professores da Escola Ativa**. Brasília: MEC, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José e (orgs.). **Autonomia da escola princípios e propostas**, 6ª ed. Cortez Editora, 2004.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. Vol. 1, São Paulo; Perspectiva, 2000.

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

\_\_\_\_\_. Editorial. **Comunica multissérie**. Belém, Pará, Ano I, nº 01 – fevereiro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

\_\_\_\_\_. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011

HAGE, Salomão; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). **Escola de direito:**

reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://ibge.gov.br>  
Acesso em: 10 mar. 2014.

KUPFER, Maria Cristina. **O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na educação do campo**.  
São Carlos : UFSCar, 2013

MOREIRA, CALEFFE. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. São  
Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das  
políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: . Acesso em: 10 de junho de  
2015.

SEBER, Maria da Glória. Piaget: **o diálogo com a criança e o desenvolvimento do  
raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **Quem forma quem?** Instituição dos sujeitos. Campinas: 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)  
biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PINHO, Ana Sueli; GALVÃO, Izabel. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, PEREZ, Carmen Lúcia Vidal, OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Aprendizagens Cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis - RJ: DP et Alii, 2008.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKY, L.E. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANDERLEY, Maria de N. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas**: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. Estudos Sociedade e Agricultura. p. 87-145, n.15. Out., 2000.



**APÊNDICES**

**Apêndice A – Carta de encaminhamento**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Carta de Encaminhamento**

IlmoSr.

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Coordenador do comitê de ética em pesquisa da UFPI

Caro Prof.:

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado: “**Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas**” Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 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 fatos adversos ocorridos com o voluntário,
4. Que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP – UFPI,
5. Que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto a secretaria do CEP - UFPI.

Atenciosamente,

---

**Antonia Edna Brito**  
**Pesquisadora Responsável**

**Apêndice B** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Pesquisador responsável:** Antonia Edna Brito

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):** 94610168

**Pesquisadores participantes:** Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa

**Telefones para contato:** (86) 9925 01863218 5040

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você decide se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, 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 é intitulada: **“Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas: registro sobre práticas”**tem como objetivo geral *investigar Que alfabetização acontece no âmbito das classes multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Teresina* e como questões norteadoras da pesquisa: Quais concepções de leitura e de escrita fundamentam as práticas de alfabetização em classes multisseriadas, em escolas do campo? Como os professores do campo trabalham o ciclo de alfabetização nas classes multisseriadas? Como o contexto do campo é explorado na sala de aula no processo de alfabetização? Qual a formação necessária aos alfabetizadores que atuam no campo em escolas multisseriadas?. Utilizaremos como metodologia de pesquisa, as narrativas, tendo como instrumentos de produção de dados as cartas pedagógicas em que você registrará as práticas docentes que julgar conveniente registrar, bem como comentários, esclarecimentos e impressões acerca da pesquisa.

Considerando que a pesquisa a ser realizada é também do interesse dos demais professores que atuam em classes multisseriadas você estará também contribuindo para uma análise mais efetiva das práticas docentes desenvolvidas no contexto da multisseriação implicando no aprimoramento desta prática formativa.

Vale ressaltar que em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas e terá seu nome e identidade mantidos em sigilo. Toda a pesquisa será financiada pelo pesquisador responsável e você é isento de qualquer despesa com relação à execução da pesquisa.

A pesquisa terá um período de execução de 24 meses e você tem o direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo.

### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre ***“Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas”***, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Discuti com Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>Antonia Edna Brito sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que 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, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Teresina, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Nome e Assinatura do sujeito

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa-UFPI-Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 CEP: 64.049-550 – Teresina –PI tel.: (86)3215-5734-  
email: [cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br)[www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)

**Apêndice C - Termo de Confidencialidade**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO E NO CAMPO EM CLASSES MULTISSERIADAS: REGISTROS SOBRE PRÁTICAS**

**Pesquisadora responsável:** Professora Dra. Antonia Edna Brito

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí

**Telefone para contato:** (86)3235-5736/

**Local da produção de dados:** Escolas Municipais

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos interlocutores cujos dados serão produzidos através de, rodas de conversa, cartas

pedagógicas, diário de campo, fotografias, alguns eventos da escola, os quais concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas em sigilo, sob a guarda da pesquisadora, em CD ROM, Pen-drive, MP4, pastas de arquivo no computador e pastas manuais com xérox de documento e outros necessários ao desenvolvimento da pesquisa, os quais serão armazenados por um período de 24 meses sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>Antonia Edna Brito. Após este período serão destruídos.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Antonia Edna Brito

**Pesquisadora Responsável**

## ANEXO 1 – CARTAS PEDAGÓGICAS

### Carta 1

Prezado(a) Professor(a),

Ao longo dos últimos dez anos temos tido acesso a várias experiências de educação do campo, notadamente em relação às classes multisseriadas, sobretudo no que diz respeito ao processo de alfabetização. Diante do cenário desse tipo de educação fomos desafiados a pesquisar sobre a temática em referência, por entendermos que é possível juntos, por meio de um processo de reflexão-ação-reflexão, encontrarmos pistas e ou alternativas para o redimensionamento da prática alfabetizadora do/no campo. No que concerne à abordagem metodológica do estudo optamos pela pesquisa narrativa, utilizando como técnica as cartas pedagógicas. Na execução desta pesquisa, solicitamos sua participação e colaboração por meio do registro das ações desenvolvidas na sala de aula, bem como por meio de cartas pedagógicas que serão trocadas sistematicamente entre eu, pesquisadora e vocês, partícipes da pesquisa. A utilização de cartas pedagógicas decorre da necessidade de se manter um fluxo contínuo de informações durante toda a pesquisa, considerando que as escolas estão situadas na zona rural e que não será possível uma presença diária do pesquisador nessas escolas. Para a escrita do diário você receberá um caderno. Este caderno será um instrumento de grande valia para a pesquisa, considerando que as narrativas expressas e registradas servirão de aporte para interpretação dos dados e fatos, bem como objeto de reflexão permanente aproximando o pesquisador das pessoas e dos ambientes pesquisados. Então, a partir de agora é começar a registrar na certeza de que este olhar, segundo (FREITAS, 2008) permitirá perceber os sujeitos da pesquisa como históricos e concretos marcados por uma cultura capaz de criar ideias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade de sua docência e, portanto ao fazer uso desta abordagem metodológica será possível compreender como os sujeitos pesquisados produzem significados quando narram suas trajetórias e suas práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas do campo.

Despeço-me com a certeza de juntos faremos um trabalho importante para alfabetização as crianças do campo, estudantes das classes multisseriadas.

Até breve,

## Carta 2

Prezado(a) professor(a),

Para conhecer um pouco mais sobre cada um(a) de vocês precisamos que na primeira narrativa a ser descrita no seu diário sejam incluídas algumas informações relevantes para elaboração do perfil do grupo pesquisado, reafirmamos que sua identidade será mantida em sigilo. Solicitamos que nas páginas iniciais do diário escreva, na sua carta, sobre seu perfil, realizando uma auto apresentação. Para tanto, observe os seguintes aspectos:

### 1. Caracterização do perfil docente

Discorra sobre quem é você: Escreva a respeito de sua história de vida: formação profissional, tempo de formação, tempo de atuação em turmas de alfabetização, tempo de trabalho em multisséries e outros dados que considerar relevantes.

2. Nesta carta você deverá também descrever um pouco da sua trajetória enquanto professor (a) destacando:

- Como iniciou o trabalho em turmas multisseriadas;
- O que sente atuando como professora do campo em classes multisseriadas;
- O que pensa sobre o trabalho que desenvolve.

Agora é só começar a escrever...

Obrigada, por aceitar participar dessa pesquisa.

Carta 3

Prezado (a) Professor(a),

O motivo desta carta é reafirmar a importância da manutenção do fluxo de informações entre pesquisador e pesquisados para que juntos possamos estreitar cada vez mais a nossa relação a fim de que possamos obter dados importantes para a pesquisa e para o trabalho nas classes multisseriadas.

Neste sentido, você deverá registrar no seu diário:

Como ocorre o dia a dia de uma classe multisseriada.

Como é organizado o trabalho pedagógico para as diferentes séries/anos em um mesmo espaço físico e ao mesmo tempo.

Se há mudanças no calendário escolar em atenção às peculiaridades locais.

Se há na escola outros colaboradores que apóiam no desenvolvimento das atividades escolares.

Outras informações que julgar conveniente

Pense e reflita sobre o assunto e em seguida descreva na sua carta como ocorrem na prática as situações acima citadas.

Obrigada por partilhar do meu sonho...

## Carta 4

Prezado(a) Professor(a),

A nossa pesquisa continua e mais uma vez solicitamos a sua compreensão para continuar registrando suas impressões e informações acerca do trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas e neste sentido, solicitamos sua especial atenção para detalhar como ocorrem as atividades referentes ao processo de alfabetização e para tanto é necessário tecer alguns comentários sobre:

- O livro didático utilizado no processo de alfabetização.
- As atividades que são comumente desenvolvidas na sala de aula
- O tempo destinado para alfabetização, considerando que a turma é multisseriada
- Os recursos didáticos que são mais utilizados para alfabetizar os alunos

Após refletir sobre as situações enunciadas acima, comece a escrever sua carta, releia o seu texto para observar se não foi esquecido algo interessante e lembre-se que o caderno é seu e você pode utilizá-lo sempre que julgar necessário. Estas cartas servem apenas para nortear alguns aspectos da pesquisa, no entanto, você pode registrar suas impressões de forma livre, reafirmamos que todas as informações e registros de sua autoria serão mantidos em sigilo.

Até breve,

## Carta 5

Prezada Professora,

Estamos há mais quatro meses dialogando sobre o processo de alfabetização desenvolvido nas classes multisseriadas situadas na zona rural do município de Teresina. Durante este período tivemos a oportunidade de ouvir as mais diversas narrativas escritas e orais e apesar do tempo de diálogo entre pesquisador e pesquisado não ter sido contínuo muitas questões foram suscitadas no decorrer da pesquisa e alguns pontos merecem ser um pouco mais detalhado, dentre os quais destaca-se:

1. A SEMEC tem promovido nos últimos dois anos alguma ação que discuta sobre Educação do campo ou especificidades da classe multisseriada?
2. Alguma medida foi adotada pela escola ou SEMEC em relação a inclusão da temática Educação do campo/classe multisseriada no PPP da escola e na prática docente alfabetizadora?
3. Os programas de formação continuada que são desenvolvidos atualmente fazem referência à alfabetização em classes multisseriadas/Educação do Campo?
4. Como é pensada a leitura e a escrita para os alunos da classe multisseriada no contexto da educação do campo?

Mais uma vez agradecemos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa e aproveitamos para parabenizá-la pelo DIA DO PROFESSOR.

Estamos chegando ao final e aproveitamos para agradecer a disponibilidade e a colaboração no decorrer da pesquisa.

Saudações campesinas...

## Carta 6

Teresina, 10 de julho de 2015

Prezada Professora,

É com muita alegria que lhe informo que chegamos ao final da pesquisa **“Alfabetização de crianças do/no campo, em classes multisseriadas”**, reconhecemos que o trabalho foi árduo, no entanto, estamos aqui por meio desta carta para declarar a nossa gratidão pela valorosa contribuição que destes no decorrer da pesquisa.

Como consideramos que seja importante seu reconhecimento como partícipe dessa pesquisa gostaria de convidá-la para se fazer presente no momento da apresentação da dissertação, agendada para o dia 21 de agosto às 9 hs na sala de defesa do PPGED, na Universidade Federal do Piauí.

Sua presença será importante para que se reconheça nas narrativas apresentadas, bem como perceba a importância dos seus registros para a alfabetização de crianças em classes multisseriadas localizadas em áreas rurais de Teresina.

E com essa carta não quero despedir-me mas reavivar o compromisso assumido de cuidar cada vez mais da educação das crianças e dos jovens deste estado, em especial dos que habitam a zona rural do município de Teresina.

Finalizo essa carta com o pensamento de Cora Coralina

NÃO SEI...

Não sei... se a vida é curta...

Não sei...

Não sei...

se a vida é curta

ou longa demais para nós.

Mas sei que nada do que vivemos

tem sentido,  
se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:  
colo que acolhe,  
braço que envolve,  
palavra que conforta,  
silêncio que respeita,  
alegria que contagia,  
lágrima que corre,  
olhar que sacia,  
amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo:  
é o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela  
não seja nem curta,  
nem longa demais,  
mas que seja intensa,  
verdadeira e pura...  
enquanto durar.

Aguardo todas vocês na data e local combinado.

Carinhosamente,

Rosimar Soares Costa