



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS CLASSES  
MULTISSERIADAS: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES  
DOCENTES EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE  
ANTÔNIO CARDOSO / BA**

**Eliana Medeiros Lobo da Silva**

**FEIRA DE SANTANA – BAHIA  
2022**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS CLASSES MULTISSERIADAS: UMA  
ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOCENTES EM ESCOLAS DO CAMPO NO  
MUNICÍPIO DE ANTÔNIO CARDOSO/BA**

**Eliana Medeiros Lobo da Silva**

Licenciada em Pedagogia

Universidade Estadual de Feira de Santana, 2002

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiana Polliana  
Pinto de Lima

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS CLASSES  
MULTISSERIADAS: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOCENTES  
EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO  
CARDOSO/BA**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado  
Eliaana Medeiros Lobo da Silva

Aprovada em: X de mês de ano

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiana Polliana Pinto de Lima  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Idalina Sousa Mascarenhas Borghi  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Examinadora Interna

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cácia Santos Chagas  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Examinadora Interna

Às docentes que aceitaram participar da pesquisa, que mesmo diante dos desafios realizam brilhantemente a sua função.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, meus agradecimentos são para DEUS, que nos momentos mais difíceis tem me sustentado.

À minha família, que sempre me apoiou durante essa trajetória.

Ao meu marido, Ednelson, que sempre me incentivou e apoiou nos momentos mais difíceis.

Ao meu amigo Valdemiro, conhecido carinhosamente como Pipita, que sempre acreditou em mim, sempre me incentivando, me apoiando, ele que fez revisões dos meus pré-projetos para a seleção do mestrado. Um profissional que admiro muito e uma pessoa abençoada, que nunca cansa de acreditar nas pessoas e em ajudá-las. Meu muito OBRIGADA!

Ao meu colega de trabalho, Adson, que me deu grandes ajudas na escrita do pré-projeto, uma pessoa ímpar, de coração grande, e sempre disposto quando necessitava de sua ajuda. Adson, gratidão por tudo!!

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa, meu muito obrigada!!

Aos meus colegas do mestrado, os momentos de trocas e de apoio.

Aos professores do mestrado, profissionais TOP!

A banca examinadora pelas orientações, muito obrigada!

À minha eterna orientadora, Professora Dr.<sup>a</sup> Tatiana Polliana Pinto de Lima, pelo cuidado, carinho, respeito. Por ser essa pessoa humana, que sempre trouxe palavras de coragem, sem falar que eu aprendi muito, através de você comecei a acreditar mais em mim. Só tenho que lhe agradecer e gratidão por tudo! Valeu muito a pena!!!

“Me movo como educador porque, primeiro me movo como gente”.  
(Paulo Freire, 1996, p. 94)

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS CLASSES MULTISSERIADAS: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOCENTES EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO CARDOSO/BA**

**RESUMO:** A presente pesquisa “Alfabetização e Letramento nas Classes Multisseriadas: uma análise das concepções docentes em escolas do campo no município de Antônio Cardoso – BA” teve como objetivo geral identificar as concepções que emergem das práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e da escrita em escolas e classes multisseriadas. A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, considerando a pesquisa participante, cujo instrumento de coleta de dados consistiu na entrevista semiestruturada que foram feitas com quatro docentes. Para a reflexão das narrativas nos debruçamos sobre os escritos de SOARES (2015, 2017, 2018, 2019, 2020); KRAMER (1986); BIZZOTTO (2010); FREIRE (2003, 2011); HAGE (2014); ARROYO (1999, 2014) e CALDART (2004, 2012). Através da análise das narrativas das docentes foi possível perceber que algumas docentes não têm clara a concepção sobre o que é alfabetização e letramento; no processo de ensino e aprendizagem ainda há uma prática tradicional de conceber a alfabetização, necessitando de formação e demonstram dificuldades em lecionar em turmas multisseriadas, para as quais, não tiveram e não têm formação específica. Como resultado da pesquisa é apresentado dois cadernos teóricos destinados aos docentes que abordam concepções sobre a alfabetização e o letramento, em um deles, e no outro, sugestões de situações didáticas para trabalhar a alfabetização e o letramento em classes multisseriadas.

**Palavras-Chaves:** Alfabetização e Letramento. Classes Multisseriadas. Educação do Campo.

## **LITERACY AND LITERACY IN MULTIGRADE CLASSES: AN ANALYSIS OF TEACHING CONCEPTIONS IN RURAL SCHOOLS IN THE CITY OF ANTONIO CARDOSO/BA.**

**ABSTRACT:** The present research "Literacy in Multigrade Classes: an analysis of teaching conceptions in rural schools in the municipality of Antônio Cardoso – BA" had as general objective to identify the conceptions that emerge from pedagogical practices aimed at teaching reading and writing in multigrade schools and classes. The research was developed from a qualitative approach, considering the participatory research, which information collection instrument consisted of semi-structured interviews that were carried out with four professors. To reflect on the narratives, we focus on the writings of SOARES (2015, 2017, 2018, 2019, 2020); KRAMER (1986); BIZZOTTO (2010); FREIRE (2003, 2011); HAGE (2014); ARROYO (1999, 2014); CALDART (2004, 2012) and HAGE (2014). Through the analysis of the teachers' narratives, it was possible to perceive that some teachers do not have a clear conception of what literacy and literacy are; in the teaching and learning process there is still a traditional practice of conceiving literacy, requiring training and demonstrating difficulties in teaching in multigrade classes, for which they did not have and do not have specific training. As a result of the research, two theoretical notebooks are presented for teachers that address conceptions about literacy, in one of them, and in the other, suggestions of didactic situations to work on literacy in multigrade classes.

**Keywords:** Literacy. Multigrade Classes. Field Education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Localização das Escolas Pesquisadas	49
Figura 2 – Foto da Escola M. Terezinha Neuman	50
Figura 3 – Foto da Escola M. Eraldo Tinoco	51

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados da Distorção Idade-Série da Escola M. Eraldo Tinoco	27
Quadro 2 – Dados da Distorção Idade-Série da Escola M. Terezinha Neuman	27
Quadro 3 – Dados da Distorção Idade-Série da Escola M. Rural da Sede	28
Quadro 4 – Caracterização dos Participantes da Pesquisa	53

## SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	11
Introdução.....	11
Das vivências como aprendiz e coordenadora à pesquisadora.....	11
1 Mosaico de ideias: vamos conversar com os autores? .....	18
1.1 A educação rural: cenário comum e colonial?.....	18
1.2 Educação do/no campo: conceitos e perspectivas .....	23
1.3 Marcos legais da Educação do Campo na atualidade.....	30
1.4 Alfabetização e letramento: reflexões atuais .....	34
1.5 Formação docente do campo: limites e possibilidades.....	40
2 Os caminhos metodológicos trilhados.....	43
2.1 Abordagem qualitativa .....	43
2.2 Pesquisa participante .....	45
2.3 O campo de pesquisa: uma comunidade de ancestralidade.....	47
2.3.1 Localização e caracterização das escolas pesquisadas .....	49
2.3.2 Os participantes da pesquisa.....	52
2.3.3 As entrevistas.....	53
2.3.4 Processo de análise dos dados .....	55
3 Os achados ao longo da pesquisa: narrativas docentes.....	56
3.1 A chegada nas classes multisseriadas.....	57
3.2 As classes multisseriadas e as escolas seriadas do campo.....	60
3.3 As concepções de alfabetização e letramento na visão das professoras.....	64
3.4 Expectativas e realidades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas classes multisseriadas .....	69
4 Considerações finais.....	73
REFERÊNCIAS .....	78
APÊNDICE 1 .....	83
APÊNDICE 2 .....	86
ANEXO I.....	87

## **Introdução**

### **Das vivências como aprendiz e coordenadora à pesquisadora**

O desejo de pesquisar nasce de uma inquietação do desejo de desvelar algo. É verdade!

Nesse momento de relembrar as minhas vivências, me dou conta das experiências que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional. Do primeiro contato com turma multisseriada, da escola do campo.

Meu primeiro contato com classes multisseriadas foi em 1983, quando minha família veio embora de São Bernardo do Campo – São Paulo, e foi morar na localidade de Santo Estevão Velho, zona rural do município de Antônio Cardoso – Bahia. Meus pais são naturais de Antônio Cardoso e retornaram para a sua origem. Eu nasci na cidade de São Bernardo do Campo - São Paulo, e quando chegamos a Antônio Cardoso era mês de novembro, e eu já estava com 9 anos de idade na 2ª série, e precisava concluir a 4ª unidade, e fui matriculada na Escola Municipal de Santo Estevão Velho, o mesmo nome da localidade, escola multisseriada, com turmas de 1ª e 2ª séries juntas, pela manhã, e à tarde eram as turmas da 3ª e 4ª série. O prédio escolar tinha uma sala, um banheiro e uma cozinha. Não tinha muro e lembro que na frente da escola tinha uma árvore e no intervalo podíamos ficar embaixo da árvore para desfrutar da sua sombra. O mobiliário era precário, não tinha bancos o suficiente para todos os alunos, em um banco chegavam a sentar quatro alunos. Na escola não tinha água encanada, lembro que alguns alunos ajudavam a merendeira a ir buscar água, pois era próximo à escola. Tinha energia elétrica, 1 fogão, 1 filtro de água na sala com algumas canecas. Às vezes liberava os alunos mais cedo por não ter merenda escolar. Para ensinar, a professora utilizava o quadro de giz e o dividia em dois com um traço no meio, e passava a atividade para as duas séries ou uma turma aguardava a outra copiar a atividade. Os alunos também eram divididos na organização da sala de aula, cada série ficava em lado da sala. Não havia materiais para leitura, livros de histórias, o único livro utilizado era o livro didático. Uma realidade totalmente adversa do que tinha vivido até então!

Em 1984, fomos morar em Feira de Santana – Bahia, a 25 Km de Antônio Cardoso. Concluí o Ensino Fundamental e o ensino Médio, me formei em professora, fiz o curso de Magistério no Instituto de Educação Gastão Guimarães em

1992. Em 1994, passei no concurso público em Antônio Cardoso – BA, para o cargo de professora 20h, e fui designada para ensinar em uma Associação Comunitária, cedida para a prefeitura, onde funcionava a Creche Casulo Sonho da Titia, onde estudavam pela manhã alunos com 2 e 3 anos de idade e à tarde alunos com 4 e 5 anos de idade, o atendimento era parcial, com turmas multisseriadas.

Quase dez anos depois, retorno ao município, agora como docente da rede municipal de ensino, e vivo novamente todas as situações e demandas de quando era estudante, e percebo que quase nada mudou. O local onde funcionava a creche tinha um salão grande, uma mesa bem grande de madeira, cedida por um morador, dois bancos de madeira grandes, mas mesmo assim não eram suficientes para todos os alunos, se fossem todos os alunos no mesmo dia. Além deste salão tinha uma cozinha e um banheiro. Tinha energia elétrica e não tinha água encanada. De equipamentos tinha um fogão e um filtro de água. Não tinha recursos materiais, nós professores é que tínhamos que providenciar, muito menos materiais didáticos como livros de histórias, lápis de cor e de escrever, cadernos, tesouras etc. Nós, professores, solicitávamos de alguma família que tinha boas condições para comprar alguns materiais, dávamos uma lista, para as demais famílias, que não tinham condições de comprar os materiais, nós, professores, comprávamos. O quadro de giz chegou depois de muitas cobranças, para que pudéssemos colocar a rotina do dia. O planejamento era feito entre nós professores da creche, pois não havia acompanhamento pedagógico, ou seja, não tinha coordenação pedagógica para atender a rede, e o planejamento era feito através de livros didáticos de escolas particulares do sobrinho de uma das professoras.

Recordar essas situações nos faz refletir o quanto a escola do campo é renegada a segundo plano, as condições das escolas da zona rural permanecem as mesmas, é nítida a falta de investimentos na educação, na construção ou ampliação de escolas, ainda funcionando em lugares improvisados, alugados, sem as mínimas condições de funcionar uma escola.

Três anos depois, em 1997, fui transferida para a Escola Municipal Presciliano Rodrigues de Carvalho, na mesma localidade, para lecionar turmas de 1ª série. A situação não era diferente da escola anterior. O espaço era alugado, uma casa que se adaptou para ser uma escola. Espaço super apertado, mal comportava a quantidade de alunos, em torno de 20 a 25 alunos da 1ª série. Um espaço com três salas de aula, um banheiro, uma cozinha e uma secretaria. Não tinha área

externa, os alunos faziam a refeição dentro da sala de aula, não tinha muro, e os alunos tinham que permanecer na sala, pois a rua já era muito próxima a sala de aula, precisamente de frente. Nesta escola tinha feito a encanação para água, mas faltava muito, e as merendeiras tinham que ir buscar em outro lugar, ou até mesmo na vizinhança quando podiam arrumar para fazer a merenda ou pra beber. A escola ofertava Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, e uma turma de Jovens e Adultos - EJA à noite, das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

Lecionei nesta escola durante sete anos, antes de assumir a coordenação do Projeto Escola Ativa<sup>1</sup>, no município. Aqui inicia o meu entrelaçamento com o tema Alfabetização e Letramento. Ao assumir a turma de 1ª série, enfrentei um grande desafio, como alfabetizar essas crianças? De que forma? Por onde começar? Sem nenhum curso ou formação, comecei a pesquisar nas revistas de educação, como a Nova Escola, da qual era assinante. Busquei nas reportagens dicas de atividades de alfabetização, lendo reportagens de autores como Emília Ferreiro, Magda Soares, Sônia Kramer, entre outros, para embasar a minha prática. Trabalhei muito com sucatas e alfabeto móvel, materiais que nós professores produzíamos, sem ter apoio pedagógico ou de recursos materiais da secretaria de educação. Nesta época o construtivismo já estava em alta e as cartilhas que chegaram abordavam o ensino através de leitura de gêneros textuais como: poesias, cantigas de roda, listas, rótulos, placas, bilhetes etc. Mas ainda o ensino era um pouco de cada coisa – método tradicional e o construtivismo, através de textos.

Em 2001 a secretaria de educação aderiu ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o que nos possibilitou um maior entendimento de como acontece a construção da escrita pela criança, como a criança se apropria do sistema da língua escrita. Essa formação ajudaram muito na prática, os textos teóricos, os vídeos e as atividades práticas me ajudaram de fato a construir um processo de alfabetização com significados, contextualizado, valorizando os saberes das crianças e ao mesmo tempo proporcionando um ambiente alfabetizador, onde as crianças pudessem vivenciar momentos de leitura e escrita de textos com funções sociais. Nesse mesmo período, digo, na década de 1990, surge o termo letramento, não bastava somente a criança codificar e

---

<sup>1</sup> Estratégia metodológica voltada para classes multisseriadas (MEC, 2005).

decodificar a língua, mas fazer uso social desta língua. Cada vez mais mergulhei sobre o tema e os desafios que cada turma trazia, alunos de famílias analfabetas, a maioria, e o nosso desafio era mostrar a essas crianças a importância de serem alfabetizados, o que isso significaria futuramente para a vida de cada uma. A sua condição social nunca foi vista como um problema de aprendizagem, e sim mais um motivo de garantir àquelas crianças o seu direito à educação e de qualidade, que realmente aprendessem a ler e escrever e terem consciência de seu lugar no mundo.

Em 2004, fui convidada para ser coordenadora municipal do Projeto Escola Ativa, um reencontro com as classes multisseriadas, após 14 anos de ter sido estudante. No município foi inicialmente implantado em cinco escolas multisseriadas do campo. Entre 2004 e 2006, acompanhei de perto as dificuldades dos docentes em ensinar para uma turma com séries e idades diferentes em um mesmo espaço e tempo. Como planejar para atender a esta diversidade? Como garantir que todos aprendem a ler e escrever?

O projeto Escola Ativa proporcionou a formação dos docentes na estratégia metodológica do projeto, voltado aos seus elementos: Guias de Aprendizagem (livro do aluno); Cantinhos de Aprendizagem (cada área do conhecimento tinha o seu cantinho com materiais diversificados); Governo Estudantil (elemento que viabilizava a participação dos alunos nas tomadas de decisão junto à turma) e Escola e Comunidade, que teve como função estabelecer uma relação estreita com a comunidade e proporcionar uma maior participação e presença dos pais e da comunidade na escola.

No entanto, a estratégia metodológica do projeto Escola Ativa tinha como referência de organização para o ensino a seriação, na qual havia muitas críticas dos docentes em relação a preenchimentos de Fichas de Acompanhamento e Progresso do Aluno (FAP), para cada guia de aprendizagem por aluno, além dos planejamentos por série tendo como referência os conteúdos abordados no guia de aprendizagem, o qual limitava a autonomia da prática docente. Outra crítica feita pelos professores era relacionada aos textos e conteúdos limitados, esvaziados, razão pela qual os docentes buscavam de outras fontes (livros, internet etc.) para contextualizar e aprofundar o conhecimento, fator que pouco contribuiu para a alfabetização dos alunos de forma crítica.

Outro fator que contribuiu para que o projeto não tivesse resultados tão positivos era a falta de investimento do município relacionado à infraestrutura; mobiliários; materiais pedagógicos que precisavam ser repostos nos cantinhos de aprendizagem e não acontecia, e desta forma muitas atividades do guia dependiam de alguns materiais dos cantinhos e o professor tinha que reelaborar a atividade; falta de transporte para fazer a supervisão nas escolas, como eram escolas muito distantes da sede do município, só era possível chegar à escola e fazer o acompanhamento pedagógico através do transporte.

A coordenação do projeto possibilitou conhecer de perto a realidade das escolas multisseriadas e as dificuldades dos docentes em realizar as suas atividades devido às várias interferências tanto estruturais quanto materiais. E quando me reencontro com essa realidade em 2017, quando retorno à coordenação pedagógica da educação infantil na secretaria de educação e percebo situações não muito diferentes de 10 anos atrás, quando saí da coordenação do Projeto Escola Ativa, em que as dificuldades e as queixas das docentes não mudaram, onde é notório um certo distanciamento da secretaria com as situações vividas pelas docentes, através da escuta sensível dos relatos das docentes, surge o interesse de investigar as concepções docentes de classes multisseriadas sobre o processo de alfabetização e letramento. Com o sentimento de poder ajudar as minhas colegas nessa tarefa tão difícil e às vezes muito solitária, que contribui para desmotivar os docentes, uma vez que também não há formação continuada que possa atender as necessidades que surgem da prática docente.

Partindo de tais premissas, coloco como questão problema: quais vieses teórico-metodológicos emergem das práticas dos docentes de classes multisseriadas no processo de alfabetização e letramento?

Para responder à questão problema desta pesquisa, traçou-se como objetivo geral: analisar as concepções pedagógicas no processo de alfabetização e letramento dos docentes que trabalham com classes multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais Terezinha Neuman e Eraldo Tinoco, propondo reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento através dos cadernos teóricos produzidos através das narrativas das docentes.

E como objetivos específicos: identificar as concepções de alfabetização e letramento que emergem das práticas docentes de classes multisseriadas;



compreender as concepções das docentes acerca das relações entre alfabetizar, letrar e sua práxis.

Dessa forma, como produto da pesquisa foram elaborados dois cadernos teóricos que abordam: Concepções sobre Alfabetização e Letramento e Sugestões didáticas de Alfabetização e Letramento para Classes Multisseriadas.

Para fundamentar esta pesquisa, busco um conjunto de autores/pesquisadores que muito tem contribuído teoricamente com suas pesquisas, seminários e livros para uma discussão mais propositiva sobre as dificuldades e os êxitos de práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes, a saber: Ferreiro (1999/2000), Kramer (1986), Bizotto (2010), Soares (2014/2015/2017/2019/2020), Freire (2003/2011/1989), Arroyo (1999/2014), Caldart (2002/2012), Pimenta (1999), Cunha (2013).

Para desenvolver um estudo analítico e qualitativo sobre as concepções pedagógicas dos docentes sobre o processo de alfabetização e letramento de classes multisseriadas de escolas do campo, pautou-se a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, integrando à pesquisa participante, sendo utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Devido à pandemia de Coronavírus (Covid-19), foram suspensas as aulas presenciais e não foi possível fazer observação participante e o diário de campo. As entrevistas foram realizadas em dois momentos: presencialmente, antes agendado com as docentes da Escola Municipal Eraldo Tinoco, antes da suspensão das aulas presenciais, e as outras duas realizadas com as docentes da Escola Municipal Terezinha Neuman, *on-line*. A partir dos dados coletados dos registros das entrevistas foram feitas as análises das informações obtidas.

A presente dissertação está organizada da seguinte forma: introdução, capítulos teóricos e considerações finais. Para melhor compreender a pesquisa, organizamos em sequências para estudo.

A pesquisa se inicia com a introdução, apresentando a implicação da pesquisadora no âmbito pessoal e profissional com o objeto de pesquisa, seguindo a contextualização do problema, as questões norteadoras que orientaram o processo de investigação, os objetivos gerais e específicos e a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa.

O primeiro capítulo, Mosaico de Ideias: Vamos conversar com os autores?, está organizado em cinco seções, a saber: a primeira seção, Educação Rural:

Cenário Comum ou Colonial?, apresenta uma abordagem histórica do ensino oferecido à população que vive no campo. Na seção intitulada: Educação no/do Campo: conceitos e perspectivas, são apresentadas as mudanças ocorridas no ensino ofertado aos sujeitos do campo e aborda as contribuições dos movimentos para a nova concepção de educação que estava sendo construída no campo. Na terceira seção são abordados alguns marcos legais que contribuíram para a legitimação da educação do campo como direito dos povos do campo. E a quarta seção aborda os conceitos atuais sobre a alfabetização e letramento no contexto educacional e ao mesmo tempo reflete sobre as concepções das docentes sobre o processo de aprendizagem da língua escrita. A última seção aborda a formação docente do campo, analisando os seus limites e possibilidades.

No segundo capítulo é apresentada a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa, a abordagem escolhida, o método e os conceitos explorados. Ainda nesse capítulo apresentamos a caracterização do território da pesquisa, os sujeitos da pesquisa e o instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, e as análises das narrativas que contribuíram para constatar as concepções dos docentes sobre a alfabetização e letramento.

No terceiro capítulo: Os Achados ao Longo da Pesquisa: Narrativas Docentes, apresentamos a análise das narrativas através da escuta e da transcrição dos áudios das entrevistas, o que possibilitou organizar a análise dos dados em quatro categorias: A Chegada nas Classes Multisseriadas; As Classes Multisseriadas e as Escolas Seriadas do Campo; As Concepções de Alfabetização e Letramento na Visão dos Professores e Expectativas e Realidades no Processo de Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita nas Classes Multisseriadas.

No último capítulo, Considerações finais, apresentamos a nossa reflexão, a síntese sobre o estudo realizado, as referências utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa, a base teórica utilizada para a construção desta pesquisa, os anexos e os apêndices.

Enfim, este estudo teve como intencionalidade refletir as concepções docentes de alfabetização e letramento no contexto das classes multisseriadas com o propósito de auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos discentes.

Assim, apresentada a estrutura da dissertação, é apresentado o Capítulo I: Mosaico de Ideias: Vamos conversar com os autores?

## **1 Mosaico de ideias: vamos conversar com os autores?**

Este capítulo pretende abordar algumas mudanças na educação oferecida no campo brasileiro. Inicialmente, na primeira seção, será apresentada uma abordagem histórica do ensino oferecido à população que habita no campo, sendo brevemente analisada no cenário educacional brasileiro. Na segunda seção, discorreremos sobre o surgimento de um novo paradigma da educação para o meio rural, a educação do/no campo, no qual são apresentados conceitos, perspectivas e trazendo as contribuições dos movimentos sociais para essa nova concepção de educação para o campo. Na terceira seção, abordaremos alguns marcos legais que contribuíram para a legitimação da educação do campo como direito dos povos do campo. Para finalizar, na quarta seção, abordaremos os conceitos de alfabetização e letramento no contexto educacional.

### **1.1 A educação rural: cenário comum e colonial?**

No quadro da educação brasileira atual e dentro do paradigma da educação do campo, uma questão ainda a ser superada diz respeito ao antagonismo construído historicamente entre o espaço urbano e o espaço rural.

Os paradigmas criados em torno da educação oferecida (ou não) aos povos do campo<sup>2</sup> foram construídos e/ou atrelados ao processo histórico da educação brasileira, que atendia ou atende aos aspectos políticos e econômicos do país. Desta forma, é que foi se constituindo a educação rural, a qual teve como objetivo atender ao sistema capitalista hegemônico, latifundiário, uma educação que tinha como finalidade reproduzir o modelo econômico vigente da época, e contrário a esse sistema, surge um novo paradigma, uma nova perspectiva de educação rural, a educação do campo, que traz como bandeira a pedagogia da terra, dos povos do campo.

As escolas no meio rural surgiram no final do 2º Império, século XIX, em decorrência do fim da escravidão e com o surgimento da agroindústria, principalmente com o avanço da industrialização, provocando novas estruturas

---

<sup>2</sup> Compreendido enquanto agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (HAGE, 2014).

socioagrárias no país. Antes, o ensino era oferecido nas grandes fazendas, nas salas das casas grandes, ministrado para os filhos dos donos da fazenda. Tardiamente foram implantadas as escolas isoladas, improvisadas, com professores leigos, onde o ensino era oferecido com a finalidade de fixar o homem no campo, no qual a escola rural tinha como concepção utilitarista, assistencialista, onde o ensino tinha pouca ênfase nos conteúdos, a escolinha rural das primeiras letras, que tinha como objetivo manter os camponeses nas lavouras dos latifundiários, qualificando a mão de obra para a produção agrícola, e formar trabalhadores rurais.

A partir da década de 1930, a educação do campo, antes denominada de educação rural, foi ganhando espaço nas discussões das políticas educacionais do país, ainda que não muito significativa e que tivesse uma função social, e que tivesse valorizado a educação para os sujeitos do campo. A população campesina, anteriormente, também chamada de rural, foi e ainda permanece marcada pelo não acesso à educação, saúde, qualidade de vida, enfim, aos seus direitos básicos. As desigualdades existentes dentro desse contexto contribuem decisivamente para firmar uma barreira de acesso aos povos do campo à educação pública de qualidade e de direito.

Para melhor compreender, historicamente, o ensino oferecido à população rural, será necessário conhecer, brevemente, a trajetória que a educação rural teve e tem no cenário educacional brasileiro.

Ao revisitarmos o cenário histórico da educação rural, podemos constatar, através de estudos realizados por Sergio Leite (2004), Arroyo (1999), Molina (2004), Ribeiro (2012) e Caldart (2004 / 2012), que durante décadas o campo foi visto como lugar do atraso, um lugar a ser superado, no qual excluía os camponeses das políticas sociais e educacionais do país.

Nesse contexto, o surgimento das escolas na zona rural está atrelado ao período em que há uma forte imigração da população rural para a zona urbana, provocada pelo processo crescente da industrialização na zona urbana, e esse intenso migratório para a cidade provocando um esvaziamento no campo.

A educação oferecida aos trabalhadores rurais, assalariados ou não, tem influência desde o período colonial, na qual a ideia que foi sendo construída e atualmente permanece é que os sujeitos que trabalham com a terra e/ou atividades agrícolas não necessitavam aprender a ler e escrever. “Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos

tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (CALDART, 2004, p. 151).

Apesar de o Brasil ser um país eminentemente agrícola, a educação rural implantada no período colonial era vinculada à economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. O ensino tinha influências herdadas das aulas ministradas na época colonial pelos jesuítas (1549) e tinha como objetivo doutrinar e escravizar os indígenas, os escravos, os colonos e as mulheres, enquanto para os filhos da classe dominante era ofertado o ensino para as humanidades e as letras.

Essa forma de educação, voltada para atender a elite, torna-se prioridade no período imperial (1808/1825), quando são criadas escolas superiores para atender os filhos das elites. A primeira Constituição da República, de 1891, no seu inciso XXXII, do art. 179, define: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 2013, p. 269), mas nem sequer menciona sobre a educação rural, ficando a cargo dos estados organizar e manter o ensino da forma que lhes conviesse.

Dessa forma, foram implantadas escolas primárias e as escolas profissionalizantes para atender ao mercado econômico cafeeiro em detrimento do fim da escravidão, e são implantadas escolas no meio rural, mesmo que timidamente, tendo como base um ensino elementar, como escolas técnicas de Ensino Secundário, para atender o modo de produção agroindustrial.

Entretanto, nas regiões de baixa população, a política de educação implantada era criar Escolas Isoladas e/ou primárias, onde agrupavam crianças de idades e séries diferentes, devido ao número reduzido de professores, essa forma de organização escolar são as Escolas Multisseriadas: “Essas escolas reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes [...]” (HAGE, 2014, p. 1173).

Com a expansão da industrialização e a crescente urbanização no Brasil no período Republicano e com as novas implicações econômicas e sociais, foram surgindo os Grupos Escolares, como a mais nova política de educação escolar. Esses grupos escolares surgiram na Província de São Paulo, e logo foram se espalhando pelo país. Essa nova forma de organização escolar possuía turmas seriadas, onde cada turma tinha um professor, grupos de alunos homogêneos, funcionando em prédios com boa infraestrutura, porém na zona rural continuavam as

Escolas Isoladas com a oferta de turmas multisseriadas, unidocentes (SANTANA, 2018).

Ao longo do século XX, há um investimento na educação na zona urbana, com construções de prédios escolares, além de implantar um ensino que tinha como referência conteúdos e tempos distintos, ordenado com classificação dos alunos por nível de conhecimento, em agrupamentos homogêneos, onde era possível identificar uma racionalização curricular e pedagógica, onde para cada grupo escolar ou classe há um professor (SOUZA, 2006 apud SANTOS, 2015). Os grupos escolares foram se consolidando na zona urbana, em contramão, não houve recursos suficientes para a sua implementação, e desta forma as escolas no meio rural ficaram a qualquer sorte, isoladas, sem investimentos, representando o atraso, correndo o risco de serem fechadas.

Fica evidente a ausência de um projeto de educação popular e nacional para o campo, o qual contribuiu para a falta de investimentos para a educação rural, onde as escolas são vistas como escolinhas de primeiras letras, pois para trabalhar na enxada não se precisa de estudos (ARROYO, 1999).

Pode-se perceber, também, que a educação rural sequer foi abordada nos textos Constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando um total descaso por parte dos dirigentes com a educação rural. A educação rural entra na ordem jurídica e política do país em 1910/1920, na tentativa de conter o intenso movimento migratório da população do campo para a cidade, e ao mesmo tempo, representava o controle das elites escravocratas que pretendeu substituir a mão de obra escrava pelos camponeses, devido ao fim da escravidão. Nesse período, surge o termo “Ruralismo Pedagógico”, que tinha como propósito fixar o homem no campo, evitando a explosão de problemas sociais nos centros, onde se iniciava o processo de industrialização (LEITE, 2002).

Segundo Leite (2002), o termo ruralismo surge do movimento nacionalista, vinculado à tradição colonial, fortalecendo a visão fisiocrata para atender ao setor econômico agropecuário. Esse modo de ensino permanece até a década de 1930, no qual a escolarização urbana esteve no centro, ou seja, passou a fazer parte do novo ideário nacionalista, industrial, e no processo escolar rural, uma total ausência do valor da educação no processo de constituição da cidadania para a população campesina (BRASIL, 2013), fortalecendo ainda mais a dicotomia cidade-campo.

A concepção construída historicamente sobre a educação rural baseia-se na visão tradicional, onde o espaço rural e os seus sujeitos são usados como meio para a reprodução e expansão do regime agrário explorador. Onde os sujeitos do campo sofrem discriminações no qual são considerados improdutivos e excluídos das suas terras.

A escola rural entra para a pauta de discussão nos anos 1930, devido a um crescente número de analfabetos na zona rural e o intenso movimento migratório para a cidade, ocasionando um esvaziamento no campo.

Segundo Caldart (2012), a educação rural começa, a partir de 1930, a tomar forma de um modelo de educação associado a projetos de modernização do campo, tendo como política a assistência técnica e extensão rural, refletindo o fraco desempenho da escolarização das populações rurais. O ensino ofertado tinha como objetivo o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas, de nível técnico. Em 1930 no Brasil inicia uma nova realidade, a revolução industrial, na qual se exigia um novo modelo de educação, ou seja, uma nova concepção de educação, que introduza o ensino elementar e profissional para as camadas populares e a educação científica para as elites. Desta forma, surge o ensino secundário e a expansão das universidades no Brasil. O processo escolar implantado na zona rural, nas escolas rurais, contribuiu para aumentar a distância cidade-campo, no qual na cidade a escolarização tinha como finalidade a capacitação profissional e vocacional para as classes populares para atender as demandas da industrialização, e para a população do campo, o ensino permaneceu inalterado, Ensino Agrícola, de formação de Técnica Agrícola, ao longo da República (século XX), à margem do processo de “civilização” urbana (LEITE, 2002). “Esta modalidade de educação transcende a escola destinada às populações que vivem em áreas rurais e garantem o seu sustento por meio do trabalho com e da terra e, por isso, está articulada, de maneira indissociável, com este trabalho” (CALDART, 2012, p. 300).

O modelo oferecido de escolas nas zonas rurais (1930) não articula o ensino com os saberes, a cultura e os valores do camponês. O ensino não tinha ou não tem nenhum vínculo com a terra, ou seja, o trabalho produtivo com a educação escolar, não havendo qualquer possibilidade de adequar o ensino ofertado às características dos camponeses (RIBEIRO, 2012). As escolas rurais quanto as escolas urbanas tinham seus programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial com o objetivo de que esses atendam as demandas de formação para a industrialização,

ou seja, preparar mão de obra para o mercado, desta forma é inviável a escola rural incorporar o trabalho produtivo da comunidade onde está inserida.

O modelo de Educação Rural implantado no campo inviabiliza a participação dos povos do campo, além de ter uma racionalidade de exclusão dos camponeses no processo econômico do país. Houve uma supervalorização da indústria sobre a agricultura, com o intuito de adaptar o processo de escolarização à modernização do capitalismo, gerando a desqualificação dos povos do campo e contribuindo, conseqüentemente, ao baixo nível de escolarização dos camponeses.

Nota-se que em nenhum momento houve investimentos nas escolas rurais, até mesmo a política nacionalista implantada na República não procurou implantar uma política educacional destinada à escolarização rural (LEITE, 2002). É notório um comprometimento maior do governo com a escolarização dos povos da zona urbana do que com a população rural, construindo uma contradição cidade-campo e conseqüentemente a sua perpetuação. Durante todo o processo de implantação da escola rural, os trabalhadores e trabalhadoras do campo, crianças e jovens “ficaram à margem dos benefícios da civilização urbana” (MAIO, 2002, p. 28 apud LEITE, 2002, p. 30).

Dessa forma, a educação do campo surge através dos movimentos populares de luta pela terra e propõe um conceito de educação para o campo que transcende o conceito de educação rural.

## **1.2. Educação do/no campo: conceitos e perspectivas**

Na seção anterior, analisamos como o ensino no meio rural foi sendo implantado, ou ainda é, e quais as finalidades com que foram construídas as escolas rurais. A educação oferecida à população campesina tinha como base o modelo urbanocêntrico, e a escola rural nada foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão (BRASIL, 2013). As políticas de educação não incluíam os sujeitos do campo, ribeirinhos, caiçaras, indígenas, quilombolas no processo de implantação das escolas, bem como não reconheciam as especificidades do campo e das escolas do campo.

Compreendendo a escola do campo como “aquela situada em área rural ou aquela em área urbana, deste que atenda predominantemente as populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 1), podemos inferir que a educação do campo é uma



concepção intrínseca ao movimento por uma educação do campo, permeada por ações e lutas dos povos do campo para que mais escolas do campo fossem construídas e implementadas através de políticas em nível municipal, estadual e federal, através de formulações de leis, decretos, resoluções e diretrizes voltadas para a educação do/no campo.

Segundo Caldart (2002), o movimento por uma educação do campo toma força na década de 1990, e tem como identidade a luta pelo direito de uma educação que seja no e do campo: “NO: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; DO: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação [...]” (CALDART, 2002, p. 18).

O termo educação do campo vem sendo construído através da luta empreendida pela sociedade articulada com os movimentos sociais, e nasce com o objetivo de que as políticas educacionais do país incluam os interesses e a realidade dos sujeitos camponeses nos seus projetos, em oposição àquela velha educação compulsória até então imposta pelo Estado.

Assim a Educação do Campo é entendida como forma e ação político-social, em oposição à tradicional educação rural, transposição empobrecida da educação construídas para às áreas urbanas. No contexto da Educação do Campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo de um novo projeto político de desenvolvimento (BRASIL, 2010, p. 18).

Essa nova concepção e/ou paradigma que vem sendo gestado pelo movimento da educação do campo propõe romper com o modelo de educação rural que a todo momento excluiu os sujeitos do processo, que supervalorizava a cultura urbana em detrimento da cultura camponesa. E que traz como luta uma educação do/no campo que inclua nos projetos pedagógicos as formas de organização e de trabalho dos povos do campo (CALDART, 2002).

A educação do campo tem como princípio o paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural esteve ou está inserida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário, no qual os camponeses não são protagonistas do processo, sendo tratados como subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006). Neste sentido, um dos grandes desafios ainda hoje enfrentados pelos sujeitos do campo é o de não encontrar nas escolas uma concepção pedagógica que tenha como princípio educativo a vida camponesa, em que seja contemplada a vida real desses sujeitos, as suas potencialidades e os conflitos vividos. Isto posto, “Não

basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e a cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27).

O que se busca, o que se pretende é que as concepções pedagógicas das escolas do campo estejam vinculadas à cultura que se produz no campo. Pensar nas lutas dos movimentos sociais por terra perpassa também a luta por territórios, espaços negados e segregados, sem direitos, invisibilizados, marginalizados e que agora lutam por espaços cercados – escolas / universidades – em que possam exprimir suas vivências, identidades e lutas, ocupá-los através de ações afirmativas e pedagógicas onde possam articular a história de luta dos movimentos sociais, dos camponeses ao currículo, a formação docente, didáticas, relações com educando sem lugar, mas lutando por espaços de dignidade. “[...] Quando os Outros Sujeitos chegam às escolas, as universidades, os espaços do conhecimento têm de assumir outras funções sociais” (ARROYO, 2014, p. 245).

A escola do campo tem que assumir a função social tão desejada pelos camponeses, pelos movimentos sociais, mas tem se notado o quanto a escola do campo é tão distante da própria visão que a escola tem de si mesma, que se distanciam através também dos currículos implantados, das diretrizes curriculares e a própria docência.

Pelo exposto, a realidade das escolas do campo expressa grandes desafios a enfrentar, como a deficiência na oferta de atendimento, permanência e qualidade do ensino. Os estudos desenvolvidos no âmbito do Município de Antônio Cardoso – BA, dados da Secretaria Municipal de Educação, revelam que no ano de 2018 na rede de ensino havia 27 escolas no total, sendo 26 escolas situadas na zona rural e 01 escola situada na zona urbana. No ano de 2019, o número de escolas localizadas na zona rural cai para 21 escolas, processo provocado pela nucleação<sup>3</sup>, onde 5 escolas multisseriadas são fechadas no campo, com atendimento da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e reabre uma escola na sede do município, na zona urbana, ofertando Anos Finais do Ensino Fundamental, subindo para 2 unidades de ensino na zona urbana. De um lado prioriza a ampliação de matrículas / vagas na zona urbana, ofertando Anos Finais do Ensino Fundamental na sede,

---

<sup>3</sup> Nucleação – modelo norte americano que consistia em reunir várias escolas isoladas, agrupando-as em uma única escola que atendesse em seu entorno um maior número de pequenas comunidades.

negando o direito de os sujeitos estudarem na própria localidade, provocando uma valorização da imagem das escolas da zona urbana. Podemos perceber que anda a caminhos lentos o processo de universalização da Educação Básica no Campo, no que se refere aos diversos níveis de ensino.

Esse processo de fechamento ou desativação das escolas multisseriadas ou escolas isoladas teve início nas décadas de 1970 e 1980, com influências do modelo norte-americano, e teve início nos estados do Sul e Sudeste. Esse processo de nucleação tornou-se mais comum para o atendimento as populações do campo, e teve como seu maior incentivador o financiamento através do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), no qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDBEN) estabelece a municipalização e a ampliação da oferta seguida da oferta do transporte escolar para as escolas maiores, com melhores estruturas, adotando a mesma forma de organização com oferta de ciclos e o funcionamento das escolas urbanas adotando calendário escolar, currículo e equipamentos (BRASIL, 2013).

O processo de nucleação foi se estendendo às cidades do interior, chegando às áreas rurais, impedindo que se estabelecessem políticas públicas para lidar com as escolas multisseriadas. “O processo de nucleação, escolas reunidas, tornou-se uma alternativa definitiva de escola por não ter muito gasto financeiro e ser intermediária entre casa-escola e o grupo escolar” (LOPES, 2006, p. 87 apud SANTOS, 2015, p.149).

Autores como D’ Agostini (2012), Taffarel (2012), Santos Júnior (2012) e Hage (2014) consideram a escola multisseriada uma realidade na educação no e do campo, e se constitui em grande parte a única alternativa de ensino da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que pode ser referência de qualidade de ensino se organizada por ciclos de aprendizagem e por princípios multidisciplinares. “[...] Esse desenho de organização da sala de aula nos parece ser uma tentativa de operacionalizar o agrupamento multissérie em séries, do modo considerado ideal para as crianças terem êxito na aprendizagem” (SANTANA, 2018, p. 59).

Apesar disso, há várias formas de negação por parte do poder público, não havendo nenhuma política ou projetos que possam dar infraestrutura física melhor às escolas, melhorar a qualidade de ensino, através de uma política de formação de professores para atuarem nas escolas do campo. A existência dessas escolas

multisseriadas, portanto, não é considerada de importância ímpar para a comunidade, a oportunidade de acesso ao conhecimento dentro da sua localidade. No município de Antônio Cardoso, em dados de 2019, das 21 escolas do campo, 10 escolas são multisseriadas, e há 1 escola do campo que atende turmas regulares em séries e turmas multisseriadas, que atendem da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, é preciso esclarecer aos educadores e gestores das escolas multisseriadas que o modelo seriado urbano de ensino implantado nas classes multi é que impede os professores visualizarem que a classe tem as suas diferenças e especificidades próprias, e que o modelo seriado hegemônico fortalece a visão negativa e marginalizada das classes multisseriadas, gerando índices altos de distorção idade-série nessas turmas, provocado, provavelmente, pelas sucessivas reprovações.

Nas escolas multisseriadas pesquisadas, o índice de distorção idade-série é superior a 50% do total dos alunos matriculados nos anos de 2018/2019, dados da Secretaria Municipal de Educação, índices maiores do que da escola da zona urbana, que chega a 20% da matrícula total de alunos em distorção idade-série.

Quadro 1 – Dados da Distorção Idade-Série da Escola M. Eraldo Tinoco

Nome da Escola: Eraldo Tinoco

Localidade: Fazenda Bananeiras

#### DADOS GERAIS

ANO	ASPECTO OBSERVADO	NÚMERO	TAXA (%)
2018	Total de estudantes em distorção idade-série:	23	44%
2018	Total geral da matrícula:	52	
2019	Total de estudantes em distorção idade-série:	26	55%
2019	Total geral da matrícula:	47	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2021)

Quadro 2 – Dados da Distorção Idade-Série da Escola M. Terezinha Neuman

Nome da Escola: Terezinha Neuman

Localidade: Fazenda Tocos

#### DADOS GERAIS

ANO	ASPECTO OBSERVADO	NÚMERO	TAXA (%)
2018	Total de estudantes em distorção idade-série:	13	48%
2018	Total geral da matrícula:	27	
2019	Total de estudantes em distorção idade-série:	9	35%

<b>2019</b>	Total geral da matrícula:	26	
-------------	---------------------------	----	--

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2021)

Quadro 3 – Dados da Distorção Idade-Série da Escola M . Rural da Sede

Nome da Escola: Rural da Sede

Localidade: Sede

#### DADOS GERAIS

<b>ANO</b>	<b>ASPECTO OBSERVADO</b>	<b>NÚMERO</b>	<b>TAXA (%)</b>
<b>2018</b>	Total de estudantes em distorção idade-série:	42	22%
<b>2018</b>	Total geral da matrícula:	193	
<b>2019</b>	Total de estudantes em distorção idade-série:	36	19%
<b>2019</b>	Total geral da matrícula:	192	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2021).

O poder público opta por fechar ou nuclear as escolas do campo, pois necessita de investimentos para manter essas escolas e garantir a qualidade do ensino, e superar os desafios, necessitando capacitar os profissionais com formação específica para a modalidade do campo, necessita implantar materiais pedagógicos específicos para esta organização de ensino. Muitos dos fechamentos ou nucleação das escolas do campo nem mesmo são discutidos com a comunidade escolar e extraescolar, indo de encontro ao que determina a Resolução Nº 2, 28 de abril de 2008:

Art. 4º. Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distancia a ser percorrida (BRASIL, 2013, p. 296).

Portanto, o mais comum nessas situações de transferir o aluno de uma escola para outra, o processo de nucleação, são as condições precárias que os alunos enfrentam em relação ao transporte escolar e à longa distância que percorrem da sua residência até a escola, passam mais tempo na estrada, propriamente dito, do que na escola. Situações totalmente contrárias ao que diz o Art. 3º da Resolução Nº 2/2008, referente às orientações para o atendimento da Educação Básica do Campo, o qual estabelece que o ensino da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam oferecidos na própria comunidade, evitando assim a nucleação das escolas e o deslocamento dos alunos.

Apesar de as escolas multisseriadas vivenciarem toda sorte de abandono por parte do poder público, podemos constatar que existem pais e professores que

acreditam nessas turmas. Durante a pesquisa, algumas professoras relataram sobre como é ensinar em uma turma multisseriada.

A maioria das vezes é desafiador, porque ... se a pessoa mais ou menos, se o professor, o profissional, ele é um profissional que ele avalia a criança, não como ele é ... não só pelo que ele sabe e, avalia ele todo o processo dele, ele vai saber desafiar ... aquela criança até chegar ao aprendizado, porque nas...nas classes multisseriadas requer também desafios, muitos desafios (ESCOLA ATIVA, 2020).

[...] eu estudei assim, entendeu? (classes multisseriadas) [...] eu mesma estudei assim, eu tenho até receio de falar, porque tem algumas pessoas mesmo, quando falam, né? Tem aquele abismo. Ah! Multisseriada existe ainda? (MST, 2020).

Os relatos das professoras no momento da pesquisa, da entrevista revelam os desafios encontrados no dia a dia, ou seja, na organização do trabalho pedagógico, quando apontam a forma de avaliação que perpassa pelo planejamento curricular e o quanto isso vai impactar na aprendizagem dos estudantes na escola.

Os estudos que realizamos revelam que, desde o período colonial, o professor é a única presença efetiva na escola multisseriada/isolada, em termos pedagógicos e administrativos, além da merendeira, pois não há uma presença fixa do diretor ou do coordenador pedagógico, esses profissionais são responsáveis por várias escolas nucleadas, desta forma o professor termina por assumir vários funções, acumulando mais trabalho, o que dificulta de realizarem um atendimento diferenciado em face das especificidades da turma, tendo que, na maioria das vezes, seguir planejamento, horários de funcionamento, calendário escolar, modos de avaliação, currículo advindos da secretaria de educação.

Segundo Hage (2014), as escolas rurais multisseriadas:

representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e mundial (HAGE, 2014, p. 1175).

Assim, torna-se necessário e urgente indicar soluções e investimentos nas escolas do campo, e ações de enfrentamento das barreiras de acesso e permanência das crianças na escola, garantindo assim o que tem definido na legislação (tópico a ser discutido na próxima seção do capítulo), rever questões estruturais e de concepções que envolvem questões sociais, políticas, econômicas e educacionais, incluindo aí a organização do ensino e principalmente, a formação dos professores que atuam nas escolas do campo.

### 1.3 Marcos legais da Educação do Campo na atualidade

Esta seção tem como objetivo destacar alguns instrumentos legais e regulatórios que reconhecem a Educação do Campo como política pública e criam condições para garantir a universalização e a democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses.

Na medida em que a educação do campo deixa de ser vista como educação rural, se configurando, se fixando e tomando proporções no campo, surge a necessidade de as pessoas que fazem parte dos movimentos sociais do campo reivindicarem uma proposta de educação que tenha a identidade do campo, marcada historicamente pela luta por terra. Segundo Caldart (2000):

[...] o campo não está estático, está em movimento, movimento e luta pela implantação de um projeto popular de desenvolvimento do campo, no qual inclui um movimento sociocultural de humanização dos sujeitos do campo, objetivando uma nova forma de pensar a função da escola e de afirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2000, p. 26).

Nesse sentido, a escola é entendida como um dos meios que possibilitará aos trabalhadores e trabalhadoras, através da formação intelectual e política, se posicionarem e produzirem o conhecimento que os ajudará a desvelar e enfrentar as relações perversas que sofrem no campo (CALDART, 2000).

Dentro desse âmbito de discussões, as políticas implementadas a partir da década de 1990, e que se fortaleceram, tiveram como marco inicial o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em Brasília, 1997. Nesse encontro foram apresentados os trabalhos relativos à educação de jovens e adultos, à educação infantil e à formação de professores realizados nas escolas dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012).

A Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, com a importante participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, proporcionou trazer para o debate político a escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, trazendo a visibilidade desses sujeitos, além da luta pela terra, por seu território, trazendo para a discussão a luta por direitos à educação desde a Educação Infantil à Universidade, e ao mesmo tempo questiona o tipo de educação que está sendo oferecida à população do campo.

Em seguida, podemos destacar a I e a II Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998 e 2004, realizadas em Luziânia (GO), as quais são consideradas marcos fundamentais do Movimento de Educação do Campo, tendo como parceira a SECAD/MEC, juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação, universidades e professores da rede pública (BRASIL, 2013).

A discussão principal das Conferências é como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação pública e de qualidade e que esteja relacionada à vida no campo, perpassando as questões pedagógicas, políticas e de gestão (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004). Nesse sentido é interessante destacar algumas normatizações específicas, e que são instrumentos legais que possibilitarão o cumprimento do direito à educação escolar dos povos do campo, definido na Constituição de 1988. Na Constituição de 1988, “ a educação integra o rol dos direitos sociais fundamentais, e o detalhamento das obrigações do Estado na sua oferta encontra-se nos artigos 205 e seguintes, que tratam das condições e garantias do Direito à educação nos diferentes níveis e modalidades” (MOLINA, 2012, p. 454).

Ainda no que diz respeito à Constituição de 1988, esta veio reforçar, ou legitimar, questões levantadas pelos movimentos sociais, inspiradas na educação popular, com objetivo em promover uma educação que respeite as particularidades regionais, as multiculturas. Desta forma, inspirada na Constituição de 1988, a Lei nº. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece normas para a educação rural em seu art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão às adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2002, p. 116).

No trecho da LDB de 1996 exposto acima, fica evidente o reconhecimento da diversidade sociocultural dos camponeses, proporcionando o respeito às diferenças, em que as especificidades do campo sejam incorporadas no que diz respeito aos conteúdos, tempos, organização escolar, metodologia e nos processos próprios de aprendizagem dos estudantes.



Podemos dizer que o conceito de Educação do Campo vai sendo construído colocando em pauta a discussão da democratização da educação, onde os seus protagonistas lutam não só pela terra, mas lutam também de ter direito a “uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo” (FERNANDES, 2004, p. 143).

Em 2002, a Resolução 1/2002 do CNE/CEB estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a qual define a identidade da escola do campo; a flexibilização da organização do calendário escolar; e as propostas pedagógicas contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2013).

Segundo Fernandes (2004), com a aprovação das Diretrizes, o campo não é visto somente como um lugar da produção agropecuária, latifúndio ou grilagem de terra, o campo é lugar de vida e de educação, onde a escola é um espaço essencial para o desenvolvimento humano. Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB, Nº 1/2002), os órgãos públicos têm a obrigação de cumprir com o que tratam as diretrizes, de oferecer às populações rurais o direito à educação, e traz referência a uma política específica e que atenda à diversidade das populações que vivem no meio rural de acordo com a sua realidade (BRASIL, 2013).

Dessa forma, espera-se que, com a aprovação das Diretrizes, seja possível romper com a visão dicotômica entre o campo e a cidade e que se reconheça o campo de possibilidades não mais como um perímetro não urbano, mas que estes espaços (rural/urbano), apesar de singulares e plurais, têm sua identidade, culturas, seus modos de organização e são interativos (FERNANDES, 2004).

Podemos também destacar a Resolução Nº 2/2008, que estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, a qual no seu Art. 3º “trata da oferta da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas próprias localidades rurais, evitando o processo de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2013, p. 295).

Entretanto, a realidade nos apresenta uma prática muito comum ainda na zona rural, que é o fechamento de escolas do campo, provocadas pela nucleação. A Resolução Nº 02/2008 deixa margem para que esse processo de fechamento ou

nucleação de escolas aconteça, porque no seu parágrafo 1º, do Art. 3º, ela normatiza a política de nucleação vinculada ao transporte escolar, se tem transporte, tem nucleação, e é isso que os poderes públicos querem, investir menos na educação do campo.

Vale, igualmente, destacar o Decreto Nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que formaliza, na verdade, a existência de uma política de educação do campo e os seus sujeitos. Segundo Molina (2012), o referido diploma legal compõe um conjunto de artigos que se constitui o pilar estruturante com objetivos principais, que se convencionou a chamar de “espírito da lei”.

Podemos destacar alguns pontos abordados nesse decreto: o Art. 1º, que aborda os conceitos de educação do campo e populações do campo e sinaliza como uns dos princípios da educação do campo; Art. 2º, inciso I – “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010). Em seu Art. 3º, diz que a União ficará responsável para criar e implementar mecanismos que garantam tanto a manutenção quanto a superação das defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo (BRASIL, 2010). Dentre essas defasagens, podemos citar: o analfabetismo, as péssimas condições de infraestrutura das escolas do campo e a evasão.

As conquistas dos marcos normativos de 2002, 2008 e o próprio Decreto presidencial de 2010 representam um avanço no reconhecimento da educação do campo como modalidade de ensino e nos coloca o desafio de implementá-la. Muitos municípios sequer têm uma coordenação da educação do campo, e quando têm não se modifica a concepção da proposta pedagógica das escolas do campo. As escolas pesquisadas não têm seu Projeto Político Pedagógico, o planejamento é realizado em rede.

Portanto, pode-se perceber através dos conteúdos abordados nos dispositivos legais, o papel que tem o Estado de implementar ações e/ou programas educacionais que possam superar as defasagens educacionais que marcaram historicamente as populações do campo. Vale destacar o papel importante dos movimentos sociais como protagonistas pela conquista dos marcos regulatórios, que possam, de certa forma, legitimar os direitos dos povos do campo à educação do/no

campo, observando as suas singularidades e particularidades nas quais se materializam.

#### **1.4 Alfabetização e letramento: reflexões atuais**

Nesta seção discutiremos os conceitos de alfabetização e letramento no contexto educacional, e desvelaremos as concepções docentes sobre o processo de alfabetização e letramento. Como o objeto de pesquisa é compreender as concepções de alfabetização e letramento dos docentes de classes multisseriadas do campo, iniciaremos abordando o caráter conceitual de alfabetização e, paralelamente, o conceito de letramento.

Historicamente, o conceito de alfabetização surgiu no início do século XX para designar o processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita, e durante décadas o conceito de alfabetização foi entendido como uma técnica com o objetivo de ensinar a ler e a escrever, ou seja, o indivíduo adquire as habilidades de ler e escrever sem fazer uso social da leitura e da escrita.

Podemos identificar que até a década de 1980, século passado, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita tinha como base o ensino tradicional utilizando as cartilhas, porém essa concepção de alfabetização não correspondia à realidade, pois ainda não se conseguia um nível de alfabetização satisfatório da população, contudo, muitos educadores e teóricos começaram a questionar essa concepção de alfabetização. Ao longo da história da educação, o processo de alfabetização esteve ou está atrelado a diferentes métodos para alfabetizar, influenciados pelos momentos políticos, econômicos e sociais de cada época.

O indivíduo era considerado alfabetizado se dominava a tecnologia da escrita (o sistema alfabético e a ortografia), e o conceito de alfabetização era visto como um processo individual e não tinha um olhar para o aspecto social e político (SILVA; LIMA, 2021, p. 317).

No Brasil o ensino fundamental foi o único grau de ensino a que a grande maioria da população tinha acesso durante a maior parte do século XX (BRASIL, 2013). No final do século XX, “a proporção de matrículas representava mais de  $\frac{3}{4}$  do total de alunos atendidos pelos sistemas escolares brasileiros em toda as etapas de ensino (BRASIL, 2013, p. 106). Ao contrário do que ocorreu no século XIX, quando o acesso à educação era restrito para a classe popular, sendo privilégios de poucos. O acesso à educação chega a ser expressivo devido à promulgação da Carta

Constitucional de 1967, que amplia para 8 anos o ensino fundamental, sendo obrigatória a matrícula de crianças com faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos, e posteriormente em 2006, a Lei nº 11.274 altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), tornando-se obrigatória a matrícula de crianças a partir de 6 anos de idade, ampliando o ensino fundamental para 9 anos. Busca-se através desta ampliação do ensino fundamental para 9 anos “permitir que a partir dos 6 anos de idade todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e letramento[...]” (BRASIL, 2013, p. 109).

Durante o século XIX, poucos investimentos foram feitos na educação, fator que contribuiu para não ter um sistema de educação que cuidasse das questões pedagógicas, resultando na baixa qualidade de ensino e no fracasso escolar.

Segundo Soares (2018),

dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças matriculadas na 1ª série no Brasil em 1963, apenas 449 passaram para a 2ª série, em 1964; em 1974 - dez anos depois - de cada mil matriculados na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série, em 1975, dados não muito diferente na década de 1980, onde há um recorrente fracasso na alfabetização (SOARES, 2018, p. 14).

Assim, houve a universalização obrigatória e gratuita, a ampliação de acesso, mas ainda temos tido um índice grande do fracasso na alfabetização. Desta forma, diante desse quadro, a concepção de alfabetização começou a ser questionada frente às novas demandas políticas e sociais, e a necessidade de novas propostas para a educação, a fim de enfrentar o fracasso da escola pública na alfabetização das crianças, principalmente, das camadas populares, a quem por muito tempo foram negados os seus legítimos direitos a uma educação de qualidade (SILVA; LIMA, 2021).

Por muito tempo o ensino era pautado na concepção tradicional, que concebia o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita por meio de atividades mecânicas, repetitivas, com treinos de coordenação motora e treino de memória.

A partir da década de 1980, surge no contexto educacional brasileiro um novo conceito em relação ao processo de alfabetização, tendo como concepção o Construtivismo, fundamentado na Psicologia Cognitiva de Jean Piaget, no qual o aluno passa a ser o centro do processo de aprendizagem, onde o foco não está mais nesse ou naquele método, mas em como a criança aprende (sujeito

cognoscente), ou seja, como a criança pensa e interage com o objeto de conhecimento (SILVA; LIMA, 2021).

Estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), em *Psicogênese da Língua Escrita*, demonstram os processos pelos quais a criança vai compreendendo o sistema de representação alfabética, os quais identificam as fases que as crianças vão construindo no processo de aquisição e compreensão da língua escrita (SOARES, 2020).

No mesmo momento em que novas concepções vão surgindo no contexto educacional, é levantado um novo questionamento em relação à alfabetização, no qual muitos educadores debatem a importância e a necessidade de alinhar as práticas de alfabetização – aquisição do sistema de escrita – ao uso competente e social da leitura e da escrita no processo inicial da língua escrita.

O conceito de alfabetização, até então muito utilizado e concebido por muitos educadores, não era suficiente para formar leitores e produtores de textos que atendessem às demandas sociais, ou seja, que fossem capazes de fazer uso social desta leitura e desta escrita (SILVA; LIMA, 2021).

Kramer (1986) nos traz a seguinte reflexão:

O objetivo da alfabetização é o de favorecer o desenvolvimento da comunicação e expressão com ênfase no processo de produção e utilização de textos, ou é o de garantir a aquisição dos mecanismos básicos da leitura e da escrita? (KRAMER, 1986, p. 16-17).

Segundo Kramer (1986), no processo de leitura e escrita, a alfabetização deve pensar num conceito abrangente que associe, concomitantemente, o processo de aquisição do código à utilização da língua escrita em práticas sociais. Desta forma torna-se necessário rever práticas educativas que tornam o processo de alfabetização restrito às demandas do contexto social. É necessário alinhar o processo de leitura e escrita ao processo do letramento, o qual é definido como: “Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2020, p. 27).

Assim, o termo letramento surge no Brasil na década de 1980, através de publicações de livros das seguintes autoras: Mary Kato, 1986 – *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* - Editora Ática; em 1988 a autora Leda Verdiani Tfouni – *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* - Editora Pontes distingue o conceito entre alfabetização e letramento; e em 1995, a autora Angela Kleiman publica o livro: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a*

*prática social da escrita* (SOARES, 2019). O termo letramento é versão em Português da palavra inglesa literacy, que quer dizer: “ é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2019, p. 17).

O surgimento do termo letramento nos possibilita compreender a presença da escrita no mundo social. Com as transformações ocorridas no meio social, econômico e político, o avanço das tecnologias de informação, surge a necessidade e a importância de ampliar o processo de alfabetização a partir de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Não se pode desconsiderar que o processo de construção da leitura e da escrita é muito complexo, e exige do educador a compreensão de qual é de fato o objeto da alfabetização. Ora, com a introdução do letramento foi preciso uma reinvenção da alfabetização, ou seja, o processo de alfabetização assumiu um novo posicionamento, em que não se deveria perder a sua especificidade, mas que ao mesmo tempo acrescentasse ao processo de aprendizagem – grafema – fonema, com as propostas de leitura de gêneros textuais presentes no contexto social onde a criança está inserida (SILVA; LIMA, 2020, P. 72).

Tem-se tentado ampliar demasiadamente o processo de alfabetização, chegando a negar-lhe o seu sentido próprio, a sua especificidade que é: “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita” (SOARES, 2018, p. 16). Não nos esqueçamos de que o processo de alfabetização implica a compreensão e expressão de significados por meio do código escrito, e desta forma, busca-se que o processo de alfabetização seja realizado com sentidos, - para que eu vou aprender a ler? Para que vou aprender a escrever? E que essas definições e funções esclarecidas possam possibilitar ao sujeito inserir-se em práticas pessoais e sociais do uso da língua escrita (SOARES, 2018).

Assim, teríamos de que alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado (SOARES, 2019, p. 47).

Compreendidas as concepções de alfabetização e letramento, iremos nas páginas a seguir analisar as definições postas por meio das narrativas das docentes sobre o que é alfabetização e letramento. Iniciaremos pelos conceitos trazidos pelas docentes sobre alfabetização:

é como...é... lendo palavras simples e tentando...é...ai, eu sei, mas não to sabendo explicar, tentando...ler, tentando ler e cada dia mais é...se renovando, eu não tô sabendo explicar... (MST, 2020).

alfabetizar é um processo, alfabetizar não... não começa...ou seja, não tem...não tem um fim, alfabetização é um processo, né? alfabetizar não é só

conhecer letras e só...só decodificar, alfabetizar vai mais além, né? (ESCOLA ATIVA, 2020).

alfabetização é processo de aprendizagem, onde se desenvolve habilidade de ler e escrever (LIGA CAMPONESA, 2020).

O processo de alfabetização ele se dá quando o aluno desenvolve a...a habilidade de ler e de escrever, então eu defino a alfabetização como esse processo, né? De aprendizagem quando o indivíduo desenvolve essa competência de ler e de escrever (SABERES DA TERRA, 2020).

Analisando as falas transcritas, podemos identificar que a alfabetização tem um fim, com objetivos instrucionais a serem atingidos e que está mais para corresponder ao processo de escolarização do que de alfabetizar. “De fato, a alfabetização está intimamente ligada a instrução formal e as práticas escolares” (TFOUNI, 2010, p. 17).

Infelizmente, ainda é notório identificar que algumas práticas escolares estão voltadas para atender ao objetivo da escolarização, no qual a alfabetização ainda tem função abstrata – codificar e decodificar – a língua escrita. Desta forma, a aprendizagem da leitura e da escrita torna-se sem sentido, sem significado para os alunos, pois não há momentos de refletir sobre os usos e funções sociais da escrita fora do espaço escolar. Para que ler? Para que escrever?

Segundo Freire (1989), “É preciso uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita (p. 9).

Nesse sentido, a escola e o professor assumem ou deveriam assumir a sua função social e política, a educação é um ato político, como nos diz Paulo Freire (1989), e a aprendizagem da leitura e da escrita deve estar relacionada ao contexto social, político e econômico no qual está inserida, e vincular a construção do conhecimento a partir da realidade do aluno, a partir da leitura de mundo dos discentes, vincular a sua realidade, sem mecanização da aprendizagem.

Vejamos as concepções trazidas pelas docentes sobre letramento:

Eles tão juntando as sílaba e ele aos poucos...na verdade, porque as letras eles já estão... juntando as sílabas simples... (MST, 2020).

Letramento desenvolve o uso competente de leitura e de escrita nas práticas sociais (LIGA CAMPONESA, 2020).

Eu defino letramento...é...é... como desenvolvimento, né? Que o aluno tem...da leitura e da escrita nas práticas sociais, porque nem todo indivíduo alfabetizado é... letrado (SABERES DA TERRA, 2020).

Letrar é...as crianças já são letradas e...geralmente quando a gente pega as crianças a gente já faz os primeiros conhecimentos prévios deles, as

crianças já vêm... já vêm com sua bagagem, a gente vai trabalhar essas bagagens que eles trazem e trabalhar num contexto diversificado (ESCOLA ATIVA, 2020).

Analisando as falas acima, podemos identificar que há professor que desconhece o conceito de letramento, tendo como base no processo de alfabetização a concepção tradicional de aprendizagem, que não atende às demandas sociais dos sujeitos do campo, inviabilizando a sua formação crítica e autônoma para agir no contexto em que estão inseridos. Segundo Freire (2018 apud SOARES, 2018), o processo de alfabetização exige envolver a compreensão crítica de leitura, não somente a leitura da palavra, mas também a leitura de mundo. Como diz Paulo Freire (2018 apud SOARES, 2018), a educação, a alfabetização está a favor de quem?

Trago aqui para reflexão a fala da professora Escola Ativa, quando ela diz que as crianças já chegam letradas, já trazem o seu conhecimento prévio, já estão letradas. As crianças ainda não dominam o saber sistematizado, ou seja, não dominam o sistema alfabético. O processo educativo parte do conhecimento que a criança traz, seus valores, seus saberes são valorizados pela Docente, respeitando cada um/uma, proporcionando o processo de alfabetizar e letrar juntos. Essa postura da docente nos faz refletir que o ato de educar tem significados, compreendendo a realidade, o contexto social, econômico e social em que os sujeitos estão inseridos.

Outro ponto levantado pela docente Saberes da Terra é a condição de o indivíduo estar alfabetizado – dominar as habilidades de leitura e escrita –, mas não se envolver em práticas sócias da língua escrita. Prioriza muito o processo de alfabetizar para corresponder às demandas escolares, aos conteúdos, às avaliações internas e externas, desconsiderando os aspectos sociais, políticos e econômicos no processo de letramento e alfabetização.

Diante das falas das docentes, gostaria de fazer relação com o curta-metragem *A língua das coisas* (2015) e o filme *Central do Brasil* (1998).

O curta-metragem *A língua das coisas* (2015) relata a experiência de uma criança que começou a ser alfabetizada fora do seu contexto, num ambiente totalmente diferente do seu lugar de origem. No início a escola não valorizava a linguagem, seus saberes, as suas vivências e o conhecimento de mundo que ela tinha. E o processo de alfabetização e letramento devem assumir a função de formar



sujeitos capazes de ler para se reconhecer e aprender a ler o que há ao seu redor e ter consciência crítica para transformar, mudar o seu contexto.

No filme *Central do Brasil* (1998), a professora assume a função de escriba para aqueles sujeitos que não estão alfabetizados, mas conhecem a função social da escrita, pois conhecem a estrutura de uma carta, de um gênero textual, compreendem a sua funcionalidade, muitos sujeitos não tiveram acesso à educação, frequentar a escola, mas em algum momento eles participaram de situações que envolvem a utilização e a função da língua escrita. A perspectiva do letramento vai além do domínio de grafema e fonema, vincula-se principalmente com a função social da leitura e da escrita, ou seja, são práticas que têm significado.

Assim, o processo de alfabetização e letramento aponta a necessidade de práticas pedagógicas que possam possibilitar a interação dos sujeitos com o meio em que estão inseridos, possibilitar novos modos de enxergar o mundo criticamente e agir com autonomia, adquirir novos significados e atribuir novos significados ao objeto de conhecimento. As práticas de alfabetização e letramento devem garantir que crianças e jovens sejam capazes de transformar a sua realidade.

### **1.5 Formação docente do campo: limites e possibilidades**

Na seção anterior discutimos sobre os conceitos de alfabetização e letramento e as concepções das docentes trazidas através das narrativas das participantes da pesquisa. Nesta seção abordaremos como estão sendo constituídos os cursos destinados a formação inicial ou continuada dos docentes que atuam nas escolas do campo.

A história da educação brasileira é marcada pelo surgimento de um projeto de educação do campo que nasce através dos movimentos sociais e organizações afins. Ao analisar os movimentos e as articulações em defesa de um projeto educativo que contemple as características do meio rural, ou seja, a luta pelo direito dos povos do campo à educação que respeitasse a especificidade desses sujeitos, em repúdio à uma educação compensatória até então imposta, nasce então a expressão educação do campo.

Os movimentos sociais, articulados e organizados através de encontros locais, regionais e nacionais, ocorridos na década de 1990, têm conquistados importantes

instrumentos legais e marcos regulatórios de reconhecimento da Educação do Campo. A partir da Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo e 1998, foi incorporado o conceito de Educação do Campo nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), esta conquista dos movimentos reivindica que a educação do campo seja vista como política pública.

Com a aprovação das Diretrizes e de tantos outros marcos regulatórios importantes, a educação rural passa a ser vista com outro olhar, o campo é visto como lugar de vida, onde é reconhecido os sujeitos que ali habitam, valorizando a sua identidade, seus valores, sua cultura. Onde o campo não é só um lugar da produção agropecuária, do latifúndio, o campo é espaço dos camponeses, dos quilombolas, e lugar também de educação. (FERNANDES, 2012).

Assim, como foi sendo construída a educação do campo, também acontece com a concepção política de formação de professores para atuarem no campo. Segundo Arroyo (2012),

“ Os movimentos sociais priorizam (...) programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas”. (ARROYO, 2012, p. 361)

Os movimentos sociais buscam por uma proposta de formação de professores do campo que valorize, respeite, insira no processo pedagógico toda as dimensões em seu currículo: política, social e econômica em que os sujeitos e a escola estão inseridos.

Ou seja, os movimentos sociais buscam superar a formação genérica de docentes para atuar nas escolas do campo, no qual questionam os cursos de licenciaturas oferecidas pelas universidades que buscam fazer adaptações, correndo o risco de perder as especificidades da educação do campo.

Todas as docentes que participaram da pesquisa têm formação em nível superior, Pedagogia, porém não foi discutida no currículo a educação do campo. Pode-se notar no currículo dos cursos superiores, as licenciaturas, uma abordagem quase nada relacionada a educação do campo, percebe-se um currículo único, uma visão genérica de docente educador para a educação básica. Necessitando

posteriormente, acrescentar alguns minis cursos, com algumas cargas horárias e adaptações.

Desta forma, fica evidente o quanto o currículo genérico e único invisibiliza dos docentes agregarem em seu planejamento a cultura e os saberes dos povos do campo, o quanto os sujeitos ficam a margem do processo educativo. Os movimentos sociais, lutam por cursos de formação de professores do campo, que possam superar a visão marginalizada dos sujeitos do campo e possam profissionalizar esses professores como sujeitos de políticas, que possam também ser vozes desses outros sujeitos, no qual poderá formar um coletivo de docentes do campo.

É impossível pensar sobre a qualidade do ensino sem pensar nos educadores que estão responsáveis por essa missão, na sua formação, nas suas condições de trabalho, sua carga horária destinada aos estudos, enfim, nesse sujeito que muitas vezes desempenham a sua função tão solitariamente e com muitos desafios e dificuldades a enfrentar.

Necessita dos órgãos responsáveis, secretarias municipais e estaduais de educação viabilizar cursos de formação de docentes do campo que abordem inicialmente as experiências pessoais e profissionais dos docentes e proporcionar a formação inicial ou continuada num coletivo de educadores do campo, onde possam refletir sobre as realidades vividas, e que possam atender as necessidades de funcionamento da escola do campo.

É necessário pensar em uma formação que não siga padrões, uma formação que possa potencializar a mudança de postura, de prática, do olhar e de ação dos educadores sobre os sujeitos e o espaço, o contexto, tão diverso e rico ao mesmo tempo. Proporcionar formação de educadores que possam construir coletivamente a sua formação continuada, agrupando saberes, experiências e conhecimentos.

Proporcionar formação dos educadores que conscientes do seu papel e de responsabilidade na formação de outros sujeitos reflexivos e conscientes do seu papel e do seu lugar no espaço onde mora. Formar professores capazes em acompanharem e entenderem os processos de socialização, das aprendizagens e das vivências dos povos do campo. (ARROYO, 2012)

## **2 Os caminhos metodológicos trilhados**

O presente capítulo irá apresentar as principais coordenadas teórico-metodológicas que nortearam a pesquisa, e ao mesmo tempo apresenta a abordagem escolhida, os métodos e conceitos que foram explorados. No decorrer do texto, apresentamos o motivo da escolha pela pesquisa participante, de que forma a pesquisa foi sendo delineada, e ao mesmo tempo, esclarecendo os motivos por que a pesquisa teve seus dispositivos reduzidos, mesmo que a pesquisa já estivesse pensada e delineada.

Os caminhos metodológicos trilhados proporcionaram nortear o nosso olhar acerca do objeto em estudo e ao mesmo tempo contribuíram para as coletas de dados em campo, cujo objetivo é descrever, compreender e analisar as concepções sobre alfabetização e letramento dos professores de classes multisseriadas em duas escolas do campo no município de Antônio Cardoso – BA.

Neste capítulo, ainda apresentamos a caracterização do território da pesquisa, as unidades escolares, os sujeitos da pesquisa e a entrevista semiestruturada como dispositivo que possibilitou o tratamento das informações e para a análise das informações foi adotada a análise de conteúdos (dados), que contribuiu para constatar as concepções dos professores participantes.

### **2.1 Abordagem qualitativa**

Segundo Stake (2011, p. 23), “Pesquisa é investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão”.

Início trazendo o conceito de pesquisa por compreender que toda pesquisa parte de um questionamento do pesquisador, que tem como foco compreender os significados atribuídos ao objeto de investigação pelos sujeitos.

A minha pesquisa parte de uma inquietação, como professora, e atualmente coordenadora pedagógica, de um questionamento: quais são as concepções pedagógicas de alfabetização e letramento dos docentes de classes multisseriadas do campo? Busquei compreender o objeto de pesquisa a partir das experiências e das vivências dos sujeitos. Para a realização desta investigação, foi adotada a abordagem qualitativa, que proporcionou analisar o fenômeno com suas características únicas e singulares, com a participação dos sujeitos.

A escolha pela pesquisa qualitativa parte da premissa de que esse tipo de abordagem possibilita a busca pela explicação do fenômeno em seu acontecer natural e a relação estabelecida com o sujeito que dele se apropria, ou seja, o objeto da investigação. É através da análise qualitativa que se pretende compreender as concepções de alfabetização e letramento dos professores de classes multisseriadas, no seu ambiente natural, o que demanda do pesquisador um contato direto e constante com o dia a dia escolar, e uma relação com o objeto pesquisado, de modo a estabelecer uma reflexão do sujeito com a práxis.

Os autores Bogdan e Biklen (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LUDKE; MENGA, 2014, p. 13-14) definem o conceito de pesquisa qualitativa através de cinco características:

- Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- Atenção especial pelo pesquisador, ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida;
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

O conceito de pesquisa qualitativa descrita pelos autores proporciona identificar algumas especificidades como: a pesquisa consiste em analisar os dados qualitativamente como se apresentam em seu contexto através das experiências, das representações, as definições da situação, as opiniões, as palavras, o sentido da ação e dos fenômenos, na qual todos esses dados são analisados de forma indutiva e descritiva de acordo como acontecem em seu ambiente natural.

A pesquisa qualitativa [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LUDKE; MENGA, 2014, p. 14).

Nessa perspectiva será possível analisar os significados subjetivos das experiências e das concepções dos sujeitos pesquisados, essenciais na compreensão das narrativas desses sujeitos, provocando o pesquisador a conhecer e a analisar as interações descritivas pelos participantes com o contexto social mais amplo (FLICK, 2009).

Dentro dessa perspectiva, a abordagem qualitativa nos proporcionou identificar as concepções de alfabetização e letramento dos docentes de classes multisseriadas em duas escolas do campo, nas quais podemos perceber diferentes

ideias, carregadas de valores, de experiências, vivências que permeiam as suas práticas.

Sendo assim, identificar quais as concepções dos docentes sobre a alfabetização e letramento nos proporcionou, através dos relatos das entrevistas, construir cadernos teóricos com conceitos e orientações de situações didáticas para subsidiar as práticas dos docentes nos processos de letramento dos alunos.

O primeiro contato entre o pesquisador e os participantes da pesquisa ocorreu no mês de fevereiro de 2020, foi no ambiente natural da pesquisa, a instituição escolar, onde o pesquisador se apresentou, apesar de já nos conhecermos, colegas de trabalho, e expliquei a pesquisa, as etapas da pesquisa e qual o objetivo desta, a sua relevância para a comunidade escolar, a sua relevância também para a prática pedagógica. Vale ressaltar que em nenhum momento transpareceu que o conhecimento seria construído unilateralmente, mas os saberes e as vivências das participantes é que teriam maior relevância, e que não seriam concebidos conceitos prontos, formulados, mas que iríamos ressignificar, (re) construir a partir das práticas e das experiências das participantes.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador também faz parte do espaço da pesquisa, vivenciando a realidade como os outros atores a experimentam e ao mesmo tempo compreendendo os sujeitos, o contexto das situações nas quais se acham. Desta forma, escolhemos o método pesquisa participante por proporcionar identificar a importância do processo da pesquisa e, além disso, também possibilitou dar visibilidade aos docentes de classes multisseriadas.

## **2.2 Pesquisa participante**

Adentrar o chão da escola, da sala de aula para compreender as concepções de alfabetização e letramento dos docentes de classes multisseriadas pressupõe ter uma visão a partir do contexto social e cultural dos sujeitos, pressupõe que esses sujeitos são atores da pesquisa, detentores de saberes e a construção ou reconstrução de saberes feita coletivamente com a participação desses atores possibilitará compreender os significados que atribuem a sua prática.

Assim sendo, a segunda coordenada de caráter metodológico desta pesquisa é o método pesquisa participante. A pesquisa participante é o método no qual o

grupo participa ativamente da análise, e segundo Demo: “a pesquisa participante como movimento processual, incessante de desconstrução e reconstrução, é o centro do conhecimento, porque representa sua dinâmica mais profunda” (2008, p. 16).

A pesquisa participante torna-se complexa quando se exigem dela a produção de conhecimento e a participação dos sujeitos (DEMO, 2008). Torna-se necessário para a compreensão do objeto a interação estreita e contextualizada entre o pesquisador e os pesquisados. A relação estabelecida pelos sujeitos, digo entre os docentes e a pesquisadora, proporcionou conhecer adequadamente para intervir alternativamente.

As minhas visitas às escolas, como coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, iniciaram antes de a pesquisa estar definida, realizando acompanhamento pedagógico aos docentes que tinham alunos da educação infantil, e em muitas escolas estão vinculados a turmas multisseriadas, foi a partir desses acompanhamentos que surgiu o ímpeto da investigação, o objeto de pesquisa. Foi através das declarações de algumas docentes, dos seus relatos da dificuldade em alfabetizar alunos de idades e séries diferentes, de como ensinar em meio a esta diversidade! Desta forma, nasceu a pesquisa, o objeto de pesquisa com enfoque no “problema” ou situação levantado pelo grupo de docentes, é uma pesquisa que parte de uma realidade a qual necessita de uma ajuda, como posso dizer, de refletir junto com os pares para juntos delinear as bases teóricas da investigação e a organização da própria pesquisa.

A escolha pela pesquisa participante teve como princípio a realização de observações em sala de aula e de encontros formativos com os docentes para discutir conceitos sobre alfabetização e letramento, mas não foi possível realizar as observações e os encontros formativos devido à suspensão das aulas presenciais por conta do Coronavírus – Covid-19. No entanto, um dia antes das suspensões das aulas presenciais, tive a oportunidade de realizar a entrevista com dois docentes na Escola M. Eraldo Tinoco, devidamente agendada com os mesmos. Sabemos que a pesquisa e os seus procedimentos não são dogmáticos, mas flexíveis e criativos, isso nos possibilitou reconstruir o caminho, realizando as outras duas entrevistas via *on-line*.

Dessa forma, foi possível analisar os significados subjetivos das experiências dos docentes através das vozes desses sujeitos, possibilitando ao pesquisador

conhecer e analisar as concepções sobre a alfabetização e o letramento descritas pelos participantes dentro de seu contexto social mais amplo (FLICK, 2009).

A população pesquisada é motivada a participar como agente ativo, produzindo conhecimento, e intervindo na realidade própria. Ao pesquisador que vem de fora cabe identificar-se ideologicamente com a comunidade, assumindo sua proposta política, a serviço da qual se põe a pesquisa (DEMO, 2008, p. 43).

A pesquisa participante proporciona aos sujeitos, aos participantes construir a sua emancipação com o melhor conhecimento possível (DEMO, 2008), e assim se objetivou pela escolha deste método, de ter um espaço aberto em que as docentes pudessem se expressar, e a partir de seu lugar de fala participassem da pesquisa, colocando os seus saberes construídos historicamente no chão de sala de aula, as suas experiências e vivências profissionais e pessoais, como foi identificado nas falas das participantes.

### **2.3 O campo de pesquisa: uma comunidade de ancestralidade**

Gostaria de iniciar esta subseção trazendo a história da comunidade em que a Escola Terezinha Neuman está inserida e na qual a Escola M. Eraldo Tinoco fica ao entorno, a Comunidade Quilombola Paus Altos. Mesmo não sendo meu objeto de pesquisa, a escolha por trazer a história da comunidade é devido ao fato de ser uma comunidade reconhecida recentemente como quilombola e por apresentar uma estrutura econômica organizada através de associações.

O nome Paus Altos surgiu por conta das grandes árvores que formavam a caatinga de Paus Altos, às margens do Riacho Mocó e que adentravam no Tabuleiro. Essa vegetação era formada em sua maioria por tapicuru, paus-de-fuso, candeia, quixabeira, aroeira, baraúna, dentre outras vegetações nativas. A Comunidade de Paus Altos foi reconhecida como Comunidade Quilombola Paus Altos em 30 de junho de 2010, através da Portaria nº 82 de 2010, certificado emitido pela Fundação Cultural Palmares. Essa comunidade está localizada ao norte do território do município de Antônio Cardoso. A comunidade recebeu este certificado após a realização de uma pesquisa realizada pelo Movimento Quilombola do município, na qual, através de entrevistas com os moradores da comunidade, ficou evidente o uso do solo desde o período da escravidão dos negros africanos no Brasil. E logo após a abolição, os fazendeiros mantiveram suas fazendas na região,



onde a terra era plana e fértil, enquanto os ex-escravizados se fixaram na região do Tabuleiro na condição de rendeiros. Com o passar dos anos, adquiriram as suas terras, porém não muito férteis, com muitas pedras e pobres em alguns minerais (SANTOS, 2010).

A Comunidade Quilombola de Paus Altos se destaca de outras comunidades do município por ser uma comunidade organizada economicamente através de associações. Os antigos ex-escravos, homens e mulheres livres, porém sem terra para que pudessem desenvolver uma atividade econômica para o sustento, buscaram outras formas de renda alternativa. Atualmente, a comunidade tem a Associação Comunitária Rural do Tabuleiro de Paus Altos<sup>4</sup> (ASCORTAPA), a qual através de parcerias desenvolve projetos e ações de valorização das tradições locais para a melhoria da qualidade de vida da população.

A Associação (ASCORTAPA) coordena 03 grupos produtores, sendo composta por 62 famílias associadas. Segundo Santos (2010), esses grupos são:

- Grupo de Jovens Apicultores: formado em sua maioria por mulheres que trabalham na extração do mel a *apis mellifera*, espécie de abelha com ferrão;
- O Grupo Sete Damas: composto por mulheres que utilizam frutas da região para produzirem doces e compotas, resgatando o ofício de suas antepassadas e fortalecendo a fonte de renda junto a sua comunidade e a sua família. Elas desempenham um processo importante para a emancipação feminina na sua comunidade, sendo referência para as gerações futuras;
- O Grupo de Mandioca: é a organização mais antiga da comunidade, sendo formado em 2003 com produtores de mandioca, antigamente da região de Limoeiro e Paus Altos, hoje somente com os produtores de Paus Altos. O grupo produz biscoitos, sequilhos e beiju.

Ainda é importante considerar que muitos desses produtos já fizeram parte da alimentação escolar do município, e muitos desses produtores levam seus produtos para serem comercializados em feiras com a finalidade de divulgar os seus produtos e a sua comunidade para outros municípios (SERRA, 2017).

---

<sup>4</sup> Disponível em: < [https:// www.Pausaltos.com.br/](https://www.Pausaltos.com.br/) >. Acesso em 20 de setembro de 2021.

### 2.3.1 Localização e caracterização das escolas pesquisadas

Na seção anterior foi explanada a caracterização do Território de que as escolas investigadas fazem parte. Nesta seção será apresentada a localização, as características estruturais, o corpo administrativo, a sua organização escolar, especificando cada unidade escolar.

Figura 1 - Mapa de Localização das Escolas Pesquisadas



Fonte: Prefeitura Municipal de Antônio Cardoso – BA (2020)

Escolas pesquisadas:

- ↳ Nº 14 – Escola M. Terezinha Neuman
- ↳ Nº 28 – Escola M. Eraldo Tinoco

A minha escolha pelas duas escolas não foi ocasional, mas sim através de várias visitas às unidades escolares como coordenadora da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação, no período de 2017 a 2021. As conversas com as docentes acontecerem nesses momentos de acompanhamento pedagógico e de planejamentos, nos quais comecei a conhecer um pouco da realidade vivida pelos

atores. A realização da pesquisa proporcionou identificar as concepções pedagógicas dos atores sobre a alfabetização e letramento de classes multisseriadas.

Figura 2 - Imagem da Escola Terezinha Neuman



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

A Escola M. Terezinha Neuman está situada no Distrito de Tócos, na estrada do Poço – BA 499 – Antônio Cardoso-BA. Recebe este nome em homenagem a uma professora que lecionou no município, Professora Terezinha Neuman, já no final da década de 60, e em 01 de fevereiro de 1974 iniciou o seu funcionamento (SERRA, 2017).

Esta unidade de ensino oferta a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e conta com uma infraestrutura de três salas de aulas, sendo que uma está sendo utilizada como diretoria e sala de professor, isso é devido ao número pequeno de alunos matriculados. Apesar de apresentar uma estrutura boa, a escola só funciona no período vespertino. A escola conta também com dois banheiros, uma pequena cozinha e uma pequena área de circulação interna. A escola não dispõe de biblioteca, refeitório, área de lazer, internet, computadores... No momento do intervalo, os alunos vão para a área externa da escola, na qual

correm perigo, pois a escola fica próxima à estrada e não tem muro. Apesar de não ter sido possível acontecer a observação em sala de aula, é possível descrever os equipamentos existentes, vistos quando realizadas as visitas de acompanhamento pedagógico: um aparelho de som, uma copiadora e uma televisão. Vale ressaltar que os mobiliários escolares dos estudantes não estão bons para uso.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, a escola, no ano de 2020, tinha matriculados no total 48 alunos, distribuídos em duas turmas multisseriadas: turma 1 (pré-escola e 1º e 2º anos) e turma 2 (3º, 4º e 5º anos). No quadro de funcionários, a escola dispõe de um diretor, uma merendeira, dois professores prestadores de serviços e um coordenador pedagógico de núcleo, responsável por coordenar quatro escolas.

Figura 3 – Imagem da Escola M. Eraldo Tinoco



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

A Escola M. Eraldo Tinoco está situada no Povoado de Bananeiras, na estrada do Poço – BA 499. A escola recebeu este nome em homenagem ao Deputado Eraldo Tinoco Melo, o qual foi Deputado Federal por cinco vezes e assumiu o cargo de Secretário Estadual de Educação nos períodos de 1979 a 1982 e 1999 a 2002 (SERRA, 2017).

A escola oferta ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e funciona nos turnos matutino e vespertino, e tem 3 turmas

multisseriadas e uma turma regular. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2020, contava com o total de 61 alunos matriculados e distribuídos em 4 turmas: turma 1 – Creche e pré-escola; turma 2 – 1º e 2º anos; turma 3 – 3º ano; e turma 4 – 4º e 5º anos. A escola tem em sua estrutura física: duas salas de aulas, dois banheiros, o mesmo utilizado por alunos e funcionários, uma cozinha, uma secretaria e uma área externa muito ampla, possibilitando que os alunos brinquem nos momentos de intervalo, para segurança, a escola é murada.

A escola já foi protagonista de um curta, o filme: O Cadeado (2012). O filme leva esse nome porque sempre entupiam o cadeado da escola, impossibilitando a entrada de professores, funcionários e alunos na escola pela manhã, e essa situação chamou a atenção de um filho de uma professora, Leon Sampaio, estudante do Curso de Cinema da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, e teve a ideia de retratar esta realidade no cinema. Fizeram parte do elenco professores e alunos da escola e da comunidade, inclusive com a participação de alunos com necessidades especiais.

Durante as visitas realizadas para o acompanhamento pedagógico, foi possível observar que a escola é carente quanto a recursos pedagógicos, pois a mesma só tem uma impressora, um aparelho de som e uma televisão. Os mobiliários escolares estão em situação precária de uso, as salas não têm armários para os docentes guardarem os seus objetos e materiais. A escola não dispõe de uma sala de leitura, refeitório, internet... O quadro de funcionários da escola é composto de um diretor, 3 professores, duas merendeiras, um porteiro e um coordenador de núcleo.

Diante do exposto acima, é possível identificar que ambas as escolas sofrem com o descaso da gestão municipal, com uma infraestrutura precária, sem equipamentos suficientes para que os professores possam planejar suas atividades pedagógicas, sem contar a falta de materiais pedagógicos para auxiliar na aprendizagem dos alunos.

### **2.3.2 Os participantes da pesquisa**

Para obter os dados e compreender as concepções dos docentes sobre alfabetização e letramento em classes multisseriadas, participaram desta pesquisa

04 (quatro) docentes: duas docentes da Escola Municipal Terezinha Neuman e duas docentes da Escola Municipal Eraldo Tinoco. As docentes foram escolhidas mediante muitas visitas de acompanhamento pedagógico. Para melhor compreendermos o perfil das participantes da pesquisa, segue abaixo o quadro.

**Quadro 4:** Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Participantes	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4
<b>FORMAÇÃO</b>	Pedagogia	Pedagogia	Magistério	Pedagogia
<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>	26 anos	26 anos	13 anos	7 anos
<b>TEMPO QUE ATUA NA ESCOLA</b>	10 anos	2 anos	10 anos	3 anos
<b>VÍNCULO / CARGA HORÁRIA</b>	Efetiva / 20h	Efetiva / 40h	Prestadora de Serviço / 20	Prestadora de Serviço / 20

Fonte: Dados obtidos por meio da realização da Entrevista (2020).

Analisando os dados contidos no quadro acima, é possível identificar que todos os docentes possuem formação em nível superior. Dois professores efetivos do quadro, com mais de 25 anos de docência, sendo que a docente 1 sempre deu aulas para turmas multisseriadas, as turmas nas quais lecionou eram multisseriadas. As participantes estão entre a faixa etária de 25 a 45 anos de idade, e todas do sexo feminino. Vale ressaltar que as docentes efetivas residem no município de Feira de Santana, a 25 km do município de Antônio Cardoso-BA, e as docentes prestadoras de serviços residem na mesma localidade da escola, na Comunidade de Tócos. Esse detalhe faz uma grande diferença, pois os educadores são conhecidos das famílias e da comunidade, onde todos se conhecem, estabelecendo, construindo laços mais próximos com os alunos e os pais. Ainda assim, vale destacar que a docente 3 foi aluna da escola em que é professora.

### 2.3.3 As entrevistas

O momento de entrar em campo nos traz muitas expectativas, sentimentos e sensações que afloram! Foi necessário me “despir” da função de coordenadora para assumir o papel de pesquisadora.

Para desvendar as concepções pedagógicas que emergem das práticas docentes no processo de alfabetização e letramento de classes multisseriadas de escolas do campo, foram realizadas entrevistas com as participantes, os demais



instrumentos delineados no início da pesquisa, a observação e o diário de campo, não foi possível aplicar por conta da suspensão das aulas presenciais no dia 17 de março de 2020, através do Decreto Municipal Nº 39/2020, após o surgimento da Covid-19, seguindo as determinações do Organização Mundial da Saúde – OMS.

Sendo assim, para que pudéssemos coletar as informações de forma segura, foi possível aplicar a entrevista um dia antes da suspensão das aulas presenciais, no dia 16 de março de 2020, com as duas professoras da Escola M. Eraldo Tinoco, entrevistas realizadas com o consentimento das participantes, mediante aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1), as entrevistas foram agendadas anteriormente com horários definidos. As outras duas entrevistas, com as professoras da Escola M. Terezinha Neuman, ocorreram de forma *on-line*, no mês de junho de 2020.

Segundo Zanette (2017, p. 150), “a entrevista se apresenta como um mecanismo pertinente para se dar lugar a palavra ao outro a fim de se construir dados em pesquisa de campo.”. Desta forma, através da entrevista foi possível recolher do sujeito, em seu discurso, o que ele pensa sobre determinado objeto em estudo. No momento da entrevista, o entrevistado ouve a própria voz, os sons da palavra proporcionam eco para quem as ouve (ZANETTE, 2017).

A escolha pela entrevista semiestruturada (Apêndice 2) com um roteiro pré-estabelecido, com alguns perguntas já elaboradas e outras que foram sendo formuladas no decorrer da entrevista, teve o objetivo de ter mais detalhes nas respostas, e desta forma possibilitou flexibilidade no fluxo natural das informações por parte do entrevistado, a todo momento. Por meio da entrevista foi possível captar de imediato e com fluidez as informações desejadas, estabelecendo uma relação mútua e entre pesquisador e entrevistado.

Lakatos e Marconi (2003, p. 195) definem a entrevista como:

Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

A utilização da entrevista proporcionou identificar os pontos de vista de cada ator social, considerando-os para compreender e interpretar as suas realidades. Para identificar as concepções de alfabetização e letramento dos docentes de classes multisseriadas, só foi possível através da perspectiva dos atores sociais,

identificando as suas experiências, seus saberes, e ao mesmo tempo apreendendo o sentido que esses atores dão às suas condutas, como eles vivenciam tal situação, e só foi possível captar essas informações através das suas falas.

#### **2.3.4 Processo de análise dos dados**

Para realizar a organização das informações produzidas, a análise dos dados e o resultado da pesquisa, foi necessário seguir algumas etapas a fim de compreender as concepções de alfabetização e letramento dos docentes de classes multisseriadas do campo.

Para Deslauriers e Kérisit (2012, p. 140), “A etapa da análise consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente.”.

Antes de iniciarmos a pesquisa, ou seja, ir a campo, tomamos cuidado com os aspectos éticos da pesquisa, primeiro foi feita uma visita às Escolas no mês de fevereiro para convidar as participantes e explicar os objetivos da pesquisa, e posterior a isso, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1), e para preservar os nomes reais das participantes, foram utilizados nomes fictícios, isso ocorreu após a pesquisa ter sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Anexo 1).

Na primeira etapa, foi realizada uma revisão bibliográfica através de leitura com o propósito de ajudar no desenvolvimento do processo de análise das informações coletadas através das entrevistas.

A segunda etapa consistiu na organização dos dados a partir da categorização feita a partir das narrativas das participantes. As falas dos sujeitos foram identificadas, compreendidas e contextualizadas criticamente, e sem perder de vista os objetivos da pesquisa, a inquietação levantada por parte da pesquisadora, o objeto da investigação.

Na terceira etapa, foi feita a descrição e análise dos dados, após várias vezes ter feito a leitura das transcrições das falas e também ouvir os áudios, como meio de identificar pausas, silêncios... Esse processo de descrição dos áudios ocorreu nos meses de julho, agosto e setembro de 2020. Esse processo os sociólogos



americanos Glaser e Strauss (1987), chamam de “Teoria Fundamentada”, entendida por: “produção de análise e explicações baseada nos dados que o pesquisador coleta” (GLASER; STRAUSS, 1987 apud MOREIRA, 2008, p. 188-189).

Na quarta e última etapa foi feita a organização dos textos a partir da categoria de análise, na qual realizamos a descrição dos conteúdos advindos das narrativas das participantes, sem perder de vista o foco, o objeto da investigação. Desta forma, constituiu-se o próximo capítulo: A Pesquisa dos meus Achados, com as seguintes seções: A Chegada nas Classes Multisseriadas; As Classes Multisseriadas e as Escolas Seriadas do Campo; As Concepções de Alfabetização e Letramento na Visão das Professoras e Expectativas e Realidades no Processo de Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita nas Classes Multisseriadas.

### **3 Os achados ao longo da pesquisa: narrativas docentes**

Neste capítulo será apresentada a análise das narrativas obtidas através das entrevistas com as docentes para compreendermos o objeto de estudo: as concepções pedagógicas sobre alfabetização e letramento das docentes de classes multisseriadas do campo, e o desdobramento deste capítulo será em seções, apresentando o resultado dessa investigação produzida em campo.

A escuta e a transcrição dos áudios das entrevistas nos proporcionaram identificar o tema central da pesquisa e possibilitaram organizar a análise dos dados, através das perguntas e respostas, como referência, em quatro categorias: A Chegada nas Classes Multisseriadas; As Classes Multisseriadas e as Escolas Seriadas do Campo; As Concepções de Alfabetização e Letramento na visão das Professoras e Expectativas e realidades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas classes multisseriadas.

A categoria “A chegada nas classes multisseriadas” apresenta as sensações, os sentimentos e os desafios das docentes ao adentrarem em uma turma multisseriada, quais foram os seus olhares neste contexto.

Sobre a categoria “As classes multisseriadas e as escolas seriadas do campo”, revela, através das falas das docentes, a diferença entre ensinar em turma multisseriada e em turma regular, os pontos “positivos” e os “negativos” entre ambas as turmas.

A categoria que contempla o objeto da pesquisa, “As concepções de alfabetização e letramento na visão dos professores”, possibilitou compreender as concepções trazidas pelas docentes em sua prática, através da análise feita através de teóricos que fundamentam esta pesquisa.

A categoria “Expectativas e realidades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas classes multisseriadas” descreve através das falas das docentes como acontece o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, quais as expectativas relacionadas à aprendizagem dos alunos em relação à leitura e escrita, como é desenvolvido este processo.

Assim, nas seções seguintes serão apresentadas através das vozes das docentes relatadas através das entrevistas as informações produzidas e simultaneamente analisadas.

### **3.1 A chegada nas classes multisseriadas**

Nesta seção apresentaremos as narrativas das docentes quanto a sua chegada à classe multisseriada, nas qual relatam as sensações e sentimentos ao pisarem pela primeira vez nesse contexto. Através dos relatos, pode-se compreender que as docentes buscam, em meio aos desafios e dificuldades encontradas, desenvolver o seu ofício com sentimentos de cumprir com o seu dever e de querer bem aos educandos, tentando superar as diversidades vividas.

As narrativas utilizadas como instrumento de coleta de informações e a memória do narrador proporcionaram reconstruir significativamente as vivências e experiências das docentes, nas quais os instrumentos de análise mais a interpretação do pesquisador são

elementos que se imbricam e complementam para melhor compreensão de dimensões da realidade pesquisada, tanto na perspectiva pessoal/social do narrador, como na perspectiva contextual da qual essa individualidade é produto/produtora (ABRAHÃO, 2003, p. 79).

As narrativas e a memória permitiram identificar as vivências e as experiências dos sujeitos com subjetividade, não como dados exatos e acabados, o que permitiu que o pesquisador compreendesse o fenômeno em estudo através de uma generalização analítica. “As narrativas permitem, dependendo do modo como

nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes” (ABRAHÃO, 2003, p. 81).

Nas narrativas explicitadas pelas participantes, ficam evidentes nos seus relatos os sentimentos e as sensações que sentiram ao pisar pela primeira vez em uma classe multisseriada, conforme revelam na seguinte pergunta: - Como foi a sua chegada na classe multisseriada? Como foi esse início?

é... no início foi pra mim um...grande desafio, porque...eu ainda não era, não tinha formação de magistério, mas, foi um grande desafio, né? Pegar...dá início ao trabalho mesmo sem formação [...] (ESCOLA ATIVA, 2020).

Bom... eu estava trabalhando na secretaria do colégio Fernando Barreiro Dantas (ginásio), há muitos anos -15 anos- eu estava afastada da sala de aula. No início eu ensinava no primário, mas não era multisseriada, logo quando passei no concurso, e depois fui para o ginásio.[...] na verdade é...eu tomei um choque, né? Não devido até...a aprendizagem dos alunos, mas devido ao comportamento, que os alunos mesmo não tinham limite nenhum, era gritando, xingando muito, xingava, no ônibus mesmo...era um desastre... (MST, 2020).

Através da narrativa da docente Escola Ativa (2020), nos remetemos ao ensino oferecido à população rural na década de 1920/30, para ensinar nas escolinhas de primeiras letras não necessitava que o docente tivesse formação, eram os antigos professores leigos. Isso ainda é notório no século XXI, quando as concepções e o modo como são vistas as escolas multisseriadas do campo nos deixam a impressão de que não mudou muita coisa.

Quando comparamos a narrativa da professora Escola Ativa, que iniciou a sua docência em classe multisseriada há mais de 26 anos, concursada, com a fala da professora MST, também com mais de 26 anos de magistério, concursada, com experiência em turmas regulares, e depois de quase 15 anos afastada de sala de aula, sendo relocada em 2017, para ensinar em classe multisseriada, essa situação nos revela quantos desafios essas docentes não terão que enfrentar em sua prática. Pode-se perceber que em nenhum momento as docentes relatam se houve uma formação e/ou capacitação para assumirem as turmas multisseriadas, como é o caso da docente MST, que teve um longo período afastada de sala de aula.

Podemos perceber, através das visitas pedagógicas uma má gestão do tempo e do espaço nas classes e nas escolas multisseriadas, não há um direcionamento ou acompanhamento consistente quanto a presença do gestor da escola (diretor) muito distante da realidade apresentada, ao mesmo tempo a gestão do tempo e do espaço na sala de aula tem seguido o modelo seriado urbano de

ensino, e tem se refletido nos desafios que as docentes relatam em relação ao seu trabalho nas classes multisseriadas. Nas narrativas seguintes, as docentes relatam que sentem dificuldades em lecionar em turmas multisseriadas, em uma das falas dá a impressão de que são sozinhas no exercício da sua função, uma colocação solitária. Vejamos as falas das professoras Liga Camponesa e Saberes da Terra:

No início comecei com a turma regular do 1 ano, porém, nos anos...seguintes já comecei com turmas...é...com turmas multisseriadas, porém são...é... o ensino diferenciado porque...na turma multisseriadas são apresenta mais dificuldade do que uma turma regular, corro atrás de recursos, de diversas maneiras [...] (LIGA CAMPONESA, 2020).

É... meu primeiro contato com... com a sala de aula foi em 2011, quando precisou tirar a licença de uma outra professora. É...nesse...2011 esse primeiro contato também foi com a turma multisseriadas e em 2018 iniciou, né? Minha jornada, já próxima a concluir o curso de pedagogia e continua, né? 2018 trabalhei com turma multisseriadas, 2019 e esse ano, né? que iniciamos também com turma multisseriadas. No início é sempre uma expectativa muito grande, né? e com o passar dos dias, com o passar dos anos, você vai adquirindo uma certa experiência, mas...não é fácil trabalhar com turmas multisseriadas, não é muito fácil, tem que ter...tem que ter todo um planejamento, um tempo a mais, pois você vai ter que planejar pra séries diferentes, no meu caso são três séries juntas (SABERES DA TERRA, 2020).

As dificuldades descritas pelas docentes têm como causas, pelo que podemos apontar diante das narrativas e das observações feitas durante as visitas pedagógicas, são: a falta e/ou escassez de materiais pedagógicos como: jogos, livros de literatura, brinquedos pedagógicos para auxiliar no ensino e aprendizagem, uma realidade muito descrita por autores como HAGE (2014) e SANTOS (2015), além das causas já apontadas anteriormente, pode –se citar o não acesso a internet, esgoto sanitário, água potável dentre outros, e a não formação inicial e continuada dos docentes, pois em nenhum momento foi colocado por elas que tiveram ou têm formação, terem que fazer vários planejamentos, um para cada ano/série, e a questão do tempo, considerado pouco em relação à diversidade que têm que atender, necessitando de mais tempo para poder atender todo o grupo, nota-se que necessitam de orientação quanto à organização do tempo e nos momentos de planejamento, pois são vários que precisam fazer para poderem atender às várias séries/anos.

Diante das observações durante as visitas pedagógicas como coordenadora da educação infantil, nota-se que o único material didático disponível em sala de aula e utilizado como recurso didático pedagógico é o livro didático. Segundo Santos (2015), o livro didático traz toda uma lógica do currículo seriado e urbanocêntrico,

tendo uma pedagogia bancária, centrada no espaço físico e na figura do professor, desta forma os docentes têm que produzir vários planejamentos de acordo com os livros didáticos, fragmentando o conhecimento, (...) praticamente inexitem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 37).

Historicamente, segundo autores como Santos (2015) e Hage (2019), as escolas da zona rural, do campo, principalmente as escolas / turmas multisseriadas, foram relegadas, marginalizadas, esquecidas, além da escassez de materiais didáticos, os professores se deparam com prédios em péssimas condições estruturais, muitos funcionando em lugares improvisados ou alugados, sem água ou energia elétrica, falta de merenda escolar, professores sem formação pedagógica inicial e continuada, dentre outros. Isso vai se refletir nas dificuldades dos docentes em garantir a qualidade na escolarização ofertada à população do campo. Todas as condições citadas anteriormente afetam, também, o processo pedagógico em sala de aula.

A forma como o ensino é organizado pedagogicamente pelo sistema de ensino, que é o modelo seriado urbano, impossibilita as docentes de perceberem o processo de ensino e aprendizagem como um coletivo, no qual são utilizados processos pedagógicos fragmentados, nos quais as docentes têm que elaborar vários planejamentos, um para cada ano/série. Essa forma de organização do ensino será discutida na próxima seção.

### **3.2 As classes multisseriadas e as escolas seriadas do campo**

Nesta seção abordaremos as classes multisseriadas e as escolas regulares do campo, nas quais foi identificado através da fala de algumas docentes uma certa preferência pelas escolas/ classes regulares, de modelo seriado urbano de ensino. Elas justificam que as classes multi apresentam mais dificuldades para ensinar, o tempo é insuficiente para dar atenção a diversas séries em um mesmo tempo e espaço e têm que fazer vários planejamentos, já que a classe é composta por várias séries. Mas há um contraponto na fala de outras docentes, que relatam que as dificuldades não estão somente nas turmas multisseriadas, mas que nas turmas

regulares também vão aparecer as dificuldades, o que para elas é normal, pois as diferenças vão aparecer independente se for classe multisseriada ou classe regular. Ao serem indagadas sobre a diferença entre educação do campo regular e multisseriada, as docentes assim se posicionam.

Quero dizer também que trabalhar com turmas multisseriadas não é fácil, mas é prazerosa, a dificuldade de cada aluno é diferente, mas quando o professor se abre pra essas dificuldades tudo fica mais fácil, então...professor pode estar se abrindo ao diálogo, a conhecer um pouco mais da vida do aluno, dia-a-dia, então é usar um pouco, né? A nossa prática então...é que fique claro que...é difícil, porém não é impossível, dá pra...é elaborar um plano de aula que atenda, né? A essas dificuldades, o correto seria turmas regulares, pra mim é um sonho que eu tenho, deixar aqui claro, eu tenho um sonho de trabalhar com turmas regulares, mas enquanto isso não acontece, vou dando o meu melhor, procurando dar o melhor de mim para os alunos (SABERES DA TERRA, 2020).

Uma turma multisseriada apresenta mais dificuldade sim em relação à turma regular, pois são alunos com...com...séries diferentes, idades diferentes, então a gente para pra...é...passar o conteúdo diferenciado para aquela série, no entanto, você dando atenção, por exemplo, os alunos do 1 ano você dá atenção, para pra dá atenção aos alunos do 2 ano, então creio que essa dificuldade apresenta sim, porque naquele momento em que você para pra dá atenção a outra série, aquela outra série vai ficar parada, no entanto, também acontece como já aconteceu na minha turma e acontece também é em relação...que existe alunos que são mais atenciosos, curiosos, por exemplo, é...que enquanto você tá dando suporte a tal série, por exemplo, ao 2º ano, o primeiro ano tem aluno que fica atento, mas tem outros que fica dispersos, não presta atenção, acontece o barulho, a conversa e aí atrapalha em relação se fosse de turma regular, porque a turma regular você tá voltado, o professor tá voltado aquela turma durante as quatro horas dentro da sala de aula, então...por isso, por isso que eu, eu acho que...uma turma regular é melhor de se trabalhar do que trabalhar com uma turma multisseriada (LIGA CAMPONESA, 2020).

Nas falas das docentes nota-se que na visão delas a dificuldade apresentada em lecionar é devido às turmas serem multisseriadas, e em nenhum momento elas mencionam a falta de material pedagógico e o livro didático descontextualizado com a realidade da turma, a falta de formação para atender a essa realidade e até mesmo as péssimas condições de trabalho que podem estar interferindo em sua prática pedagógica. É um conjunto de situações que impedem o sucesso na aprendizagem dos alunos e na continuidade do próprio trabalho docente.

Segundo Hage (2014), são aspectos que podem influenciar na existência dessas classes/escolas e até mesmo a atuação dentro da comunidade. São aspectos relevantes que culminam na fragilidade do ensino ofertado a esses sujeitos, com qualidade e de continuidade da escolarização da comunidade, lembrando que essas escolas/classes multisseriadas são as únicas possibilidades

dos alunos estudarem na sua localidade. Vejamos a posição das demais docentes sobre escolas regulares e multisseriadas do campo.

Tem diferença sim, porque... a... classe multisseriadas são...a gente...na verdade a gente enfrenta muitos desafios, né? ou seja, todas as classes é...regular ou multisseriadas, sempre há, né? Haver pessoas diferentes, né? Sabemos que mesmo sendo uma turma única, mas sempre vai haver...uma criança que...tem um aprendizado diferenciado, então é um desafio (ESCOLA ATIVA, 2020).

às vezes... às vezes a gente fala assim, multisseriadas, né? As vezes tem professor mesmo que tem aquele choque, mas na verdade...eu tô com 3º ano...no papel é 3º ano, mas se você vir para aprendizagem é a mesma...como se fosse multisseriado, né? Que as vezes tem professor mesmo que tem aquele...faz aquele abismo e na verdade é a mesma coisa como se você tá trabalhando na série...normal, né? Eu, eu penso assim dessa forma (MST, 2020).

Comparando as falas das professoras Escola Ativa e MST, podemos perceber que apesar de toda uma trajetória com turmas multisseriadas, a professora Escola Ativa coloca que tem desafios, mas que nas classes regulares também existem alunos com aprendizado diferenciado, pessoas diferentes... E para a professora MST, as classes multisseriadas ou regulares não têm diferenças, a diversidade vai existir em qualquer grupo, sendo multi ou regular. E a professora MST foi aluna de turma multisseriada, e em conversa com ela, ela relata que antes tinha vergonha de dizer que foi aluna de turma multisseriada, pois como foi dito em sua fala, há pessoas que acham um absurdo existirem ainda classes multisseriadas e ao mesmo tempo têm uma visão marginalizada e negativa sobre essas escolas e classes multisseriadas do campo. Não podemos deixar de mencionar que o preconceito com as classes multisseriadas existe sim, como coordenadora da secretaria de educação, os dirigentes escolares colocavam que no período de matrícula muitos pais tiravam o seu filho porque a classe era multisseriada, com a justificativa de que, com essa turma “misturada”, com vários anos/séries, os alunos não aprendem nada, há um certo descrédito quanto à qualidade de ensino ofertado pela turma multisseriada.

Santana (2018), nos aponta que na história da educação brasileira as salas e escolas multisseriadas ocuparam o lugar de segunda categoria, sempre negada, no qual desprivilegia a educação ofertada, tendo sido marginalizada desde o período imperial. Dessa forma, ainda existe no tempo atuais o descrédito da qualidade do ensino ofertado nas escolas/classes multisseriadas, por acreditarem que as escolas regulares têm a possibilidade de ofertar um ensino de qualidade por agrupar alunos

com idades iguais e na mesma série/ano. A comunidade ainda resiste em matricular os seus filhos nestas escolas por compreenderem que não há investimentos quanto a infraestrutura física do prédio, mobiliário, materiais pedagógicos dentre outros.

Para alguns docentes, o modelo de seriação de ensino é a forma viável de resolver as dificuldades encontradas para desenvolver a sua prática pedagógica, ou seja, que possam lecionar e os alunos aprenderem. Mas, na verdade, esses professores ainda não compreenderam que essa forma de organização multisseriada foi a “maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, (...) que essa forma de seriação foi implantada de forma precarizada, sob a configuração de multi (série)” (HAGE, 2014, p. 1175).

Essa forma de ensino implantado nas classes multisseriadas ignora as suas especificidades, a diversidade presente nesse ambiente, o que torna difícil “superar os desafios didáticos postos pela heterogeneidade” (SANTOS, 2015, p. 47).

O modelo de ensino seriado é seguido por toda a rede de ensino do município, no qual todos os docentes se reúnem, formando o grupo de sua turma/ano, para elaborarem o planejamento para cada ciclo, um para cada ano/série, isso acontece em três momentos no ano letivo, definido no calendário anual escolar, no qual já consta o período de cada ciclo. Sempre no início de cada ciclo, os professores organizam e elencam os conteúdos que serão trabalhados, utiliza-se como suporte o Referencial Curricular Municipal. Desta forma, os professores de classe multisseriada têm que elaborar um planejamento para cada ano/série. Quando indagadas sobre – Como é trabalhar nas classes multisseriadas, as docentes assim se posicionam.

Planejo, faço meus planejamentos em casa, de acordo a cada série, as atividades diferenciadas, quando posso colocar, quando vejo que meu aluno eu posso colocar uma atividade igual para as duas séries, eu aplico, mas eu tenho casos que a gente não pode colocar uma atividade igual a do 1 e 2 ano porque é...devido ao desenvolvimento daquela criança de tal série (LIGA CAMPONESA, 2020).

No início é sempre uma expectativa muito grande, né? E com o passar dos dias, com o passar dos anos, você vai adquirindo uma certa experiência, mas não é fácil trabalhar com turmas multisseriadas, tem que ter todo um planejamento, um tempo a mais, pois você vai ter que planejar pra séries diferentes, no meu caso são três séries juntas (SABERES DA TERRA, 2020).

O ensino seriado seguido por toda a rede de ensino do município, com um planejamento de unidades por série/ano, tanto para as classes regulares como para



as classes multi, um planejamento homogêneo advindo da visão urbanocêntrica de mundo, tornando o ensino fragmentado e padronizado, impossibilita que os docentes compreendam as turmas multi como um único coletivo, que valorizem e reconheçam as suas diferenças e peculiaridades próprias (HAGE, 2014). Esse modelo seriado urbano de ensino, além de fragmentar o ensino, torna o tempo, o espaço e o conhecimento padronizados para todas as escolas, sendo elas regulares ou multi do campo, não valorizando os saberes dos sujeitos e o contexto em que a escola está inserida.

As situações apontadas pelas docentes em lecionarem em turmas multisseriadas nos apontam a necessidade de propostas que possam auxiliar no processo de organizar o trabalho pedagógico, contextualizando com os tempos e os espaços, de maneira que o coletivo seja olhado como recurso de possibilidades e não de dificuldades.

Hage (2014), nos propõe é transgredir esse modelo seriado urbano de ensino implantado nas classes e escolas multisseriadas e superar a homogeneidade, organizando o tempo e o espaço da sala de aula através da valorização da heterogeneidade, a coletividade e a identidade da escola e da comunidade onde está inserida. Deve-se privilegiar o diálogo com as comunidades, os docentes, os gestores, os sujeitos, valorizando as suas experiências, as práticas, as suas vivências neste contexto, e assim redefinindo o currículo, a proposta pedagógica, as metodologias, que possam potencializar a aprendizagem e o ensino no ambiente multissériada.

### **3.3 As concepções de alfabetização e letramento na visão das professoras**

Na seção anterior foi possível compreender o modelo de ensino implantado nas escolas multisseriadas do campo e nesta seção discutiremos as concepções de alfabetização e letramento apresentadas nas vozes das docentes. Podemos identificar concepções tradicionais no modo como concebem o ensino da língua – codificar e decodificar como um processo mecânico de aquisição da língua. Quanto ao termo letramento, houve docente que não sabia o que o termo significava: - “Eu acho sei lá.. eles estão juntando sílabas...” (MST, 2020), e outras docentes disseram que é o uso da língua em contextos reais, em práticas sociais do uso da língua.

Dessa forma, buscamos compreender através das falas das professoras como cada uma concebe o processo de alfabetização e letramento, o qual discutiremos nesta seção. Iniciaremos abordando as concepções de alfabetização e alfabetizado trazidas pelas professoras e posteriormente as concepções das docentes sobre letramento e letrado. Como as docentes definem o que é alfabetização? Como definir um aluno alfabetizado?

O processo de alfabetização ele se dá quando o...o aluno desenvolve a...a habilidade de ler e de escrever, então eu defino a alfabetização como esse processo, né? De aprendizagem quando o indivíduo desenvolve essa competência de ler e de escrever (SABERES DA TERRA, 2020).

É sim, trabalho com a turma do 1º e 2º ano, alfabetização é processo de aprendizagem onde se desenvolve habilidade de ler e escrever (LIGA CAMPONESA, 2020).

Analisando as falas das professoras acima, podemos perceber que elas trazem uma visão tradicional sobre o processo de alfabetização, uma concepção mecânica da aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. As concepções trazidas pelas professoras nos possibilitam compreender a aquisição da leitura e da escrita como instrumento tecnológico para o acesso ao conhecimento, mas é necessário que se tenha claro quais as funções, em quais momentos é importante ter esse domínio desse instrumento tecnológico, quando elas descrevem as habilidades e competências de ler e escrever, e isso as docentes não deixaram claro.

Autores como Kramer (1986) e Soares (2018), apontam que há professores que em sua prática compreendem o processo de alfabetização como algo mecânico, que tem que ser decifrado os seus códigos e não como um processo que deve ser construído juntamente com as crianças, no qual o trabalho /prática docente se desenvolva concomitantemente através de atividades onde a escrita seja o objeto de conhecimento e como tal veicula conhecimento (Kramer, 1986), e esteja contextualizado e explorado a função social da escrita, e que proporcione o contato da criança com diversos portadores e gêneros textuais, e que as crianças sejam capazes de interpretar e produzirem textos. Ao serem indagadas sobre o que é alfabetização/alfabetizar, as docentes assim se posicionaram.

aiii...falar é difícil...al-fa-be-ti-zar, me ajuda aí? é como... é...lendo palavras simples e tentando...é...ai, eu sei, mas não to sabendo explicar não, dá uma parada aí, vai...é curiosidade, né? Eles tá...tentando...ler, tentando ler e cada dia mais é...se renovando, eu não tô sabendo explicar... lendo palavras simples, porque as letras já estão juntando, as sílabas simples (MST, 2020).

A professora MST nos traz uma concepção muito relacionada ao método fônico de alfabetizar proposto através das cartilhas como orientação didática para o ensino da leitura e da escrita. A alfabetização como processo mecânico da língua escrita, no qual alfabetizar seria, na concepção da professora, um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). O método fônico, muito utilizado para alfabetizar as crianças partindo das unidades menores, as sílabas, depois formar as palavras, para só depois as frases e pequenos textos, torna-se insuficiente para que a criança possa compreender o funcionamento da escrita e qual a sua função socialmente. Ler e escrever serve para que?

Segundo Soares (2018),

Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (p. 18).

Nota-se que os professores desconhecem a base teórica e/ou a concepção em que sua prática está embasada, e não têm claro qual o objetivo da alfabetização para os sujeitos do campo. Vejamos mais uma resposta, a da professora Escola Ativa:

alfabetizar é um processo, alfabetizar não... não começa...ou seja, não tem...não tem um fim, alfabetização é um processo, né? Muitos aprendem...rápido, outros tem um período, mas...que deve ser respeitado, de alfabetizar, então...a gente precisa saber é...ter cuidado, também, né, nesse processo, porque muitas vezes a gente...acaba perdendo ...acaba perdendo...o sentido do que é alfabetizar, alfabetizar não é só conhecer letras e só...só decodificar, alfabetizar vai mais além, né? (ESCOLA ATIVA, 2020).

Segundo Freire e Macedo (2011):

[...] a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisaremos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos (p. 9).

A concepção de alfabetização trazida pela professora Escola Ativa (2020) a concepção abordada por Freire e Macedo (2011) nos proporcionam compreender que o processo de alfabetização, como diz a professora – alfabetizar vai mais além – ou seja, não basta reconhecer letras e escrever letras ou sílabas ou palavras, ou simplesmente dominar esse instrumento tecnológico, é preciso considerar os

aspectos sociais, políticos e econômicos em que esses sujeitos estão inseridos, considerando o uso e a função da escrita na sociedade.

Segundo Soares (2019), para entrar e viver nesse mundo do conhecimento, o indivíduo necessita, além de apropriar-se da tecnologia do ler e escrever, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. “Ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (SOARES, 2019, p. 77).

Assim, analisaremos as concepções trazidas pelas docentes sobre o que é letramento:

Letramento desenvolve o uso competente de leitura e de escrita nas práticas sociais. O aluno alfabetizado e letrado ele tem que...usar...a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais, como por exemplo, ele tem que...ler, entender, codificar, organizar, interpretar aquilo que ele leu, não ler por ler, ele tem que ler e entender o que, o que aquele conteúdo, o que aquela informação está trazendo (LIGA CAMPONESA, 2020).

Bom, eu defino letramento...é...é... como desenvolvimento, né? Que o aluno tem...da leitura e da escrita nas práticas sociais, porque nem todo indivíduo alfabetizado é... letrado, eu fiz uma pesquisa recentemente sobre esse conteúdo, então o...o sujeito que é alfabetizado, não necessariamente ele é letrado. Identificamos na forma como esse indivíduo, como o aluno se coloca é... em sociedade, porque alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever e letrado é aquele que sabe ler e escrever e responde adequadamente as demandas sociais, né? De...tanto de leitura, quanto da escrita (SABERES DA TERRA, 2020).

Na visão das professoras, através das suas falas, podemos identificar a clareza na definição sobre o letramento, que o processo de alfabetização, codificar e decodificar a língua, não é suficiente para formar leitores e produtores de textos, estar alfabetizado e letrado, e que se torna necessário alinhar o uso do sistema de escrita de forma contextualizada para atender as várias demandas sociais em que o sujeito está inserido, inserindo-o no processo do letramento.

A autora Magda Soares (2020), em seu livro: *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever*, aborda inicialmente que a invenção da escrita surge das demandas sociais e culturais como meio para responder a essas demandas (SOARES, 2020), o que torna necessária a aprendizagem do sistema de escrita e ao mesmo tempo aprender a responder as demandas sociais. A autora destaca também que a alfabetização, estar alfabetizado, não é pré-requisito para o letramento, ou seja, a criança pode se alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, através de atividades de letramento, onde produzam textos, leiam, exercitem práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020).

Vejamos mais definições trazidas pelas professoras sobre letramento:

Letrar é... as crianças já são letradas e... geralmente quando a gente pega as crianças a gente já faz os primeiros conhecimentos prévios deles, a gente vê que as crianças já vêm...já vêm com sua bagagem e aqui a gente vai fazer o que? Vai é... equilibrar, trabalhar essas bagagens que eles trazem e trabalhar num contexto diversificado, né, que passa de...sai de letramento para alfabetizar, que alfabetizar vai mais além, né, que a gente trabalha a...a diversidades, né, diversidade, as práticas são diversas, os textos também são diversos e aí...a gente vai alfabetizar (ESCOLA ATIVA, 2020).

(eu tô com dificuldade aí, não tô sabendo...) eu acho...sei lá. eles tão juntando as sílaba e ele aos poucos...na verdade eles, eles mesmo tão se descobrindo, que eles nem sabem que eles tem essa capacidade, por aí, então tá tão interessante isso, é...e eu não sei, é...das maneiras mesmo que eu tô procurando trazer coisas novas, porque as vezes essas coisas...essas mesmices se torna as vezes eles...sem ânimo, então eu tô tentando...fazer isso pra ver se eles...se renova...renovam, né? porque as letras eles já estão... juntando as sílabas simples... (MST, 2020).

Analisando e comparando as visões das professoras em relação ao termo letramento, podemos concluir que as práticas de letramento e alfabetização realizadas pela professora MST são descontextualizadas, dissociadas da função social e política do letramento e da alfabetização. Na fala da professora Escola Ativa, podemos identificar que há algumas práticas que ela realiza trabalhando com diversidades de textos, e que valoriza o conhecimento que o aluno traz, ou seja, envolve o sujeito em atividades de letramento, com o objetivo de alfabetizar esses sujeitos dentro de um contexto.

Assim, a análise das concepções de alfabetização e letramento trazidas pelas professoras nos fazem identificar que existem algumas práticas pedagógicas dissociadas das práticas sociais de leitura e escrita, nas quais as habilidades de letramento possam tornar os sujeitos capazes de responder às demandas sociais do seu cotidiano. Desta forma, percebemos, através das falas das professoras, que mesmo enfrentando péssimas condições para realizar a sua função, acreditam no potencial de seus alunos, vão superando as dificuldades e buscam oferecer, como citado por uma delas, “o meu melhor” (LIGA CAMPONESA, 2020).

Os conceitos trazidos por algumas docentes nos revelam uma prática de ensino tradicional, no qual a alfabetização é a aprendizagem de um código e não a compreensão que “o sistema de escrita não se resume a codificar signos (grafemas) e os sons da fala (os fonemas)”. (SOARES, 2020, p. 11) Compreender o processo de alfabetização não de forma restrita, somente ao ambiente escolar, necessita de práticas pedagógicas, leitoras e escritoras, que associem o processo de

alfabetização ao do letramento, contextualizado com as demandas sociais de leitura e de escrita, possibilitando assim, formas leitores e escritores para responder as demandas pessoais e profissionais dos sujeitos.

### **3.4 Expectativas e realidades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas classes multisseriadas**

Nesta seção poderemos conhecer quais as expectativas e realidades em que as docentes desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas classes multisseriadas e compreender quais as implicações no processo de alfabetização e letramento dos sujeitos.

Conhecer como o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita está sendo desenvolvido nas classes multisseriadas nos proporcionou compreender até que ponto a prática docente tem conseguido ou não garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, em quais realidades acontece e as expectativas das docentes. Assim, apresentamos as expectativas e a realidade no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita através das falas das docentes de classes multisseriadas.

As entrevistas com as professoras Escola Ativa e MST foram realizadas antes da suspensão das aulas (17/03/2020), havia duas semanas que as aulas tinham iniciado. Apesar de poucos dias de aulas, a professora Escola Ativa demonstrou boas expectativas em relação à aprendizagem da turma, mesmo prevendo os desafios a enfrentar e de gostar do que faz, lecionar, e apostava que os alunos iriam aprender muito...

Hoje eu estou com...pré-escola, 4, 5 anos e...vejo...a expectativa é boa apesar de ser, de ser a primeiras semanas, né, mas eu tenho a expectativa que...vamos aprender muito, por também eu saber..., ou seja, gosto muito de trabalhar com esses desafios, né? De multisseriados, que é um ajudando o outro e eles aprendem muito. As crianças já vêm com sua bagagem, com os conhecimentos prévios deles, vai trabalhar essas bagagens que eles trazem e trabalhar num contexto diversificado (ESCOLA ATIVA, 2020).

Eu espero e já estou conseguindo em poucos dias de aula, graças a Deus estou conseguindo e estou feliz com isso, mas, você percebe também...é quando o aluno tem o acompanhamento, entendeu? Ou que tenha acompanhamento, ou que os pais exigem, que estudem, que faça dever de casa, as vez tem pais que não sabem nem ler e nem escrever, mas tá ali mandando ler, mandando estudar e tem muitos até que...aquela aluna mesma que eu te mostrei, ela...não...sabia letra cursiva, mas se você pegar, você já tá vendo como já tá...entendeu? (MST, 2020).

Um aspecto da fala da professora Escola Ativa que chamou atenção foi que o ensino e a aprendizagem acontecem mediados não somente pelo professor – “Um ajudando o outro e eles aprendem muito” (ESCOLA ATIVA, 2020). “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

A professora Escola Ativa pode saber ou não em que concepção ou teoria está embasada a sua prática, mas reconhece que a aprendizagem acontece também através da interação entre os sujeitos, quando diz: “um ajudando o outro, eles aprendem muito, as crianças já vêm com sua bagagem, com os conhecimentos prévios deles” (ESCOLA ATIVA, 2020), ou seja, a docente reconhece e valoriza os conhecimentos trazidos pelos sujeitos, através dos quais esses sujeitos se sentem parte desse processo e se sentem capazes de aprenderem.

A concepção de ensino que concebe o conhecimento não como uma mera transmissão de conhecimento, mas construído através das relações sociais, sejam elas familiares ou na escola, está embasada no Construtivismo, que concebe o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento, tendo como teóricos Piaget (2010) e Vygotsky (2010), em que Piaget (2010) destaca “a criança como construtora ativa do seu conhecimento” (PIAGET, 2010 apud BIZZOTO, 2010, p. 11). E Vygotsky (2010) traz a importância da interação social da criança no processo de aprendizagem (BIZZOTO, 2010). Para Vygotsky, a interação das crianças com o ambiente e com outras pessoas estimula o desenvolvimento da inteligência, e conseqüentemente, do pensamento e da linguagem”. (ANDALÓ, 200, p. 8)

Dessa forma, torna-se necessária organizar na rotina da sala de aula, atividades que explorem os conhecimentos prévios das crianças, pois sendo um ser social, já traz vários conhecimentos de mundo, as suas leituras de mundo, através de suas experiências vividas no convívio familiar ou na comunidade, e que as práticas pedagógicas potencializem a leitura e a escrita através das práticas sociais.

Analisando a fala da professora MST (2020), descrita acima, ela demonstra que a aprendizagem da leitura e escrita se dá através de atividades que priorizam as formas e/ou os tipos de letras, trabalhando fora de um contexto, desta forma tornando a aprendizagem da leitura e da escrita de forma mecânica, sem função social. Traz a importância do acompanhamento familiar, sendo um dos condicionantes para aprendizagem da leitura e da escrita. Essa ideia ou concepção tradicionalista de aprendizagem da leitura e da escrita foi muito utilizada no século

XIX e nas primeiras décadas do século XX, na qual limitava-se a ensinar a leitura e a escrita, ou seja, dominar a escrita como um instrumento tecnológico (FREIRE, 1991, apud MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 15). Espera-se que a aprendizagem da leitura e da escrita seja de construção de habilidades pelo sujeito para exercer com competência a tecnologia da escrita em diversas situações de práticas sociais nas quais está inserido. Nota-se também que a professora não tem muito definido como espera ou deseja como os alunos estejam em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação às expectativas de aprendizagem da leitura e da escrita pelas professoras foi possível identificar, em algumas, a concepção de ensino que emerge da sua prática. Vejamos as expectativas descritas pelas demais docentes.

É... minha expectativa com relação a leitura e a escrita...bom, são as melhores possíveis, né? E com relação a isso o que tenho trabalhado bastante quando estava tendo as aulas presenciais e hoje, né? Que a gente tem que tá enviando as atividades, focando bastante nessa questão da leitura, da... escrita de texto, justamente para trabalhar nessa questão, porque o aluno quando ele não ler, ele tem...dificuldade em...em todas as disciplinas, então quando a gente foca, frisa é...trabalhar bem a leitura e a escrita, eu acredito que a gente vai estar dessa forma preparando o aluno pra...todas, pra demais disciplinas, tanto matemática, quanto ciências, geografia, história, religião, educação física, então eu friso muito isso, na minha sala essa questão de trabalhar a...a leitura, a escrita, de trabalhar muito com produção, com cópias é...foca um pouco no ensino tradicional, é...que a gente não pode fugir disso, mescla, tem que fazer...tem que ter essa mesclagem, né? Trabalhar um pouco com o tradicional, alguns alunos reclamam que cópia é coisa do passado, mas o aluno que...que não faz cópia, não copia, ele não trabalha a escrita dele, alguns ainda tem...leem bem, mas a escrita, Aff! Deixa a desejar, então eu peço muito pra fazer cópia de texto e com isso vai melhorando a caligrafia, melhorar a pronúncia, então...eu friso muito nessa questão de trabalhar tanto a leitura, quanto a escrita (SABERES DA TERRA, 2020).

Na expectativa descrita pela professora Saberes da Terra, podemos compreender que o foco está na aprendizagem da leitura e da escrita de forma tradicional e utilizando-se de outros recursos, deixando entender que terá outras estratégias de ensino além do tradicional, nas quais estão definidas atividades de cópias com o objetivo de melhorar a caligrafia e a leitura, que têm por finalidade melhorar a pronúncia dos alunos. Mas, onde está mesmo definida a função social da leitura e da escrita? Lê-se para passar de ano?

Segundo Soares (2018), os métodos tradicionais consideram que a aprendizagem da leitura e da escrita necessita de atividades hierarquicamente ordenadas, através de exercícios repetitivos que trabalhem as habilidades motoras, com a finalidade de melhorar a caligrafia, e o treino de leitura de textos para melhorar o jeito com que os alunos falam, a sua pronúncia.



A professora Liga Camponesa já traz a expectativa definida descrevendo qual o objetivo que deseja alcançar com a turma. Vejamos:

A expectativa é que cada aluno alcance o nível de alfabetização, independente de ser uma série multisseriada ou não, creia, creio que o professor, ele deve correr atrás de recursos, se ele ama a profissão, se ele ama o que faz, ele deve correr atrás de recursos pra alcançar aquele nível de leitura e escrita dentro da sala de aula, para que os alunos sejam alfabetizados na idade certa (LIGA CAMPONESA, 2020).

Podemos compreender que a professora Liga Camponesa tem clareza em relação às habilidades de leitura e escrita que espera alcançar com a sua turma no processo de alfabetização, que estejam alfabetizados na idade certa. Quanto às expectativas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, para alcançar esse objetivo necessita de recursos como materiais que ela mesma tem que ir em busca, pois ama o que faz e deseja que todos estejam alfabetizados.

A professora nos coloca uma realidade ainda muito presente nas escolas multisseriadas do campo, a falta de investimentos, e essa é a realidade da maioria das escolas multisseriadas no município de Antônio Cardoso. A falta de investimentos nas escolas multisseriadas engloba vários fatores como: falta de recursos pedagógicos (jogos, livros didáticos descontextualizados, mobiliários escolares em péssimas condições, computadores, impressoras, água, merenda de qualidade, péssima estrutura física dos prédios, dentre outros), além da ausência de ações da secretaria de educação, com oferta de formação que possa auxiliar as docentes na organização do trabalho pedagógico e na qualidade de ensino ofertado à população do campo. Esses são alguns dos desafios, dentre outros já citados anteriormente, enfrentados pelas docentes no exercício da sua função.

## 4 Considerações finais

*“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.*

(FREIRE, 1996, p. 85)

Durante décadas (1890/1980), o conceito de alfabetização foi entendido como uma técnica, com o objetivo de ler e escrever, ou seja, a correspondência – grafema: escrever; fonema: sons (ler). No final do século XX (1980), o conceito de alfabetização entra na discussão no cenário educacional brasileiro, tendo seu conceito debatido e ampliado, acrescentando o conceito de letramento, assim o processo de escolarização – a alfabetização – volta-se às práticas sociais de leitura e escrita.

Diante desse contexto, das múltiplas facetas no processo de alfabetização e letramento, e das observações através das visitas de acompanhamento como coordenadora da educação infantil, e dos depoimentos das docentes das dificuldades em lecionar para uma classe tão heterogênea, diversa, com alunos de séries/ ano e idades diferentes, em garantir a escolarização desses sujeitos, surge então um questionamento que nos inquietava: quais as concepções de alfabetização e letramento dos docentes de classes multisseriadas das escolas do campo?

Assim, surge a pesquisa com o propósito de compreender quais as concepções pedagógicas em que as docentes embasam a sua prática no processo de alfabetização e letramento nas classes multisseriadas, e quais são as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e desta forma propor através de módulos que abordem as concepções sobre a alfabetização e letramento trazidos por autores sugestões didáticas de alfabetização e letramento em classes multisseriadas.

Para compreender as concepções docentes sobre a alfabetização e letramento, a pesquisa teve como participantes 4 (quatro) docentes que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo, e para realizar esta pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa, integrando-a à pesquisa participante, e como instrumento da coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada.

A realização das entrevistas, as quais duas ocorreram presencialmente, antes da suspensão das aulas presenciais e as outras duas ocorreram de forma *on-line*,

possibilitou levantar as concepções docentes sobre a alfabetização e letramento; o momento inicial que chegaram à classe multisseriada, qual foi a sensação, o que diferencia escola regular do campo da escola multisseriada do campo; quais as expectativas e realidades vividas pelas docentes nas classes multisseriadas. As considerações finais serão descritas através das reflexões feitas com bases nas narrativas obtidas ao longo da pesquisa e das observações feitas durante os momentos de acompanhamento pedagógico às escolas como coordenadora pedagógica da educação infantil.

A pesquisa apresentou os desafios e dificuldades apontados pelas professoras ao pisarem pela primeira vez em uma classe multisseriada, por ser uma turma com alunos de séries e idades diferentes, consideram ter mais trabalho em ter que realizar diversos planejamentos, um para cada série/ano. A docente Escola Ativa (2020) nos coloca que iniciou a docência ser ter a formação mínima, o magistério. Desta forma, através dos dados coletados, a pesquisa nos mostra a necessidade de formação inicial e continuada das docentes, visto que as docentes iniciam nas classes multisseriadas sem antes terem tido uma formação, o que culmina nos desafios ou dificuldades que enfrentam na sala de aula com uma turma tão diversa e sem nenhum preparo ou suporte para atuar neste contexto.

Em algumas falas, durante as entrevistas com as docentes, pode-se perceber certa preferência de algumas docentes pelo modelo de ensino seriado urbano por acreditarem que nessas turmas não terão muito trabalho, desafios e dificuldades em lecionar. Ainda não foi possível que as docentes compreendessem que as escolas ou classes multisseriadas são uma outra forma de escolarização no campo, mas não em formato de série, que a multisseriação não é um problema, mas que necessita de um gerenciamento da gestão do tempo e espaço, além de rever o currículo, dentre outros aspectos, para que de fato todos os alunos aprendam.

Foi possível identificar através das informações obtidas através das narrativas das docentes que as suas concepções sobre alfabetização e letramento são diferentes e até mesmo se distanciam dos conceitos trazidos, debatidos pelos autores como: Kramer (1986), Soares (2018/2019/2020), Freire (2018/2011), Bizzoto (2010). A pesquisa nos apresenta a necessidade de as docentes refletirem à luz da teoria e da sua prática pedagógica, (re) construírem novos conhecimentos que possam auxiliá-las no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita nas classes multisseriadas. Nota-se uma prática dissociada e descontextualizada das práticas

sociais da leitura e da escrita, que não correspondem às demandas sociais. Podem-se identificar algumas práticas tradicionais em alfabetizar, outras concepções trazidas por algumas docentes revelam um conhecimento superficial do que é alfabetizar e letrar.

As docentes buscam conhecer esse aluno e valorizar os seus conhecimentos, algo muito relevante para o processo de ensino e aprendizagem, partir dos conhecimentos dos alunos, das suas experiências em leitura e escrita, e valorizar esse sujeito que também é protagonista de sua aprendizagem. Algumas docentes apostam em atividades de cópias de textos para que os alunos tenham bom desempenho na escrita de palavras e melhorar na caligrafia. A docente MST (2020) desenvolve atividades para o reconhecimento de letras e formação de sílabas e palavras, para posteriormente produzirem e lerem textos, através destas atividades algumas docentes acreditam estar garantindo a alfabetização e letramento dos sujeitos.

A realidade vivida pelas docentes apresenta dificuldades em sala de aula por elas considerarem o tempo insuficiente para acompanhar várias séries/ano ao mesmo tempo e o planejamento das aulas demanda tempo. Uma outra docente relata que no dia a dia sente falta do acompanhamento familiar junto aos filhos, o que é facilmente identificado quando um aluno tem acompanhamento familiar e outro não. Pode-se acrescentar, que foi possível observar nos momentos das visitas pedagógicas, o quanto essas escolas são desprovidas de recursos pedagógicos (livros de literatura, jogos, brinquedos educativos, materiais de artes), sem falar nas péssimas condições da estrutura física, inexistência de área externa para os alunos poderem circular, mobiliários antigos, recursos insuficientes para as docentes realizarem o seu planejamento (aula), estas situações citadas influenciam diretamente na atuação pedagógica do professor e até mesmo na aprendizagem dos alunos.

Ainda a pesquisa nos revelou a necessidade de investimentos nas escolas do campo, em relação a recursos pedagógicos, o que foi relatado na fala de uma das docentes, pois a mesma tem que providenciar os recursos pedagógicos de que necessitava para realizar a sua prática. Foi possível observar nos momentos de visitas pedagógicas, como coordenadora da educação infantil, que as escolas multisseriadas do campo não contam com nenhum outro recurso didático a não ser o livro didático.

Historicamente, as escolas do campo sempre foram desprovidas de recursos, um total abandono. A escola rural teve e tem um olhar marginalizado, o que não serve para as escolas da zona urbana é encaminhado para a escola da zona rural. Para as escolas rurais são encaminhados os professores menos experientes, e geralmente os professores contratados são a maioria nessas escolas. É um retrato que nem sei se muda a moldura, mas a imagem parece a mesma.

Foi possível detectar durante a pesquisa, que as concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pouco contribuem com o processo de alfabetização e letramento dos alunos. Ou seja, desenvolver uma prática pedagógica que busque relacionar a aprendizagem do instrumento tecnológico (a escrita) com as demandas sociais, com as funções sociais da escrita no contexto em que vivem. É necessário que as docentes possam compreender que o processo de alfabetização – aprender a ler e escrever – esteja associado à formação crítica e autônoma dos sujeitos.

A pesquisa nos apontou a necessidade de as docentes vivenciarem momentos de formação específica sobre educação do campo, as classes multisseriadas, que esses momentos formativos possam auxiliar as docentes a refletirem práticas pedagógicas que as ajudem a compreender a especificidades dessas turmas, a sua heterogeneidade, um ensino voltado para o coletivo e não fragmentado como no modelo de ensino seriado urbano. Há uma ausência da gestão da escola – diretor – e da coordenação dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), muitas vezes foi possível encontrar na escola o professor e a serviços gerais (merendeira), num trabalho muito solitário em que por muitas vezes precisam resolver alguns problemas que surgem no contexto escolar.

Enfim, é necessário que o poder público e as secretarias municipais de educação terem um olhar mais sensível para essas profissionais que, mesmo diante de tantos desafios, dificuldades e problemas, assumem com responsabilidade a sua função. São profissionais que não se valem de desculpas para não realizar o seu trabalho, executam a sua função com maestria, amor, porque acreditam no trabalho que realizam. Diante das situações reveladas durante a pesquisa, tornou-se necessário produzir um suporte teórico e metodológico para apoiar as docentes de classes multisseriadas ou não, o produto com dois cadernos temáticos que tem como objetivo contribuir com as práticas pedagógicas docentes, e que se tornem um material de consulta não somente para os professores de turmas/escolas

multisseriadas. Espera-se que o produto, fruto das dificuldades e desafios apresentados pelas docentes, contribua para a mudança da realidade observada e pesquisada.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE / FaE / UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ANDALÓ, Adriana. **Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra – mundo**. – São Paulo: FTD, 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **A Alfabetização Linguística da Teoria à Prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. 144 p.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexões**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília, DF, 2010. 44 p.: il. (Programa Escola Ativa).
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília, DF, 2010. 80 p.: il. (Programa Escola Ativa).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART,

Roseli Salete. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2010.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Claudia de Lira Santos. Escola Ativa. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante**: saber, pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

DESLAURIERS, KÉRISIT. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, ROBERT, PIERS, Álvaro. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia)

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLO, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexões. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales et. al. 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.



FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Organização e apresentação Marisa Lajolo. São Paulo; Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi) Sieriação como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out. – dez., 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KRAMER, Sônia (Org.). **Alfabetização**: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONE, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Menga Ludke; Marli E.D.A. André. 2. ed. Reimp. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/ etnopesquisa – formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre a teoria e prática. *In*: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ceale, 2008.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO,

Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleffe. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTANA, Dilsilene Maria Ayres de. **Educação e Formação Humana: Direito à Educação e Classes Multisseriadas no Meio Rural Brasileiro – São Carlos – São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Paulo, 2018.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. Salvador – Bahia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2015.

SANTOS, O. de A. **Comunidade Quilombolas de Paus Altos**. Disponível em: <http://terramadre.slowfoodbrasil.com/comunidade-quilombola-dos-paus-altos/> Acesso em 20 de setembro de 2021.

SERRA, Cleves de Oliveira. **Práticas Pedagógicas e identidade ético-racial das comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião – Antônio Cardoso – Bahia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Jacobina, 2017.

SILVA, Eliana Medeiros Lobo da; LIMA, Tatiana Polliana Pinto. Narrativas sobre a alfabetização e letramento no Brasil. *In*: CASTRO, Jacira Teixeira. GALVÃO FILHO, Teófilo; LUNA, Ana Virginia de Almeida; GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **Educação Científica, Inclusão e Diversidade**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020.

SILVA, Eliana Medeiros Lobo da; LIMA, Tatiana Polliana Pinto. Alfabetização e Letramento nas Escolas do Campo no Município de Antônio Cardoso – BA. *In*: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; CORDEIRO, Janivaldo Pacheco (org.). **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: práticas docentes no cotidiano escolar**. [recurso eletrônico]. Curitiba: Brasil Publishing, 2021.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. (p. 1 -13) período: Jan/ Fev/ Mar/Abr 2004 N 25

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. 7ª impr. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 5. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149 – 166, jul./set., 2017.

## APÊNDICE 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E) PARA PROFESSORES



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE – CETENS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE – MESTRADO PROFISSIONAL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E) PARA PROFESSORES

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada: **“ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS CLASSES MULTISSERIADAS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO CARDOSO-BA”**, da pesquisadora professora Eliana Medeiros Lobo da Silva, do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) na turma de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) responsável por sua execução. Esta pesquisa se justifica por considerar o processo de alfabetização e letramento importante para a aprendizagem da leitura e da escrita no período de escolarização e esse processo demanda de práticas pedagógicas que estejam articuladas com o contexto social, no qual um olhar para as classes multisseriadas do campo. Os objetivos da pesquisa são: Geral; identificar as concepções pedagógicas no processo de alfabetização e letramento dos docentes que trabalham com classes multisseriadas, do Ensino Fundamental I, das Escolas Municipais Terezinha Neuman e Eraldo Tinoco, propondo reflexões sobre a prática docente nos momentos de formação continuada. Os objetivos específicos são: Analisar quais as concepções de alfabetização e letramento emerge das práticas docentes de classes multisseriada; Pesquisar sobre as concepções dos docentes a cerca das relações entre alfabetização, letramento e sua práxis; Propor a formação continuada com os docentes das classes

multisseriadas, das Escolas Municipais Terezinha Neuman e Eraldo Tinoco, com foco no processo de alfabetização e letramento.

Para desenvolver esta pesquisa de forma analítica e qualitativa, será utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, integrando-a à pesquisa participante, cujos instrumentos de coletas de dados consistem na observação participante, entrevista semiestruturada e diário de campo. A escolha pela pesquisa participante proporciona a participação ativa dos sujeitos durante a pesquisa, e o contato direto e constante no dia a dia escolar. A seguir serão detalhados os instrumentos de coleta de dados que serão utilizados na pesquisa com o objetivo de promover a interação dos sujeitos como forma de compreender o objeto de pesquisa. A observação participante é um dos instrumentos de coleta de dado que possibilita ao pesquisador participar da atividade junto com o pesquisado. Será utilizado durante as aulas ministradas pelo professor. A entrevista semiestruturada será feita com os professores, no próprio espaço escolar, com perguntas abertas e fechadas, com a finalidade de refinar as informações e interpretações da pessoa entrevistada. O diário de campo possibilitará a sistematização dos dados observados e das situações ocorridas durante as observações no ambiente de pesquisa. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente o (a) Sr (a) estará contribuindo para a compreensão do fenômeno em estudo e para a produção de conhecimento científico. Devemos esclarecê-lo (a) ainda de que as informações dadas por você serão utilizadas para o alcance do objetivo descrito acima e serão divulgados, em congressos, eventos científicos, artigos e na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, o que pode gerar constrangimentos dados à identificação da escola bem como do ano específico do Ensino Fundamental a serem feitos nas produções ligadas a esta pesquisa. A escola será beneficiada por meio do produto a ser elaborado a partir da dissertação de Mestrado a ser escrita a partir dos dados coletados, por e tratar de um Mestrado Profissional.

Desta forma, convidamos o (a) Sr (a) para participar desta pesquisa. Sua participação é voluntária e se dará por meio da concessão de entrevista e permissão para que suas aulas possam ser observadas ao longo de dois meses ano de 2020. Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar e retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pela pesquisadora, outra será fornecida a você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional para a sua participação.

Para dúvidas, solicitações, esclarecimentos e para obter resultado desta pesquisa, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Eliana Medeiros Lôbo

da Silva, pelo telefone (75) 98114-1022. Dúvidas sobre questões éticas da pesquisa também poderão ser esclarecidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFRB, no qual o comitê é constituído como forma organizada de controle social sobre as práticas da ciência, localizado na Rua Rui Barbosa, 710 – Centro. (prédio da reitoria) Cruz das Almas – BA, pelo e-mail: [eticaempesquisa@ufrb.edu.br](mailto:eticaempesquisa@ufrb.edu.br) ou pelo telefone (75) 3621-6850. O horário de atendimento ao público do CEP/URFB é de segunda-feira a sexta-feira – (09hs às 12hs) / (13hs às 16hs).

Eu, \_\_\_\_\_  
, declaro ter sido informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e alterar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora ELIANA MEDEIROS LOBO DA SILVA, certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e em caso de dúvidas poderei chamá-la no telefone (75)98114-1022. Esta autorização é gratuita, nada tendo a reivindicar por esta participação ou pelo uso do material. Este documento é emitido em duas vias, as quais serão ambas rubricadas em todas as suas páginas assinadas por mim e pela pesquisadora. Ainda declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento, tendo-me sido dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Responsável pela pesquisa: \_\_\_\_\_  
Eliana Medeiros Lobo da Silva

Sujeito participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Antônio Cardoso, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE 2

### Roteiro da Entrevista Semi estruturada (professoras)

1. Identificação de dia, hora e nome completo da entrevistada.
2. Instituição na qual trabalha, carga horária e formação acadêmica.
3. Há quanto tempo leciona?
4. Atuação com classe multisseriada.
5. Chegada nas classes multisseriadas.
6. Diferença entre a educação do campo regular e multisseriadas.
7. Trabalho com multisseriadas.
8. Gosta de turma multisseriadas.
9. Dia a dia de uma professora de turma multisseriadas.
10. Visão inicial de turmas multisseriadas antes de atuar, no início da atuação e atualmente?
11. Expectativas diante do ensino-aprendizagem da leitura e escrita.
12. Como define Alfabetização?
13. Como define Letramento?
14. Como define um aluno estar alfabetizado?
15. Como define um aluno estar letrado?
16. Dificuldades que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita.
17. Dificuldades para trabalhar com multisseriadas.

## ANEXO I



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS CLASSES MULTISSERIADAS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANTONIO CARDOSO-BA.

**Pesquisador:** ELIANA MEDEIROS LOBO DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 30709720.5.0000.0056

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.139.498

**Apresentação do Projeto:**

"ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS CLASSES MULTISSERIADAS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANTONIO CARDOSO-BA."

A pesquisadora informa: "Esta pesquisa busca analisar as práticas docentes de professores de classes multisseriadas no processo de alfabetização e letramento, em duas escolas municipais, localizadas no campo, no município de Antônio Cardoso /BA, com o propósito de identificar as concepções que emergem das práticas pedagógicas aplicadas para o ensino da leitura e da escrita, bem como refletir as especificidades das classes multisseriadas. Pretende-se, também, propor a formação continuada dos professores de classes multisseriadas, com foco no processo de alfabetização e letramento. A abordagem metodológica a ser utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, é a qualitativa de pesquisa em educação, integrando-a à pesquisa participante, cujos instrumentos para coleta de dados consistem na observação participante, na entrevista, questionário e no diário de campo. As classes multisseriadas são uma realidade nas escolas do campo, e demandam atenção e valorização para que sejam integradas às diferentes práticas pedagógicas e aos diferentes níveis de aprendizagem".

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710

**Bairro:** Centro

**CEP:** 44.380-000

**UF:** BA

**Município:** CRUZ DAS ALMAS

**Telefone:** (75)3621-6850

**Fax:** (75)3621-9767

**E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br





Continuação do Parecer: 4.139.498

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisadora informa :

**"Objetivo Primário:**

Identificar as concepções pedagógicas no processo de alfabetização e letramento dos docentes que trabalham com classes multisseriadas, do Ensino Fundamental I, das Escolas Municipais Terezinha Neuman e Eraldo Tinoco, propondo reflexões sobre a prática docente nos momentos de formação continuada.

**Objetivo Secundário:**

Analisar quais as concepções de alfabetização e letramento emergem das práticas docentes de classes multisseriada; Pesquisar sobre as concepções dos docentes a cerca das relações entre alfabetização, letramento e sua prática; Propor a formação continuada com os docentes das classes multisseriadas, das Escolas Municipais Terezinha Neuman e Eraldo Tinoco, com foco no processo de alfabetização e letramento."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora informa sobre os riscos e benefícios:

**"Riscos:**

Já em relação aos riscos, as informações coletadas serão utilizadas de certo modo que impossibilitará a identificação dos participantes e essas informações não serão utilizadas por outras instituições sem a permissão do mesmo.

**Benefícios:**

Quanto aos benefícios que esta pesquisa pode trazer para a escola, será realizada formação continuada com os professores e deste será produzido e publicado módulo sobre a educação do campo e alfabetização e letramento, como resultado da pesquisa realizada na escola."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa do programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID), com financiamento próprio (Grande Área 7. Ciências Humanas.) com importante contribuição para o esclarecimento do tipo de abordagem utilizada pelos professores na alfabetização dos alunos e a partir desse conhecimento possibilitar a melhoria da metodologia. Esse tipo de pesquisa é importante para conhecermos as diretrizes da alfabetização em um cenário heterogêneo e do campo assim possibilitando a melhoria do ensino e a eficácia da

<b>Endereço:</b> Rua Rui Barbosa, 710	<b>CEP:</b> 44.380-000
<b>Bairro:</b> Centro	
<b>UF:</b> BA	<b>Município:</b> CRUZ DAS ALMAS
<b>Telefone:</b> (75)3621-6850	<b>Fax:</b> (75)3621-9767
	<b>E-mail:</b> eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.139.498

aprendizagem. O conhecimento do estado da arte é imprescindível para que se avance a partir dos recursos já presentes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e encontram-se anexados.

**Recomendações:**

A pesquisadora atendeu às recomendações do parecer nº 4.033.388.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto encontra-se aprovado para execução, pois atende aos princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos. A senhora deverá enviar a este CEP o relatório final após a conclusão da pesquisa.

Conforme notificação da OMS (Organização Mundial de Saúde), recomendações da Conep e do próprio CEP-UFRB, a pesquisa poderá ser realizada somente após a interrupção do distanciamento social, devido a pandemia da Covid-19.

Pedimos o envio da notificação para este CEP, informando o início da pesquisa, via plataforma Brasil.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

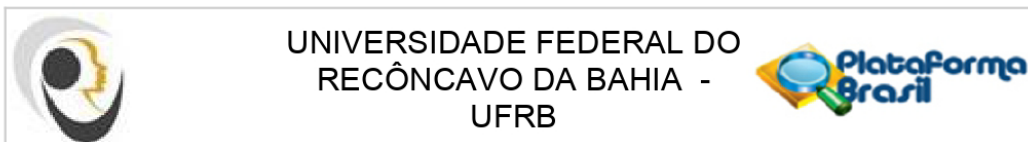
Seu projeto foi Aprovado. Ressaltamos importância do pesquisador observar as Novas Orientações disponíveis na página do CEP referente as pesquisas Aprovadas diante da pandemia do Novo Coronavírus. (<https://www2.ufrb.edu.br/cep/arquivo-de-noticias/54-novas-orientacoes-para-submissao-de-protocolosdepesquisa>).

O CEP/UFRB deseja sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e aguardará o recebimento do relatório final no prazo pertinente.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.380-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.139.498

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1503573.pdf	10/06/2020 13:45:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	10/06/2020 13:44:29	ELIANA MEDEIROS LOBO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO.pdf	02/06/2020 11:40:58	ELIANA MEDEIROS LOBO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ANUENCIA.pdf	02/06/2020 11:35:44	ELIANA MEDEIROS LOBO DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	02/06/2020 11:13:23	ELIANA MEDEIROS LOBO DA SILVA	Aceito
Outros	email_eliana.pdf	14/04/2020 12:14:46	Geraldo Ribeiro Costa Fentanes	Aceito
Outros	Roteiro_observacao.doc	11/03/2020 13:58:23	ELIANA MEDEIROS LOBO DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_Diario.doc	11/03/2020 13:52:17	ELIANA MEDEIROS LOBO DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.doc	11/03/2020 13:50:31	ELIANA MEDEIROS LOBO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	29/01/2020 10:45:09	ELIANA MEDEIROS LOBO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	29/01/2020 10:43:52	ELIANA MEDEIROS LOBO DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CRUZ DAS ALMAS, 07 de Julho de 2020

Assinado por:  
**ANGELICA MORGANA ARAUJO FREITAS**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.380-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br