



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ELY SANDRA CARVALHO DE OLIVEIRA**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo de  
caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO**

**PORTO VELHO-RO**

**2020**

**ELY SANDRA CARVALHO DE OLIVEIRA**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Linha de pesquisa:** Formação Docente

**Orientador:** Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria

**PORTO VELHO-RO**

**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo (a) autor (a)

---

O489a Oliveira, Ely Sandra Carvalho de

Alfabetização e letramento na educação do campo: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO / Ely Sandra

Carvalho de Oliveira. -Porto Velho, RO, 2020.

189 f.

Orientador (a): Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação  
Universidade Federal de Rondônia

1.Alfabetização. 2.Letramento. 3.Classes multisseriadas. 4.Educação do/no campo. 5.Prática pedagógica. I. Faria, Wendell Fiori de. II. Título.

CDU 37.014.53(811.1)

---

**ELY SANDRA CARVALHO DE OLIVEIRA**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:** um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr. WENDELL FIORI DE FARIA**  
Orientador Presidente da Banca- PPGE-UNIR

---

**Profa. Dra. ADEMARCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA**  
Membro Externo-UFAC

---

**Prof. Dr. SAMILO TAKARA**  
Membro Interno- PPGE-UNIR

---

**Profa. Dra. ROSANGELA DE FATIMA CAVALCANTE FRANÇA**  
Membro Suplente- PPGE-UNIR

*“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.*

*(Paulo Freire)*

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu querido e amado esposo Gerry Salvaterra Lara e às minhas filhas Isadora e Marcela, a toda minha família por tudo que representam em minha vida, pelos momentos de incentivo.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me concedido a vitória de ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação, por ter me dado saúde e persistências durante os dois anos do curso. A caminhada não foi fácil, mas com muita luta consegui chegar até o final e realizar o sonho de cursar um Mestrado.

Ao meu esposo que sempre esteve firme ao meu lado me incentivando, segurando firme a minha mão em vários momentos quando chorava pensando que não iria conseguir. Sem ele para me ajudar a suprir os momentos ausentes das nossas filhas eu não teria conseguido. Sou muito grata!

Ao apoio e compreensão da minha família pelos momentos de atenção que não tive com eles.

Agradeço ao meu irmão Ricardo que me acompanhou na pesquisa de campo, me conduzindo porque as estradas eram ruins e as escolas distantes.

Meu especial agradecimento ao meu orientador, Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria, por ter sido paciente e sempre me atender com atenção e contribuído de forma enriquecedora durante o percurso da minha dissertação.

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação, que colaboraram de maneira significativa durante o nosso curso com os seus conhecimentos e apoio, em especial à Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França, pessoa incrível, humana sempre nos ouvindo e nos aconselhando. Levarei para sempre os seus ensinamentos professora!

Também, aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Samilo Takara (UNIR) e Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa (UFAC), por terem aceitado ao convite para participar da banca e pelas relevantes contribuições.

Aos meus companheiros da turma PPGE/UNIR 2018, pela amizade, parceria e discussões enriquecedoras durante todo o percurso. Em particular às amigas Gislaina Rayana pela companhia durante as viagens, Lidiane Tavares companheira de trabalhos e leituras intensas, grande amiga que o mestrado me deu de presente e a Franciane Pinho por ser tão cuidadosa, carinhosa e amiga.

Não poderia deixar de agradecer ao amigo Fabiano Sales de Aguiar, que me deu apoio e incentivo durante todo o processo de seleção, pessoa a qual externo os meus sinceros agradecimentos e gratidão.

Agradeço também aos Técnicos da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o Secretário Gerry Lara pelo apoio e assistência, repassando as informações necessárias. Nosso muito abrigada!

Às queridas e amadas professoras das turmas multisseriadas, meu carinho, respeito e agradecimento por terem me recebido tão bem. Mesmo em se tratando de uma pesquisa que geralmente instiga, verifica a sua prática, elas concordaram gentilmente para colaborar com o desenvolvimento da mesma. Obrigada guerreiras!!!



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CIEPS** - Centros Integrados de Educação Pública
- CNLD** - Comissão Nacional do Livro Didático
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- EPB** - Estudo de Problemas Brasileiros
- GESTAR** - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INAF** - Indicador de Alfabetismo Funcional
- INEP** - Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OSPB** - Organização Social e Política do Brasil
- PBA** - Programa Brasil Alfabetizado
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PGC** - Programa Grande Carajás
- PNAC** - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
- PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PROFA** - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação
- SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- UNIR** - Universidade Federal de Rondônia
- UNE** - União Nacional dos Estudantes
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- U.S.A.I.D** - United States Agency for International Development

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 01**- Perfil dos professores

**Quadro 02**- Perfil das turmas 2019

**Quadro 3** - Categorias e subcategorias de análise do estudo

**Quadro 4** - Categoria conceito de letramento

**Quadro 5** - Subcategoria letramento em classes multisseriadas

**Quadro 6** - Subcategoria Práticas de leitura e escrita vinculadas ao letramento

**Quadro 7** - Subcategoria Disponibilidade de materiais pedagógicos para trabalhar alfabetização e letramento

**Quadro 8** - Subcategoria Formação inicial

**Quadro 9** - Subcategoria Formação continuada específica para atuar em classe multisseriadas

**Quadro 10** - Subcategoria - Dificuldades e desafios

**Quadro11** - Subcategoria - Dificuldades e desafios

**Quadro 12** - Subcategoria - Desvantagens de se trabalhar em classe multisseriada

**Quadro 13** - Entrevista com as professoras participantes

OLIVEIRA, Ely Sandra Carvalho de. **Alfabetização e Letramento na Educação do Campo**: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO. Orientador Prof. Doutor Wendell Fiori de Faria. 2020. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2020.

## RESUMO

A pesquisa versa sobre um estudo com o **tema** Alfabetização e Letramento na Educação do Campo: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO. A realidade das escolas multisseriadas em nosso país tem sido marcada por grandes desafios e dificuldades que de certo modo refletem na prática pedagógica docente e, sobretudo, na alfabetização. Tomando como referência essa realidade e a relevância da alfabetização para a formação e desenvolvimento do ser humano o nosso **problema pesquisa** foi: Em que consiste as dificuldades da prática pedagógica encontradas pelos docentes das classes multisseriadas da educação no campo no que se refere à alfabetização e ao letramento? Tem como **objetivo** analisar as dificuldades da prática pedagógica encontradas pelos docentes das escolas multisseriadas da zona rural do município de Nova Mamoré-RO, em relação aos processos de alfabetização e de letramento. A **abordagem metodológica** utilizada tem característica qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos a mesma é descritiva-exploratória. Quanto aos seus procedimentos trata-se de um estudo de caso, através de uma pesquisa de campo que utilizou como instrumentos para coleta de dados as seguintes técnicas: questionários, entrevista semiestruturada, observação não-participante, realizada no ano de 2019. Foram sujeitos da pesquisa 05 (cinco) professoras que atuam em escolas multisseriadas no campo do Município de Nova Mamoré-RO. Os dados foram analisados com base em “análise de conteúdo” (Bardin, 2011). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia-UNIR sob o parecer de nº 3.663.992 de 26 de outubro de 2019. A **base teórica** da pesquisa é composta pelas contribuições de Ferreira & Teberosky (1999), Moraes (2012), Soares (2009), Mortatti (2004), Tfouni (2010), Caldart (2002), Arroyo (1999), entre outros, por suas relevantes contribuições ao tema estudado. As categorias descritas na presente pesquisa foram definidas a priori, sendo: Conceito de Letramento; Alfabetizar letrando: conceito e prática; Formação docente e o ensino multisseriado; Ensino multisseriado: dificuldades, desafios e desvantagens e; Condições de trabalho no ensino multisseriado. Os resultados da pesquisa mostram que as classes multisseriadas em Nova Mamoré encontram-se em condições precárias; os professores que atuam nessas turmas sentem-se sozinhos, enfrentam o acúmulo de funções, em turmas com diferentes séries e faixas etárias; relatam a falta de formação continuada, o que tem dificultado o trabalho desses profissionais para desenvolver uma prática de alfabetização e letramento que leve em consideração as especificidades e necessidades desses alunos, sendo necessário que o ensino como um todo seja ajustado à realidade do/no campo.

**Palavras chave:** Alfabetização; Letramento; Classes multisseriadas; Educação do/no campo; Prática pedagógica.

OLIVEIRA, Ely Sandra Carvalho de. **Literacy and literacy in Field Education: a casestudy in multi-grade schools classes in the county of Nova Mamoré-RO.** Advisor doctor Wendell Fiori de Faria. 2020, 189 f. Dissertations (Master's) – Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia, Porto Velho – RO, 2020.

## **ABSTRACT**

The research deals with a study with the theme literacy and literacy in Field Education: a casestudy in multi-grade schools classes in the county of Nova Mamoré-RO. The reality of multi-grade schools in our county has been marked by great challenges and difficulties that somewhat reflect in teaching pedagogical practice and, above all, in literacy. Take as reference this reality and the relevance of literacy for the formation and development of the human being, our research problem was: What are the difficulties of pedagogical practice encountered by teachers of the multi-grade classes of education in the field with regard to literacy and literacy? It aims to analyze the difficulties of pedagogical practice encountered by teachers of multi-grade schools in the rural area of the county of Nova Mamoré-RO, in relation to literacy and literacy processes. The methodological approach used has a qualitative characteristics of an applied nature, as objectives, it is descriptive exploratory. Regarding its procedures, this is a case study, through a field research that used following techniques as instruments for data collection: questionnaires, semi-structured interview, non-participant observation, conducted in 2019. The subjects of research 05(five) teachers working in multi-grade schools in the field of the county of Nova Mamoré-RO were subjects. The data were analyzed based on "content analysis" ( Bardin, 2011 ). The study was approved by the Research Ethics Committee of the Federal University of Rondonia - UNIR, under the technical advice number 3.633.992 of October 26, 2019. The theoretical bases of the research is composed of the contributions of Ferreiro and Theberosky (1999), Moraes (2012), Soares (2009), Mortatti (2004), Tfonni (2010), Caldart (2002), Arroyo (1999), among others, for their relevant contributions to the theme studied. The categories described in this research were defined a priori, being: Literacy Concept; Literacy: concept and practice; Teacher training and multiserial teaching; multiserial teaching: difficulties, challenges and disadvantages; work conditions in multi-grade education. The results of the research show that the multiserial classes in Nova Mamoré are in precarious conditions, teachers who work in these classes feel alone, face the accumulation of functions, in classes of different grades and age groups, they report the lack of continuing education, which has hindered the work of these professionals to develop a practice of literacy and literacy that takes into account the specificities and needs of these students, and it is necessary that teaching as a whole is adjusted to the reality of in the field.

**KEYWORDS** - Literacy; Literacy; ; Multiserial classes; Education of the/in the field; Pedagogical practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
-------------------------	----

### **SEÇÃO I**

<b>HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL</b> .....	21
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO .....	22
1.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO .....	27
1.2.1 Métodos de alfabetização: história e características .....	28
1.2.2 As Contribuições das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.....	36
1.2.2.1 Hipóteses da leitura e escrita .....	38
1.3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SUAS RELAÇÕES .....	46
1.4 PROGRAMAS E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	50

### **SEÇÃO II**

<b>OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS NO CAMPO</b> .....	65
2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	65
2.2 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	69
2.3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NA REGIÃO AMAZÔNICA.....	73
2.4 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO.....	79
2.5 A ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS NO/DO CAMPO.....	85
2.6 EDUCAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ.....	92

### **SEÇÃO III**

<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	98
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	98
3.2 O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	98

3.2.1 O município de Nova-Mamoré – Rondônia .....	98	
3.2.2 Caracterização e localização das Escolas Municipais Multisseriadas participantes da pesquisa .....	101	
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	104	
<b>3.3.1 Perfil das alfabetizadoras participantes da pesquisa.....</b>	<b>104</b>	
3.4 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	108	
3.5 TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS QUALITATIVOS.....	110	
3.6 TIPO DE ANÁLISE ADOTADA NO ESTUDO.....	112	
 <b>SEÇÃO IV</b>		
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>115</b>	
4.1 DESVELANDO A REALIDADE .....	115	
<b>I Análise dos dados advindos da aplicação dos questionários com as professoras.....</b>	<b>115</b>	
<b>II Análise dos dados advindos da observação <i>in loco</i>.....</b>	<b>149</b>	
<b>III Análise dos dados advindos da entrevista com as professoras.....</b>	<b>153</b>	
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>171</b>	
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>177</b>	

## INTRODUÇÃO

Minha primeira experiência como docente foi como professora de classe multisseriada. Iniciei antes de terminar o Magistério, na época havia uma grande carência de professores em Nova Mamoré. No ano de 1995, após fazer um concurso na Prefeitura Municipal de Nova Mamoré, tomei posse na Secretaria Municipal de Educação/SEMED e fui lotada em uma escola multisseriada do campo, atuando por dois anos, quando fiz o concurso para a Secretaria Estadual de Educação de Rondônia/SEDUC, como professora de 1ª a 4ª a série e passei a atuar em classes de alfabetização na zona urbana.

A experiência como professora de classes multisseriadas trouxe-me grandes desafios, os quais passados anos ainda me levam a refletir sobre este espaço de atuação docente. Anos após, atuando como docente em turmas de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Privada, lecionei para professoras de classes multisseriadas e mais uma vez as minhas inquietações sobre essa realidade foram despertadas. A temática alfabetização sempre esteve presente em minha vida profissional, quando também atuei como formadora de professores alfabetizadores no PROFA, em 2009 e no PNAIC de 2013 a 2016.

A partir das inquietações e relatos das professoras que eram atuantes em classes multisseriadas me levaram ao desejo de pesquisar sobre as dificuldades que estas enfrentavam para desenvolver um trabalho na perspectiva da alfabetização e letramento, principalmente nas escolas do campo.

Ao participar do processo seletivo do Mestrado Acadêmico em Educação me propus a realizar a pesquisa com a temática ora apresentada.

As classes multisseriadas são uma realidade na educação, mais intensamente no campo e, de acordo com o Censo Escolar 2017, existem 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação em todo o País, e esse número praticamente não vem se alterando nos últimos dez anos.

Essas turmas se caracterizam por reunir na mesma sala de aula alunos de diferentes anos escolares e idade, onde um mesmo professor é responsável pelo

planejamento e execução das ações de ensino-aprendizagem e na maioria dos casos, das demais funções, sendo diretor, secretário, merendeiro, etc.

Nessa perspectiva, as classes multisseriadas são uma realidade também na educação no campo do município de Nova Mamoré, que possui 39 escolas multisseriadas atendendo da educação infantil às séries iniciais.

É importante ressaltar que a grande maioria dessas escolas apresentam muitos problemas e desafios, dentre eles, podemos destacar: aspectos estruturais em condições precárias e de difícil acesso, falta de acesso a materiais didáticos por parte dos professores e alunos, ausência de recursos tecnológicos, professores sem formação superior ou ainda em processo de formação e ausência de formação continuada destinada a discutir as especificidades das multisséries.

Em Nova Mamoré essa realidade não é diferente, a maioria das escolas multisseriadas possui estruturas precárias, muitas não possuem nem banheiro adequado para os alunos, não possuem refeitórios, sofrem com a escassez de materiais didáticos e a distância da sede é outro fator que dificulta ainda mais, por conta das estradas que são precárias na maior parte do ano, principalmente no inverno amazônico<sup>14</sup>.

Um dos motivos que me aproximou da temática desta pesquisa foi ter lecionando para alunos do curso de Pedagogia em uma instituição de Ensino Superior Privada que atuavam na docência em classes multisseriadas na zona rural, onde tive a oportunidade de ouvir muitos relatos de experiências sobre as dificuldades encontradas por estes professores para desenvolver a sua prática docente e contribuir no processo ensino e aprendizagem das crianças. Segundo estes professores que atuam sem ainda ter concluído a graduação, são muitos os desafios, mas o principal deles é ter que lidar com uma clientela com diversas faixas etárias, níveis de aprendizagem em série/ano e conseguir promover um ensino aprendido de qualidade que possa contribuir para garantir de fato a alfabetização e o letramento.

Diante ao exposto, a presente pesquisa se justifica pela relevância da discussão que envolve a temática alfabetização e letramento, sobretudo em escolas multisseriadas do campo, e pela necessidade não apenas de ampliar a oferta de políticas educacionais, mas também de pesquisas voltadas para essa realidade, uma vez que segundo Hage (2005), ao tratar da realidade dessas escolas em suas

---

<sup>14</sup> O inverno amazônico é o período compreendido entre os meses de dezembro a maio, período em que o volume de chuvas na região norte é intenso.



pesquisas afirma que mesmo tendo alguns avanços em termos de legislação, a educação do campo, sobretudo as escolas multisseriadas precisam de políticas públicas que as coloquem como prioridades, elas precisam, segundo o autor, sair do anonimato.

O tema desenvolvido na pesquisa foi Alfabetização e Letramento na Educação do Campo: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré. A mesma foi impulsionada pelo seguinte **problema de pesquisa**: Em que consiste as dificuldades da prática pedagógica encontradas pelos docentes das classes multisseriadas da educação no campo no que se refere à alfabetização e ao letramento?

Teve como **objetivo geral** analisar as dificuldades da prática pedagógica encontradas pelos docentes das escolas multisseriadas da zona rural do município de Nova Mamoré-RO em relação ao processo de alfabetização e letramento. Para que pudéssemos chegar ao objetivo proposto neste trabalho, buscamos delimitar os seguintes **objetivos específicos**, de forma que estes nos possibilitasse chegar ao resultado desse trabalho: Apresentar o histórico e conceito da alfabetização e letramento no Brasil; Identificar que concepção de alfabetização e de letramento fundamenta a prática docente dos professores nas classes multisseriadas da zona rural de Nova Mamoré-RO; Verificar a prática docente nas classes multisseriadas pesquisadas e quais os desafios apresentados para o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento.

Foi uma pesquisa que teve como abordagem metodológica o estudo de caso a partir de uma característica qualitativa e para coletar os dados foram utilizadas as seguintes técnicas: questionários, entrevista semiestruturada, observação *in loco*.

Os sujeitos da pesquisa foram 05 (cinco) professoras alfabetizadoras que atuam em escolas multisseriadas da Rede Municipal de Ensino do Município de Nova Mamoré-RO. A escolha por uma amostragem de somente 05 (cinco) escolas deu-se em virtude do difícil acesso às mesmas, tendo em vista as estradas e a distância que elas se encontram da zona urbana. As escolas participantes da pesquisa ofertam a educação infantil e ensino fundamental I, um dos critérios estabelecidos na pesquisa ora apresentada.

A temática foi desenvolvida a partir dos pressupostos teóricos de Soares (2009), Tfouni (2010), Mortatti (2004), Ferreiro & Teberosky (1999), Caldart (2002),

Arroyo (1999) e de outros autores os quais são mencionados por suas relevantes contribuições ao tema estudado.

A presente dissertação está estruturada em três seções, em conformidade ao exposto a seguir:

Na **primeira seção** intitulada Histórico da Alfabetização no Brasil, apresenta-se o percurso histórico a contextualização do conceito de alfabetização, sua evolução e relação no processo de ensino e aprendizagem e como esse termo sofreu alterações no decorrer da história para atender às necessidades do contexto social. Com a universalização da escola pública o processo de ler e escrever foi ampliado e segundo Mortatti (2011), o ler e o escrever passaram a ser organizados, estruturados, sistematizados e ensinados por professores nas respectivas instituições.

Fizemos também a abordagem da questão dos métodos de alfabetização: método analítico (das partes para o todo) e o método sintético (do todo para as partes). Nesse momento, as discussões apontam para o desafio de construir métodos e concepções que dessem conta de contribuir no processo do ensino da leitura e escrita.

Na década de 1980, as práticas de alfabetização até então utilizadas passaram a ser questionadas devido ao fracasso da escola no que se referia à alfabetização, nesse momento surgiu o período denominado “Desmetodização” do ensino.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) trouxeram grandes contribuições para a alfabetização. A concepção de sua teoria construtivista tirou os métodos como foco do processo ensino aprendido e colocou o aluno e a forma como ele constroi seu conhecimento.

As referidas autoras defendem que a aprendizagem da criança ocorre a partir do momento em que ela interage com os estímulos do meio. Para elas, a escrita não pode ser entendida como cópia de um modelo e tão pouco a leitura pode ser considerada decifração.

Em seguida foi apresentada as considerações sobre alfabetização e letramento, qual o conceito do letramento e sua relação com a alfabetização.

A alfabetização segundo Tfouni (2010), “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Já o letramento segundo a autora “[...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (p. 12)”

Na **segunda sessão**, “Os Desafios da Alfabetização em Classes Multisseriadas no Campo”, traçamos o histórico da educação rural no Brasil até se chegar à concepção de educação do/no campo, enfatizando os principais movimentos sociais e civis que contribuíram para essa construção.

Como é possível compreender, a Educação no Campo, de acordo com Arroyo (1999), deve incorporar a cultura do campo, ter uma visão mais rica e significativa, possibilitando aos sujeitos do campo os conhecimentos tecnológicos, culturais considerando as crianças, jovens, mulheres e homens do campo como sujeitos detentores deste direito.

A partir das palavras do autor podemos confirmar que a concepção de Educação no/do Campo vai além da transferência do currículo urbano para o rural, como geralmente ocorria na concepção de educação rural.

Em seguida, abordamos os desafios da realidade no contexto amazônico e nele traçamos os principais desafios da educação no campo, sua diversidade cultural a qual deve ser considerada nas políticas públicas de educação. Destacamos sobre a problemática da alfabetização em classes multisseriadas no campo, as quais apresentam uma realidade específica que precisam ser levadas em consideração e no que tange à questão da alfabetização e letramento será necessário, numa perspectiva educacional, conceber o campo como um espaço diferenciado e que merece ações pedagógicas e metodológicas de acordo com as características que lhe são peculiares.

Apresentamos também sobre a realidade da educação em classes multisseriadas no município de Nova Mamoré, abordando sua realidade, forma de administração dessas escolas, destacando o contexto da realidade do município no que se refere as escolas multisseriadas.

Já na **terceira seção**, construímos o percurso metodológico da pesquisa, apresentamos a caracterização do *lócus* da pesquisa e dos sujeitos envolvidos. Apresentamos a abordagem e os fundamentos da pesquisa qualitativa e as técnicas para coletar os dados (questionários, entrevista e observação in loco).

Na **quarta seção** fizemos a apresentação dos dados coletados nas escolas multisseriadas, realizamos as inferências e interpretação dos dados à luz das teorias apresentadas visando chegar ao retrato da realidade da alfabetização e letramento nas classes multisseriadas do município de Nova Mamoré e responder a questão norteadora desta pesquisa.

Por fim, concluimos a presente pesquisa com as considerações finais, as quais se constituem como aportes finais desta dissertação, mas provisórios em relação à temática, pois poderão suscitar novos estudos sobre a temática Alfabetização e Letramento em Escolas Multisseriadas, principalmente envolvendo o contexto da educação no Campo.

## **SEÇÃO I**

### **HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

A presente seção tem como objetivo realizar uma breve retrospectiva do percurso da educação no Brasil, para que se possa entender os princípios da concepção de alfabetização como uma questão cultural ligada a resquícios históricos impregnados consciente/inconsciente sobre a questão do ensino da leitura e escrita.

Tem como objetivo fazer uma reflexão dos períodos da história da educação e seu viés com a alfabetização desde o período jesuítico até a promulgação da constituição de 1988, a qual trouxe a garantia de vários direitos sociais, dentre os quais, “garantir uma educação pública para todos”, que desencadeou o acesso à alfabetização.

Não é possível argumentar sobre o processo de alfabetização desvinculado dos períodos históricos da educação, tendo em vista que em cada um deles se teve uma concepção da necessidade de formar o sujeito para o modelo de sociedade vigente, atrelado sempre a um modelo econômico, social, cultural e político. A partir dessa reflexão sobre as origens, seus conteúdos, suas metodologias e organização da educação o leitor terá a oportunidade de construir um repertório de conhecimentos que poderá levá-lo a compreender a educação pretendida para a construção de metodologias com vistas a garantir uma formação integral do sujeito, inclusive no aspecto que envolve a alfabetização.

Também se apresenta o histórico dos métodos de alfabetização, com o intuito de entender os caminhos percorridos, desafios e contribuições para a alfabetização brasileira. Dentro desse contexto serão abordadas as contribuições das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a construção de um novo olhar sobre a aprendizagem do aluno no processo de alfabetização.

Após apresentar esse breve histórico da educação brasileira, expressando como sua concepção de ensino e aprendizagem da leitura e escrita mudou de acordo com os momentos vividos pela sociedade, os métodos utilizados para alfabetização ao longo desses períodos e a pesquisa de Ferreiro e Teberosky, passaremos a tratar da relação da alfabetização e do letramento.

Será tratada na subseção Alfabetização, letramento e suas relações, o surgimento do termo letramento, termo utilizado na educação brasileira pela primeira vez, segundo Soares (2005), na década de 1980.

Passaremos a discorrer os períodos abaixo, fazendo uma contextualização acerca da concepção de educação, modelo de sociedade e, por consequência, a concepção de alfabetização desse sujeito para atuar nesse modelo social para que atenda às necessidades dessa sociedade.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Saber ler e escrever, utilizar a leitura e escrita nas diferentes situações do cotidiano, são hoje imprescindíveis, tanto para o exercício pleno da cidadania, quanto no plano individual (MORTATTI, 2004).

Mas, como se sabe, historicamente a leitura e escrita era restrita a poucos, como podemos constatar:

Historicamente, a escrita data cerca de 5.000 anos antes de Cristo. O processo de difusão e adoção dos sistemas escritos pelas sociedades antigas, no entanto, foi lento e sujeito, é óbvio, a fatores político-econômicos. O mesmo se pode dizer sobre os tipos de códigos escritos criados pelo homem: pictográfico, ideográfico ou fonéticos, todos eles, quer simbolizem diretamente os referentes concretos, quer “representem” o “pensamento” (ou “ideias”), ou ainda os sons da fala, não são produtos neutros; são antes resultado das relações de poder e dominação que existem em toda sociedade. (TFOUNI, 2011, p. 13)

Nas palavras da autora, constata-se que a leitura e escrita estão estabelecidas dentro de uma relação de poder e da dominação (política e social) existente em uma determinada sociedade.

Ainda, de acordo com Mortatti (2004), na sociedade contemporânea saber ler e escrever também serve para medir o nível de desenvolvimento de um país dentro de uma perspectiva sociocultural.

Em nosso País temos na história da educação brasileira uma dívida em relação ao ensino da leitura e da escrita, e para reforçar essa afirmativa podemos confirmar abaixo com Soares (2009) que:

[...] convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever[...]. (p. 45)

No Brasil, o conceito de alfabetização foi se ampliando e modificando com o tempo, até o censo de 1940 era considerada alfabetizada a pessoa que fosse capaz de escrever o seu próprio nome (desenhar), e já a partir do censo de 1950, o critério para ser considerada alfabetizada foi ampliado para a capacidade da pessoa conseguir ler e escrever um simples bilhete, (MORTATTI, 2004).

De acordo com a referida autora:

Desde os primeiros censos populacionais, também se buscava conhecer o número de pessoas que sabiam (ou não) ler e escrever, resultando em dados sobre o analfabetismo da população [...]. De um modo geral, nos censos populacionais realizados até 1940, esse critério se baseava na declaração das pessoas a respeito de sua capacidade de ler e escrever (o próprio nome); a partir do censo de 1950, o critério passou a se basear em uma definição mais ampliada de alfabetização: pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse; aquela que soubesse apenas assinar seu nome não era, portanto, considerada alfabetizada. (MORTATTI, 2004, p. 18-19)

Dessa forma, em 1958 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estabeleceu critérios a nível internacional para a definição de pessoa alfabetizada, com a finalidade de criar padrões estatísticos para a educação e políticas educacionais relacionadas, sobretudo, ao alfabetismo e analfabetismo. Sendo assim, segundo a UNESCO (2003):

[...] alfabetizada seria a pessoa capaz de ler e escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre a sua vida cotidiana, analfabeta seria a pessoa que não consegue nem ler e nem escrever uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. A definição da Unesco indica que um "bilhete simples" quer dizer coloca a ideia da alfabetização no cotidiano, nas práticas sociais imediatas e no domínio de leitura e de escrita. (BRITTO APUD SILVA, 2007, p. 20-21)

Como podemos constatar, no aspecto nacional e mundial o conceito de alfabetização foi se modificando e ampliando, sendo criados critérios para possibilitar definir a pessoa alfabetizada como alguém que fosse capaz de fazer o seu uso no cotidiano, mesmo através de um bilhete simples.

A Constituição de 1988 assegura o direito do cidadão à educação e o dever do Estado e da família. Diferentemente das Constituições de 1824 (Período Imperial), 1934 (Primeira República) e a de 1946 da (Nova República), a mesma preconiza a participação da sociedade, preparo para o exercício da cidadania e também o preparo para o trabalho. Como se pode notar ficou visível na constituição brasileira vigente que a concepção de escola e currículo visa não somente a formação da mão de obra,

mas também se preocupa com a formação do sujeito para o exercício de sua cidadania.

Assim, após os dois anos de promulgação da Constituição de 1988, aconteceu no ano de 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Onde a partir de então surgiu uma nova concepção de alfabetização, sendo concebida como:

A alfabetização passa a ser “entendida como instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração de informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente. (MARCIEL, 1999, p. 14)

Partindo desse entendimento podemos concluir que nele está explícito a ideia de que a leitura e a escrita possibilitarão ao sujeito o acesso à informação e à construção de novos conhecimentos.

Nessa mesma perspectiva, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, a lei 9394/96, elaborada por Darcy Ribeiro, em vigor. A referida lei está pautada no princípio universal da educação para todos e trouxe significativos avanços para a educação brasileira, dentre os quais podemos citar alguns: inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a Gestão democrática, gratuidade e obrigatoriedade do ensino Fundamental, valorização dos profissionais do magistério, o estabelecimento de uma carga horária mínima de 800 horas do ensino, formação dos professores em nível superior e no mínimo Magistério para atuar na educação infantil e séries iniciais, prevendo um teto mínimo de gastos da União, Estados e Municípios na Educação, Criação do Conselho Nacional de Educação, etc.

Com a CF de 1988 e a aprovação da LDBEN 9394/96, a alfabetização tomou novos rumos e são retomados os ideais de escola pública, gratuita e de qualidade para todos. O processo de alfabetização e acesso à escola passou a ser assegurado mais cedo, com a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, (MORTATTI, 2004).

A preocupação, a partir de então, seria o que fazer para melhorar a qualidade da educação e assegurar de fato a alfabetização, em que a mesma fosse ofertada de forma que contribuísse para que o sujeito potencializasse o seu desenvolvimento integral, apropriando-se de conhecimentos para atuar na sociedade.



A partir da abertura política no Brasil (1985), também já estava sendo debatido em outros países as novas concepções de alfabetização. Esse debate foi potencializado com os estudos de Ferreiro e Teberosky, pesquisa que contribuiu para a formulação de novas políticas educacionais em nosso país e com uma nova concepção de alfabetização, incorporando a perspectiva do letramento.

Diante dos prejuízos causados pela ditadura e pela lei 5.692/71, baseada principalmente na profissionalização, a nova lei assegurou a reestruturação dos cursos de formação de professores, havendo a necessidade de repensar a formação docente a fim de que novas metodologias fossem adotadas na perspectiva de melhoria da qualidade do ensino.

Após a aprovação da LDBEN 9394/96, vários documentos norteadores da educação brasileira foram elaborados e aprovados, dentre os quais podemos destacar: em 1997, foram aprovados os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que traçaram diretrizes curriculares no intuito de orientar os professores nas práticas pedagógicas.

A LDBEN 9394/96 e os PCN também disseminaram uma concepção de alfabetização, baseada no construtivismo de Ferreiro e Teberosky, tendo como eixo norteador a alfabetização na perspectiva do letramento, defendido por Soares (2009), conceituando o termo como: “letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (p. 47).

No ano de 1998 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais, através da Resolução 02/1998, que também trouxeram a mesma concepção de alfabetização, um outro avanço, que também permeou essa direção e mesma concepção de alfabetização foi a ampliação do ensino fundamental para 9 anos de duração, no ano de 2006.

Vale destacar que essas políticas públicas adotadas foram no sentido de elevar a qualidade do ensino, vinculadas à realidade social, pretendendo contribuir para diminuir as desigualdades sociais produzidas na sociedade ao longo da história, garantindo o acesso, permanência e elevar os índices de alfabetização no País, (MORTTTI, 2004).

Logo, pode-se inferir que a concepção de alfabetização empreendida, principalmente a partir de 1985 acompanha essa nova visão de sociedade e de sujeito que se quer formar. Ainda de acordo com a referida autora citada anteriormente, não

cabia mais a concepção de alfabetização tradicional até então adotada no País com o intuito de que o sujeito aprendesse a ler e assinar o seu próprio nome de modo mecânico e reprodutivista.

A partir dos princípios defendidos no Manifesto dos Pioneiros (1932) e com a aprovação da LDBEN 9394/96 de 1996, essa concepção de alfabetização foi questionada, conforme as evidências históricas que deixam claro que a escola não vinha dando conta de preparar o sujeito para se apropriar da leitura e escrita de modo a utilizá-la no cotidiano e atender as necessidades da sociedade atual.

Sendo assim, muitos estudiosos buscaram conceituar o que era alfabetização, dentre eles: Ferreiro, Teberosky, Paulo Freire, Delia Lerner e Ezequiel Teodoro da Silva, tendo em vista que a definição “aprender a ler e escrever” vinha sofrendo revisões significativas associadas às produções das várias áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Psicologia e a Linguística, que reconhecem o “fato de que a mera leitura e grafia das unidades menores da língua (letras, sílabas e palavras) não implicava um conseqüente domínio do ato de ler e escrever, como nos exigem as atividades sociais” (SÉRKEZ, MARTINS, 1996, p. 9),

Esse conceito foi principalmente alterado na década de 1970, a partir da apresentação dos resultados da pesquisa da Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e Soares (2009), que defendiam que esse processo superava a memorização de palavras sem nenhum significado para as crianças, e com a introdução do conceito de letramento no contexto educacional da alfabetização.

Freire já criticava o processo de alfabetização mecânica quando trabalhou o projeto de alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte (1964). Conforme podemos constatar em suas palavras, defendia que, “[...] o processo de alfabetização tem no alfabetizando, o seu sujeito e que a realidade da criança permite a construção da aprendizagem” (FREIRE, 2011, p. 28).

Vale salientar que as pesquisas de Ferreiro e Teberosky foram fundamentais para inserir a concepção construtivista no processo de alfabetização da educação brasileira.

Desse modo, a partir da aprovação da LDBEN/1996 são implantadas políticas públicas de alfabetização e vários programas de formação continuada de professores são criados na perspectiva de melhorar a qualidade educacional do País, principalmente ao que tange a alfabetização.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, no município de Nova Mamoré foram realizadas várias formações docentes na concepção dessas novas políticas de alfabetização, como: a formação dos PCN<sup>15</sup> em 1998, 1999, os cursos do Gestar<sup>16</sup>, Pro Letramento<sup>17</sup>, PROFA<sup>18</sup> entre os anos de 2006 a 20011 e o PNAIC<sup>19</sup> de 2013 a 2015.

Era necessário repensar as práticas e métodos de alfabetização para que esse processo de letramento se consolidasse. Veremos na próxima seção os tipos de métodos e como eles foram se consolidando ao longo da história.

## 1.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta parte da seção, buscamos apresentar o histórico dos métodos de alfabetização, com o propósito de compreender os caminhos percorridos, sua história, desafios e contribuições para a alfabetização no Brasil.

Os debates sobre os métodos de alfabetização iniciaram-se no início do século XIX, eram debatidas as questões sobre as dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita e quais as possíveis soluções para resolver essa problemática, o que ainda hoje constitui uma condicionante a ser estudada e pesquisada no processo de alfabetização das crianças, (MORTATTI, 2004).

Os métodos sintético e analítico, bem como a psicogênese da língua escrita, baseada no construtivismo proposto por Piaget e assimilado por Ferreiro e Teberosky, trouxeram contribuições significativas para o ensino brasileiro, principalmente ao que se vincula à alfabetização.

Os estudos de Mortatti (2004), confirmam que o método sintético trabalha com uma proposta tradicional de ensino, centrado no professor. A aprendizagem se dá de forma mecânica, descontextualizada, sem criatividade e possivelmente desmotivadora.

Já na proposta construtivista, o ensino está centrado na aprendizagem do aluno e deve acontecer de forma criativa, contextualizada e promover a aprendizagem crítica do aluno. Segundo Freire (1978), essa proposta surgiu como uma concepção

---

<sup>15</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais

<sup>16</sup> Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

<sup>17</sup> Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamenta

<sup>18</sup> Programa de Formação para Professores Alfabetizadores

<sup>19</sup> Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

problematizadora de ensino. O professor não seria mais aquele que só ensina, ele deveria estabelecer um diálogo com o aluno, que ao mesmo tempo em que ensina, também aprende e retroalimenta a metodologia que utiliza para ensinar.

### **1.2.1 Métodos de alfabetização: história e características**

Por muitos anos a alfabetização era destinada principalmente à elite da sociedade e era considerada como o processo de “codificação” e “decodificação”, resumindo-se apenas em memorização das letras e sons, sobretudo nos séculos XVII e XVIII. Com o surgimento do método fônico ou fonético, utilizado por Vallange, na França, e por Enrique Stefhani, na Alemanha apud Mortatti (2004).

Nesse contexto, conforme Brasil (2012):

[...] O aprendizado do código alfabético se dava por meio do ensino transmissivo das unidades da língua, seguindo uma progressão pré-determinada que ia das unidades mais fáceis para as mais difíceis. Partia-se do pressuposto de que todos os alunos iniciavam o processo sem conhecimento algum sobre a escrita e que cabia aos professores o ensino das letras, sílabas e palavras. Ao aluno, nessa concepção, cabia um papel passivo de “recebedor” de algo pronto: a língua. (BRASIL, 2012, p. 07)

Dessa forma, podemos confirmar que o ensino da leitura e escrita acontecia baseado nas tendências tradicionais empreendidas na educação, o que deixava o aluno sobrecarregado, onde o conhecimento acontecia sem nenhum significado ou utilidade social, a língua escrita era considerada apenas como codificação da linguagem.

Esse conceito de alfabetização foi criticado por especialistas, como Ferreiro e Teberosky (1999) e a esse respeito podemos confirmar em Tfouni (2010) que:

William Teale parece separar os dois processos (alfabetização e escolarização) quando afirma que “... a prática da alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita; pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura”. (TEALE, 1982, p. 559 apud TFOUNI, p. 17)

Segundo a autora a alfabetização não é uma habilidade abstrata, desprovida de sentido para os alunos, ao ler e escrever eles expressam elementos de sua cultura e ao mesmo tempo farão uso desses conhecimentos em suas práticas sociais. Nesse sentido não basta apenas ensinar a ler e escrever os códigos de forma aleatória e

desprovida de sentido, é preciso que o ensino das práticas de leitura e escrita estejam voltadas para a cultura do aluno.

Nessa mesma perspectiva, Soares (1990) diz que:

Alfabetizar é proporcionar condições para que o indivíduo [...] tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento de luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 1990, p. 16)

Como podemos verificar a autora também discorda do conceito tradicional de alfabetização, desprovido de sentido para o aluno. Para ela, estar alfabetizado é sinônimo de exercício de cidadania, em que o sujeito possa fazer uso em suas atividades sociais.

Nesse sentido, de acordo com Mortatti (2000), somente a partir do século XIX, momento em que começa a se consolidar um sistema público de educação no Brasil, desponta a preocupação com a concepção pedagógica que fundamenta as práticas docentes de alfabetização e o desenvolvimento de métodos para o ensino da leitura e da escrita.

Em nosso país, no final do século XIX, com a Proclamação da República, saber ler e escrever passou a ser considerado instrumento de desenvolvimento do Estado-Nação, apoiado pelos ideais do Estado Republicano, como é possível constatar no Decreto 981/1890, com a Reforma de Benjamin Constant.

A aprendizagem da leitura e da escrita até então era restrita a poucos, que aprendiam de forma assistemática em seus lares ou de maneira menos informal nas poucas escolas do Império, nas aulas régias. Mesmo com o Estado Republicano (1889), a garantia da universalização da educação e da alfabetização somente se concretizou legalmente e ampliou-se efetivamente a partir da CF 1988.

De acordo com Mortatti (2004) com a universalização da escola, obrigatória, laica e gratuita para todos, especificamente no final do século XIX, com o advento do Movimento da Escola Nova, a leitura e escrita passam a ser objetos de ensino e aprendizagem sistematizados, dessa forma houve a necessidade de uma organização do ensino e de profissionais qualificados para atuar na escola.

Nesse cenário surgiram então as discussões sobre as metodologias do ensino da leitura e da escrita, iniciando as reflexões sobre qual o método de alfabetização seria mais eficiente, o que Mortatti (2009) denominou “de querela dos métodos”, em

seu artigo intitulado A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar.

Segundo a autora:

Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dependendo do que foi considerada a unidade lingüística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentençação, historieta, conto. (MORTATTI, 2000, p. 94)

Ao analisar o movimento de alternância dos métodos de alfabetização, Mortatti (2000), afirma que é contínua entre “inovadores” e “tradicionais”; um “novo” método é proposto, negando e criticando o anterior sendo qualificado como “tradicional”, e assim sucessivamente. Segundo a autora, em algumas das vezes o que se tem é apenas o retorno de um método tido como “tradicional” que retorna como “novo”.

Passaremos a discorrer agora as principais características desses métodos de alfabetização, fundamentadas de acordo com a autora acima citada:

**Os métodos sintéticos**, considerados os mais antigos, caracteriza-se por priorizar as unidades menores da língua, ou seja, vai-se da parte para o todo, como as letras, as sílabas, para se chegar as unidades maiores que são as palavras, as frases e/ou o texto.

Segundo Mortatti (2000), nesse período, sobretudo no século XX, o uso das cartilhas foi disseminado com maior força, embora o seu surgimento foi no século XIX, especificamente no ano de 1834. Como citado anteriormente, os debates sobre a alfabetização foram fortemente evidenciados a partir da democratização da escola pública e com o surgimento do movimento Escola Nova, período no qual os educadores começaram a debater a necessidade de metodologias e sistematização do ensino da leitura e da escrita.

Destarte, segundo Farias (2008, p. 38) as cartilhas foram utilizadas sendo consideradas “[...] como uma primeira experiência na área da alfabetização, o que permitiu que a sociedade atual experimentasse novos métodos”, sendo adotadas por muitos professores em seu planejamento das aulas de alfabetização.

Com a utilização das cartilhas o ensino da leitura e escrita eram baseados em ditados e cópias, atividades que consistem em decifração sem, geralmente, proporcionar uma reflexão.

Sobre o uso das cartilhas, Cagliari (2009, p. 96) reforça que:

Como a cartilha tem uma maneira equivocada de tratar a escrita, a leitura também fica prejudicada, pois depende crucialmente da escrita. Alguns alunos chegam mesmo a explicitar o processo de decifração que aprenderam, dizendo, por exemplo, “le-a-la, te-a-ta”, ao tentar ler “la-ta”. Quando chega o momento da leitura, alguns professores obrigam seus alunos a acompanhar com os olhos letra por letra, uma depois da outra, decifrando-as individualmente e falando o que estão lendo. Os mais espertos acabam realizando uma leitura silabada que, com o tempo, pode até adquirir velocidade suficiente para dar a impressão de fluência. Todavia, não raramente ocorre que, mesmo esses não são capazes de lembrar o que leram, a não ser uma ou outra palavra (geralmente aquelas que apresentaram dificuldade de leitura, em que o aluno gaguejou, parou para pensar.).

Com base nas palavras do autor podemos constatar que as cartilhas trazem uma maneira equivocada da escrita, o que acaba prejudicando a leitura. O aluno decifra as palavras, fazendo a decomposição dos símbolos e ao chegarem ao final, na maioria das vezes, não conseguem lembrar-se do que leram. A leitura silabada é prejudicial à aprendizagem da leitura, uma vez que isso não garante a aprendizagem e a compreensão do que leu, o que pode acontecer na maioria é a memorização.

Desse modo, Mortatti (2000) aborda que um grupo de professores normalistas formados na Escola Normal de São Paulo, com suas concepções de alfabetização consideraram a cartilha como instrumento inovador e capaz de concretizar os métodos sintéticos de alfabetização.

Nesse grupo estão inseridos os seguintes métodos: *o alfabético ou de soletração, o fônico e o silábico ou de silabação.*

a) *O método alfabético ou de soletração:* utilizado desde a antiguidade para ensinar o latim e também outras línguas. Caracteriza-se pela memorização e pela aprendizagem das letras, depois forma as sílabas fazendo a junção das vogais com as consoantes para em seguida formar as palavras que compõem o texto. De acordo com Carvalho (2015), o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor (memorização) e com elas se formam palavras isoladas.

Segundo Soares (2017), o referido método funcionava com o apoio das chamadas *Cartas do ABC*, nos abecedários, nos silabários, no b+a = ba. O

aprendizado ignorava totalmente a relação oralidade-escrita e a função social do seu uso.

Segundo Mortatti (2000), no período compreendido entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, houve uma evolução no campo dos métodos, no que concerne ao ensino inicial da leitura e da escrita. Essa evolução foi se alternando na prática pedagógica até os anos 1980, foram os métodos *fônicos* e *silábicos*, passando a dar prioridade para ao valor sonoro das letras e das sílabas.

*b) O método fônico*, também conhecido como fonético: nesse método a atenção é voltada para a dimensão sonora da língua, o processo de ensino inicia-se com a forma e o som das vogais, em seguida das consoantes, para posteriormente cada letra aprendida como um fonema isolado será unido a outro, formando as sílabas e depois as palavras. Parte-se de uma sequência gradativa, iniciando dos sons considerados mais fáceis para os mais complexos. O ensino da leitura está baseado na decodificação, e a escrita, na codificação, (MORTATTI, 2000).

Carvalho (2015, p. 24) considera que:

Ao aplicar métodos fônicos, o professor dirige a atenção da criança para a dimensão sonora da língua, isto é, para o fato de que as palavras, além de terem um ou mais significados, são formadas por sons, denominados fonemas. Fonemas são unidades mínimas de sons da fala, representados na escrita pelas letras do alfabeto. Ensina-se o aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e a uni-los (ou melhor dizendo, fundi-los) para formar as palavras. Parte-se de palavras curtas, formadas por apenas dois sons representados por duas letras, para depois estudar palavras de três letras ou mais. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita.

Com base nas palavras acima, a autora esclarece que o professor ao ensinar com esse método leva o aluno a perceber que as palavras são formadas por fonemas, que são os sons das letras levando-os a decodificar através da leitura e a codificar através da escrita.

O referido método foi alvo de críticas por tratar-se de um processo mecânico na aquisição do código escrito e na atualidade foi considerado totalmente distante da perspectiva da alfabetização e letramento.

Moraes (2012) tece críticas sobre o método fônico, afirmando que o mesmo apresenta várias limitações e que a consciência fonológica acerca do sistema alfabético apresentado por seus defensores não se justifica. Segundo o autor a



consciência fonológica não é suficiente para a construção crítica da compreensão do sistema de escrita.

*c) o método silábico ou de silabação:* nesse método, a principal unidade de análise é a sílaba. Sua ênfase também está voltada aos mecanismos de codificação e decodificação e a memorização é utilizada como recurso didático que não leva em consideração a capacidade de compreensão do aluno, (MORTATTI, 2000).

Nessa perspectiva, Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo (1855-1904), contribuiu com essa concepção de método de alfabetização através da elaboração da “Cartilha da Infância”. Ele defendia o método da silabação e considerava como sendo o meio termo entre soletração e palavrção.

Nessa proposta o professor trabalhava, por exemplo, a família silábica DA, DE, DI, DO, DU, em seguida a criança passaria a formação das seguintes palavras, por exemplo: DA+DO= DADO, dessa forma a criança seria capaz de ler as palavras, considerando o seu conhecimento anterior das sílabas, e através do reconhecimento de outras sílabas seria capaz de formar palavras novas (MORTATTI, 2006).

Para reforçar esse pensamento, Cagliari (2007, p. 54) destaca:

A palavra vinha como decorrência do aprendizado das sílabas, um ponto de partida e de chegada, um elemento para fazer exercícios com as sílabas. A leitura unia sílabas para formar palavras e dava-se por satisfeita chegando até aí. Ninguém estava preocupado com o texto.

Nas palavras do autor, o ensino baseava-se em fazer exercícios mecânicos com as sílabas e em seguida juntá-las para formar as palavras, o que consistia simplesmente em um ato desprovido de qualquer reflexão sobre o sistema de escrita e todos os alunos deveriam aprender com a utilização do mesmo método e ritmo de aprendizagem. Cagliari (2009) ainda complementa que havia somente uma preocupação com a ortografia.

Coadunando com essa ideia, Faria (2012, p. 52) menciona que:

Na proposição tradicional de alfabetização, restrita ao método sintético, a escola geralmente não considera a construção natural dos saberes à respeito da leitura e da escrita que a criança produz, propondo a utilização imediata do código escrito, acreditando facilitar a tarefa se desvende imediatamente todos os mistérios que envolvem a alfabetização. Mas, ao proceder assim, as crianças acabam não compreendendo que os ruídos que emitem com a boca possuem uma relação com a linguagem e a escrita; não entendem que aquelas “frases para destravar a língua”, as quais passam por orações, tenham algo a ver com o que elas sabem sobre a linguagem; tudo se converte numa convenção irracional, numa “dança das letras” que vão se combinando

entre si de uma forma não compreensível para a criança. Em algo que não pode/consegue pensar/refletir.

Por outro lado, surge então a preocupação em levar em consideração a realidade psicológica da criança, em tornar a aprendizagem significativa partindo da compreensão da escrita e se chegar ao valor sonoro das sílabas e grafemas, surgindo dessa forma os métodos analíticos, contudo, os mesmos não diferem dos anteriores em vários aspectos, conforme discorreremos a seguir.

**O método analítico**, de acordo com Mortatti (2000), tem como ponto de partida as unidades linguísticas maiores, como palavras, frases ou textos. Segundo Ferreiro e Teberosky (1995), o método analítico de aprendizagem na alfabetização, como também é conhecido, trata desse processo como algo muito maior que a decodificação de letras e sílabas, ele trata do reconhecimento das palavras e orações como um todo, para depois tratar dos componentes.

Esse método permite iniciar o processo de alfabetização com unidades maiores, partindo de textos, frases ou palavras para depois trabalhar as unidades menores, letras ou sílabas. O ensino nessa concepção está baseado no trabalho realizado pelo professor com textos, frases ou palavras escolhidas de forma isolada sem levar em consideração o interesse do aluno.

Carvalho (2003, p. 40), reforça que:

Métodos analíticos, também chamados globais, partem de uma história, uma frase ou uma palavra para chegar às sílabas e depois aos sons das letras. O processo lógico que predomina é o da análise, do todo para as partes menores.

Nesse grupo estão os métodos: *de palavração*, *de sentencição* e *global de contos*.

a) *O método da palavração*: é aquele que parte da palavra, a criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas num processo oral, usando, assim, a técnica da memorização, para o reconhecimento global de certa quantidade de palavras da lista em combinações diferentes, para construir sentenças significativas e, na sequência, trabalhar as sílabas e letras até a criança se tornar capaz de fazer, de forma automática, as conversões letras/sons (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005).

b) *O método de sentença*: a unidade de análise é a sentença, que após ser compreendida e reconhecida globalmente, passa pela decomposição em palavras, e finalmente em sílabas (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005).

c) *O método global de contos*: nesse processo o ensino parte de pequenas histórias ou pequenos trechos, que em seguidas são decompostos em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas para que o aluno possa formar novas palavras com as sílabas estudadas. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005).

Esses métodos foram considerados tradicionais, pois desconsideravam a criatividade do aluno e eram baseados apenas em cópias, ditados e exercícios mecânicos, tendo como recurso didático/metodológico a memorização. Não era dada oportunidade aos alunos na participação ativa das atividades como sujeito aprendente que também já possui conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Para Soares (2017),

[...] nas duas orientações, o domínio do sistema de escrita é considerado *condição e pré-requisito* para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos *reais*, isto é.: primeiro é preciso aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa tornar esses verbos transitivos, atribuir-lhes complementos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas...(Soares, 2005). Também o pressuposto, nas duas orientações, é o mesmo – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la a apropriar-se da tecnologia da escrita. (p. 19)

Não havia a preocupação de formar leitores reflexivos, uma vez que as atividades eram totalmente descontextualizadas da realidade do aluno, e não priorizavam atividades que contemplassem situações em que os alunos fizessem uso da leitura e escrita em diferentes situações do contexto social. Para a autora as duas concepções estavam fundamentadas em um mesmo paradigma pedagógico e psicológico, o associacionismo<sup>20</sup>, que parte do pressuposto de que o conhecimento se dá através da associação de ideias partindo do mais simples para o mais complexo.

Sendo assim, surge em meados da década de 1980 um novo paradigma na área da alfabetização, o *cognitivismo*<sup>21</sup>, que está pautado na Epistemologia Genética

<sup>20</sup> O associacionismo é uma corrente da psicologia que teve início no Reino Unido a partir do século XIX. No entanto, filósofos empiristas dos séculos XVII e XVIII já haviam estabelecidos as bases desta corrente. Filósofos como Locke e Hume, além de psicólogos como Skinner e Pavlov são alguns dos maiores expoentes do associacionismo.

<sup>21</sup> O cognitivismo é uma corrente da psicologia que se especializa no estudo da cognição (os processos da mente relacionados com o conhecimento). A psicologia cognitiva, por conseguinte, estuda os mecanismos que levam à elaboração do conhecimento.

de Jean Piaget, sendo difundido no Brasil com a denominação de Construtivismo pela obra de Emília Ferreiro.

Esse novo paradigma se opõe aos métodos analíticos e sintéticos, ambos vistos como antagônicos, a partir de então passam a ser questionados, segundo a nova concepção para ambos o ensino prevalecia sobre a aprendizagem e o processo de alfabetização se reduzia a escolha dos métodos. Seguiremos na próxima subseção trazendo quais as contribuições dos estudos de Emília Ferreiro para o processo de alfabetização.

### 1.2.2 As Contribuições das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky

No século XX, na década de 1980, a partir dos estudos de Ferreiro, especificamente com a apresentação dos resultados da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, as práticas de alfabetização até então utilizadas passaram a ser questionadas devido ao fracasso da escola no que se referia à alfabetização e a própria formação social e política do alfabetizando para viver na sociedade, nesse momento surgiu o período denominado “Desmetodização do ensino”, vinculado principalmente à alfabetização.

Dessa forma, segundo Mortatti (2006, p. 10):

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas”.

Ferreiro e Teberosky (1999) desenvolveram suas pesquisas com base no entendimento de que a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem. Em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita elas afirmaram que as crianças ao aprender a ler e escrever passam por fases, construindo diferentes níveis/hipóteses. Tais hipóteses baseadas nos conhecimentos prévios dependem das interações com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente. A partir dos resultados de suas pesquisas o eixo das discussões foi deslocado dos métodos de ensino para a reflexão acerca da aprendizagem da criança.

A concepção construtivista trouxe grande repercussão para as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que focou no aprendizado do aluno e não no método. Diferentemente da concepção tradicional de alfabetização, o construtivismo não estabeleceu o foco em nenhum método, a ação do professor não estava moldada com diretrizes metodológicas como nas cartilhas, ou em atividades de memorização do alfabeto, (MORTATTI, 2006).

A partir de então, o professor dentro da concepção construtivista deveria propor suas atividades levando em consideração que cada aluno aprende em seu tempo, constrói o seu conhecimento e essa nova abordagem considera que o erro é algo que pode ser construtivo no processo de aprendizagem, pois se constitui na construção de hipóteses da criança, contribuindo para que o professor realize as intervenções pertinentes.

Podemos constatar nas palavras das autoras Ferreiro e Teberosky (1999) que:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). (p. 24)

Dessa maneira, conforme a concepção das autoras acima, é necessário compreender como o aluno constrói seu entendimento sobre a escrita, ponto fundamental para que o processo de alfabetização apresente resultados satisfatórios. Essa é uma concepção construtivista de alfabetização que também prima pela valorização do conhecimento que o aluno traz ao entrar na escola.

A alfabetização nessa perspectiva deve partir do todo para as partes, a aprendizagem é realizada de forma significativa e a criança deverá construir situações reais de escrita.

Ferreiro (2009) propõe mudar o processo de alfabetização rompendo com o modelo tradicional/mecanicista da leitura e da escrita que era baseado na metodologia da reprodução. Aparentemente, o professor que empreendia os outros métodos de ensino e aprendizagem, acreditava que o aluno só aprendia na escola e reproduzindo tudo que era aplicado em sala de aula, uma ação desvinculada de suas vivências de fora da escola.

A partir da proposta construtivista passa-se a acreditar que o aluno já chega à escola com um conhecimento prévio construído no seu dia a dia, tendo em vista que

segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), o domínio do registro (escrita) não se dá apenas com a memorização e repetição, mas sim através de práticas discursivas vivenciadas pelas crianças.

As referidas autoras defendem que a aprendizagem ocorre a partir do momento que a criança tem interação com estímulos do meio. Para elas a escrita não pode ser entendida como cópia de um modelo e tão pouco a leitura pode ser considerada decifração.

De acordo com as pesquisas destas autoras, o trabalho com a leitura e escrita devem proporcionar as crianças reflexão acerca do sistema alfabético, levando-as a refletir e formular suas hipóteses de como funciona esse sistema para que possam entender o papel da escrita e o que as letras representam no papel.

Desse modo, o processo de alfabetização proposto por elas passa por quatro hipóteses: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético até a escrita alfabética, quando o aluno entenderá a relação entre fonema-grafema (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Passaremos a analisar cada fase de construção da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1999)

#### 1.2.2.1 *Hipóteses da leitura e escrita*

##### **Nível pré-silábico:**

Nessa hipótese a criança ainda não estabelece uma relação sonora. As partes da escrita não estabelecem nenhuma relação com o nome. As crianças utilizam desenhos, bolinhas, letras e números, como se soubessem escrever, não apresentam nenhuma preocupação em relação com as propriedades sonoras, (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

É importante esclarecer que nesse nível de escrita, a criança explora tanto critérios qualitativos (varia o repertório das letras ou a posição das mesmas, sem alterar a quantidade) ou critérios quantitativos (varia a quantidade de letras de uma escrita para outra, sem preocupação com as propriedades sonoras). Para elas a leitura e a escrita só são possíveis se houver muitas letras (mais de 3 ou 4), contendo letras diferentes e variadas.

Nessa fase, inicialmente as crianças não conseguem fazer uma diferenciação clara desenho (pictográfico) e o da escrita (alfabético), ao escrever podem utilizar letras/números e desenhos.

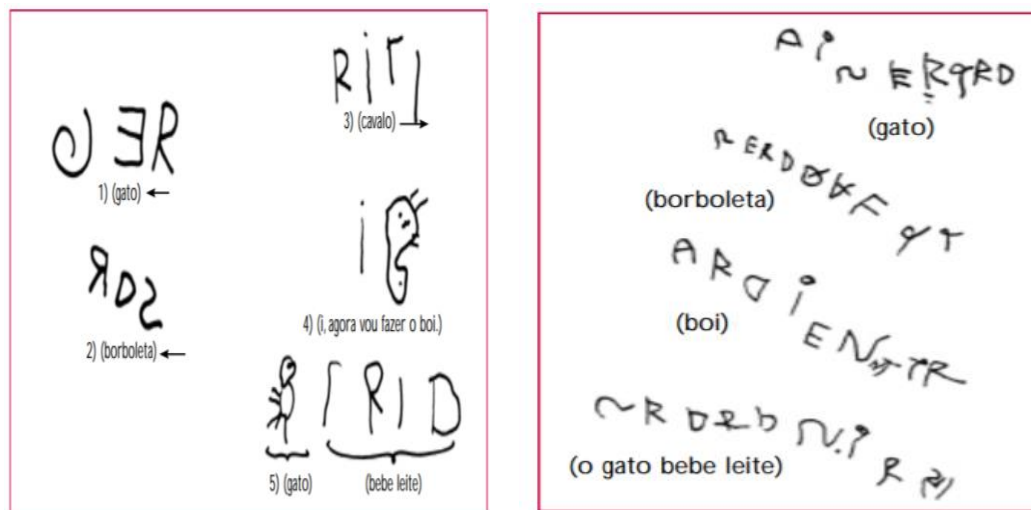
Podemos observar que:

Estas primeiras tentativas de escrita são de dois tipos: traços ondulados contínuos (do tipo de uma série e *emes* cursivas), ou série de pequenos círculos ou linhas verticais. Naquele momento, já existe escrita na criança: é a maneira de escrever aos 2 anos e meio ou 3 e, ainda que a semelhança do traçado em relação ao do adulto não passa de ser global, os dois tipos básicos de escrita aparecem: os traços ondulados contínuos (com a continuidade da escrita cursiva); os círculos e riscos verticais descontínuos (com a descontinuidade da escrita de imprensa). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 191)

Em um determinado momento a criança passa a considerar e entender que as palavras não podem ser escritas do mesmo jeito, começam a variar as letras, utilizam o repertório de letras do seu próprio nome, associam a palavra ao tamanho do animal, ou objeto por exemplo. Pode usar ou não o mesmo repertório de letras, mas a ordem deve variar de uma escrita para outra, de forma que fique diferente uma escrita da outra, e ainda pode utilizar apenas as letras do seu nome, devido à familiaridade e as formas fixas.

A criança acredita que “[...] para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 202).

Analisaremos abaixo escritas de crianças no período pré-silábico.



FONTE: Coletânea do PROFA – M1/ mec.gov.br

Podemos verificar na primeira escrita que a criança ainda não estabelece a diferença clara entre o desenho e o sistema de representação escrita. Para escrever as palavras “boi” e “gato” utilizou o desenho.

A criança utiliza somente as letras do repertório do seu nome “Reginaldo”, em todas as palavras, buscou variar o repertório e o quantitativo de letras em todas as palavras na tentativa de chegar o mais próximo possível da escrita adulta.

Já na segunda escrita, a criança se aproxima mais da escrita convencional mais que a primeira, pois já supõe que se escreve com letras, embora ainda não tenha a consciência que as letras representam som.

Vale ressaltar que as contribuições do seu universo cultural são valiosas para essa evolução, tendo em vista que a criança através da convivência cada vez mais cedo com as tecnologias da informação tende a também compreender mais cedo o que a escrita representa no papel.

Sua hipótese poderia ser descrita de seguinte maneira:

Para escrever (qualquer coisa) é preciso de sete a nove letras (o nome dela tem oito letras). Mas não podem ser sempre as mesmas letras, nem na mesma posição. Por isso ela varia o máximo que pode dentro do seu limitado repertório, o que, às vezes, exige que ela invente algumas. Edinilda já percebeu que a palavras diferentes correspondem escritas diferentes, mas não sabe a que atribuir essas diferenças, pois não descobriu ainda o que é que as letras representam. (PROFA, M1, p. 96, 2001)

Ao compreender que ao fazer essas combinações as crianças estão realizando reflexões sobre a escrita alfabética, o professor alfabetizador poderá intervir planejando atividades adequadas e intencionalmente direcionadas para que proporcionem à criança refletir e avançar sobre o sistema de escrita.

### **Nível silábico:**

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) esse nível se caracteriza:

[...] pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. (p. 193)

Nesse nível a criança já começa a compreender que o que ela coloca no papel tem uma relação com o que é pronunciado. Ela entende que as letras representam as sílabas que são pronunciadas, e ao colocar no papel as palavras tem o cuidado de não sobrar letras, relacionando para cada sílaba uma letra.

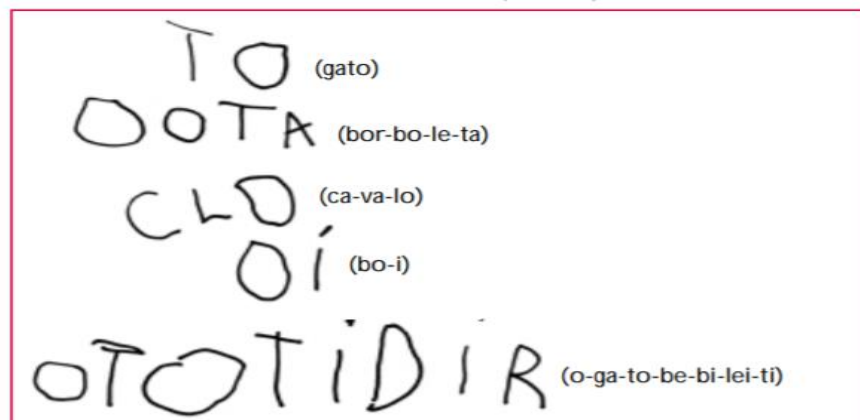
Essas escritas podem ser classificadas de dois tipos:



[...] silábicas quantitativas ou “sem valor sonoro”, nas quais a criança tende a colocar, de forma rigorosa, uma letra para cada sílaba pronunciada, mas, na maior parte das vezes, usa letras que não correspondem a segmentos das sílabas orais da palavra escrita. [...]; silábicas qualitativas ou “com valor sonoro” nas quais a criança se preocupa em colocar não só uma letra para cada sílaba da palavra que está escrevendo, mas também letras que correspondem a sons contidos nas sílabas orais daquela palavra. (PNAIC, 2012, p. 13)

Nessa fase a criança admite uma quantidade mínima para escrever as palavras, mas o período silábico cria suas próprias contradições. Por exemplo, a criança ao escrever um monossílabo não admite que uma palavra seja escrita com apenas uma letra, acrescentando dessa forma mais uma letra para que possa representar uma palavra.

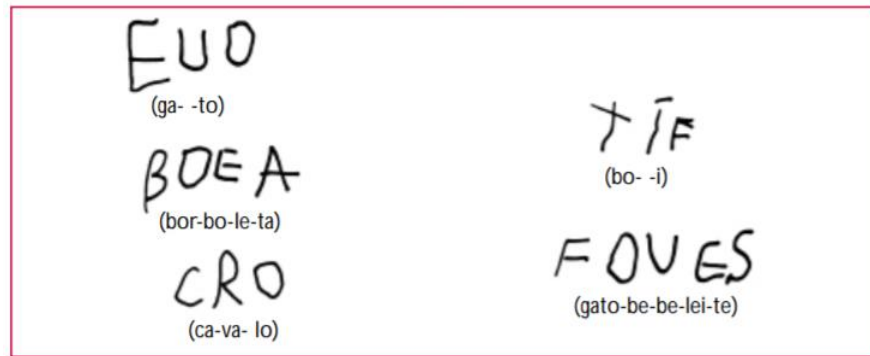
Passaremos a analisar algumas amostras de escrita desse nível:



FONTE: Coletânea do PROFA – M1/ mec.gov.br

A hipótese com que essa criança trabalha é que as letras representam a sílaba. Ele demonstra ter conhecimento do valor sonoro convencional das letras.

Já na escrita abaixo, a criança também apresenta uma escrita silábica, mas diferentemente da anterior, o mesmo apresenta um conflito, conforme apresentado anteriormente, o princípio da quantidade mínima.



FONTE: Coletânea do PROFA – M1/ mec.gov.br

Nesse caso, segundo a análise de Weisz (1988, p. 97):

[...] a hipótese da quantidade mínima de caracteres para que um conjunto de letras possa ser considerado uma palavra (no início do processo de alfabetização, as crianças supõem que uma única letra "não serve para ler"; o que varia de uma para outra é o número de letras tido como mínimo, em geral entre duas e quatro). O Lourivaldo exige três letras no mínimo, o que cria um problema na escrita dos monossílabos e dissílabos. A solução que ele encontrou foi agregar letras sem valor sonoro às palavras com menos de três sílabas, o que acabou criando, em "gato" e "boi", uma discrepância entre a intenção da escrita e a interpretação da leitura: na escrita a letra muda era a terceira, mas na hora de ler preferiu considerar como muda a letra do meio. Há também preocupação com o valor sonoro convencional.

Desse modo, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), na fase silábica as crianças enfrentam vários conflitos, como por exemplo, a escrita de palavras dissílabas ou monossílabas, palavras cujas sílabas podem ser escritas com uma mesma letra, e por fim, palavras diferentes usando as mesmas letras. Mas esses conflitos vão levando a criança a estabelecer um valor sonoro estável às letras, o que desencadeará um novo processo de construção, que será o nível silábico-alfabético.

### **Nível silábico-alfabético:**

Nessa fase a criança começa a compreender que as sílabas possuem mais que uma letra. É o caminho a ser transitado entre a escrita silábica e a alfabética. Há momentos em que a criança escreverá a sílaba com uma letra e em outros escreverá a sílaba completa, num processo dinâmico de aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214) afirmam que:

[...] a criança 'abandona' a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá 'mais além' da sílaba pelo conflito entre a hipótese e a exigência de quantidade mínima de letras (ambas as exigências

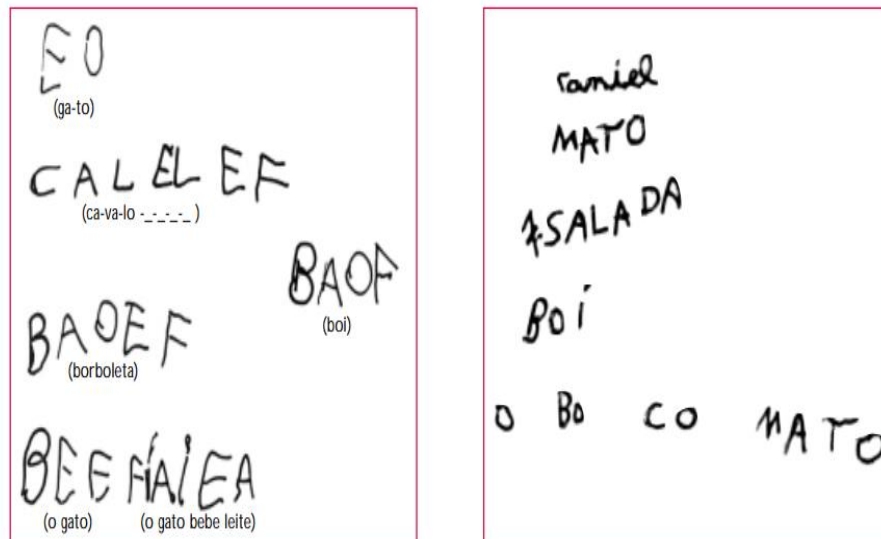
puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre a exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito).

Principalmente pautado nos métodos tradicionais de ensino, na maioria dos casos, a escola considera essa omissão de letras como uma “patologia”, afirmando que a criança está regredindo e começa a atribuir a questões cognitivas, visuais, auditivas, etc., quando na verdade, o que aconteceu é que a criança avançou e encontra em conflito para superar a hipótese anterior.

Convergindo com essa afirmativa, Morais (2012, p. 62) considera que a hipótese silábico-alfabética anuncia:

[...] a descoberta de uma mudança radical na questão **como**. A criança que já descobriu **o que** a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso ‘por mais letras’. Para isso, ela necessita refletir mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba.

Vejamos abaixo exemplos de escrita silábico-alfabética:



FONTE: Coletânea do PROFA – M1/ mec.gov.br

Nesse período ao invés da omissão de letras as crianças já começam a perceber que é necessário inserir mais letras, ela já começa a entender o que a escrita representa no papel. Como vimos acima Morais (2012) afirma que a criança já percebe que a escrita também representa os sons no papel. Daí começa um processo mais amplo de reflexão da escrita, levando-a a acrescentar mais de uma letra por sílaba.

### Nível alfabético:

Ao chegar a esse nível a criança já domina adequadamente todos os fonemas de uma palavra, compreende que cada letra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba.

Mas, no entanto, conforme podemos constatar nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219):

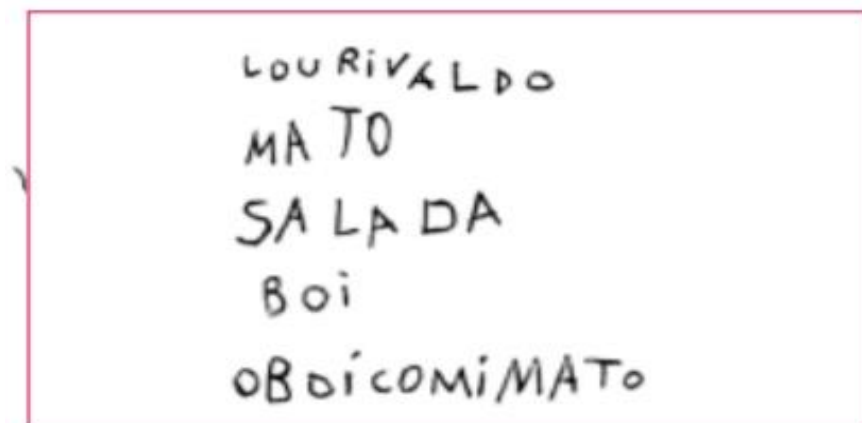
Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Parece nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas, com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita.

O trabalho com a ortografia é algo que deve ser trabalhado por toda vida escolar, e a partir do contato do aluno com o mundo letrado e sua experiência como leitor fará com que se aproprie das regularidades ortográficas apresentadas pela língua escrita, apropriando-se cada vez mais das regras e normas da língua portuguesa.

Ainda de acordo com Moraes (2012, p. 64)

Ao atingir essa fase final do processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças resolvem as questões **o que** e **como** da forma como fazemos nós, adultos bem alfabetizados e usuários do português: colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos. Assim, como nós, as crianças o fazem, mesmo sem conseguir verbalizar/explicar essa maravilha que descobriram. Mas diferente de nós elas cometem erros.

Vejamos abaixo a amostra de uma escrita de nível alfabético:



FONTE: Coletânea do PROFA – M1/ mec.gov.br

Conforme podemos constatar, segundo Moraes (2012), Ferreiro e Teberosky (1999) é importante destacar que a criança ter chegado ao nível alfabético, não implica

que seus problemas de escrita estão todos resolvidos, e sua capacidade de ler e produzir textos estejam garantidos plenamente.

Vale ressaltar que nas palavras de Carvalho (2015), para que esse aprendizado se concretize ainda deverá ser desenvolvido um trabalho pelo professor com os diversos gêneros textuais, para que os alunos tenham a oportunidade de se apropriarem de conhecimentos que garantam a sua alfabetização plena e que de fato possam fazer uso da leitura e escrita em seu contexto social.

A partir da teoria de Ferreiro e Teberosky (1999) ficou evidente que a criança não deve aprender o código escrito de forma mecânica e memorizada, mas sim deve apropriar-se do mesmo de forma reflexiva, construindo e testando suas hipóteses sobre esse sistema.

Cabe-nos, portanto, destacar que com o uso das cartilhas ao longo da história da educação/alfabetização nem sempre proporcionou o acompanhamento do professor sobre o desenvolvimento das crianças acerca de suas hipóteses de escrita, uma vez que o ensino acontecia de forma mecânica e padronizada para todos os alunos, conforme já mencionado anteriormente por Cagliari (2009). É importante frisar que a teoria construtivista mesmo não tendo o ensino centrado nos métodos de alfabetização, não significa que a mesma defenda que o ensino não deve ser sistematizado e intencional.

A partir da psicogênese da escrita, as discussões centram-se na aprendizagem do sujeito, a leitura e a escrita passam a ser objetos do conhecimento, e o sujeito como sujeito cognoscente<sup>22</sup>.

A partir dessas acepções, todo o trabalho com a leitura e escrita a partir dessa concepção construtivista, em que o aluno passa a ser um sujeito ativo, que reflete, constrói, testa suas hipóteses, dentro do processo de ensino-aprendizagem, o trabalho do professor deve oportunizar aos alunos a familiarizar-se com a diversidade textual existente, conviver com textos significativos para que possam compreender e fazer o uso da leitura e escrita socialmente. O trabalho com a leitura e escrita deverá ser realizado na perspectiva do letramento, que segundo Soares (2004, p. 47) é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

---

<sup>22</sup> É aquele que tem a capacidade intelectual de poder interpretar determinada realidade. A partir deste ponto de vista, o ser humano tem o dom da inteligência que permite um raciocínio e uma reflexão através da interpretação mental da realidade.

Vale ressaltar que a partir do momento em que o conceito de construtivismo começou a ser pesquisado e utilizado com mais intensidade no processo de construção de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, discutido, apropriado e revisto em pesquisas científicas, vários documentos oficiais que orientam o ensino, como, por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, que trouxeram as diretrizes para o ensino, sobretudo a alfabetização, assim como na formação inicial e continuada de professores com a elaboração de Diretrizes para a Formação de Professores, passaram a provocar efeitos nas políticas públicas de educação e por conseguinte, nas instituições de ensino brasileiras.

A partir de então, com a incorporação do construtivismo nas práticas pedagógicas escolares, conforme Franco e Raizer (2012) fato que pode ser constatado através dos PCN, surge então o debate de um novo conceito no campo da alfabetização, o termo **letramento**.

Segundo Soares (2009), embora o termo alfabetização e letramento tenham conceitos distintos para os que defendem essa vertente, os mesmos são indissociáveis. Surge então o entendimento de que não bastava apenas ser alfabetizado, saber ler (decodificar) e escrever (codificar), o sujeito deve desenvolver também competências e habilidades para fazer uso da leitura e escrita no seu cotidiano pessoal, social, profissional, principalmente no exercício de sua cidadania.

Na próxima subseção será abordado a alfabetização na perspectiva do letramento, quais suas relações e diferenças.

### 1.3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SUAS RELAÇÕES

O termo letramento ainda é considerado muito atual na educação brasileira, mesmo que tenha sido utilizado pela primeira vez, segundo Soares (2009) na década de 80, conforme podemos constatar:

O letramento (palavra que apareceu pela primeira vez por Mary Kato, 1986) resulta da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social, ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2009, p. 18)

O surgimento do termo letramento emerge da necessidade de se explicar o que existia além da alfabetização. Houve uma preocupação dos linguistas e vários estudos foram realizados acerca da escrita e da alfabetização.

É nessa fase que começa a discussão sobre o novo conceito na alfabetização: o *letramento*. Soares (2009) aborda o letramento numa perspectiva sócio histórica ao defender que o sujeito deve se apropriar da leitura e da escrita para que faça uso nas suas práticas sociais.

A autora esclarece que embora o processo de alfabetização envolva duas aprendizagens distintas (ler e escrever) ambos devem andar juntos, o que ela denomina de **alfabetizar letrando**. Para a autora, enquanto alfabetizar significa se apropriar do sistema de escrita alfabética, ou seja, se apropriar da aprendizagem da leitura e da escrita, o letramento estaria ligado à apropriação dessas capacidades e habilidades para que o sujeito faça uso em diferentes contextos sociais.

Maciel (1999), ao citar o entendimento de Soares acerca da importância da leitura e escrita para o acesso ao conhecimento, traz o seguinte entendimento da autora:

Soares afirma que, para entrar e viver nesse mundo do conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia de escrita (sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização, e o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento. (SOARES, 2006 apud MACIEL, p. 14)

Assim, com base nessas afirmações é necessário que o professor tenha consciência que o acesso à leitura e à escrita em grande parte é responsabilidade da escola como instituição formal da produção e construção do conhecimento, deve perceber que a alfabetização e o letramento poderão ser trabalhados de diversas maneiras em sua prática pedagógica, e que há inúmeras formas e interesses do sujeito ao utilizar a leitura e a escrita na sociedade.

Mas também é importante ressaltar que a criança quando chega à escola já teve contato com vários tipos de materiais escritos e também no convívio familiar, desse modo, pode-se afirmar que o processo de alfabetização já se inicia mesmo antes da criança entrar na escola.

A esse respeito, podemos confirmar através de Garcia (2001, p. 66) quando enfatiza que:

A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa, de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida a fora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola, paralelamente à escola. A criança vai construindo conhecimentos

sobre o mundo em que vive. Nesse processo de construção, está inserida a escrita, como um objeto cultural socialmente construído. Este processo totalizador de construção de conhecimentos se opera sem necessidades de cópias, treinos ou repetições mecânicas e abstratas, mas pela necessidade vital de expressão e comunicação.

Com base nas palavras da autora é possível referendar que a aprendizagem vai acontecendo através do convívio social da criança com outros sujeitos, por esse motivo, quando ela chega à escola, já traz um conhecimento a partir de suas relações.

Nesse sentido, Tfouni (2010) enfatiza que a alfabetização está no plano individual e refere-se à aprendizagem das habilidades necessárias para a aquisição da leitura e da escrita, já o letramento “focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita” (p. 12). Para ela não existe “letramento grau zero, o que do ponto de vista sócio histórico existe nas sociedades modernas são graus de letramento”.

Mortatti (2004), assim como Soares (2009) e Tfouni (2010) também defendem que saber ler, escrever e utilizar a leitura nas práticas sociais são necessidades inquestionáveis para o exercício da cidadania na sociedade atual.

Mas a compreensão de letramento incide em que não basta apenas saber ler e escrever, conforme o entendimento de Soares (1998, p. 20), para enfrentar as situações reais de uso da leitura e da escrita na sociedade.

Convergindo com esse pensamento, Carvalho (2015, p. 53) no traz como é possível o professor trabalhar atividades que possam desenvolver as habilidades de leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e letramento:

Preparar para aprender a ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler. Melhor do que oferecer à criança desenhos prontos para colorir e ou pontinhos para unir é criar um clima de interesse e receptividade em relação à leitura e à escrita. Para isso, a professora precisa ter em mãos livros infantis, jornais, revistas, muito material escrito, de todo tipo, para olhar, manipular, manusear, adivinhar. A criança que folheia livros e revistas acaba se perguntando: o que isso quer dizer? Observando livros infantis, as crianças inventam histórias inspiradas nas ilustrações. Criam narrativas para si mesmas e para os colegas. As histórias lidas ou narradas pela professora, e pelos alunos também, têm um papel importantíssimo na educação da criança: elas alimentam a imaginação e o sonho, melhoram a expressão verbal, aguçam a curiosidade, criam amor pelos personagens, pelas palavras, pelos livros.

As considerações de Soares (1998) e Carvalho (2015) nos remete a premissa de que as práticas docentes sejam enriquecidas de atividades que despertem o gosto pela leitura e levem o aluno a entender os diferentes usos que as mesmas têm na vida e na sociedade. Não basta apenas promover atividades em que o aluno seja somente



um receptor dos conhecimentos, mas que ao aprende este possa interagir, usar a criatividade e perceber que a leitura faz parte do seu dia a dia.

Ao se referir ao trabalho com a alfabetização e com a organização da prática docente, Russo (2012, p. 21) destaca o trabalho com a interdisciplinaridade e a generalização de temas e conceitos, sempre que o tema permitir, de acordo com a classe e os alunos.

É necessário que os alunos estejam em contato com livros, contação de histórias e produção de textos para que o ambiente alfabetizador se torne atrativo, que vá além do ler e escrever.

Para Garcia (2001, p. 63):

No processo de alfabetização das crianças, é mais importante o clima que se cria em sala de aula para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isto é o que denominamos ambiente alfabetizador. A leitura e a escrita podem ser trabalhadas de forma lúdica e criativa. Brincando com a palavra, a criança incorpora-a a sua realidade e utiliza-se dela para expressar-se e comunicar-se.

Assim, a partir dessa assertiva nos leva a inferir que o processo de alfabetização na perspectiva do letramento deverá se desvincular do conceito tradicional de que se concebe a alfabetização como um acúmulo de informações sobre a língua escrita, em que o educador faz um depósito de informações na cabeça da criança.

Kramer (2010) aborda que:

[...] não basta um novo “espírito” ou uma nova “filosofia de alfabetização” se ela não vier acompanhada ou mesmo sedimentada pelas condições objetivas requeridas por uma prática transformadora que pretenda, sobretudo, aprimorar a qualidade da escola pública. (p. 69)

Desse modo as práticas em sala de aula devem ser pautadas em uma concepção que se baseia em uma leitura crítica do mundo, considerando, assim, que a educação não é neutra, ela tem uma intenção e um papel transformador na vida do educando.

Coadunando com essa concepção, Freire (1992) ressalta que:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos. em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (p. 23)

Nas palavras do autor podemos confirmar que todo ato educativo tem uma intenção, desse modo ele afirma que a educação não é neutra. Sendo assim, a alfabetização não pode ser um processo esvaziado de sentido para o sujeito, esta deverá ter um caráter emancipatório e humanizado do homem. Da mesma forma, a política não está esvaziada de um sentido educativo.

Por isso, ao mencionar em sua obra a *Importância do ato de ler*, Freire (2011, p.13), enfatiza que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O alfabetizador deve ter a consciência a serviço de quê e de quem ele está e saber que o trabalho com a leitura e escrita na perspectiva do letramento não devesse estar desvinculado da realidade do aluno.

Contudo, pode-se verificar até aqui na presente pesquisa, como o processo de alfabetização e educação se desenvolveram ao longo da história, e como suas concepções sempre estiverem a serviço dos interesses de uma classe dominante para atender os propósitos, econômicos, políticos e sociais.

Constatou-se assim que há uma grande dívida histórica do nosso país no que se refere ao processo de alfabetização, para que de fato pudesse oportunizar aos sujeitos o acesso à leitura e escrita como um bem cultural para o exercício da cidadania de forma plena.

E na tentativa de esclarecer como a classe dominante sempre utilizou a educação como elemento para atender os seus anseios e da sociedade em determinado momento da história, na próxima subseção aborda-se as políticas de alfabetização desenvolvidas no Brasil e suas possíveis intenções.

Sabe-se que o Brasil até a década de 1930 era um país onde a concentração de sua população estava na zona rural, sua base de sustentação estava baseada na agricultura, isso implica em dizer que os problemas relacionados às questões da alfabetização afetaram possivelmente com maior intensidade o homem do campo.

#### 1.4 PROGRAMAS E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

A presente subseção tem como objetivo apresentar alguns Programas de Alfabetização no Brasil e Programas de Formação de professores alfabetizadores.

Segundo Saviani (2013), os principais movimentos e campanhas para a alfabetização se estenderam desde o final da década de 1940 até 1963. Esses movimentos já citados anteriormente eram regionalizados e eram coordenados por grupos de renovadores inspirados nos ideais escolanovistas, que almejavam elevar a consciência crítica e a participação popular nas diversas esferas da organização social através da alfabetização.

Segundo o autor, no período da Ditadura Militar esses movimentos foram todos interrompidos, por terem sido considerados pelo governo uma ameaça, por serem embasados em movimentos com ideologias consideradas subversivas.

A problemática do analfabetismo no Brasil esteve presente desde o período colonial, a maioria da população não sabia ler e nem escrever, mas segundo Mortatti (2004) “essa situação emergiu como um problema de ordem eminentemente política no final do período imperial, com a proibição do voto dos analfabetos” (p.17).

A seguir abordaremos alguns programas de políticas públicas contra o analfabetismo no Brasil.

O **Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)** foi instituído em 15 de dezembro de 1967 foi criado pela Lei número 5.379, lançado pelo presidente Artur da Costa e Silva e pelo Ministro da Educação, Tarso Dutra.

Com base em Aranha (2006), o referido programa foi criado no intuito de minimizar os elevados índices de analfabetismo de jovens e adultos, durante o regime militar.

Sua concepção de alfabetização era totalmente esvaziada de sentido para o aluno, totalmente contrária aos ideais de educação defendidos pelos movimentos ocorridos na década de 1960, baseado nos ideais de Paulo Freire (ARANHA, 2006).

Nos seus primeiros anos o programa foi sendo estruturado, iniciando de fato suas atividades de alfabetização em 1970, que segundo Aranha (2006, p. 319), “a taxa de analfabetismo no Brasil de pessoas de mais de 15 anos, chegou a 33%.

Cabe nos analisar que segundo Beisiegel (2003) o seu financiamento era realizado pela loteria esportiva e através de pagamentos voluntários de 1%, derivados do imposto de renda de empresas. Desse modo podemos confirmar que o Estado não tinha um financiamento obrigatório para o referido Programa.

Ainda de acordo com o referido autor, para assegurar o seu caráter ideológico e doutrinário do governo da época, o programa estava sob uma Gerência Pedagógica Central, a qual acompanhava, avaliava e treinava o pessoal. Haviam também

comissões estaduais e municipais que estabeleciam uma conexão com a Gerência Pedagógica Central.

O Mobral tinha como meta erradicar o analfabetismo em 10 anos, no entanto (ARANHA, 2006, p. 319) ressalta que por conta do método utilizado “muitos dos alunos “alfabetizados” permaneciam analfabetos funcionais, sem desenvoltura para ler e mal sabendo escrever o próprio nome”. Desse modo, os resultados não foram eficazes, sendo extinto em 1985, logo em seguida na redemocratização política do país foi criada a Fundação Educar.

**A Fundação EDUCAR** criada através do decreto nº 91980, de 25 de novembro foi para substituir o MOBREAL, que vinha tendo um gasto muito alto por aluno e não tendo o resultado esperado (BRASIL, 2014). Sendo então, todos os benefícios do MOBREAL transferidos para a Fundação EDUCAR.

Vale ressaltar que uma das diferenças da Fundação para o Mobral, é que a mesma estava dentro das competências do MEC e segundo Brasil (2000), executava programas de alfabetização não formal através do “apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas” (BRASIL, 2000) e; tinha como especialidade à “educação básica”.

O objetivo era ofertar acesso à alfabetização para jovens e adultos que não tiveram acesso à escola em idade regular.

Os recursos eram repassados para as prefeituras, que tinham a incumbência de executar as ações. Em 1990, início do Governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta, sendo então criada o (PNAC) Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania que só durou um ano (BRASIL, 2014). A criação do referido Plano pelo então presidente Collor foi em resposta às orientações emanadas pela Conferência Mundial de Educação Para Todos<sup>23</sup>, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. (BEISIEGEL, 2003)

É importante mencionar que diferentemente dos anos de 1950 a 1960, em que a educação popular era atendida por propostas voluntárias e civis como mecanismos para diminuir o analfabetismo no país, a década de 1980 diferentemente, colocou como centro de debate a escola pública e gratuita para todos, (ARANHA, 2006).

---

<sup>23</sup> Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).

Desse modo, com a aprovação da CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 9394/96, em seus artigos 37 e 38 é assegurada a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos a todos que não tiveram acesso à escola em idade regular, além de vários programas que continuaram sendo criados pelo governo federal no intuito de elevar os índices de alfabetização do país.

Nesse intuito, de acordo com Barreyro (2010) uma outra política educacional voltada para a educação de jovens e adultos foi o **Programa Alfabetização Solidária**, criado em janeiro de 1997 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

O programa era financiado em cerca de metade dos recursos oriundos da União, através do Ministério da Educação, foi fruto de esforços de parcerias entre o poder público e a sociedade. Tinha como objetivo reduzir os índices de analfabetismo do país, focalizando nos jovens de 12 a 18 anos, (BARREYRO, 2010).

Ainda de acordo com a referida autora, o mesmo teve início nos municípios do Norte e do Nordeste que apresentavam os maiores índices de analfabetismo, com taxas superiores a 55%, em 1999 foi estendido para os grandes centros urbanos, somente em 2002 foi estendido para as regiões Centro-Oeste e Sudeste.

Em sua pesquisa a mesma menciona que a metodologia de alfabetização utilizada era baseada em módulos de 6 (seis) meses e o entendimento de que sua continuidade deveria ser dada no ensino supletivo.

O programa foi alvo de críticas por educadores comprometidos com a alfabetização popular, os quais consideravam uma iniciativa assistencialista, que estaria tratando os jovens e adultos como uma forma emergencial. Quando na verdade era necessário entender a educação dos jovens e adultos como uma questão de obrigação indeclinável da união, estados e municípios, tendo em vista já haver esse direito assegurado na CF 1988 e na LDBEN 9394/96, (BARREYRO, 2010).

Uma outra crítica tecida sobre o programa foi o fato de ter sido ofertado somente nas regiões de maior índice de analfabetismo e em algumas regiões metropolitanas, sendo que todos os jovens e adultos de todo País teriam esse direito assegurado pela Constituição Federal.

Mas, segundo Beisegel (2003):

Por mais adequadas que fossem as críticas, era preciso reconhecer que o Programa havia recolocado a educação de jovens e adultos na agenda da União. Era importante observar que havia obtido êxito no envolvimento de um grande número de universidades e outras instituições de ensino superior nos trabalhos de alfabetização. (p. 26)

Nas palavras do autor podemos constatar que a união por mais que tenha, de certa forma terceirizado parte das atividades, colocou em sua agenda a educação de jovens e adultos como responsabilidade do estado.

Dessa forma, em 2003, o Ministério da Educação reassumiu plenamente as responsabilidades da educação de jovens e adultos pouco escolarizados.

Foi criado o **Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**, através do Decreto de nº 4.834, em 08 de setembro de 2003, no primeiro mandato do presidente Lula, tendo como Ministro da Educação à época, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque. A finalidade do programa era erradicar o analfabetismo no País. Era voltado para a educação de jovens, adultos e idosos (DPAEJA, 2011).

Com uma perspectiva de política pública de EJA, de acordo com os Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores (DPAEJA, 2011), o programa foi desenvolvido em todo o território nacional, inclusive cabe-nos frisar que também foi realizado na zona rural, tendo o intuito de oportunizar a todos o acesso a alfabetização e reafirmou o dever do Estado de garantir o acesso de todos à educação.

Ainda segundo o referido documento, o atendimento prioritário seria para os municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizavam-se na região Nordeste. O governo federal repassava aos municípios o apoio técnico para a implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizados.

Aos estados e municípios cabiam fazer a adesão ao referido programa levando em consideração os princípios emanados pelas várias resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União.

O PBA tinha como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil, (DPAEJA, 2011).

No documento Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores (DPAEJA, 2011) está expresso a concepção de educação como direito, como é possível ver abaixo:

Para garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos nos processos educativos, o Programa Brasil Alfabetizado se apresenta como uma política pública que, por ser contínua, visa à continuidade dos estudos dos recém-alfabetizados. Nesse sentido, supera o caráter de campanha comumente associado às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, adotando uma visão clara de política pública integrada ao esforço educacional do País. (p. 07)

Apesar das referidas diretrizes abordarem essa concepção política e de direito, pode-se afirmar que na prática a alfabetização não acontecia na perspectiva de formação crítica emancipatória. A leitura e escrita não eram trabalhadas na perspectiva do letramento, conforme defendido por Soares (2004). Embora nessa época o debate sobre a questão da educação já havia dado lugar a uma política educacional que defendia essa perspectiva desde a LDBEN 9394/96, os PCNs que trouxeram as diretrizes para a educação nacional e o próprio Plano Decenal de Educação 1993-2003 que tinha como meta trabalhar a educação e alfabetização nessa concepção.

O referido Programa era destinado a EJA, como citado anteriormente, o que nos leva a inferir que ainda assim as políticas de alfabetização dessa clientela tinham um caráter compensatório, além da dívida do analfabetismo que é maior na zona rural, persistindo o descaso histórico com a oferta da educação na zona rural.

Mas no que se refere à alfabetização do ensino fundamental das crianças e a formação de professores foram lançados vários programas com a perspectiva dos resultados da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) e a concepção de letramento defendida por Soares (2004). Iniciaremos a seguir a detalhar alguns programas de formação continuada de professores alfabetizadores. O primeiro programa de formação a seguir foi destinado exclusivamente para a formação dos professores que atuavam em escola multisseriadas no campo.

Para iniciarmos iremos apresentar o **Programa Escola Ativa**, implementado no Brasil no ano de 1997, pelo Ministério da Educação-MEC na gestão de Paulo Renato de Souza, ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O referido programa foi criado com o objetivo de diminuir a evasão e repetência das escolas multisseriadas rurais, consideradas pelo INEP (2007) como uma das penúrias da educação no ensino público brasileiro.

Inicialmente o projeto foi implantado em 69 escolas pilotos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Após 10 anos de sua criação, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2007 ele foi transferido do FNDE/FUNDESCOLA para a Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, desse modo sua gestão passou para a Coordenação-Geral de Educação do Campo, (BRASIL, 2010 a).

No ano de 2009, o Programa passou por uma reformulação e foi disponibilizado para todos os Estados e Municípios por meio da adesão via PAR – Plano de Ações Articuladas<sup>24</sup>. Com essa reestruturação o programa foi expandido através da adesão de vários municípios, atingindo todos os estados e regiões brasileiras, se tornando na época a única política pública de formação continuada especificamente para as classes multisseriadas unidocentes.

O referido programa teve como principal objetivo a melhoria da qualidade da educação em salas de aula multisseriadas, todas localizadas no meio rural. Sendo assim, para que o Programa pudesse desenvolver suas estratégias de acordo com os objetivos específicos elencados no Projeto Base, coube ao mesmo, de acordo com Brasil (2010a):

a) Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, disponibilizando diversos recursos pedagógicos e de gestão; b) Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; c) Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no Programa com base em princípios políticos-pedagógicos voltado às especificidades e propostas pedagógicas do campo; d) Disponibilizar e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica do Programa. (p. 36)

Conforme podemos constatar o programa foi direcionado para a formação dos docentes e para a infraestrutura das escolas, assim como também uma proposta pedagógica que atendesse as especificidades do campo. Vale salientar que a partir de sua reformulação o programa procurou atender os preceitos estabelecidos pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 e das Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2010a).

Os cadernos de ensino aprendizagem do programa articulavam os conhecimentos prévios dos alunos, seu conhecimento de mundo, de modo que

---

<sup>24</sup> O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino.



pudessem interagir com os saberes socialmente construídos acionando esses conhecimentos em situações do seu cotidiano (BRASIL, 2010a).

A visão de currículo abordada no Programa Escola Ativa estava baseada em uma perspectiva de aprendizagem significativa, sendo que a proposta de trabalho era diversificada com atividades diferenciadas, tais como: destacam-se os cadernos de ensino aprendizagem; cantinhos de aprendizagem enquanto espaço interdisciplinar para pesquisa; colegiado estudantil, escola e comunidade (BRASIL, 2010a).

Os cantinhos de aprendizagem “são espaços nos quais serão reunidos materiais de pesquisa que se constituem em subsídio para as aulas ao criar oportunidades e situações para experimentação, comparação e socialização de conhecimento.” (BRASIL, 2010a, p. 34).

A organização do material didático do Programa permitia aos alunos a autoaprendizagem e o desenvolvimento de sua autonomia. A concepção pedagógica era baseada na ideia de que os alunos pudessem trabalhar, em boa medida, sozinhos e em grupo, apoiando-se uns nos outros (BRASIL, 2010a).

É pertinente aqui esclarecer de que forma os materiais do Programa Escola Ativa se articulavam com a realidade da Educação do Campo, conforme conceito abaixo:

Os conteúdos escolares são pensados para estabelecerem a relação especificidade/universalidade e na abordagem de temas que tratam de grandes problemas que afetam a vida cotidiana. A compreensão da linguagem e do conhecimento se faz a partir de sua consideração como mediação do processo de aprendizagem e de formação da mente e a busca de relações interdisciplinares do conhecimento e conteúdos articulados com o ensino e a pesquisa pedagógica (BRASIL, 2010a, p. 20).

Percebe-se que os conteúdos estabeleciam uma relação com as necessidades locais e com os conhecimentos universais, partem da problematização de temas que afetam a vida cotidiana dos alunos, logo, conforme abordado, foi uma proposta inovadora que saiu da centralidade do professor e passou a integrar o aluno como centro do processo, contrariando, portanto, os princípios da pedagogia tradicional.

Vale ressaltar ainda que foi um curso que proporcionou uma formação continuada de 240 horas para os docentes, distribuição de materiais específicos para as escolas que estavam contempladas no programa, além de *kits* tecnológicos com computadores (BRASIL, 2010a).

Novas políticas de formação continuadas voltadas para a alfabetização e letramento foram implantadas, conforme destacaremos abaixo mais um programa de grande relevância e contribuição para o processo de alfabetização e letramento.

**PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** que trata de um Programa governamental oferecido aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, iniciando no ano de 2001.

O referido programa não foi voltado especificamente para a formação de professores que atuavam na educação do campo, mas em seu material continha um caderno específico, tanto do componente da área de língua portuguesa, quanto de matemática, que tratavam especificamente do currículo da educação para essa realidade. O programa tinha como objetivo a formação de docentes alfabetizadores, o qual apresentava uma concepção contrária da educação tradicional. Sua proposta era baseada nos resultados das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (psicogênese da língua escrita – construtivismo).

Com o advento das novas políticas educacionais baseadas no construtivismo de Ferreiro e Teberosky (1999) e a concepção do letramento defendida por Soares (2004), o PROFA foi uma iniciativa do Ministério da Educação que buscou favorecer a socialização do conhecimento didático disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores.

Desenvolvimento profissional indispensável para que os docentes atendessem satisfatoriamente às novas demandas educacionais, sobretudo de alfabetização no País, tendo em vista o grande *déficit*. No Brasil esse termo começou a ganhar força já no início da década de 1990.

Segundo Day (1999)

[...] os programas de desenvolvimento profissional devem considerar os valores, conhecimentos e destrezas dos professores como agente de mudanças dos alunos, com propósitos morais, eles devem reconhecer o seu papel ativo enquanto elementos que dão forma ao processo de mudança e proporcionar o apoio adequado às suas necessidades individuais, assim como às da comunidade profissional em que trabalham. (p. 42)

Desse modo, com base nas palavras do autor os programas de formação devem levar em considerações os valores dos professores, suas experiências, tanto pessoais, quanto profissionais, enfim, devem atender as suas reais necessidades para que os mesmos se reconheçam enquanto agentes de mudanças.

E dentro dessa perspectiva, conforme podemos constatar no Guia de Formação dos Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), o PROFA contribuiu para levar conhecimentos técnicos pedagógicos sobre a alfabetização, como também proporcionou momentos em que os educadores trouxeram suas experiências de sala de aula para que fossem compartilhadas, com base nos conhecimentos técnicos adquiridos no curso de formação.

Os momentos de formação eram divididos em: leitura compartilhada, retomada do encontro anterior, leituras técnicas com novos conhecimentos e encaminhamentos de atividades a serem aplicadas com base nos novos conhecimentos e necessidades da turma (BRASIL, 2001).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi um curso:

destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens e adultos. O curso está aberto também a outros profissionais da educação que pretendam aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita. (BRASIL, 2001, p. 20)

O material do PROFA era dividido em três módulos e em todos, como já dito anteriormente, os professores planejavam atividades para serem realizadas com os alunos e depois de aplicadas eram apresentadas e discutidas no curso, refletindo coletivamente (BRASIL, 2001).

Como podemos verificar em sua proposta tinha como objetivo contribuir não só em teorias e práticas, mas em reflexão de atitudes no âmbito educacional.

Com o encerramento das atividades, o MEC criou então o **Pró-Letramento**, no ano de 2005.

Neste Programa, os professores, assim como no PROFA, receberam uma formação pedagógica baseada na perspectiva do letramento, em consonância com os novos parâmetros de alfabetização implantados através das políticas educacionais a partir da década de 1990 (BRASIL, 2012).

O programa foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com universidades públicas e comunitárias que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

Tinha como principal objetivo elevar a qualidade da aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, na perspectiva de letramento, nas séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

De acordo com os documentos do Programa, o desafio que se colocou foi “o de consolidar alfabetização e letramento, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 2012, p. 13).

Um fator que contribuiu para a implantação desse programa de formação, foram os resultados insatisfatórios apresentados pelas avaliações externas, as quais os sistemas de ensino estavam passando por contas das novas políticas de financiamento da educação, realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e de acordo com o MEC, os objetivos do referido Programa eram:

oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2012, p. 02)

Com base no exposto, o referido programa proporcionou uma reflexão das práticas docentes em um processo contínuo de formação, desenvolvendo conhecimentos matemáticos e de linguagem.

No ano de **2007**, o governo federal criou o **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I e II**, através do Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de promover e fomentar a formação dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática com vistas a fortalecer o ensino e a aprendizagem destas disciplinas nos ensinos fundamental I e II, mas nos deteremos apenas ao GESTAR I que foi destinado ao nível de ensino, alvo dessa pesquisa.

A concepção pedagógica do programa estava baseada no construtivismo, com foco na alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Os esforços do GESTAR I se concentraram na formação de professores que atuavam de 2º ao 5º ano em escolas públicas, com encontros presenciais e atividades realizadas a distância (BRASIL, 2007).

Com o intuito de atender os princípios emanados pela LDB 9394/96 e a Constituição Federal de 1988, os quais estabelecem os fins da educação tendo como princípios: *o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho*, o programa então visava à formação de modo que:

[...] os professores são estimulados a refletirem quanto: • ao que é aprender e ensinar;

• à definição de objetivos, conteúdos, modos de avaliação e orientações didáticas;

• aos indicadores de conteúdo e às orientações didáticas para as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. (BRASIL, 2007, p. 11)

Com base nesses princípios expostos acima, podemos inferir que os professores desenvolveram práticas pedagógicas em que os alunos fossem os sujeitos ativos do processo de ensino aprendizagem, interagindo com o objeto do conhecimento e construindo suas próprias categorias e forma de elaboração do novo conhecimento.

**O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** instituído pela Portaria Nº 867 de 04 de junho de 2012, compromisso firmado entre União, estados e municípios brasileiros, objetivando alfabetizar todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade, o que deveria se concretizar até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Convém ressaltar que essa meta coincide com a meta 5 (cinco) do PNE- Plano Nacional de Educação, que diz: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do ciclo de alfabetização, 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, e também com as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

O ciclo de alfabetização correspondia aos três anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 1º, 2º e 3º ano. Segundo as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (2013, p. 122):

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização. [...] é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Essa política educacional surgiu a partir das pesquisas relacionadas ao nível de alfabetização das crianças brasileiras, sendo que a maioria concluía a alfabetização sem dominar plenamente a leitura e a escrita e os domínios matemáticos.

Os dados apontados pelo:

INAF- Indicador de Alfabetismo Funcional<sup>25</sup> (2011/2012), o percentual da população alfabetizada funcionalmente no Brasil, ou seja, que sabe ler e escrever foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. (ASSENCIO, 2016, p. 77)

Logo se pode constatar que o número de crianças que estão alfabetizadas funcionalmente é muito grande, dessa forma o PNAIC surgiu na perspectiva de assegurar que as crianças de 6 aos 8 anos tivessem a oportunidade de consolidar o seu processo de alfabetização através de uma abordagem em que o sujeito interaja com os diversos tipos de textos (Gêneros Textuais) e se apropriem desses conhecimentos para que façam o uso em suas atividades na sociedade.

Ressaltando que essa situação se agrava ainda mais na realidade da educação no campo, onde segundo dados do INEP/MEC (2007)

Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) sobre o rendimento escolar refletem de forma ampliada as desigualdades entre a educação do campo e a da cidade. A proficiência média dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é inferior ao desempenho dos alunos da área urbana em torno de 20%. (p. .21)

E para mudar esses resultados, implicaria investir na formação continuada do professor alfabetizador como elemento de transformação nesse processo. Esse novo cenário impunha ao professor novas práticas e o uso de metodologias diferenciadas.

E para reafirmar essa questão, Feldmann (2009, p. 75) complementa:

A sociedade contemporânea, denominada por alguns como sociedade da informação e por outros como sociedade do conhecimento, se apresenta tendo como uma de suas características a acelerada transformação pela qual passa o mundo, provocada pelos avanços tecnológicos, que incidem na constituição de uma nova cultura do trabalho, afetando diretamente o universo escolar. Diante dessa situação, o professor, como também outros profissionais da escola, vê-se impelido a rever sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e de ação.

Convergindo com o que é colocado pela autora, essas iniciativas de formação continuada já mencionadas nesta subseção vêm para atender essa necessidade imperativa da formação continuada dos docentes.

---

<sup>25</sup> O **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)** é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

Assim, a portaria Nº 867 de 04 de junho de 2012 traz em seu artigo 5º, como objetivos das ações do pacto:

- I- Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - Reduzir a distorção idade - série na Educação Básica;
- III- melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB);
- IV- Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V- Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das Crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p. 02).

Conforme preceitua o artigo acima sobre os objetivos do referido programa é importante destacar sobre os direitos de aprendizagem que foram elaborados para os três primeiros anos do ensino fundamental, tanto em língua portuguesa, quanto em matemática. Esses direitos de aprendizagem do 1º ano deveriam introduzir, os do 2º ano aprofundar e os do 3º ano consolidar, motivo pelo qual a promoção entre esses três anos seria automática, o que não eximia do professor um trabalho de alfabetização que garantisse a aprendizagem das crianças.

E para garantir esse direito a todas às crianças, inclusive as do campo, o referido programa também abordou a educação do campo, enfocando as especificidades da alfabetização e letramento levando em consideração os saberes do sujeito do campo. Para atender essa necessidade foram elaborados cadernos específicos que abordaram o letramento de língua portuguesa e matemática para a realidade do campo.

Desse modo, o PNAIC deveria ser aderido pelos entes federados e ao aderir deveriam se comprometer a:

- I Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012, p. 11)

O ciclo compreendeu uma carga horária de 600 horas, ou seja, 3 (três) anos letivos em que a criança deveria se apropriar da leitura e escrita através do contato com os mais variados tipos de textos, sejam eles orais ou escritos. Ao final do 3º ano as crianças deveriam saber ler e escrever, com domínio do sistema de escrita alfabética, textos com diferentes propósitos

O trabalho com a leitura e escrita primou em oportunizar à criança a ampliação do seu universo cultural ligado aos diversos temas das diversas áreas do conhecimento da base nacional comum, através de uma proposta interdisciplinar (BRASIL, 2012).

O programa consistiu em um curso com duração de dois anos de formação, com carga horária de 120 horas/ano, voltado para os professores alfabetizadores, que receberam uma bolsa como ajuda de custo.

A formação do professor alfabetizador foi realizada pelo Orientador de Estudo, o qual foi selecionado pelas Secretarias de Educação, de preferência que tivessem experiência com formação de Professores Alfabetizadores. Os mesmos fizeram um curso específico com 200 (duzentas) horas de duração, ministrado por uma Universidade Pública (BRASIL, 2012), no caso de Rondônia, o mesmo foi ministrado pela Universidade Federal de Rondônia. Segundo informações repassadas pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED, em Nova Mamoré houve a participação dos professores, tanto da rede municipal, quanto da rede estadual, e participaram os professores da zona urbana e os da zona rural, sobretudo os que atuam em escolas multisseriadas.

Foi possível considerar que houve uma aceitação muito grande por parte dos docentes, um grande número de alfabetizadores consideraram como um dos melhores programas de formação que já participaram.

Para darmos continuidade sobre a temática proposta na pesquisa “Alfabetização e Letramento”, sobretudo no que tange ao objeto e *lócus* que é a realidade das escolas multisseriadas e as práticas docentes alfabetizadoras iremos à próxima seção fazer uma abordagem sobre essa realidade.

Desse modo faremos uma abordagem sobre os desafios da alfabetização em classes multisseriadas.



## **SEÇÃO II**

### **OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS NO CAMPO**

A presente seção tem como objetivo trazer a realidade das escolas multisseriadas no campo, fazendo uma retomada histórica da educação no espaço rural até a mudança de nomenclatura para educação no campo, seus avanços e desafios, juntamente com os movimentos e ações que culminaram na mudança da legislação.

Posteriormente, buscamos caracterizar o contexto amazônico, seus processos de povoamento e os desafios da educação nessa realidade diversa.

A seguir, trataremos da alfabetização em classes multisseriadas no campo, onde se buscou elucidar os principais desafios de alfabetizar nesse contexto, tendo em vista as condições de trabalho, a diversidade de faixa etária das diferentes séries que são encontradas em uma turma multisseriada.

Por fim, tratamos da realidade das escolas multisseriadas em Nova Mamoré-RO.

#### **2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO**

Como vimos na primeira Seção desse trabalho, na história da educação brasileira o ensino elementar no nosso país nunca foi visto como prioridade, sobretudo o ensino na zona rural.

Coadunando com as concepções de Arroyo (1999), Molina (2002) e Caldart (2011), a educação no meio rural sempre foi relegada a segundo plano, sendo considerada menos importante que a educação ofertada na zona urbana.

De acordo com os autores citados, mesmo tendo uma população rural expressiva, podemos inferir que a mesma não se constituiu historicamente como espaço prioritário de políticas públicas de institucionalização do ensino, o que privou o homem do campo da garantia de muitos dos seus direitos sociais, principalmente a educação.

De acordo com Leite (1999):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do

processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (p. 14)

Assim, fica evidente na história da educação brasileira, o descaso do governo e das elites dominantes com a escola pública, sobretudo as escolas do meio rural.

A confirmação do descaso pode ser confirmada em razão de em determinados momentos históricos não haver escolas construídas no meio rural e, quando começaram a serem construídas a partir das reivindicações da classe trabalhadora, essas foram feitas de forma precária, quase sem financiamento público. As propostas pedagógicas, na maioria das vezes, eram transportadas apenas da realidade urbana, contrariando totalmente as necessidades e especificidades culturais dessa clientela, (ARROYO, 2004).

Com o processo de industrialização podemos destacar dois fatores importantes para o êxodo rural a partir da década 1950: *a expulsão*, no sentido dos grandes latifundiários serem beneficiados com a modernização da produção agrícola, o que não levou em consideração a agricultura familiar e um outro fator foi *a atração* dos grandes centros urbanos apresentarem ficticiamente oportunidades de trabalho, uma visão fantasiosa, que não contemplava as necessidades do homem do campo, (JÚNIOR E SILVA 2011).

Conforme elucidam Mortatti (2004), Aranha (2006) e Saviani (2015), no momento em que o país passou de agroexportador para um país em processo de industrialização, foi o momento em que se iniciou o debate sobre a escola pública, também um grupo de educadores já começou a se preocupar com a ausência do Estado na garantia dos direitos no meio rural, inclusive a educação.

A partir de então, iniciou-se a criação de movimentos no sentido de fortalecer a fixação do homem ao campo e para isso, as pessoas que estavam frente aos movimentos reivindicavam a melhoria nas condições de vida que eram precárias para a população rural, e que o Estado pudesse aumentar a produtividade e promover a permanência do homem no campo.

Com as mudanças advindas nos meios de produção e o avanço da industrialização, sabe-se que tanto na cidade, quanto no campo, foram fortalecidas as reivindicações da educação para o homem do campo.

No entanto, vale ressaltar que a escola rural do modo que estava estruturada e pensada para atender as demandas capitalistas promovia totalmente a exclusão dos

trabalhadores rurais, à medida que não atendiam as suas especificidades do modo de trabalho, suas condições materiais, seu modo de vida e também não valorizava a sua cultura e valores, o que contrariava a concepção de educação no campo, defendida pela legislação em vigor e que segundo (ARROYO, 2004):

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido, a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo [...]. (p. 79-80)

Podemos inferir a partir das ideias do autor, que a partir desses anseios e reflexões, é que na década de 1980 com o enfraquecimento da ditadura militar e a abertura para o processo de redemocratização do país, esses movimentos ganharam força e os debates sobre as políticas educacionais em geral, e também para o homem do campo passaram a ocupar lugar de destaque.

Caldart (2002), em suas pesquisas afirma que com a promulgação da Constituição de 1988, que assegurou a educação como direito de todos e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a Educação no Campo passa a ser pensada com base em uma nova concepção.

Mas foi em 1998, com a realização da Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo<sup>26</sup>, realizada em Luziânia (GO), que os debates acerca da Educação do Campo foram fortalecidos, (CALDART, 2002).

Esse movimento incorporou um novo conceito de educação e escola para os povos do campo, conforme podemos verificar nas palavras de Caldart (2011):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do

---

<sup>26</sup> II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo ocorreu em Luziânia, GO, no período de 2 a 6 de agosto de 2004. Participaram mais de 1.100 pessoas ligadas a várias instituições: representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical, Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; Universidades, ONG's; e secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública etc.

conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. (p. 110)

Com base nas palavras da autora a escola ideal para o campo seria aquela que reconhecesse e ajudasse os povos do campo como sujeitos sociais, que também fazem história e que promovesse a sua humanização, e ao contrário da proposta pensada anteriormente, uma escola rural que estivesse apenas preocupada em políticas compensatórias e assistencialistas.

Parafraseando Marx apud Caldart (2009, p. 08) discutir a Educação do Campo, “trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (MARX).

É importante ainda mencionar um ponto de extrema relevância que contribuiu para o acirramento do debate da Educação do Campo:

O desenvolvimento da Educação do campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses. (CALDART, 2009, p. 13-14)

Diante dessa assertiva, pode-se afirmar que com a expansão do capital, as empresas do agronegócio acabam expulsando o homem do campo e subordinando-os a uma falsa ilusão de inclusão à agricultura tecnológica.

Ao analisar as palavras de Marx e Caldart, constatamos que estas convergem com as ideias de Paulo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, pois este defende uma educação politizada e emancipatória do sujeito oprimido.

Na concepção de Caldart (2009) e de Freire (1987), a escola deve levar em consideração a historicidade do sujeito, não deve trabalhar uma educação despolitizada. E é nessa perspectiva que segundo a autora, a educação do campo deve convergir, assim:

retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à ‘vida real’, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. (CALDART, 2009, p. 12)

Dentro dessa concepção também o processo de alfabetização deve promover a humanização e emancipação dos sujeitos, desse modo a mesma deverá oportunizar

a reflexão do sujeito acerca do seu mundo, sua cultura, etc., e isso só é possível se for uma alfabetização na perspectiva do letramento.

A referida Conferência, igualmente convergindo com as palavras da autora, também defendeu os direitos dos povos do campo e as políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural.

Tratou das especificidades da Educação no Campo, da cultura, modos de vida e produção, apontou ações para a escola e formação de professores, além de defender a ampliação do acesso, permanência e direito a uma escola pública de qualidade no campo.

A seguir trataremos dos aspectos legais da Educação no Campo e quais as mudanças a partir da legislação embasam essa nova concepção de educação.

## 2.2 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO

Como vimos no decorrer da história da educação brasileira a legislação sempre deixou a educação do campo relegada ao acaso mesmo quando começou a ser debatida a escola pública gratuita para todos, a escola do campo passou a ser pensada a partir da escola urbana, sendo transposta desde o currículo até as metodologias de ensino, etc, desconsiderando totalmente a realidade dos sujeitos residentes na área rural.

Na década de 1930, começaram as discussões sobre a escola pública e com a Constituição Federal 1934, o governo começou a destinar alguma parte do orçamento para o ensino, destacando em seu artigo 156 que “os estados, municípios e Distrito Federal deveriam destinar no mínimo 20% aos sistemas educativos” (BRASIL, 1934).

Conforme vimos na seção anterior, somente a partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, trazendo em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Colocando assim, o Estado na obrigação de promover meios para ofertar a educação a todos, independentemente de cor, raça ou local de residência.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 é que a Educação do campo passou a ser pensada e tratada de forma específica na lei, como destacado em seu artigo abaixo:

**Art. 28.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as 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 escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

A referida lei contribuiu para que a população do campo fortalecesse a luta pelas reivindicações que já vinha empreendendo para garantir esse direito, por uma educação no e do campo. Uma educação que também contemplasse a diversidade e necessidades do homem do campo, uma escola “desurbanizada”.

Mesmo com a legislação assegurando a oferta e uma organização própria, pode-se assinalar uma descontinuidade no sentido de poucas escolas e do acesso não contemplar boa parte dessa clientela. Essa problemática deflagrou movimentos que reivindicaram uma educação pública que levasse em conta essas camadas populares do campo, fossem elas agricultores, indígenas, quilombolas, entre outros.

A partir desses movimentos, em 1998, com a realização da Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, vários questionamentos impulsionaram as reflexões do referido evento, no intuito de elevar a educação básica do campo como um direito enraizado nos ideais dos movimentos sociais em prol do homem do campo.

De acordo com Arroyo (1999), conforme destacado na Conferência Nacional de 1998, enfatiza que:

Não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um movimento pedagógico. Procuo estar atento por onde é que neste país está acontecendo a renovação educativa e observo que está acontecendo nos movimentos sociais e nos governos populares. (BRASIL, p. 14)

A partir dessas inquietações e reivindicações que iniciaram com os movimentos sociais é que a Educação no Campo foi sendo repensada a partir de suas especificidades.

Iniciando com a aprovação da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, em seu artigo 2º, no Parágrafo único, afirma que:

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

As referidas diretrizes traçam as concepções que devem se pautar a educação para o povo do campo como sujeitos de direitos, que devem ser vistos como seres históricos.

Ao se reportar aos sujeitos do campo como sujeitos de direitos e sobre as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, Caldart (2002) afirma que a mesma:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim de políticas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. (p. 19)

Ainda segundo a referida autora, as novas políticas que passaram a se desenhar a partir de 1998, com a realização da Conferência Nacional de Educação para o Campo eram contrárias à concepção de educação rural, que perdurou por séculos em nosso país, as quais eram baseadas em pacotes de educação domesticadora e que estavam atreladas a pacotes que servissem a modelos econômicos perversos, os quais não respeitavam como sujeitos de direitos e pertencentes a uma cultura detentora de saberes e identidades que devem ser respeitados.

A partir da realização da Conferência, onde foram apontados vários problemas graves da educação do campo, passou a ser empreendida uma concepção de educação que contemplasse metodologias diferenciadas, calendário escolar específico respeitando as especificidades com a devida flexibilização e respeitadas as necessidades e tempos de aprendizagens que a clientela exigisse.

A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, desse modo, veio assegurar ao povo do campo uma escola que incluía em sua proposta pedagógica as demandas

do homem do campo, conforme expresso em seu artigo Art. 9 que: “As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente”.

A referida resolução enfatiza que o poder público deve assegurar o acesso à Educação Básica e ao Ensino Profissional aos povos do campo, tendo em vista a importância da educação para o desenvolvimento e o pleno exercício da cidadania.

É importante refletir seriamente sobre a questão de que saberes deverão ser considerados no currículo da escola do campo, Arroyo (1999) nos remete à seguinte reflexão:

um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e as mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (p. 26)

Como vimos nas palavras do autor na palestra proferida na I Conferência de Educação para o Campo, que estes saberes não devem ser utilitaristas para o cultivo da terra, nem para a adequação do sujeito às tecnologias e sua sobrevivência no campo. Ao contrário, devem ser incorporados saberes que realmente sejam úteis e promovam a emancipação do homem.

Diante do percurso realizado nesta subseção pudemos constatar que a concepção de educação no campo é contrária a concepção de educação rural, a qual concebia o ensino como ensino das primeiras letras, saberes transportados da escola urbana, materiais didáticos, etc.

Assim, a alfabetização na escola do campo deve ser trabalhada também na concepção emancipatória, na qual o sujeito construa conhecimentos e se aproprie da leitura e escrita como instrumento de poder, poder de decidir, de escolha, de participação e usufruto dos saberes socialmente construídos.

A pergunta que nos cabe é, mas que escola do campo está sendo ofertada aos sujeitos do campo atualmente? Será que os governos, os gestores estão realmente levando em consideração a legislação vigente, a mesma está sendo colocada em prática?

Segundo Hage (2006):

a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos



os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo. (p. 04)

Com base no exposto pelo autor podemos constatar os grandes desafios enfrentados pelas escolas do campo no sentido de que seja cumprida a legislação e garantir a qualidade na educação empreendida para esses sujeitos.

Na subseção abaixo enfatizaremos os desafios para a educação no campo na região amazônica, sendo que o *lôcus* da pesquisa está situado na região amazônica e o objeto dessa pesquisa é descobrir “Em que consiste as dificuldades da prática pedagógica encontradas pelos docentes das classes multisseriadas da educação no campo no que se refere à alfabetização e ao letramento?” vinculada a essa situação regional.

### 2.3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NA REGIÃO AMAZÔNICA

A região amazônica se caracteriza por sua diversidade, tanto nos aspectos naturais, quanto nos culturais. Segundo Maciel (2012), a sua ocupação se deu também por interesses econômicos, sendo que o governo federal via essa região como estratégica para o crescimento brasileiro.

De acordo com o autor, no período militar houve uma forte política do governo federal para povoar a região amazônica, sob o pretexto de desenvolvimento econômico. Na verdade, as regiões nordeste e amazônica foram vistas como problemáticas, recebendo do governo uma maior atenção no sentido de tentar dirimir os problemas regionais apresentados.

A esse respeito, Serra e Fernandes (2004) afirmam que:

Na realidade, a Amazônia e o Nordeste foram considerados regiões problemáticas e, conseqüentemente, receberam uma atenção especial do governo federal, que expressou estas preocupações tanto em programas, tais como PIN<sup>27</sup>, PROTERRA<sup>28</sup> e II PDA<sup>29</sup> (especialmente direcionado à Amazônia), quanto nos planos nacionais, como o *Metas e Bases*<sup>30</sup> e o I

<sup>27</sup> Plano de Integração Nacional.

<sup>28</sup> Programa de Redistribuição de Terras e Estímulos à Agroindústria do Norte e do Nordeste.

<sup>29</sup> 1º Plano de Desenvolvimento da Amazônia. Este plano foi formulado como um complemento ao I PND.

<sup>30</sup> O *Metas e Bases para a Ação do Governo* foi elaborado para o período de 1970-

PND<sup>31</sup>. Neste sentido, a construção de rodovias (Transamazônica, Cuiabá-Santarém e a Perimetral Norte), a implementação de projetos de colonização, a redistribuição de terras desocupadas e a promoção das agroindústrias foram estimuladas pelo governo federal. Orientava estas medidas o propósito de ocupar os consideráveis espaços “vazios” da Amazônia, tornando-a viável em termos de produção agrícola, visando aliviar as tensões sociais no Nordeste e ao mesmo tempo reduzir as pressões a favor de uma reforma agrária através do estímulo à migração das populações nordestinas. Além do mais, o governo federal acreditava que as pequenas propriedades poderiam produzir um excedente de produtos agrícolas, tais como arroz e feijão. (p. 06)

Sob o pretexto e *slogan* “integrar para não entregar”, o governo investiu nos programas de colonização da região amazônica, uma forma de tentar resolver os conflitos agrários na região sul e nordeste e, ao mesmo tempo, expandir a produção agrícola do país, o que considerava que resultaria em expansão econômica.

Um outro fator que contribuiu significativamente para a expansão econômica da região foi a crise do petróleo em 1973, levando ao aumento das exportações e exploração das suas riquezas naturais e minerais. Para atingir esse objetivo foi criado o Programa “POLOAMAZÔNIA”, que culminou na criação de polos industriais, (SERRA E FERNANDES, 2004).

Vários programas criados pelo governo contribuíram e aceleraram a colonização dessa região e para o desenvolvimento econômico. Segundo Brasil (1979), os polos foram considerados pelo governo federal instrumentos essenciais para a integração do desenvolvimento amazônico e para a ocupação desta região.

Nesse sentido, segundo Serra e Fernandes (2004), em 1980 foi criado pelo governo Figueiredo o Grande Projeto Carajás, considerado o maior e mais ambicioso plano de desenvolvimento integrado jamais conhecido um igual implantado em floresta tropical no mundo.

O PGC<sup>32</sup> era constituído por quatro grandes projetos:

O Projeto Carajás, que era a base do programa; o complexo de alumínio ALBRÁS-ALUNORTE em Barcarena, próximo de Belém; o complexo de alumina-alumínio ALUMAR em São Luís; e a hidrelétrica de Tucuruí no rio Tocantins. Além disso, o PGC incluía investimentos em infra-estrutura e em projetos agropecuários, agroindustriais e silviculturais (HALI, 1991; SERRA, 1997 APUD SERRA E FERNANDES, 2004, p. 09).

---

<sup>31</sup> 1º Plano Nacional de Desenvolvimento. Este plano, elaborado para o período de 1972-74, manteve os mesmos objetivos dos planos governamentais anteriores, tais como integração nacional, ocupação da Amazônia e aceleração do crescimento econômico.

<sup>32</sup> Programa Grande Carajás

A partir do exposto, pode-se constatar que todos esses projetos visavam investimentos em diversas áreas, com o objetivo de atrair a instalação de empresas nos diversos ramos econômicos, como também promover a instalação delas nos diversos polos de desenvolvimento, sobretudo, os localizados no corredor da estrada de ferro Carajás.

Em geral as políticas públicas direcionadas à região amazônica, sobretudo as relacionadas à esfera econômica não conseguiram promover uma ocupação espacial eficaz e bem organizada. Apesar dos investimentos em infraestrutura terem contribuído para dirimir o isolamento dessa região com as demais regiões do país e a alternativa de formas de investimentos que resultariam em ganhos financeiros, contribuiu também para a aceleração no processo de ocupação, ocasionando na exploração predatória dos recursos naturais e agravamento das diferenças sociais, (SERRA E FERNANDES, 2004).

Uma outra consequência dessas políticas, de acordo com os autores citados acima, foi a geração dos impactos ambientais e sociais nas áreas urbanas e rurais na região amazônica. Em todas as cidades localizadas no corredor de Carajás, teve um crescimento populacional expressivamente acelerado, como por exemplo, Parauapebas, que teve um crescimento em sua taxa anual média de 18,07%, entre 1980 e 1991.

Os autores apontam ainda que, em virtude desses intensos fluxos migratórios, as cidades da região amazônica apresentaram dificuldades nos setores da educação, da saúde e problemas de infraestrutura básica para a qualidade mínima de vida da população.

No tocante ao campo amazônico, tanto os autores Serra e Fernandes (2004), quanto Maciel (2012), afirmam que as políticas de desenvolvimento adotaram um modelo voltado para os latifúndios, beneficiando os grandes proprietários rurais. Com isso geraram conflitos agrários, devido à concentração de terras por esses latifundiários, ocasionando também o aumento da violência rural.

Um outro ponto importante a considerar é que a violência rural também afetou os indígenas, uma vez que suas terras são até os dias atuais objetos de cobiça em virtude de suas riquezas naturais (SERRA E FERNANDES, 2004).

No que se refere às políticas de desenvolvimento não podemos deixar de mencionar Rondônia, uma vez que sua colonização se deu baseada em ciclos econômicos que até a década de 1970 eram estritamente extrativistas, baseada no

ciclo da borracha, castanha, ouro e cassiterita e ainda não havia espaço para a agricultura (MACIEL, 2012).

A partir da década de 1970, com a nova geopolítica houve a desapropriação dos seringais e a implantação de projetos de colonização fazendo com que, segundo Becker (1990) “o crescimento demográfico entre 1970 e 1980 foi fantástico, com elevação das densidades de 0,4 para 8,5 hab/km<sup>2</sup>” (p. 177), notadamente na região de Ariquemes, onde segundo Maciel (2012), “16 seringais deram lugar a 6.223 famílias assentadas por dois projetos dirigidos, entre 1974 e 1978”.

Segundo o autor, Rondônia passou a ser o palco de maior explosão populacional da década de 1970 sendo que,

a população que havia aumentado 64,7%, de 1960 para 1970; na década de 70, sobe para impressionantes 331,4% de crescimento absoluto, enquanto que a taxa média geométrica chega a 15,74% de crescimento anual. Na década de 80, embora haja uma contenção do crescimento exponencial, o crescimento absoluto chega a 124,7%, mais que duplicando a população, e a taxa média geométrica anual a 7,64%, o dobro da região norte (3,85%) e o quádruplo da média brasileira (1,77%). Na década de 90, enfim, a taxa média geométrica de crescimento, torna-se a menor da região (2,22%), ficando abaixo da média regional (2,86%). (MACIEL, 2012)

Os dados mostram que na década de 1990 o estado deixou de ser o destino das correntes migratórias e passou a se desenvolver com a população aqui radicada, sendo que um dado que nos chama a atenção é a relação *capital-interior*. A capital Porto Velho passa a não ser a mais populosa, segundo Maciel (2012, p. 14):

participava com 72,1% e 76,2% da população, de acordo com os censos de 1960 e 1970. Com o processo de colonização, a participação da capital cai para 27,5%, em 1980, portanto, passando em uma década de  $\frac{3}{4}$  para  $\frac{1}{4}$  da população, mantendo-se em torno desse patamar em 1991 (25,3%) e em 2000 (24,3%).

Nessa perspectiva, o autor destaca que essa trajetória se constitui na melhor distribuição populacional da região norte, uma vez que não somente pela ocupação dos espaços rurais, mas também pela “densidade demográfica de (5,80 hab/km<sup>2</sup>), que apresenta a segunda menor oscilação de taxa de densidade da Amazônia” (MACIEL, 2012, p. 15).

É importante frisar que os imigrantes que vieram para Rondônia eram camponeses vindos na sua grande maioria do Sul e do Sudeste e aqui chegando foram povoando o interior do estado com o objetivo de cultivar a terra, formando a nova base econômica de Rondônia, baseada na agricultura comercial, aproveitando

a madeira como forma de moeda de troca. A lógica era retirar a madeira, vender e com os recursos limpar a terra para plantar.

Maciel (2012) destaca que a origem camponesa desses colonizadores, com experiências anteriores, contribuiu significativamente para o aumento do uso das terras em Rondônia, sobretudo nos anos de 1970 e 1995-1996.

Uma outra atividade presente entre 1985 e 1995-1996, era a plantação de área de pastagens, confirmando dessa forma a pecuarização do setor primário do Estado. Com os baixos preços dos produtos agrícolas e com as dificuldades de financiamento para os produtos como o café e o cacau, com as dificuldades para o escoamento da produção consolidou a lógica do investimento em um ramo mais rentável e seguro: a pecuária, (MACIEL, 2012).

Tudo isso contribuiu para uma profunda mudança na lógica do uso da terra em Rondônia, transformando a sua estrutura fundiária baseada anteriormente nos seringais, “numa estrutura fundiária camponesa, baseada na exploração racional da agricultura familiar e da pecuária e, por conseguinte, na estrutura social do Estado.” (MACIEL, 2012, p. 17)

Diante de todas essas questões que foram pontuadas até aqui, podemos concluir que a região amazônica e, sobretudo, o campo amazônico, possui uma diversidade cultural que deve ser levada em consideração ao se pensar nas políticas públicas e em virtude de todos os projetos de colonização e econômicos que foram pensados para essa região, porque os mesmos trouxeram para cá além do desenvolvimento, muitos desafios. Um dos grandes desafios constitui-se em como pensar uma educação de qualidade para o sujeito do campo.

Há a necessidade de se pensar as especificidades das políticas educacionais para a Amazônia, principalmente no contexto rondoniense, tendo em vista que seus aspectos geográficos demandam um olhar diferenciado. Sobre essa questão, Cavalcante e Weige (2015) destacam que:

Do ponto de vista de sua composição cultural, a população amazônica é caracterizada por uma rica sociodiversidade. Existem na região cerca de 200 mil índios, constituindo 81 etnias diferentes, em pleno domínio e uso de suas línguas e culturas específicas. Além disso, culturas caboclas, vividas por grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens de rios, lagos e igarapés constituem também modos de vida amazônicos representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local. (p. 02)

A Amazônia e sua heterogeneidade precisam ser levadas em consideração nas políticas públicas, suas características geográficas e culturais evidenciam por si só que esses aspectos devem ser considerados. Além dos ribeirinhos que vivem dispersos nas margens dos rios, a heterogeneidade sociocultural da amazônica está representada pelos povos indígenas, agricultores, sem-terra, assentados e imigrantes das diversas partes do país, mas principalmente, nordestinos e sulistas.

Como podemos constatar, a educação nessa região está marcada necessariamente por uma diversidade de modos de vida local, de saberes, de valores e práticas sociais e culturais distintas que devem ser contempladas e levadas em consideração nas propostas educacionais (Currículo Escolar e Projeto Político Pedagógico).

As escolas multisseriadas, nesse contexto, se apresentam como uma das alternativas para atender esses povos, tendo em vista que os mesmos vivem em comunidades distantes dos centros urbanos e o número reduzido de alunos por série não são suficientes para abrir uma turma por série. Vale ressaltar também que essas escolas se apresentam como um mecanismo de atender esses povos perto do lugar onde moram.

É necessário considerar que o homem do campo amazônico tem o direito de ser pensado e respeitado nas políticas educacionais que visem na preservação e construção de sua identidade, permitindo que a escola como local de estudo sistematizado seja organizada de forma que leve em consideração a sua cultura e modos de vida, ao invés de transmutar uma visão geral de educação levando o currículo da escola urbana para a escola do campo, como nos aponta a literatura:

A preocupação com a educação no campo é recente no Brasil, embora o país tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão. (BRASIL, 2013, p. 119)

Não basta apenas transportar o currículo e modelos das escolas urbanas para o homem do campo, pensar em escola que seja para o homem do campo é necessário pensar em que tipo de sujeito quer se formar, pensar em suas especificidades locais, na formação do professor e modos de organização que atenda sua realidade.

A partir da próxima seção, discutiremos sobre a educação no campo nesse contexto e sobre suas especificidades e desafios.

## 2.4 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

Refletir sobre a educação para os sujeitos que vivem no campo brasileiro e, especificamente no campo amazônico, consiste em um grande desafio. Se analisarmos as políticas públicas voltadas para a educação no campo, podemos verificar que, apesar das mesmas terem avançado no sentido de discutir a educação como direito do cidadão e dever do Estado, não estão sendo suficientes para atender satisfatoriamente o homem que vive no campo.

Isso fica evidente com o fechamento de muitas dessas escolas, possivelmente, a maioria desses alunos acabam migrando para a zona urbana, ou então tem que se sujeitar a frequentar escolas mais distantes de suas casas.

Essa assertiva pode ser reforçada se analisarmos os dados referentes à educação na região amazônica, com destaque para a região Norte,

a região Norte é aquela que tem o maior percentual de escolas rurais fechadas: entre 2002 e 2010, Rondônia fechou 63% e Tocantins 40% de suas escolas rurais. Também vale lembrar que se encontra nas regiões Norte e Nordeste mais da metade da população rural em extrema pobreza no Brasil; ou seja, riqueza e desigualdades convivem lado a lado (IPEA, 2012).

Com esses dados fica evidente que apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas para educação no campo, o que se tem legitimado não chega a atender às necessidades desses sujeitos. Apesar dos avanços na legislação, suas insuficiências ainda são marcantes se observarmos essa realidade das escolas do campo, especificamente na região amazônica.

Hage (2010), em sua pesquisa sobre a realidade escolas multisseriadas no Pará, afirma que:

[...] a realidade da maioria das escolas multisseriadas, revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo. (p. 26)

O povo do campo tem o direito de ser atendido com uma educação do/no campo, podemos verificar em Caldart (2002, p. 26) essas duas concepções que “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculado à cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Ao analisarmos o posicionamento da autora, podemos concluir que o sujeito do campo além de ter o direito de ser atendido no local onde mora, deverá ser contemplado com uma educação que considere as suas especificidades e suas reais necessidades. Estes devem ser pensados como sujeitos de direitos, direitos estes que lhes foram negados ao longo da história, quando a educação rural era concebida como atrasada e que não traziam desenvolvimento para país.

Nesse sentido a educação do campo passa a ter um caráter de inclusão dos diversos atores que nele vive, como protagonistas de suas propostas educacionais, propostas estas que atendam os seus anseios.

Para que possa de fato haver uma educação do campo que atenda a todos, muitos desafios precisam ser vencidos para que esses sujeitos tenham garantidos os seus direitos e sejam contemplados com uma educação de qualidade.

O decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 traçou os princípios que devem ser inspirados na educação no/do campo para que de fato atenda a diversidade do sujeito e que dê conta de contemplar a heterogeneidade e as especificidades do campo brasileiro e, sobretudo, a realidade do campo amazônico.

No que tange ao atendimento da educação infantil no campo amazônico, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP (2019) traz um diagnóstico dessa realidade onde, 10,7% das matrículas da educação infantil estão em escolas da zona rural. Percebe-se também que 96,9% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública. Enquanto as matrículas de pré-escola na zona rural representam 13,4%, esse valor alcança apenas 6,7% das matrículas de creche.

Apesar das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002), que traçam um conjunto de recomendações aos governos sobre como fazer para que todas as crianças e jovens do campo tenham educação de qualidade garantida no campo, ainda não há um atendimento eficaz que alcance essa demanda.

Podemos destacar no artigo abaixo, que trata das responsabilidades dos entes federativos no tocante ao atendimento dessas comunidades que:

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantias condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB 1/2002).



Mesmo com os dados apontados acima pelo INEP, ainda há um atendimento reduzido para esse público do campo, o que pode confirmar que apesar da existência de uma legislação acerca dos direitos das crianças a esse atendimento, ainda há muito que avançar para que possam de fato terem assegurados a sua inclusão na escola em idade adequada, para que isso não reflita em posteriores dificuldades de aprendizagem ao entrarem no ensino fundamental, sem antes ter frequentado esse nível de ensino.

Essa realidade no contexto amazônico é frequente, muitas vezes agravada pelas distâncias das escolas, pela precariedade das estradas, infraestruturas inadequadas, por dificuldades no transporte e em muitos casos, pela falta da oferta pelo poder público. De modo geral, é uma escola que está relegada ao abandono.

Reforçando essa afirmativa, Bönmann ressalta que:

Pesquisas apontam que, tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro, a escola do meio rural tem problemas, como: falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados, falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógicas, currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo, em muitos lugares a escola do campo é atendida por professores com visão de mundo urbano, muitas vezes deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo, alheia a um projeto de desenvolvimento, alienada dos interesses dos camponeses, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto de trabalhadores de seus movimentos e organizações, estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno e atraente, e em muitos casos contribuindo para sua própria destruição. (2015, p. 09)

Em muitos lugares longínquos da região amazônica essas escolas não apresentam infraestrutura adequada, escolas que até funcionam em galpões de igrejas, docentes que não têm uma formação adequada e, quiçá, mal sabem ensinar a ler e a escrever, (HAGE, 2008).

Além disto, os materiais didáticos oferecidos ainda são transpostos dos modelos urbanos e não respeitam a realidades dos alunos, os professores não dispõem de materiais necessários para desenvolver uma boa aula, na maioria das vezes não têm nem uma cartolina para fazer um cartaz.

O transporte escolar é outro gargalo, um dos grandes desafios a serem superados, pois nos períodos chuvosos, com as estradas intransitáveis, pontes quebradas, os alunos ficam sem transporte para frequentarem a escola, são muitos dias de aula perdidos, em muitos estados da região norte o transporte até essas escolas tem que ser feito pelos rios, como é o caso de vários municípios do Pará, Amazonas, Acre.

Esses problemas são vivenciados também no município de Nova Mamoré-RO, não divergindo dos demais municípios amazônicos, exceto, o transporte fluvial que é utilizado por uma pequena parcela desses estudantes no estado de Rondônia.

Uma outra realidade apresentada na educação do campo, inclusive na região amazônica, são as escolas multisseriadas que são regidas por um único docente e todas as séries são agrupadas na mesma sala. Elas têm sido um dos grandes desafios às políticas públicas do campo, uma vez tem apresentado uma baixa qualidade do ensino.

Conforme apontado pelo INEP:

[..] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental. (INEP, 2006, p. 19)

Podemos inferir com bases nessas reflexões que se houvessem os investimentos necessários, possivelmente essas escolas poderiam oferecer um ensino de qualidade para essa população, além de atender os seus anseios, sendo próximas à sua residência não precisariam, na maioria das vezes, deixar o campo para morar na cidade.

Essas escolas multisseriadas trabalham com alunos de diferentes idades, séries, características e níveis de aprendizagem, é comum encontrar os que estão em fase de alfabetização estudando com o que já sabe ler e escrever e todos sob a orientação de apenas um professor que desempenhará o papel de diretor, supervisor, merendeiro, etc.

Na perspectiva do processo ensino e aprendizagem, o professor precisa estar preparado para compreender que esses alunos se encontram em hipóteses de escrita e leitura diferentes, conforme preconizam Ferreiro e Teberosky (1999), o que exige do professor empreender ações metodológicas de ensino e aprendizagem diferenciadas.

Sabemos que muitos estudiosos consideram a heterogeneidade como um fator positivo para o processo ensino aprendizagem, tendo em vista que os alunos têm a possibilidade de interagir com seus pares, que proporcionará a troca de conhecimento.

Tal afirmativa vem ao encontro do que afirma as autoras Sá e Pessoa (2015), que em seus estudos afirmam que:

[...] entendemos que a diversificação de atividades e de formas de agrupamento das crianças em turmas multisseriadas constituem estratégias relevantes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens, favorecendo o avanço dos conhecimentos dos alunos em leitura e escrita. (p. 05)

Sabe-se que a heterogeneidade não é uma realidade específica apenas de uma classe multisseriada, mas neste caso há uma especificidade maior no que se refere ao agrupamento de séries diferentes, o que irá exigir do professor uma habilidade diferenciada no sentido de ter um olhar para o planejamento de atividades específicas para atender esses grupos e que favoreça o ensino-aprendizagem dos alunos, situação para a qual nem sempre recebeu formação.

A partir dessa afirmativa, é necessário analisar o fato de que o professor tenha esse olhar, assim ele precisa estar bem preparado, ter uma boa formação técnico-pedagógica, para contribuir na busca de subsídios científicos a fim de embasar a sua prática.

Nessa perspectiva Leal (2005),

afirma que uma das habilidades mais difíceis e relevantes que precisam ser desenvolvidas pelos professores é a de “identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo”. (LEAL, 2005, p. 91 apud SÁ, PESSOA, 2015, p. 04)

Nesse sentido, de acordo com as palavras do autor sendo essa uma tarefa das mais difíceis e também relevantes para identificar essas necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo, o professor terá que ser bem formado e ter formação permanente, tendo “como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc.” (IBERNON, 2011, p. 51).

Sobre a importância da reflexão na prática docente Alarcão (1996) enfatiza que o professor necessita refletir sobre as dimensões do seu trabalho:

[...] sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina. Pode interrogar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que seus alunos estão a desenvolver, sobre os fatores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre

a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos. (p. 180)

Como em toda ação educativa fica explícita a importância da reflexão, sobretudo em espaços tão diversos como evidenciasse a realidade de uma turma multisseriadas, conforme mencionado por Leal (2005), a habilidade do professor lidar com a necessidades específicas e com todos ao mesmo tempo é algo que só será possível construir através de uma ação reflexiva.

Torna-se fundamental pensar sobre o papel do professor responsável por desenvolver o processo formativo e aprender a lidar com a diversidade, em especial o espaço amazônico, que tem como característica principal a diversidade cultural construída no seu processo de ocupação durante o período migratório.

De acordo com os Artigos 12 e 13 das Diretrizes Operacionais da Educação no Campo que orientam que para os cursos de formação inicial e continuada para o exercício da docência no campo devem contemplar conhecimento sobre os conteúdos específicos da realidade no campo, a fim de que estes possam atuar de modo competente nesses espaços.

Um fato preocupante é que dados do MEC demonstram que a maioria dos professores do campo não possui nível superior, um grande número não possui a formação mínima, tendo apenas o ensino fundamental.

É necessário analisar que:

[...] o nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte. (MEC/INEP, 2007, p. 33)

Conforme podemos verificar nos dados acima uma questão preocupante é que na Região Norte ainda está a maioria dos professores que atuam no campo sem a formação mínima exigida por lei. Mais uma vez enfatizamos a necessidade de um olhar do poder público para as pessoas residentes na região amazônica, pois são sujeitos que precisam ter seus direitos constitucionais garantidos e que merecem um atendimento de qualidade para que possam exercer a sua cidadania e contribuir com o desenvolvimento do país.

Sendo, pois, a educação um direito dos cidadãos e os avanços na legislação, conforme demonstrado nesse estudo, o que se pode concluir é que na verdade há um certo descuido dos governantes para atender o homem do campo amazônico.

Nessa perspectiva, a partir das questões colocadas nesse estudo, é urgente que o poder público fortaleça as políticas públicas educacionais para a educação do Campo, tendo em vista que esses cidadãos tem assegurado em lei o direito a uma educação de qualidade e que sejam respeitadas as suas especificidades locais.

## 2.5 A ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS NO/DO CAMPO

A legislação brasileira contemplou a educação rural a partir da promulgação da Constituição de 1988, trazendo em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). É possível inferir que em razão da legislação fica evidente a obrigação do Estado em promover meios para ofertar a educação a todos, independentemente de cor, raça ou localização geográfica em que residam.

Em seguida, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 28, contribuiu para que a população do campo intensificasse a luta pelo o que lhe era de direito, iniciando movimentos de reivindicação da oferta da educação no e do campo em conformidade com suas especificidades locais.

Mesmo com o amparo legal assegurado, pode-se assinalar uma descontinuidade no sentido de poucas escolas e do acesso não contemplar boa parte dessa clientela. Essa problemática acarretou movimentos que reivindicaram uma educação pública garantida para essas camadas populares do campo, fossem elas agricultores, indígenas, quilombolas, entre outros.

Apesar de uma política de nucleação escolar<sup>33</sup> e o fechamento de várias unidades escolares na zona rural de todo o país, a maiorias das escolas do campo se

---

<sup>33</sup> De 2002 a 2009, mais de 20 mil escolas foram fechadas nas áreas rurais de todo o país (dados do Censo INEP/MEC 2009). Apenas de 2009 a 2012, mais de 4 mil escolas rurais foram fechadas (INEP/MEC 2013). A política de nucleação escolar consiste no fechamento de escolas nas pequenas localidades rurais e na transferência dos estudantes para escolas das sedes dos municípios (na área urbana) ou escolas de outras localidades rurais. As crianças são transportadas por longas distâncias e

organizam no sistema de turmas multisseriadas, em que as crianças de séries, idades diferentes são agrupadas na mesma sala, numa tentativa de manter as crianças estudando próximas de suas casas.

Ao definir as classes multisseriadas, Rosa (2008, p. 228) afirma que,

[...] a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar.

Nesse contexto, os professores deveriam vincular suas práticas pedagógicas alfabetizadoras às experiências nas quais os alunos já vivenciam em seu cotidiano, para que seja oportunizado a estes ler e escrever com propriedade, fazendo uso desses conhecimentos com autonomia em suas relações sociais.

Ao refletirmos sobre alfabetização e letramento, em escolas do campo, devemos pensar na realidade à qual a escola está inserida, questões sociais, econômicas e ambientais as quais a escola se insere e planejando como criar situações significativas do uso real da leitura e da escrita?

Sem dúvida os desafios das escolas multisseriadas são particulares, partindo desde questões estruturais, falta de profissionais e de apoio ao docente, tendo este que exercer várias funções. Mas como pensar em uma proposta de alfabetização e letramento que atenda essa clientela?

Conforme o Caderno da Educação do Campo Unidade 1 - Currículo no Ciclo de alfabetização: Perspectivas, para uma Educação do Campo (2012), torna-se obrigatória a tarefa de inserir, no debate sobre alfabetização, as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos do campo e das infâncias ali presentes.

Vale ressaltar que a proposta do referido caderno vem ao encontro do que é preconizado no artigo 28 da LDBEN nº 9.394/96, conforme podemos verificar abaixo:

Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB 9.394/96)

---

em estradas precárias, sob o questionável argumento de melhoria da “qualidade” ou “eficiência” do ensino.

Nesse sentido, faz-se necessário o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, fator que exige uma formação docente diferenciada, assim como a possibilidade de organização diversa das escolas, conteúdos que levem em consideração as peculiaridades locais e práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

Hage (2005), em sua pesquisa sobre Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará, ao mencionar sobre a dissociação do currículo com a realidade das turmas multisseriadas enfatiza que uma das possíveis soluções:

[...] pode ser alcançado através da construção coletiva de um currículo que valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo da Amazônia. Sinalizamos ainda à concretização de um processo de educação dialógica que inter-relacione sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária de forte tradição disciplinar, pois entendemos que os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciam o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores. (p. 56)

Nesse sentido podemos constatar que o processo de alfabetização deve proporcionar aos alunos uma compreensão de sua realidade através da leitura e da escrita, possibilitando dessa forma que o mesmo consiga compreender a realidade e resolver os seus problemas do cotidiano.

No entanto, sabemos que na maioria das vezes isso não ocorre por diversos fatores, como falta de estrutura adequada, salas multisseriadas, formação docente em metodologias voltadas para a educação no campo precária, etc.

Sobre as políticas efetivas de uma educação de qualidade para a educação do campo, Hage (2005) assevera que:

As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa, e dos movimentos sociais do campo. [...]. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infraestrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas [...]. (p. 54-55)

Trabalhar em turmas multisseriadas consiste em um enorme desafio e esses profissionais da educação sentem o peso de carregar a responsabilidade de exercer suas práticas docentes dentro de salas de aula com alunos de faixa etária e séries diferentes, além de agregar outras funções para o funcionamento escolar.

Conforme destaca Molinari (2009), em entrevista para a Revista Nova Escola:

Apesar de a diversidade estar presente em qualquer grupo, na escola rural ela chama muito mais a atenção por concentrar no mesmo espaço - e ao mesmo tempo - crianças de idades muito díspares, da Educação Infantil aos últimos anos do Ensino Fundamental. E, geralmente, o professor não tem um auxiliar trabalhando com ele. A responsabilização da multisseriação pelo fracasso escolar nessas turmas sempre aparece no discurso dos professores. Eles veem nisso um problema que prejudica principalmente o ensino dos menores - os que demandam mais atenção -, mas que também dificulta o dos maiores, que acabam não tendo tarefas ou atividades específicas que os ajudem a progredir. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009, p. 01)

Embora saibamos que a diversidade está presente em qualquer turma, sem dúvida, em uma turma multisseriada, chama muito mais atenção, pois o professor terá que ter habilidade para atender os alunos desde a Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor dessas turmas geralmente não tem um auxiliar e as escolas não apresentam uma equipe pedagógica para assessorá-lo.

Os professores consideram este um fator que prejudica o aprendizado do aluno, tendo em vista que os menores ficam sem a devida atenção e o planejamento de atividades adequadas para os maiores também fica prejudicado.

Coadunando com esse pensamento, Leal (2005, p. 91) apud Sá e Pessoa (2015, p. 04), enfatiza que uma das habilidades mais difíceis e relevantes que precisam ser desenvolvidas pelos professores é a de “identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo”.

Ferri (1994, p. 67), após a realização de pesquisa apresenta algumas limitações que os professores das classes multisseriadas afirmam ter em suas práticas pedagógicas:

- a) o professor sente solidão e está, de fato, isolado;
- b) há dificuldade de atendimento individual aos alunos;
- c) as crianças têm dificuldade em se adaptarem à 5ª série;
- d) o professor acumula cargos: é também merendeiro, faxineiro, diretor, secretário;
- e) existem dificuldades de acesso ao material didático e às bibliotecas;
- f) atender quatro séries ao mesmo tempo é muito trabalhoso;
- g) as crianças de 1ª série, no processo de alfabetização, são muito prejudicadas, pois não têm a atenção de que necessitam;
- h) planejar para quatro séries, fazer quatro planos por dia é demais;
- i) a aprendizagem das crianças parece mais lenta, porque é muito dificultada pelo contexto em que elas vivem. Elas quase não têm acesso a livros, quase nunca saem da comunidade;
- j) o professor, que não mora na comunidade, não tem tempo de conhecer melhor a comunidade e seus alunos. Se depender de ônibus, quase não tem tempo nem para dar o período de aula, pois precisa utilizar-se do único transporte da região que sai no mesmo horário de aula;
- l) são crianças muito diferentes entre si. Há crianças de 7, de 13, de 14 anos. Os grupos são muito heterogêneos.



Assim, alfabetizar exige do professor atenção adequada às necessidades de cada aluno para que possa planejar atividades que promovam o avanço de cada um, sem dúvidas, em uma turma multisseriada, onde ele terá que lidar com as diferentes séries, será necessário dispor de tempo para planejar atividades para a melhor organização do tempo didático, fator que não é considerado pelas secretarias municipais e estaduais de educação.

Silva (2009) considera o mesmo como importante para o desenvolvimento de ações autônomas e efetivas para o trabalho docente.

A autora ainda acrescenta que:

Embora muitos profissionais reconheçam como funciona a realidade das turmas de alfabetização, as situações vividas quando o professor ensina a ler e escrever são singulares, não se repetem e muitas vezes são imprevisíveis. Por isso o professor precisa atuar como agente desse processo, definindo as diretrizes de seu trabalho, sabendo conduzi-las e adequá-las às condições de sua realidade. (Ibid. p. 36)

A partir dos argumentos apresentados pela autora, verificamos que por mais que o professor tenha conhecimento do processo de alfabetização ele terá que ter tempo para o planejamento e para que possa definir as diretrizes do seu trabalho, e em se tratando de turmas multisseriadas, essa necessidade ainda é maior devido ao tempo que deverá dispor para atuar com várias séries e diferentes necessidades e potencialidades de aprendizagem.

Como podemos constatar, Molinari (2009) reforça que essa é uma dificuldade encontrada pelos docentes:

O maior problema é organizar o tempo didático. Quando se deparam com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção deles, os docentes pensam que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém essa nunca foi uma estratégia eficiente, pois o professor, durante a aula, precisa correr de um lado para o outro tentando atender a todos e, obviamente, ele não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Se tiver de optar por dar mais atenção a um determinado grupo, certamente se dedicará aos que estão em fase de alfabetização, deixando os outros com atividades fáceis de executar para o nível deles - não demandando a intervenção docente -, o que não lhes propicia a construção de conhecimento. (Revista Nova Escola, 2009, p. 01)

Segundo a autora, planejar atividades distintas para cada grupo que também apresentam dificuldades de aprendizagem distintas, não será uma estratégia eficiente, tendo em vista que o docente poderá dar mais atenção a um determinado grupo,

certamente aos que estão em fase de alfabetização e deixará de fazer intervenções adequadas para os outros grupos avançarem.

O que muitos estudiosos e pesquisadores defendem é que se planeje uma rotina didática que contemple atividades diversificadas, conforme propõe Leal (2005):

[...] que o ensino seja planejado levando-se em conta a construção de uma rotina que abarque um conjunto de atividades permanentes, atividades esporádicas, trabalho com jogos, projetos e sequências didáticas, envolvendo ludicamente as crianças em sua realidade, ao mesmo tempo em que favoreça o planejamento e acompanhamento sistemático do ensino e das aprendizagens. (LEAL apud SÁ, PESSOA, 2015, p. 05).

Nessa perspectiva, podemos entender que a rotina pedagógica, a diversificação de atividades, as formas de agrupamento produtivos das crianças em turmas multisseriadas são estratégias relevantes para que a heterogeneidade de aprendizagens que possam favorecer o avanço dos conhecimentos dos alunos em leitura e escrita.

Conforme podemos confirmar, o planejamento é essencial para que o processo de alfabetização e letramento possa ser contemplado com atividades intencionais por parte das professoras e que, infelizmente as professoras da pesquisa não dispõem desse tempo remunerado para fazê-lo.

A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamento a piso salarial nacional dos profissionais do magistério, preceitua em seu Artigo 2º, §4º que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Desse modo, podemos confirmar que mesmo existindo uma política pública e uma legislação que garante esse tempo para planejar, a mesma ainda precisa ser posta em prática em muitas escolas brasileiras, inclusive na realidade do município de Nova Mamoré.

Outra questão a ser levada em consideração nas classes multisseriadas no campo é a formação docente adequada para atuar de acordo com a realidade. Torna-se fundamental pensar sobre o papel do professor responsável por desenvolver o processo formativo e aprender a lidar com a diversidade inerente a uma sala multissérie.

Conforme os Artigos 12 e 13 das Resolução CNE/ CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo orientam que

os cursos de formação inicial e continuada para o exercício da docência no campo devem contemplar conhecimento sobre os conteúdos específicos da realidade no campo, a fim de que estes possam atuar de modo competente nesses espaços.

Historicamente, a formação docente para o campo sempre foi baseada nos parâmetros urbanos, em que os currículos são baseados na realidade urbana, experiências urbanas, conforme evidencia o documento do Ministério da Educação “Panorama da Educação no Campo”:

[...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p. 33)

Todos esses fatores elencados pelo Ministério da Educação e que também são constatados na pesquisa de Ferri (1994), sem dúvida, refletem diretamente nos resultados e certamente são entraves para a vivência de práticas pedagógicas voltadas para a realidade e a diversidade do Campo.

Assim, diante dessa realidade e desafios apresentados a alfabetização e letramento nas classes multisseriadas no campo deve ser pensada através de políticas públicas que primem pela valorização e fortalecimento dos saberes que levem em consideração a apropriação da leitura e escrita de maneira que o sujeito do campo seja inserido em práticas sociais significativas.

Dessa forma:

Para que o processo de alfabetização das crianças contribua com o fortalecimento das identidades coletivas e diversos saberes dos povos do campo é preciso que o mesmo se dê de forma estreitamente articulada às comunidades ali existentes, ampliando e valorizando os conhecimentos e vínculos das crianças com a realidade em que vivem. Neste sentido é que não podemos dissociar o desenvolvimento dos processos cognitivos dos formativos, ou a alfabetização das práticas sociais e culturais de escrita e leitura, o ensino das disciplinas escolares com os contextos econômicos, políticos e ambientais em que as crianças do campo estão inseridas. (MEC, 2012, p. 09)

Alfabetizar e letrar como vimos são processos distintos, porém indissociáveis que devem estar presentes na prática docente do campo. É imperativo que urgentemente essas práticas de alfabetização e letramento sejam repensadas para que os alunos tenham garantidos os seus direitos, que é ter, além de uma alfabetização que promova a associação da leitura e escrita às suas práticas sociais,

também sejam oportunizados estudos dos conteúdos das várias áreas do conhecimento associados à realidade dos alunos do campo.

Na próxima subseção abordaremos sobre a realidade das escolas multisseriadas do município de Nova Mamoré.

## 2.6 EDUCAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ

No município de Nova Mamoré, assim como muitos no País e, sobretudo, nas regiões mais afastadas, as classes multisseriadas são uma realidade para atender a demanda das pessoas que vivem nas comunidades mais distantes dos centros urbanos.

Conforme os dados da Secretaria Municipal de Educação, atualmente existem 39 escolas multisseriadas todas distantes da sede do município, situadas na zona rural. A localização dessas escolas é nas linhas vicinais distantes da Linha D, denominada BR 421 e no trecho da BR 425.

Um dado importante a ser ressaltado é que todas essas escolas funcionam com o Ensino Fundamental I e Educação Infantil, pois existem escolas Polos nos Distritos citados anteriormente nesse trabalho para atender o Ensino Fundamental II. Para o deslocamento desses alunos para as escolas polos é utilizado o transporte escolar público.

Elas são mantidas pela Prefeitura Municipal de Nova Mamoré, sendo administradas pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED.

Conforme assegurado no Regimento Interno das referidas escolas podemos constatar que:

**Art. 1º** - As escolas multisseriadas são mantidas pela Prefeitura Municipal Nova Mamoré [...] administrada pela Secretaria Municipal de Educação e será regida por este Regimento escolar, a partir de sua aprovação, nos termos legislação vigentes.

§1º- As escolas municipais integrantes do Sistema Municipal de Ensino, criadas por lei municipal, autorizadas a funcionar pelos órgãos competentes, terão denominação atribuída pela SEMED- Secretaria Municipal de Educação de acordo com a legislação vigente.

§2º- As Escolas Multisseriadas do município de Nova Mamoré tem por finalidade atender o disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente. As escolas rurais são caracterizadas pela sua localidade sendo assim em linhas e ramais que perfazem a BR 425-Projeto São Francisco, BR 421 (Linha D) sua estrutura física de madeira ou alvenaria com parceria ou não da comunidade

§3º-Integram o Sistema de Ensino do Município de Nova Mamoré as seguintes níveis e modalidades de educação e Ensino dentro da educação básica:

I- Educação Infantil – Pré-escolar de 04 e 05 anos

II- Ensino Fundamental- 1º ao 5º ano. (SEMED, 2020, p. 06)

Destarte, conforme estabelecido no regimento, as escolas multisseriadas têm como objetivo assegurar o direito desses cidadãos a terem acesso à educação.

Sabe-se que conforme dados do MEC, através do documento Panorama da Educação do Campo (2007), os professores que atuam nessas escolas sofrem com as condições precárias de acesso, tendo em vista a grande distância das mesmas e as condições das estradas e esse dado não é diferente em Nova Mamoré. Na época do período chuvoso as estradas ficam intrafegáveis, muitos têm dificuldade para chegar às escolas, inclusive os alunos. Muitas vezes isso resulta na suspensão das aulas pela Secretaria Municipal de Educação, fato que dificulta o cumprimento do calendário escolar.

É importante também destacar as condições precárias desses estabelecimentos, como constatado no Regimento da Secretaria Municipal da Educação, todas essas escolas são de madeira, a grande maioria apresenta condições precárias de funcionamento. As escolas não têm uma estrutura adequada para que o atendimento aos alunos seja de qualidade, não possuem banheiros adequados, refeitórios, bibliotecas, não há espaço para a realização de atividades recreativas e na maioria dos casos não têm cozinha, os ventiladores estão em má estado de conservação e quase não ventitam, as mobílias são antigas, sendo que algumas escolas apresentam mobílias sem condições de uso.

O professor da escola multisseriada acumula funções de merendeira e limpeza, se sente sozinho conforme dados da pesquisa de Ferri (1994). Essa realidade também não é diferente em Nova Mamoré, algo que pode ser confirmado no Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação (2020) o que rege as escolas multisseriadas, de acordo com o estabelecido no Art. 8º - Na escola fundamental da Zona Rural o professor exercerá a função administrativa, docente e de apoio.

Vale ressaltar que as orientações administrativas ficam a cargo do Secretário Municipal de Educação repassar orientações a esses professores, mas no caso de Nova Mamoré o serviço de secretaria escolar é exercido pela equipe da SEMED.

Esse serviço é coordenado pelo Chefe de Seção de Registro Escolar;

**Art. 11-** Cabe a Chefe de Seção de Registro Escolar;

- a) Organizar o planejamento da atividade da secretaria;
- b) Organizar as atividades da escrituração escolar, os arquivos e prontuários de legislação;
- c) Manter atualizados a escrituração escolar e arquivos;
- d) Redigir por ordem da coordenação, editais de chamadas para inscrição e matrícula;
- e) Responsabilizar-se pela guarda e autenticidade dos documentos escolares
- f) Coordenar quaisquer outras de ordem superior. (SEMED, 2020, p. 11)

Mas, no entanto, mesmo sendo orientados administrativamente pelo Secretário de Educação, esse trabalho na escola é exercido pelo professor da turma, no atendimento aos pais, orientações, reuniões, etc.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação há uma equipe de Pedagogos para orientar pedagogicamente os professores das classes multisseriadas. Essa equipe realiza encontros pedagógicos geralmente no início de cada ano letivo e no início do segundo semestre, com oficinas e repasses de diretrizes pedagógicas aos professores.

Contudo, a equipe não consegue realizar visitas contínuas nas escolas, tendo em vista a distância das mesmas do centro urbano e o número de técnicos reduzido na Secretaria, além do grande número de escolas a serem atendidas. Os professores no final de cada mês quando vêm à cidade receber os seus proventos procuram a secretaria para solicitar materiais e sanar dúvidas.

Desse modo, a realidade de Nova Mamoré não fica distante da descrita por Molinari (2009), em entrevista à Revista Nova Escola, ao enfatizar que esses professores se deparam com turmas com diferentes necessidades de aprendizagem, dentro de uma mesma sala de aula, exigindo do docente um planejamento diverso para atender essas necessidades e níveis de aprendizagem tão heterogêneos, além das faixas etárias dos alunos serem diferentes, as séries são variadas.

No que tange a formação inicial e continuada desse docente, não há uma formação inicial específica ofertada ou exigida pela Secretaria Municipal de Educação, todos os docentes são Pedagogos sem formação específica para atuar em escolas do Campo, conforme preconizado pela legislação oficial vigente já mencionada nesta pesquisa.

É necessário analisar

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação

de educadores do campo como preocupação legítima. (ARROYO, 2007, p. 158)

A formação de docentes para o campo não existiu na história da educação brasileira, como vimos os parâmetros de modelos dessa formação foram os mesmos parâmetros urbanos, currículo reproduzido a partir do urbano, experiências urbanas, condições precárias de trabalho, etc. Essa realidade também é constatada em Nova Mamoré, o currículo adotado nas escolas multisseriadas é o mesmo adotado na zona urbana, assim como os livros didáticos, que também são os mesmos.

Tardif (2014) quando menciona sobre a necessidade de se repensar a formação para o magistério, a partir dos saberes e realidades específicas do seu trabalho e ressalta que:

[...] expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (p. 23)

Para o autor é importante a articulação e valorização dos conhecimentos científicos produzidos pelas universidades e os saberes docentes em sua prática pedagógica.

Convergindo com essa concepção, Alarcão afirma que, o professor deverá refletir as seguintes dimensões do seu trabalho:

[...] sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina. Pode interrogar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que seus alunos estão a desenvolver, sobre os fatores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos. (1996, p. 180)

E é sobre essas questões que a formação docente para o ensino multissérie deve estar pautada. Os cursos de formação tanto inicial quanto continuada devem levar em consideração o contexto de atuação, a diversidade dessa realidade e, sobretudo, o seu papel político enquanto educador de escola do/no campo.

Mesmo com alguns avanços na legislação para a educação do campo, ainda assim essa formação não acontece como política pública que garanta a esses docentes massivamente essa formação, situação que também foi verificada no *lócus* dessa pesquisa.

Em relação à formação continuada também não há uma política específica de formação para esses professores, os cursos que têm sido ofertados foram através do MEC em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, como podemos citar: Escola Ativa, PNAIC, Gestar e Pro-Letramento, desses, apenas o Programa Escola Ativa foi um curso voltado especificamente para a realidade do campo.

Há que se pensar nas especificidades campesinas para que esses profissionais se sintam reconhecidos, sua identidade, o seu saber, suas memórias, sua vida e experiências profissionais. Essa necessidade também corresponderá ao reconhecimento da identidade do campo, da vida, saberes e lutas do sujeito do campo no interior da escola, como elementos constitutivos da práxis pedagógica.

Feldmann (2009, p. 79) traz o seguinte argumento:

A tarefa da escola é trabalhar com as relações interpessoais, pedagógicas e institucionais. Na escola há o existir, a existência humana. Não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos na prática social da qual a escola faz parte, humanizando-nos uns aos outros. Esse processo histórico e social chama-se educação, corporificada na relação entre teoria e prática. Nessa perspectiva a formação continuada de professores, articulada aos fazeres na e da escola, além de uma formação compartilhada, é também uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas.

A partir desse argumento da autora podemos afirmar que a formação do professor também se dá de forma articulada na sua prática e na relação com os seus colegas.

Ainda sobre a formação continuada, Pimenta (2012) acrescenta que:

É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (p. 32)

A partir das acepções acima, podemos inferir que o saber docente não se dá somente com os conhecimentos adquiridos na academia, é um saber heterogêneo, atrelado às suas experiências adquiridas no decorrer da vida, na universidade, nas formações pedagógicas escolares e em suas experiências de trabalho.

Assim, entendemos que a prática pedagógica do professor das escolas multisseriadas do campo necessita extrapolar os conhecimentos disciplinares, é preciso trazer para a dinâmica do espaço escolar temas que são naturalizados no espaço de sua formação, para que não gere processos de desumanização e inferiorização na formação do seu educando.



É preciso que sejam discutidas metodologias e formas diferenciadas para a educação do campo para que de fato possa construir um projeto educacional para essa clientela que possibilite ao professor repensar sobre a educação, a escola, o aluno (a), o currículo e a sua própria formação. Possivelmente essa não seja uma necessidade apenas do município de Nova Mamoré, pois conforme vimos no decorrer dessa pesquisa através dos dados Nacionais da Educação no Campo existem muitas escolas multisseriadas em nosso País que apresentam essas dificuldades, conforme também foi apresentado nas pesquisas de Ferri (1994), Hage (2005).

Na próxima seção trataremos dos caminhos metodológicos percorridos para elucidar a temática e o problema desta pesquisa.

## SEÇÃO III

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

#### 3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente seção tem como objetivo apresentar a abordagem da pesquisa e seu tipo, bem como os critérios de seleção do *lócus*, dos sujeitos escolhidos e dos instrumentos adotados.

No estudo empírico será apresentado o tipo de pesquisa, os objetivos, questão norteadora, instrumentos para levantamento dos dados, procedimentos metodológicos, os sujeitos, o *lócus* da pesquisa (o município de Nova Mamoré - Rondônia) e o método de análise dos dados da pesquisa, baseado em Bardin (2011), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2003) e Lakatos e Marconi (2003).

#### 3.2 O LÓCUS DA PESQUISA

##### 3.2.1 O município de Nova Mamoré - Rondônia

O município de Nova Mamoré originou-se a partir da construção da EFMM – Estrada de Ferro Madeiro Mamoré no início do século XX, devido a sua construção ao longo do seu trecho foram surgindo pontos de apoio para abastecimento e descanso. Entre esses trechos de Porto Velho a Guajará Mirim surgiu na época o povoado de Vila Murtinho, o mesmo contava com uma população de aproximadamente oitocentos moradores que viviam em função da extração do látex, sendo utilizado como ponto de carga e descarga.

O referido povoado está localizado na confluência dos rios Beni e Mamoré, formando o Rio Madeira.

Vale ressaltar que a referida localidade surgiu com o objetivo de dar assistência à empresa de Nicolás Suarez, servindo de apoio a Suarez Hermanos, empresa de beneficiamento de borracha pertencente à Bolívia, que ficava do outro lado do Rio Beni, em frente à estação, Cachuela Esperanza (Cachoeira Esperança, em português), sendo que em virtude da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, a construção da estação da Vila Murtinho, devido à sua localização, foi

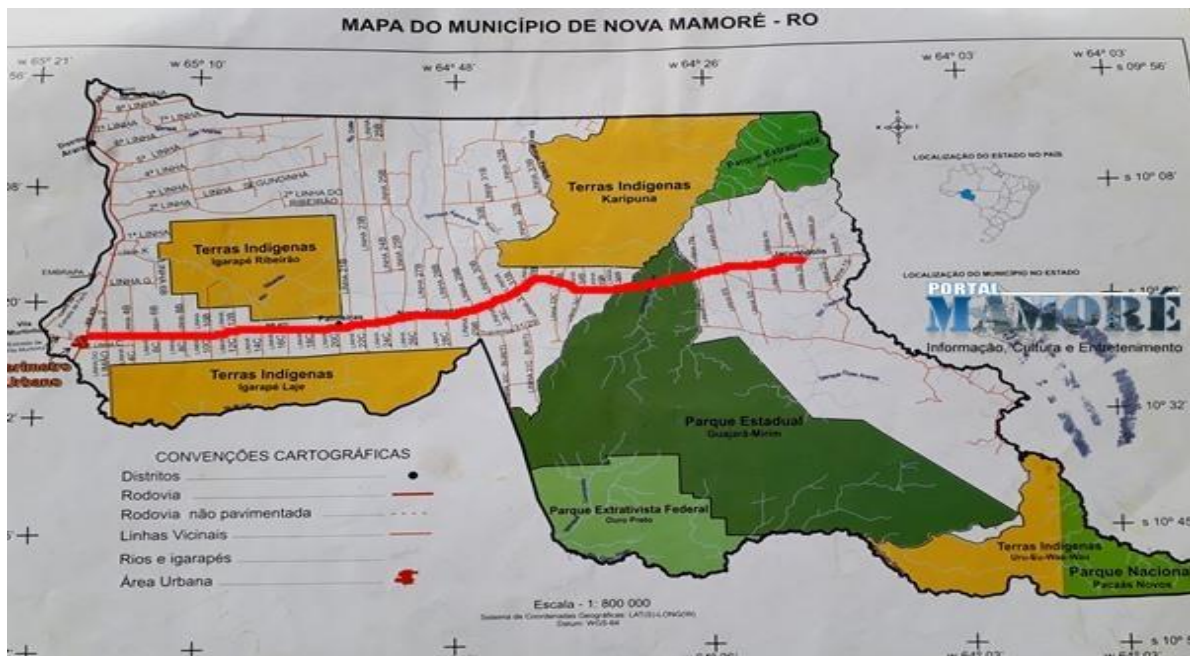
justamente para facilitar o escoamento da produção de borracha dos vales do Beni e Madeira.

Com a desativação da EFMM em 1966 e a construção da BR 425, ligando Porto Velho a Guajará Mirim, Vila Murinho perdeu então a sua importância econômica e as famílias começaram a se mudar para o entorno da BR, mencionada anteriormente surgindo uma outra Vila, que foi denominada de “Boca”.

Com o passar do tempo foram dados vários nomes à referida Vila, como Vila Nova, Núcleo de Vila Nova, Distrito de Vila Nova, sendo então que no dia 6 de julho de 1988 foi assinado o projeto de Lei Nº 207, pelo governador Jerônimo Garcia de Santana, que através deste criou o município de Vila Nova do Mamoré, com área desmembrada do Município de Guajará-Mirim.

Mais tarde, o município de Vila Nova do Mamoré passou a denominar-se Nova Mamoré, através da Lei Nº 531, aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia.

**Figura 01:** Mapa do Município de Nova Mamoré



FONTE: Portal Mamoré, 2018.

Segundo Uchôa (2013), Nova Mamoré está localizada a noroeste/norte do estado de Rondônia, onde faz divisa com a República Federativa da Bolívia e o rio Madeira, pela porção oeste; com os municípios de Porto Velho, Buritis e Campo Novo,

já na porção leste e na porção sul, faz divisa com o município de Guajará-Mirim e, na porção norte, com o município de Porto Velho.

Sua população estimada era de 30.583 pessoas em 2019, mas nos dados oficiais do último censo realizado em 2010, sua população consta de 22.546 pessoas, com uma densidade demográfica de 2,24 hab/km.

Atualmente, Nova Mamoré possui 04 Distritos: o Distrito de Araras, a 40 km da sede; O Distrito de Palmeira (Linha 20), a 40 km da sede; o Distrito de Nova Dimensão (Linha 28), a 58 km de Nova Mamoré, e o Distrito de Jacinópolis, a 134 km, além das várias linhas vicinais que possibilitam o acesso aos Distritos e ao Município. Há uma extensão de estradas não pavimentadas muito grande no município e seu acesso no inverno amazônico é dificultado.

Conforme dados do censo (2010), o município possui uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 92,8%, o seu IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do ano de 2017 é de 5,2 e o dos anos finais de 4,0.

A Secretaria Municipal de Educação-SEMED possui 39 escolas multisseriadas, que atendem a educação infantil e séries iniciais, 07 escolas Polos que atendem o Ensino Fundamental II, localizadas nas seguintes localidades: 3ª Linha do Ribeirão, Linha 08, Distrito de Palmeiras, Distrito de Nova Dimensão, Linha 32, Linha 29 C, Distrito de Jacinópolis. As escolas multisseriadas estão localizadas nas diversas linhas vicinais que são mais distantes das localidades citadas.

A partir desses dados, pode-se perceber que o número das escolas multisseriadas funcionando especificamente na zona rural do Município de Nova Mamoré é muito maior que as seriadas. Diante dessa realidade é que a referida pesquisa se propôs a investigar como funcionam essas escolas e propôs a seguinte questão problema: “Em que consiste as dificuldades da prática pedagógica encontradas pelos docentes das classes multisseriadas da educação no campo no que se refere à alfabetização e ao letramento?”.

Sendo assim foram escolhidas cinco escolas para a realização da referida pesquisa, devido à dificuldade de acesso e a distância ser muito grande da sede do município de Nova Mamoré. A seguir passaremos a caracterização e localização das referidas escolas.

### **3.2.2 Caracterização e localização das Escolas Municipais Multisseriadas participantes da pesquisa**

Nessa subseção, apresentaremos as escolas onde foi desenvolvida a pesquisa, as quais contribuíram com os dados necessários para compreender melhor a problemática em estudo.

As informações foram coletadas através dos Decretos de Criação das referidas escolas e da observação *in loco* realizada no mês de novembro de 2019.

#### **Escola Municipal da Educação Infantil e Fundamental Aparecida Lemes Rodrigues**

Está localizada na Linha 29 B, km 14, criada pelo Decreto 234-GP/2002, de 20 de junho de 2002.

A escola atende a educação infantil e ensino fundamental I, totalizando um número de 13 alunos, conforme dados da pesquisa em 2019.

A instituição de ensino surgiu para atender à demanda de alunos a partir do km 14 ao km 20, aproximadamente da linha 29 B, tendo em vista que no km 25 já há uma outra escola. As crianças que são atendidas nessa instituição não utilizam o transporte escolar para chegar a mesma. O transporte é realizado pela família conforme condição de cada um, pois a maioria das famílias tem moto e carro.

A equipe da escola é composta apenas pela professora da turma, a qual desempenha os papéis de merendeira, limpeza, etc.

A escola é de madeira, sua estrutura tem uma sala de aula, um pátio coberto e um banheiro. A mesma precisa ser reformada para que possa oferecer um maior conforto para os alunos, conforme pode ser constatado através da observação *in loco* durante a pesquisa. O piso está deteriorado, banheiro em más condições de uso, não tem cozinha para fazer a merenda que tem que ser feita em outro local, não há espaço para atividades físicas ou recreação, não tem sala de leitura, sala de biblioteca, etc.

Quanto às mobílias, as carteiras estão velhas, tem um bebedouro, três ventiladores, apenas um funcionando, o que deixa o ambiente muito quente.

### **Escola Municipal da Educação Infantil e Fundamental Edimar de Oliveira**

Localizada na Linha 29 B, km 05, criada pelo Decreto 187-GP/1992, de 19 de novembro de 1992.

A escola também atende a educação infantil e fundamental I, com um total de 08 alunos, conforme dados da pesquisa em 2019. As crianças que são atendidas não utilizam o transporte escolar vindo para a escola de transporte próprio (carro e moto).

Como vimos a escola tem 28 anos de criação e atende a clientela do km 01 a aproximadamente o km 10.

A equipe da escola é formada somente pela professora, sendo que a mesma também faz a merenda e limpa a escola.

A escola é de madeira, sua pintura está precisando ser renovada, possui um banheiro em más condições de uso, seu telhado apresenta necessidade de reparos, não dispõe de espaço para a realização de atividades físicas ou recreação, não tem sala de leitura, biblioteca, dados confirmados durante a observação *in loco*. A merenda é servida aos alunos no pátio coberto.

Possui um bebedouro com água gelada, as carteiras escolares necessitam ser trocadas, não possui armários/prateleiras na sala para colocar material.

### **Escola Municipal da Ensino Fundamental Iranilda Silva**

Está localizada na Linha 28 B, km 11, criada pelo Decreto 0245-GP/2005, de 29 de abril de 2005.

A escola atente a educação infantil e ensino fundamental I, totalizando um número de 15 alunos, conforme dados da pesquisa em 2019.

As crianças que são atendidas nessa instituição não utilizam o transporte escolar para chegar a mesma. O transporte é realizado pela família, assim como nas escolas citadas anteriormente, os mesmos utilizam carro e moto.

A equipe da escola é composta apenas pela professora da turma, a qual desempenha papel de merendeira e na limpeza conta com a ajuda de uma mãe.

A escola é de madeira, sua estrutura tem uma sala de aula, um pátio coberto, um banheiro. Assim como as demais, durante a pesquisa pode-se constatar que a mesma precisa ser reformada para que possa oferecer maior conforto para os alunos.

O piso está deteriorado, banheiro está em más condições de uso, não tem cozinha para fazer a merenda, sendo dividida da sala de aula por um armário, não há espaço para atividades físicas ou recreação, não há sala de leitura, sala de biblioteca, etc.

Quanto ao mobiliário, as carteiras estão em bom estado de conservação, há um bebedouro, três ventiladores, um armário para guardar materiais.

### **Escola Municipal da Ensino Fundamental Valdomiro Bento da Paz**

Criada pelo Decreto 0249- GP/05, de 29 de abril de 2005, está localizada na Linha 25 B, km 7,5.

Assim como as demais a referida escola atende a educação infantil e o ensino fundamental I, atendendo um número de 07 alunos, conforme dados constatados na pesquisa de campo em 2019.

A escola é de madeira, está em bom estado de conservação, necessitando de uma pintura, possui uma cozinha, um banheiro em boas condições de uso, uma área coberta com uma mesa de madeira onde é servida a merenda dos alunos.

Quanto às mobílias, as carteiras estão em bom estado de conservação, há um bebedouro com água gelada, três ventiladores, um fogão a gás.

No seu quadro de funcionários possui apenas a professora, sendo ela quem faz a merenda e a limpeza da escola.

### **Escola Municipal da Ensino Fundamental Olavo Pires**

A escola Olavo Pires está localizada na Linha 25, km 17, criada pelo Decreto 577-GP/96 de 02 de maio de 1996.

Atende a educação infantil e o ensino fundamental I, perfazendo um total de 23 alunos constatado na pesquisa de campo 2019.

A escola é de madeira, foi pintada em 2019, tem uma sala espaçosa, uma cozinha com pia em inox, um fogão a gás, freezer, três ventiladores, um depósito, o banheiro está em boas condições de uso, possui um pátio coberto, um campo de futebol gramado onde os alunos realizam atividades recreativas.

A equipe da escola é composta apenas pela professora que é responsável pela limpeza da mesma, juntamente com os alunos. A merenda é feita por uma mãe de aluno.

### 3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

A pesquisa foi realizada com docentes das classes multisseriadas da Rede Municipal de Educação do Município de Nova Mamoré-RO, em novembro de 2019, teve uma amostragem com 05 professoras, de 05 escolas multisseriadas que atendem desde a educação infantil às séries iniciais. Para esta pesquisa optou-se por realizar um estudo de caso com característica qualitativa, que consistiu no levantamento de informações e estudo a respeito das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento dos profissionais da educação no campo na Rede Municipal de Nova Mamoré.

Devido às péssimas condições de acesso, a distância de uma escola multisseriada para outra ser muito grande e o número de escolas multisseriadas no campo da rede municipal ser elevado, optou-se por uma amostragem de 05 (cinco) escolas que atendessem a educação infantil e o ensino fundamental I.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação foram realizadas as visitas às escolas escolhidas. Ao chegar os professores já estavam aguardando a visita, pois a mesma foi agendada com antecedência para que o professor fizesse o seu planejamento.

Ao chegar ao local foi feito o esclarecimento do objetivo da pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que continha informações sobre o estudo no qual eles participariam, em seguida eles responderam ao questionário, em anexo, a pesquisadora realizou a observação e ao final foi feita a entrevista semiestruturada, contendo três questões.

#### **3.3.1 Perfil das alfabetizadoras participantes da pesquisa**

Os perfis dos sujeitos da pesquisa foram obtidos por meio do questionário de pesquisa, que buscou colher informações referentes às seguintes questões: idade, sexo, formação acadêmica, tempo de serviço na educação, tempo de atuação em escolas multisseriadas. As professoras serão nomeadas como P1, P2, P3, P4 e P5.



Para melhor visualização, os dados referentes às respostas dos questionários aplicados aos docentes serão apresentados na tabela a seguir:

**Quadro 01-** Perfil dos professores

Professor	Idade	Gênero	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de serviço na Educação	Tempo de atuação em escola multisseriada
P01	40 a 50	F	Letras	Não	acima de 12 anos	acima de 12 anos
P02	30 a 40	F	Pedagogia	Não	06 a 09 anos	06 a 09 anos
P03	30 a 40	F	Pedagogia	Não	06 a 09 anos	0 a 03 anos
P04	30 a 40	F	Pedagogia	Não	09 a 12 anos	09 a 12 anos
P05	20 a 30	F	Pedagogia	Não	03 a 06 anos	03 a 06 anos

Fonte: Banco de dados da pesquisadora- Pesquisa de Campo 2019

Conforme demonstrado no quadro acima, das 05 professoras pesquisadas, a P01 está na faixa etária de 40 a 50 anos, graduada em Letras, não possui pós-graduação, tem acima de 12 anos de atuação na educação e todos são em escolas multisseriadas. As professoras P02, P03 e P04 estão na faixa etária de 30 a 40 anos, todas graduadas em Pedagogia, não possuem pós-graduação, a P02 e P03 atuam de 06 a 09 anos na educação e a P04 atua de 09 a 12 anos, sendo que a P02 atua de 06 a 09 anos em escolas multisseriadas, a P03 atua de 0 a 03 anos e a P04 de 09 a 12 anos.

Já P05 está na faixa etária de 20 a 30 anos, é graduada em Pedagogia, não possui pós-graduação, atua de 03 a 06 anos na educação, destes todos em escolas multisseriadas.

Todas são mulheres, possuem graduação, sendo apenas uma em Letras e as demais em Pedagogia, o que contribui significativamente para a atuação, tendo em vista a formação docente ser um grande contribuinte para uma prática pedagógica eficaz.

Essa formação inicial, segundo Pimenta (2012) deverá pautar-se na pesquisa como princípio formativo da docência.

A autora assevera ainda que:

Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente

escolar (configurando a pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. (p. 31)

Desse modo, com base nas palavras da autora entendemos que a formação inicial é de grande importância para a atuação docente, sendo que poderá proporcionar a formação para uma prática crítica-reflexiva.

Um outro fator que ficou evidenciado é sobre o tempo de atuação em escolas multisseriadas, *locus* de investigação sobre as práticas de alfabetização e letramento realizadas nesses contextos. São alfabetizadoras que já possuem experiência de atuação nessa realidade, sendo que a P03 que atua o menor tempo tem entre 0 a 03 anos, mas mesmo assim tem uma experiência em educação de 06 a 09 anos.

Dados demonstram que as experiências nessas turmas podem contribuir e facilitar o trabalho pedagógico. Sobre esses saberes, Tardif (2014) ao abordá-los enfatiza o “saber experiencial, que são os saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam no meu meio, e são por eles validados.

Desse modo, essa experiência adquirida em uma classe multisseriada, sem dúvida, irá contribuir para que o professor através do conhecimento do seu meio, pense em metodologias e desenvolva práticas que venham a levar em conta as reais necessidades desses alunos.

Vale destacar que todas as professoras participaram do curso de Formação PNAIC e dessas, somente 02 participaram do Curso Escola Ativa, direcionado especificamente para escolas do campo.

Com isso, ficou constatado que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica para o Campo (2002), a partir dos dados e observações coletados nesta pesquisa indicam que não são postas em práticas pelos órgãos competentes no que tange essa questão, tanto da Formação inicial específica, quanto da formação continuada para atender aos docentes que atuam em turmas multisseriadas.

Para Guimarães (2012), os professores precisam de um preparo específico sobre a realidade do campo, bem como, currículos e materiais de formação que incorpore a realidade e especificidade dessas escolas. Situação essa que pode ser amenizada a partir do Decreto que institui uma Política Nacional de Educação do Campo (Decreto 7.352/2010), e tem como prioridade a formação do professorado do campo.

Posteriormente buscou-se analisar o perfil da turma que cada professora alfabetizadora atua, sendo os resultados apresentados no quadro abaixo:

**Quadro 02-** Perfil das turmas 2019

	Educação Infantil		Ensino Fundamental I				
	Pré 04	Pré 05	1º	2º	3º	4º	5º
	Quantidade de alunos		Quantidade de alunos				
P01	01	02	06	05	03	05	01
P02	01	01	03	01	---	----	01
P03	02	---	01	03	02	01	05
P04	01	---	02	---	06	01	03
P05	01	---	01	01	03	01	01
	Repetentes		Repetentes				
P01	---	---	---	---	01	---	---
P02	---	---	---	---	---	---	01
P03	---	---	---	---	---	---	---
P04	---	---	--	---	---	---	---
P05	---	---	---	---	---	---	---
	Alfabetizados		Alfabetizados				
P01	---	---	---	03	02	04	01
P02	---	---	03	01	---	---	01
P03	---	---	---	---	01	01	04
P04	01	---	02	---	04	01	02
P05	---	---	01	01	03	01	01

Fonte: Banco de dados da pesquisadora- Pesquisa de Campo 2019

Com base nos dados dispostos na tabela anterior, pode-se constatar que a realidade das classes multisseriadas apresenta uma heterogeneidade diferenciada, tendo em vista as várias séries inseridas na mesma turma e alunos de idades diferentes, no caso das escolas investigadas em Nova Mamoré, constatou-se que são compostas por um número reduzido e heterogêneo de alunos.

As escolas multisseriadas apresentam-se com número reduzido de alunos, tendo em vista que as mesmas são para atender os estudantes mais distantes dos distritos ou centro urbano, para que não tenham que se deslocar para escolas mais distantes. Como na maioria das vezes essas comunidades não apresentam número elevado de alunos por série, a alternativa encontrada para ofertar o atendimento próximo aos seus lares são as escolas multisseriadas, onde são juntados todos os alunos de todas as séries em uma única turma, sob a coordenação de um único professor.

Esses dados nas escolas pesquisadas apontam apenas 09 (nove) alunos da educação infantil, somando todas as 05 escolas pesquisadas.

Todas as crianças do ensino fundamental têm acesso a vagas nessas escolas investigadas, há vagas ociosas por conta das comunidades que possuem poucos alunos nessa faixa etária escolar.

As Diretrizes Operacionais de Educação para a Educação Básica do Campo (2002) em seu Artigo 6º, destaca as responsabilidades dos entes federativos, preceituando que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios proporcionarão a Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais.

O município de Nova Mamoré atende essa oferta nas escolas da zona rural, mas, no entanto, nas escolas multisseriadas o atendimento dos alunos da educação infantil é feito na mesma turma que os alunos do fundamental I.

### 3.4 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar as dificuldades da prática pedagógica encontradas pelos docentes das escolas multisseriadas da zona rural do município de Nova Mamoré em relação ao processo de alfabetização e letramento. Para atingir tal objetivo, optou-se por uma pesquisa de estudo de caso, fundamentada numa pesquisa qualitativa.

Esta investigação foi conduzida com base nos pressupostos teórico metodológicos da pesquisa qualitativa, com embasamento teórico nos autores Bogdan e Biklen (1994).

A partir do momento em que o pesquisador define seu objeto de estudo, ele deixa evidenciado que a pesquisa possui uma pretensão analítica que, na verdade, se configura no interior de uma discussão teórica, a partir de um estudo amplo sobre o tema escolhido, aqui no caso, as questões relacionadas à *alfabetização e letramento em escolas multisseriadas no campo* e as dificuldades que estes professores dessas escolas encontram para alfabetizar na perspectiva do letramento. Assim, realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa como esta implicou em escolher um objeto de estudo, cujo foco de investigação deve estar centrado na compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Por se tratar de uma pesquisa em Educação, em que é possível que os sujeitos apresentem concepções diferenciadas e significados diferentes acerca do objeto pesquisado, aqui no caso sobre a **Alfabetização e Letramento em escolas**

**multisseriadas**, a pesquisa caminhou para uma investigação qualitativa, tendo em vista que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16) é importante acrescentar que:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural [...] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Como podemos constatar, essa abordagem proporciona ao pesquisador interpretar o objeto pesquisado com maior profundidade, uma vez que o seu foco está em evidenciar as causas, efeitos e relações com o meio ao qual estão inseridos os sujeitos envolvidos. Foi possível constatar a riqueza de informações que a abordagem qualitativa fornece para a pesquisa, contribuindo para uma maior interação com a problemática estudada e propiciando a pesquisadora o aprofundamento na gama de significados.

Para Bogdan e Biklen (1994), a compreensão do *lócus* da pesquisa é de suma importância, tendo em vista ser um ambiente que apresenta uma complexidade em que o pesquisador deve estar atento e sensível aos detalhes. A pesquisa qualitativa, por abordar crenças, valores e opiniões, “[...] é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, não números” (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 48).

Foi realizada a pesquisa de campo com o objetivo de descrever as condições reais em que acontecem as práticas de alfabetização e letramento e quais as dificuldades e desafios enfrentados pelas professoras pesquisadas.

De acordo com Yin (2005) apud Gil (2008, p. 58), “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo investigar as práticas de alfabetização e letramento das cinco escolas multisseriadas pesquisadas e cinco professoras alfabetizadoras, utilizando as fontes de coleta de dados abaixo para aprofundar a problemática e coletar os dados com o intuito de correlacioná-los, descrever e analisá-los.

### 3.5 TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS QUALITATIVOS

As fontes de coletas de dados utilizadas foram: através de uma revisão bibliográfica; questionário com questões abertas e fechadas; entrevista e observação *in loco*.

Após a coleta dos dados, os mesmos foram classificados de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados), codificação (técnica operacional de categorização) e tabulação (disposição dos dados de forma que se verificou as inter-relações).

Em primeiro momento com a pesquisa bibliográfica buscamos os referenciais teóricos consagrados no campo literário, que nos permitiram elucidar o problema pesquisado e apresentar uma relação com o tema alfabetização e letramento em escolas multisseriadas do campo.

A pesquisa bibliográfica segundo Gil (2008):

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (p. 50)

Desse modo, realizamos estudos sobre o tema pesquisado, onde trabalhamos com os principais autores que pesquisaram sobre a temática proposta na presente pesquisa.

Ainda segundo o autor citado acima,

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (p. 50)

Como sabemos os estudos sobre alfabetização, letramento e escolas multisseriadas no campo requerem que seja feito um estudo minucioso, além do espaço pesquisado no intuito de permitir ao pesquisador constatar as concepções teóricas e práticas da temática.

Em um segundo momento, fomos ao campo de pesquisa no mês de novembro de 2019 aplicar o questionário para as professoras participantes da pesquisa. Os questionários apresentaram questões abertas e fechadas.

Ao se trabalhar com os questionários, Marconi e Lakatos (2003, p. 100) aconselham que:

[...] junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Convém ressaltar que todos esses cuidados foram adotados, tendo em vista esclarecer para os sujeitos envolvidos na pesquisa a sua importância para o sucesso da mesma. Os questionários foram elaborados e aplicados para 05 (cinco) professoras alfabetizadoras de turmas multisseriadas, com o objetivo de obter informações sobre as suas dificuldades da prática docente nesse campo de atuação.

Segundo Cervo e Bervian (2002 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 18), o questionário “é a forma mais utilizada para coleta de dados, possibilitando medir com exatidão o que se deseja”. Esse instrumento de coleta de dados possibilita ao informante responder por escrito questões estruturadas e relacionadas com o tema da pesquisa.

Após a aplicação dos questionários foi realizada a entrevista com as professoras, a qual continha três questões referentes ao problema investigado.

Sobre esse instrumento de pesquisa, Lakatos & Marconi (2003) explicam que o pesquisador deve ter o cuidado para a realização da mesma, ela exige que o pesquisador leve em consideração alguns cuidados importantes, tais como, planejamento da pesquisa, escolha do entrevistado, adesão do entrevistado, local da entrevista e organização do roteiro da entrevista.

Para Gil (2008, p. 110), existem alguns aspectos que podem dificultar a coleta de dados, destacando:

- a) a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas;
- b) a inadequada compreensão do significado das perguntas;
- c) o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;
- d) inabilidade, ou mesmo incapacidade, do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos;
- e) a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;
- f) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.

Desse modo, na realização da entrevista optou-se por uma entrevista semiestruturada, tendo em vista que a mesma daria mais liberdade ao entrevistado ao responder à questão, por se tratar de uma entrevista mais espontânea que a estruturada.

Outro instrumento utilizado para a realização da pesquisa foi a observação in loco realizada no mês de novembro de 2019, sendo adotado um roteiro dos aspectos que seriam observados. Vale ressaltar que foram observados aspectos que estivessem ao encontro dos objetivos da pesquisa.

Lüdke e André (1986):

afirmam que: Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. (p. 25)

É preciso o pesquisador saber quais os caminhos irão percorrer e qual o seu objetivo para que a observação de fato tenha um caráter científico.

Terminada a coleta dos dados, partimos para a etapa da análise e discussão dos mesmos.

### 3.6 TIPO DE ANÁLISE ADOTADA NO ESTUDO

Quanto a análise dos dados obtidos por meio do estudo empírico, buscamos fundamentação em Bardin (2011) para trabalhar a partir da análise de conteúdo.

Conforme a autora argumenta a análise de conteúdo é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. (BARDIN, 2011, p. 15)

Dentre as várias técnicas que a análise de conteúdo aborda apresentadas pela autora, optou-se pela análise categorial temática, técnica que está relacionada à realização de algumas fases como a categorização e a inferência. Ainda segundo



Bardin (2011), a categorização permitirá ao analista a apresentação de dados reais que serão classificados a partir da investigação e feitos através de recortes para em seguida serem interpretados.

Com base na teoria evidenciada pela autora,

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse, efetuado em razão das características comuns desses elementos. (BARDIN, 2011, p. 147)

Para que os dados coletados no questionário e entrevista fossem visualizados e compreendidos, foram organizados em categorias de análise criadas *a priori*.

As categorias foram organizadas por temas, como podemos verificar no quadro abaixo e subdivididas em subcategorias (aqui denominadas pela pesquisadora).

Segundo a autora, o procedimento de análise prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações, (BARDIN, 2011).

a) **Pré-análise** – realizamos a organização e seleção do material a ser analisado. Seguindo a teoria da Bardin (2011), nessa fase foi feita a leitura flutuante que nos permitiu “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126).

Desse modo foi feito uma pré-análise dos documentos (questionários, entrevistas e roteiros realizados durante a observação *in loco*), *o que nos permitiu fazer* a formulação de hipóteses provisórias acerca do que nos propomos a analisar e uma aproximação das possíveis confirmações a partir do quadro teórico apresentado na pesquisa.

b) **Exploração do material** - também considerando a concepção da Bardin (2011) realizamos uma leitura mais profunda dos documentos (questionários, entrevistas e roteiros realizados durante a observação *in loco*) *que nos permitiu a elaboração de 05 categorias “a priori”, as quais estão apresentadas no quadro a seguir.*

Para a divisão das mesmas levou-se em consideração as características em comum desses temas tratados nas questões (perguntas) para dividi-los em subcategorias colocados por Bardin (2011), conforme podemos conferir no quadro abaixo (Quadro 03). Nessa etapa foi realizada uma leitura minuciosa para separar os

dados apresentados nos documentos em temas (que seriam as categorias) e em seguida, agregar os sub-temas em comum a essas categorias, aqui denominadas pela pesquisadora de (subcategorias).

Os dados coletados através da observação *in loco* foram analisados somente na Categoria 05.

c) **O tratamento dos resultados brutos-** nessa etapa realizamos a análise do conteúdo apresentado nos documentos através da inferência e interpretação, conforme a teoria da Bardin (2011). Esse momento nos permitiu a realização das deduções a partir das respostas apresentadas pelas professoras às questões do questionário, entrevista e observação, sendo postas em confronto com a teoria apresentada seguindo das interpretações, momento que possibilitou também em novas descobertas e possibilidades para novas pesquisas.

**Quadro 3.** Categorias e subcategorias de análise do estudo

Categorias	Subcategorias
1. Conceito de Letramento	Não houve subcategoria
2. Alfabetizar Letrando: conceito e prática	2.1 Letramento em classes multisseriadas 2.2 Práticas de leitura e escrita vinculadas ao letramento 2.3 Disponibilidade de materiais pedagógicos para trabalhar alfabetização e letramento
3. Formação docente e o ensino multisseriado	3.1 Formação inicial 3.2 Formação continuada específica para atuar em classe multisseriada
4. Ensino Multisseriado: dificuldades, desafios e desvantagens	4.1 Dificuldades e desafios 4.2 Desvantagens de se trabalhar em classe multisseriada
5. Condições de trabalho no ensino multisseriado	5.1 Infraestrutura da escola 5.2 Materiais disponíveis

Fonte: Banco de dados da pesquisadora- Pesquisa de Campo 2019

A seguir na Seção IV apresentaremos a análise e discussão dos dados coletados na pesquisa, dentro das respectivas categorias e subcategorias.

## **SEÇÃO IV**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

#### **4.1 DESVELANDO A REALIDADE**

A presente seção, tem como o objetivo analisar os resultados dos dados coletados através do questionário, com questões referentes à alfabetização e ao letramento em escolas multisseriadas do campo, a observação in loco e a entrevista realizada com as cinco professoras alfabetizadoras de escolas multisseriadas da rede municipal de Nova Mamoré-RO.

Foram escolhidas essas 5 (cinco) escolas tendo em vista que o espaço rural do Município de Nova Mamoré é extenso, as escolas são distantes uma das outras e do centro urbano.

Serão analisadas as 5 (cinco) categorias conforme descritas no quadro anterior: Conceito de letramento, Alfabetizar Letrando: conceito e prática, Formação docente e o ensino multisseriado, Ensino Multisseriado: dificuldades, desafios e desvantagens, Condições de trabalho no ensino multisseriado.

#### **I Análise dos dados advindos da aplicação dos questionários com as professoras**

##### **Categoria 01- Conceito de Letramento**

Nessa categoria não houve subcategorias, uma vez que a intencionalidade da investigação foi enfatizar somente a concepção que os professores alfabetizadores apresentam sobre o conceito do letramento. Desse modo, apresentaremos a seguir as respostas dos mesmos para a seguinte questão: **Escreva o que você considera letramento:**

**Quadro 4.** Categoria conceito de letramento

Categoria	Sujeitos da Pesquisa	Fragmento das respostas das professoras extraídos dos questionários
Conceito de Letramento	P01	Letramento, mais do que ler e escrever é compreender o mundo a sua volta.
	P02	Conhecimento para convívio em sociedade, indo além do conhecimento das letras.
	P03	Considero letramento a competência de escrita e leitura em diversas situações do cotidiano.
	P04	Vai além do ler e escrever, a criança tem que entender o que está lendo. (P04)
	P05	Na minha concepção letrar é englobar a criança ao mundo onde ela se desenvolva de maneira na qual seja da mais praticidade a ela sem perder os conceitos de uma boa educação. (P05)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora- Pesquisa de Campo 2019

Ao analisar as respostas acima, constata-se que todas as professoras se referem ao letramento como algo que leve à compreensão do mundo e da sociedade, algo que vai além do ler e escrever. Na fala da professora P04 ela deixa claro sua compreensão do letramento, como algo que está ligado ao uso social.

No entanto, vale ressaltar que não basta apenas ensinar o aluno ler e escrever, a escola deve colocar o aluno em contato com situações em que a leitura e a escrita sejam praticadas significativamente.

Nesse sentido, segundo Soares (2010)

Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Assim, o educando deve ser alfabetizado e letrado. A linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social. (p. 03)

As práticas de alfabetização, devem permitir ao aluno ter contato com a diversidade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Assim, deve ser entendido que o processo de alfabetização e letramento precisam andar juntos para

que o aluno se desenvolva integralmente, e que esse processo não aconteça de forma mecânica, desprovido de sentido e reflexão.

Os entendimentos apresentados pela maioria significativa das professoras que responderam à questão sobre o letramento convergem com a definição de Soares (2009), quando define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (p. 47).

As professoras P01, P02 e P04 destacam mais fortemente que o letramento vai além do conhecimento das letras, caracterizando dessa forma que não basta apenas ser alfabetizado, conhecer a técnica da escrita e leitura, para elas os alunos devem fazer uso desse conhecimento para o convívio em sociedade, usar em situações do seu dia a dia.

Um dado importante a ser destacado é que todas as professoras que participaram da pesquisa cursaram o PNAIC, algo que sem dúvidas deva ter contribuído para a prática de alfabetização e letramento, uma vez que o referido programa teve a concepção de alfabetização e letramento defendido por Ferreiro e Soares.

Vale salientar que o referido Programa levou em consideração quatro princípios considerados centrais no decorrer do seu desenvolvimento pedagógico:

1.O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizado; 2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias ;3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 25)

Embora alfabetização e letramento tenham conceitos distintos, ambos devem andar juntos, um não se sobrepõe ao outro. Sobre essa afirmação Soares (idem) diz que são processos distintos, mas indissociáveis, o que ela denomina de **alfabetizar letrando**.

Nessa perspectiva, segundo a autora (2017) a alfabetização deve ser desenvolvida com atividades de uso da escrita nas práticas sociais.

Pode-se inferir com a resposta da professora P05, quando enfatiza que “Na minha concepção letrar é englobar a criança ao mundo onde ela se desenvolva de maneira na qual seja dar mais praticidade a ela sem perder os conceitos de uma boa educação”.

Apesar das professoras deixarem evidente sua concepção do letramento como atividades associadas às práticas sociais, durante a observação nas salas não foram identificadas atividades e textos que tivessem ligados ao cotidiano dos alunos. Os livros didáticos utilizados nas classes multisseriadas são os mesmos utilizados nas escolas urbanas.

Fica subentendido na fala da professora que o letramento deve acontecer de maneira mais prática para a criança, que o mesmo deve acontecer de forma prazerosa sem deixar de trabalhar os “conceitos de uma boa educação” que no caso seriam os conteúdos de aprendizagem para cada série. A partir dessa afirmativa, entende-se que a alfabetizadora concebe esse processo como algo que deve ser dinâmico, criativo e de forma não mecânica como no método tradicional da alfabetização que dissociava o ensino da leitura e escrita de situações significativas para a criança.

Todas as professoras deixaram claro que o letramento deve associar o ensino da leitura e escrita às situações do mundo e da sociedade em que a criança vive.

Provavelmente, o que pode acontecer nestas situações é que os conhecimentos construídos na formação inicial e na formação continuada oferecida a estas professoras não tem revertido em ações práticas e metodológicas empreendidas em sala de aula no processo ensino e aprendizagem.

### **Categoria 02- Alfabetizar Letrando: conceito e prática**

Essa categoria abordará sobre o Conceito de Alfabetizar letrando, a partir da concepção que as professoras apresentaram sobre suas práticas de alfabetização e letramento em classes multisseriadas. Para esta categoria foram criadas as seguintes subcategorias: 2.1 Letramento em classes multisseriadas, 2.2 Práticas de leitura e escrita vinculadas ao letramento e 2.3 Disponibilidade de materiais pedagógicos para trabalhar alfabetização e letramento.

### Subcategoria 2.1- Letramento em classes multisseriadas

Sabe-se que a realidade das classes multisseriadas é diversa, especialmente em virtude das diferentes séries que constituem cada turma sob a responsabilidade de um único professor.

Segundo Hage (2005, p. 52) “os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados”.

Trabalhar a alfabetização em qualquer turma exige do professor conhecimento acerca do processo de alfabetização e letramento, para que sejam garantidos aos alunos os conhecimentos necessários para a formação de um leitor experiente que saiba de fato lidar com esse objeto de conhecimento.

A esse respeito, Garcia (2001, p. 37) enfatiza que:

A professora tem um papel fundamental enquanto “mediadora” no avançar do seu aluno. Ela é alguém que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos [...] alguém que atende ao desejo da criança, pretendendo criar, permanentemente, novos desejos. Alguém que interfere, intencionalmente, no processo vivido pela criança na apropriação da linguagem escrita, criando novas possibilidades e se antecipando ao que a criança nos revela.

Mas, especificamente em turmas multisseriadas no campo, o professor deverá estar apto a conhecer e lidar com a diversidade da turma no que se refere à faixa etária, a realidade local e conhecimentos técnicos para atuar com eficácia.

Nessa subcategoria será analisada a seguinte questão a seguir:

**Quadro 5.** Subcategoria letramento em classes multisseriadas

Subcategoria	Questão analisada	Sujeitos da Pesquisa	Fragmento das respostas das professoras extraídos dos questionários
Letramento em classes multisseriadas	Como é envolver o letramento no processo de alfabetização em classes multisseriadas?	P01	É ler, escrever e produzir textos, contextualizar realidades, interdisciplinarizando conteúdos e ajustando às faixas etárias.
		P02	Formar cidadão críticos para atuar em sociedade, convivendo e respeitando as diferenças
		P03	A melhor forma encontrada nesse processo é propor à criança a produzir textos e tarefas diferentes, algo que chame atenção e lhe traga interesse. As dificuldades

			encontradas são devido a variação de aprendizado por ter séries diferentes e ter alunos que não conseguem acompanhar as atividades propostas e o tempo é pouco para atender a demanda das séries.
		P04	Geralmente junto todas as séries e muda o nível de dificuldade da leitura de acordo com a série e a capacidade de cada aluno.
		P05	O envolvimento é através de leituras de livros, onde eles mostram a sua imaginação e o seu desenvolvimento, no entanto, encontramos algumas dificuldades, falta de recursos, falta de material didático, o tempo é dividido para várias séries, onde o desenvolvimento fica um pouco tardio, porque se o tempo dedicado fosse para uma determinada série, o rendimento seria de um aproveitamento melhor.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora- Pesquisa de Campo 2019

O questionamento acima permitiu verificar como as professoras concebem o trabalho de alfabetização e letramento em suas práticas, entender quais os pressupostos teóricos norteiam o seu trabalho e como compreendem o processo de ensino da linguagem escrita em turmas multisseriadas.

Podemos constatar nas falas das professoras P01, P03, P04 e P05 que as mesmas definem o trabalho com letramento baseado na leitura e produção de textos pelos alunos. O trabalho com o letramento exigirá do professor uma prática baseada em uma diversidade de gêneros textuais e com objetivos os quais os alunos saibam a finalidade desta produção e leitura.

Com base nessa concepção podemos confirmar em Soares (2009), que não basta apenas ler e escrever para enfrentar as situações reais de uso da leitura e da escrita na sociedade.

Convergindo com esse pensamento, Carvalho (2015, p. 53) argumenta como é possível o professor trabalhar atividades que possam desenvolver as habilidades de leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e letramento:

Preparar para aprender a ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler. Melhor do que oferecer à criança desenhos prontos para colorir e ou pontinhos para unir é criar um clima de interesse e receptividade em relação



à leitura e à escrita. Para isso, a professora precisa ter em mãos livros infantis, jornais, revistas, muito material escrito, de todo tipo, para olhar, manipular, manusear, adivinhar. A criança que folheia livros e revistas acaba se perguntando: o que isso quer dizer? Observando livros infantis, as crianças inventam histórias inspiradas nas ilustrações. Criam narrativas para si mesmas e para os colegas.

A professora participante P03 enfatiza que a melhor forma para envolver o letramento e alfabetização em classes multisseriadas “é propor à criança a produzir textos e tarefas diferentes, algo que chame atenção e lhe traga interesse”. De fato, para formar leitores o professor deverá ser um influenciador, através de um trabalho diversificado com a leitura.

Sobre a diversidade de atividades para trabalhar a alfabetização e o letramento, Carvalho (2015) afirma que:

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz. Assim a escrita passa a ter função social. (p. 69)

Ao conceituarem o letramento na questão anterior como sendo uma prática social em que o aluno faz o uso da leitura e da escrita e que o mesmo vai além do ler e escrever, nessa questão elas demonstram que as atividades devem despertar nos alunos um interesse especial, desenvolver a sua imaginação e que possam contextualizar a sua realidade.

Os argumentos apresentados acima pelos autores nos remetem a Moraes (2012), quando afirma que em estudos realizados em turmas que as alfabetizadoras trabalhavam ensino da leitura e escrita de forma sistematizada, em que proporcionavam a reflexão do aluno o percentual de alunos alfabetizados era bem maior do que em turmas em que esse ensino não era trabalhado de forma sistematizada.

Essa realidade nas classes multisseriadas é bem mais preocupante, em virtude do número de séries e o tempo para que o professor desenvolva o seu trabalho, que fica prejudicado.

Segundo Hage (2006): “No caso da condução do processo pedagógico, o professor assume a visão multissérie, como junção de séries na mesma sala sob orientação de um/uma professor/a, exigindo planos e estratégias de ensino e avaliação diferentes. ”

Na fala da professora P01 a mesma menciona uma estratégia significativa de se trabalhar no contexto da sala multisseriadas enfatizando que “*contextualizar realidades, interdisciplinarizando conteúdos e ajustando às faixas etárias*” poderá ser uma estratégia facilitadora para envolver a alfabetização e letramento.

Ao se referir ao trabalho com a alfabetização e à organização da prática docente, Russo (2012, p. 21) destaca o trabalho com a interdisciplinaridade e a generalização de temas e conceitos, sempre que o tema permitir, de acordo com a classe e os alunos.

De fato, a alfabetização na concepção do letramento não deve estar atrelada aos métodos tradicionais de ensino, em que a leitura e a escrita são trabalhadas de forma descontextualizada e sem nenhum significado real e social para o aluno.

Propostas significativas de ensino podem ser desenvolvidas através da interdisciplinaridade, que segundo uma proposta construtivista é baseada no processo onde o aluno tem um papel ativo de ensino-aprendizagem da língua escrita, não sendo visto mais como um espectador nas atividades de ensino da escrita, mas, sim, como participante ativo desse processo.

De acordo com Ferreira (1999):

No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida, pouco menos que o acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender ativamente a linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). (p. 24)

Em se tratando de uma turma multisseriada, o trabalho com a alfabetização e letramento deverá ser levado em consideração as diferenças apresentadas nessas turmas, sendo ainda mais acentuadas por apresentarem várias séries juntas.

Um ponto importante que deve ser destacado na fala das professoras P03 e P05 é a questão *do tempo que é pouco para atender as várias séries*, um dado que é analisado por estudos realizados por Hage (2008), afirmando que:

[...] os estudos que realizamos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino no campo. Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado [...]. (p.03)

Essa é uma realidade vivenciada pelas professoras pesquisadas e elas procuram fazer um planejamento adequando o conteúdo às faixas etárias dos alunos, de acordo com os níveis, conforme mencionado pela professora P04.

A realidade citada pelo autor não distância das escolas estudadas, uma vez as professoras relataram as suas dificuldades em relação ao fator tempo para se dedicarem as várias séries e assegurar uma aprendizagem e desenvolvimento adequado para os alunos.

Constatamos que a realidade converge com a pesquisa de Rosa (2008), quando ela nos chama a atenção para as classes multisseriadas, afirmando que estas não podem ser consideradas apenas uma simples sala, tendo em vista ter várias séries em uma mesma turma.

Essa assertiva pode ser confirmada na fala da P05, quando enfatiza que o tempo para dividir para as várias séries seria uma das causas que dificultam o desenvolvimento das crianças, citando também a falta de materiais adequados. Não nos aprofundaremos sobre a questão dos materiais nessa categoria, tendo em vista que está temática será tratada na categoria que aborda as condições de trabalho.

Sobre a divisão do tempo para as séries diferentes, Hage (2005) em estudos realizados sobre escolas multisseriadas assevera que:

Identificamos ainda as angústias sentidas pelos professores ao conduzir o processo pedagógico justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço”, passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries. (p. 52)

Conforme reforçado pelo autor acima, as angústias vivenciadas pelos professores das classes multisseriadas não diferem da realidade pesquisada, em que os professores trabalham com essa concepção seriada, tendo que elaborar vários planos de acordo com cada série.

Como vimos as professoras vivenciam os desafios de lidar com o fator tempo para planejar para as diferentes séries, tendo que conviver também na maioria das vezes com a falta de materiais para planejar atividades diferenciadas. Uma questão que ficou latente é que as professoras compreendem que o trabalho com a alfabetização e letramento deve contemplar a diversidade de gêneros textuais, e que os mesmos devem ter um significado para o aluno, deve chamar a sua atenção e causar interesse.

Nesse sentido podemos considerar que há uma mudança de paradigmas nas concepções das professoras da atualidade para os mencionados por Ferreiro e Teberosky (1999) e Mortatti (2004), ao tratar das práticas de leitura e escrita no início do século XIX, embora saibamos que mesmo com a consciência por parte dos alfabetizadores/alfabetizadoras, ainda há resquícios dos métodos e conceitos tradicionais de alfabetização em suas práticas, mesmo que inconsciente.

A seguir iremos tratar da questão das práticas de leitura e escrita vinculadas ao letramento.

### *Subcategoria 2.2 Práticas de leitura e escrita vinculadas ao letramento*

Para compreender como se dá o trabalho com a leitura e escrita vinculadas ao letramento analisaremos como as professoras trabalham, quais atividades elas consideram importantes para potencializar o ensino desses conteúdos para a formação dos alunos.

**Quadro 6.** Subcategoria Práticas de leitura e escrita vinculadas ao letramento

subcategoria	Questão analisada	Sujeitos da Pesquisa	Fragmento das respostas das professoras extraídos dos questionários
2.2 Práticas de leitura e escrita vinculadas ao letramento	Apresente algumas práticas importantes que você considera que os professores podem utilizar no processo de ensino da leitura e escrita vinculadas ao letramento.	P01	Leitura diária, produção escrita, jogos e brincadeiras, interdisciplinaridade de conteúdo, música e poema.
		P02	Poesias, teatro, produção de textos, rodadas de leitura e roda de conversa, teatro com fantoche.
		P03	Usar o contexto do dia-a-dia da criança, propor a criança a produzir pequenas histórias, produção de pequenas frases e versos, caixa de poesia, maleta viajante.
		P04	Projeto Faça Bonito 18 de maio, Projeto Poesia, Cantinho da leitura.
		P05	Produção textual, leitura, jogos dinâmicos, bingo de letras/números, projeto maleta viajante

Fonte: Banco de dados da pesquisadora- Pesquisa de Campo 2019

Conforme podemos constatar todas as professoras consideram o trabalho com as diversas atividades como teatro, rodas de leitura, maleta viajante, cantinho da leitura, jogos, bingos, etc. importantes para o desenvolvimento do letramento.

Analisando as respostas, constatamos que as principais se referem à leitura (importância da leitura, contação de histórias, rodas de leitura, maleta viajante) e à produção textual (teatro, produção de histórias, frases), o trabalho com jogos e com os gêneros textuais como principais recursos para se trabalhar com propostas vinculadas ao letramento.

As professoras demonstram preocupação em manter os alunos em constante contato com a leitura, apesar das dificuldades mencionadas anteriormente, as mesmas enfatizam a importância do trabalho com a diversidade textual.

Com a visita realizada através da observação *in loco*, pode-se constatar que todas as escolas visitadas possuem o cantinho da leitura e jogos pedagógicos do PNAIC que foram enviados pelo MEC.

Todas as escolas trabalharam com o Projeto Poesia sugerido pela Secretaria Municipal de Educação com o propósito de despertar o gosto pela leitura e o contato com a escrita de modo significativo. No projeto, as crianças além de promover a leitura de poesias, também produziram os seus textos.

A professora P01 mencionou a leitura diária como uma prática para trabalhar a leitura e a escrita vinculada ao letramento, de fato a leitura diária possibilita ao aluno o desenvolvimento pelo gosto da leitura, ampliação do seu vocabulário, auxilia no desenvolvimento de sua imaginação e proporciona a reflexão através das histórias.

No entanto, durante a observação constatamos a realização de leitura, mas os livros utilizados são materiais enviados pelo Ministério da Educação e os textos não apresentam uma relação com a vida no campo.

Dessa maneira ficou evidente o distanciamento dos materiais produzidos pelo MEC da realidade dos alunos do campo, uma vez que como constatamos durante a presente pesquisa tanto a LDBEN 9394/96 quantos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo tratam da adequação do currículo e metodologias que atendam as especificidades dessa clientela. Sendo assim, as leituras devem contemplar questões do cotidiano das crianças, da sua realidade do campo, pois sabemos que os textos que são abordados pelos livros didáticos estão voltados para a cultura urbana.

O trabalho com a leitura deve fazer parte do cotidiano dos alunos de forma que proporcione o prazer, que desperte a curiosidade e criatividade de forma prazerosa a partir de sua realidade.

Para Carvalho (2015, p. 88):

[...] ouvir histórias é uma experiência agradável e proveitosa, sob diversos pontos de vista. Mesmo que, eventualmente, alguma palavra ou frase não seja compreendida pela criança, o importante é que ela seja capaz de seguir o fio da história, que a leitura lhe dê prazer, que a faça pensar, faça sonhar.

A autora nos retrata a importância de professor ler para o seu aluno, além de despertar no aluno o hábito da leitura, o mesmo passa a ser referência de leitor.

Caldart (2011) nos chama atenção para pensarmos que,

uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito ( p. 110).

Nesse sentido a escola do campo deve pensar e trabalhar a leitura e escrita na perspectiva humanizada e emancipatória.

Cagliari (2009) enfatiza que o segredo da alfabetização é a leitura, e que o professor alfabetizador deve despertar no aluno o gosto pela leitura, o que contribuirá no desenvolvimento de sua escrita.

Desse modo a formação do professor alfabetizador é algo essencial para o desenvolvimento de práticas enriquecedoras que favoreçam o processo de alfabetização dos alunos baseadas em práticas que desenvolvam as habilidades necessárias para que o aluno possa fazer uso da leitura e escrita em contextos reais.

Segundo Soares (2018), a concepção tradicional de alfabetização traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos separava os dois termos, sendo que primeiro o aluno deveria aprender a ler e a escrever (codificar e decodificar) para posteriormente ter contato com os diversos tipos de textos.

Entendemos que na atualidade a alfabetização deve ser concebida como o processo que não antecede ao letramento, os dois processos segundo a autora devem ser trabalhados de forma simultânea. O professor deve ter uma prática pedagógica que contemple as várias “facetas da alfabetização”, não sendo necessário o aluno ter contato com textos impressos somente quando já sabe ler e escrever convencionalmente.

Para os alunos que moram no campo, mesmo que na maioria das vezes não tenham muito acesso a materiais impressos, os mesmos são portadores de conhecimentos de seu cotidiano que possibilitam ao professor explorar esses conhecimentos nas práticas de alfabetização. O professor deverá oportunizá-los também o acesso a esses materiais impressos na escola, mesmo que a maioria das escolas multisseriadas tenham poucos materiais disponíveis, como verificamos nas escolas pesquisadas.

*Subcategoria 2.3 Disponibilidade de materiais pedagógicos para trabalhar alfabetização e letramento.*

Uma outra questão analisada durante a pesquisa foi quanto a disponibilidade de materiais pedagógicos para trabalhar a alfabetização e letramento nas escolas multisseriadas. Essa questão será analisada a seguir:

**Quadro 7.** Subcategoria Disponibilidade de materiais pedagógicos para trabalhar alfabetização e letramento

subcategoria	Questão analisada	Sujeitos da Pesquisa	Fragmento das respostas das professoras extraídos dos questionários
2.3 Disponibilidade de materiais pedagógicos para trabalhar alfabetização e letramento.	Há a disponibilidade de materiais pedagógicos para trabalhar com alfabetização e letramento na escola que você atua? Mencione quais:	P01	Sim, acervos literários; <i>kit</i> de alfabetização e letramento com livros de literatura infantil, jogos matemáticos, material dourado, entre outros.
		P02	Sim, jogos do PNAIC, material dourado, livros de literatura, fantoches.
		P03	Sim, livros de literatura, fichas de leitura, bingo das letras, Projeto poesia, caixa de jogos de Português e Matemática do PNAIC.
		P04	Um pouco, falta de espaço, estrutura. Temos livros de história infantil e alguns jogos pedagógicos.
		P05	Existe alguns fornecidos pelo projeto PNAIC, alguns confeccionados e comprados.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora- Pesquisa de Campo 2019

Com base nas respostas das professoras pode-se constatar a existências de materiais que auxiliam no trabalho da alfabetização e letramento, podendo ser

confirmado nas falas das mesmas, no entanto, durante a observação foi constatado que ainda faltam mais investimentos em materiais de suporte pedagógicos para essas escolas multisseriadas, situação que será analisada posteriormente na questão da infraestrutura.

Conforme mencionado pelas professoras P01 “*kit* de letramento e jogos”, P02, P03 e P05 as escolas receberam as caixas do PNAIC as quais são compostas de acervo literário e jogos de língua portuguesa e matemática, algo que também foi constatado durante a observação *in loco*. Somente P04 menciona a existência de um pouco de material para trabalhar, não confirmou a existência desses kits, mas menciona a existência de livros de literatura e alguns jogos pedagógicos, embora não constatado e nem utilizado durante a observação.

Vale ressaltar a importância dos jogos no processo de alfabetização e letramento, os mesmos são de grande valia para promover a reflexão do processo de leitura e escrita por parte dos alunos.

A esse respeito, Morais (2012) afirma que os jogos são importantes aliados no aprendizado e os alfabetizadores devem se adequar, planejando atividades que ampliem a utilização de jogos e brincadeiras para ajudar as crianças a compreenderem os princípios do SEA.

Ficou evidente na pesquisa a importância da formação continuada do PNAIC para auxiliar os professores alfabetizadores em suas práticas, tendo em vista que todas as professoras afirmaram ter participado do programa, além da constatação dos materiais acima citados pelas professoras serem de grande importância para a prática alfabetizadora.

Dada a relevância do referido programa que teve como objetivo auxiliar o professor alfabetizador em sua prática na perspectiva do letramento, conforme especificado abaixo:

Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; [...] Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; [...] Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 2013)

Com base nisso, os objetivos favoreceram para que os professores ampliassem os saberes de como lidar com os jogos e brincadeiras no processo de alfabetização e



letramento no planejamento de suas aulas, utilizando-os de forma intencional a fim de promover o aprendizado reflexivo da leitura e da escrita, algo que se contrapõe à concepção mecanicista da alfabetização.

As salas de aula pesquisadas apresentam características de um ambiente alfabetizador, por mais que as estruturas das escolas não sejam tão adequadas, as professoras confeccionam materiais didáticos como: cartazes, calendários, chamadinhas com os nomes dos alunos, etc.

De fato, as professoras têm a consciência sobre a importância da diversidade de materiais diversificados para trabalhar a alfabetização, dado que pode ser confirmado com a fala da professora P03, quando menciona a disponibilidade dos seguintes materiais, “livros de literatura, fichas de leitura, bingo das letras, Projeto poesia, caixa de jogos de Português e Matemática do PNAIC”.

Sobre esse aspecto, Ferreiro (1998) enfatiza que:

O estímulo à leitura em sala de aula, em cantos ou áreas de leitura, onde se encontrem não só livros bem editados e ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos, etc.). A variedade de materiais não é só recomendável (melhor dizendo, indispensável) no meio rural, mas em qualquer lugar onde se realize uma ação alfabetizadora. (p. 38)

Desse modo, cabe nos ressaltar que conforme a autora, a utilização de materiais de leitura é indispensável num processo de alfabetização, seja ele qual for o ambiente alfabetizador.

A professora participante P04 menciona que “a falta de espaço”, conforme constatado na visita e observação *in loco*, a sala dela é pequena, um espaço que não dá para colocar armários, cantinho de leitura, o que de certa forma contribui para que alguns materiais não sejam expostos.

A questão da estrutura pode interferir nas práticas, uma vez que o professor deixará de utilizar materiais adequados essenciais ao processo de alfabetização e letramento, além dos materiais que devem estar expostos para que os alunos possam manusear.

Essa realidade converge com Leite (1999), quando o mesmo afirma que:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação políticoideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na

expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (p. 14).

Conforme constatado na pesquisa *in loco* ainda há muito que investir em educação nas escolas multisseriadas do campo, a realidade ainda está distante das conquistas previstas na legislação educacional, o que não corrobora para práticas pedagógicas que atendam as concepções das pesquisas sobre alfabetização e letramento.

Nesse contexto um aspecto a ser considerado é a situação da estrutura de funcionamento e mais materiais de apoio pedagógico dessas escolas para a realização de práticas de alfabetização, as mesmas não possuem biblioteca, sala de leitura, etc, além do professor ter que fazer planejamentos para diferentes séries.

Desse modo, para que as práticas de alfabetização sejam eficazes o professor deverá lançar mão de materiais diversificados, em que os alunos tenham acesso à diversidade de gêneros textuais, além de espaço para o desenvolvimento de atividades também ser importante nesse processo.

### **Categoria 03 - Formação docente e o ensino multisseriado**

Para entender as práticas realizadas pelas professoras, a presente pesquisa investigou a formação inicial e continuada das mesmas, assim essa categoria trabalhou com duas subcategorias que serão analisadas a seguir:

#### Subcategoria 3.1 Formação inicial

**Quadro 8.** Subcategoria Formação inicial

subcategoria	Questão analisada	Sujeitos da Pesquisa	Fragmento das respostas das professoras extraídos dos questionários
3.1 Formação inicial	Qual Curso de graduação?	P01	Letras
		P02	Pedagogia
		P03	Pedagogia
		P04	Pedagogia
		P05	Pedagogia

Fonte: Banco de dados da pesquisadora- Pesquisa de Campo 2019

Apesar da legislação vigente apontar a necessidade da formação inicial do docente para atuar na educação do campo levar em consideração a diversidade dessa clientela, todas as professoras que participaram desta pesquisa e que atuam nesse contexto não possuem formação específica para atuar em escolas multisseriadas do campo.

Na pesquisa realizada constatou-se que todas as 5 professoras possuem formação inicial a P01 é habilitada em Letras e as P01, 02, 03, 04 e 05 são graduadas em Pedagogia.

As professoras P02, P03, P04 e P05 são graduadas em Pedagogia, no entanto não é específica para a educação do campo, conforme reforçado pelas professoras e a P01 é graduada em Letras, que também não contempla em seu currículo essa realidade.

Em conformidade com a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo e traz orientações que os cursos de formação inicial e continuada para o exercício da docência no campo devem contemplar conhecimentos sobre os conteúdos específicos dessa realidade. Em decorrência da especificidade para atuar na educação do campo, constatamos que essa política precisa ser fortalecida através dos órgãos competentes para que de fato sejam garantidos os direitos desses povos de ter suas peculiaridades tratadas nos cursos de formação de professores para atuar nessa realidade.

Assim, conforme as referidas Diretrizes que orientam no tocante à Educação do Campo traz em sua normatização para a formação dos professores para atuarem no campo

- I – Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 284).

Dessa forma, reforça-se que a formação dos professores para atuar em escolas do campo tem como atribuição assegurar o respeito à diversidade cultural do campo, promover a constituição de um espaço que colabore e assegure para a formação de acordo com a sua realidade, tornar o campo um lugar que seja possível viver com qualidade baseado em princípios éticos.

Como podemos constatar nenhuma das professoras tem formação específica para atuar na educação do campo, conforme é preconizado pela legislação. Nota-se que muitos avanços da legislação não estão sendo efetivadas nas políticas públicas que atendem a Educação para o Campo. Como vimos anteriormente, as Diretrizes de Educação para o Campo garantem essa formação, tendo em vista a necessidade de as professoras conhecerem as especificidades da educação do/no campo.

Sabe-se que a formação é um contributo para a concretização de práticas que possam levar em consideração essa realidade e o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

É importante refletir seriamente sobre a questão de que saberes deverão ser considerados no currículo da escola do campo, Arroyo (1999) nos remete à seguinte reflexão:

um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e as mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (p. 26)

Nesse sentido, faz-se necessário uma formação docente inicial e continuada/permanente para atuar nessa realidade, será necessária uma formação para que as professoras tenham um olhar para as reais necessidades e realidades desses sujeitos de direitos, conforme preconiza a legislação.

### *Subcategoria 3.2 Formação continuada específica para atuar em classe multisseriada*

**Quadro 9.** Subcategoria Formação continuada específica para atuar em classe multisseriada

subcategoria	Questão analisada	Sujeitos da Pesquisa	Fragmento das respostas das professoras extraídos dos questionários
3.2 Formação continuada específica para atuar em classe multisseriada	Você recebeu formação para atuar em escola multisseriada? Se sim, qual foi essa formação?	P01	Sim
		P02	Não
		P03	Não
		P04	Não
		P05	Não
	Você participou ou está participando de cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação	P01	Sim, Educação do Campo e no campo ofertado pelo MEC, coordenado pelo CONTRARON
		P02	Sim, participei do PNAIC

	e/ou MEC que levam em consideração as especificidades da clientela que reside no campo? Mencione o nome da formação	P03	Sim, alguns cursos foram ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, PNAIC.
		P04	Sim, Escola Ativa e PNAIC
		P05	Específico não tivemos, o único curso obtido foi o PNAIC.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora- Pesquisa de Campo 2019

Uma questão primordial a ser levada em consideração nas classes multisseriadas no campo é a formação docente adequada para atuar de acordo com a realidade. É fundamental pensar sobre o papel do professor responsável por desenvolver o processo formativo e aprender a lidar com a diversidade.

Nesse sentido foi analisada a questão da formação continuada desses professores, se contemplam cursos voltados para atender a demanda dessas escolas multisseriadas no município de Nova Mamoré

Para analisarmos sobre a formação continuada específica para atuar em classe multisseriadas, analisamos duas questões para confirmarmos se há uma política de formação continuada ofertada tanto pelo MEC e pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED de Nova Mamoré.

Ao serem perguntadas sobre se receberam alguma formação específica para atuar em séries multisseriadas e qual foi essa formação, as professoras P02, P03, P04 e P05 responderam que **Não**, apenas a P01 que respondeu que sim, mencionando os seguintes cursos: Gestar I e II, Pro-Letramento, Letramento/Educação do Campo e no Campo, Projeto Escola Ativa e PNAIC.

No entanto, dos cursos mencionados apenas Letramento/Educação do Campo e no Campo e o Projeto Escola Ativa são específicos voltados para a realidade do campo. As professoras P01 e P04 participaram do Projeto Escola Ativa, apesar dessa última ter afirmado que "**Não**" recebeu formação específica para atuar em escola multisseriada.

Conforme tratado na Seção II sobre as políticas de educação no campo o Programa Escola Ativa implementado no ano de 1997 pelo MEC, foi destinado à formação dos professores que atuavam em escolas multisseriadas com o objetivo de diminuir a evasão escolar e repetência nessas escolas.

Com a expansão desse programa no ano de 2009, o município de Nova Mamoré fez a adesão ao mesmo e ofertou a formação para os professores que atuavam nessas escolas multisseriadas.

Como podemos confirmar nas respostas das professoras, ainda faltam investimentos na formação docente para atuar nessa realidade do campo, das 5 (cinco) professoras apenas duas já participaram de formação continuada que tratam das especificidades da educação no/do campo. Esses dados revelam que as políticas públicas voltadas para essa realidade ainda precisam se concretizar na prática.

Tal iniciativa converge para que:

Quanto mais se afirma a especificidade do campo, mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mas se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 13)

A partir dessa reflexão podemos dizer que há a necessidade de que sejam fortalecidas as políticas de formação continuada para os professores que atuam nas escolas multisseriadas do campo para que de fato essas especificidades reflitam em um projeto de educação do e no campo.

As professoras P02, P03, P04 afirmaram que participaram da formação do PNAIC, considerando o mesmo como um curso de formação que leva em consideração as especificidades dessa clientela, a P05 diz ter participado do PNAIC, mas enfatizou que o mesmo não levava em consideração as especificidades dessa clientela.

O PNAIC foi um programa do governo Federal, através de MEC em parceria com os Estados e Municípios iniciado em Nova Mamoré em 2013, teve como objetivo alfabetizar as crianças até os 08 anos de idade, conforme já tratado anteriormente.

O referido Programa tinha a perspectiva de assegurar que todas as crianças de 6 a 8 anos tivessem a oportunidade de aprofundar e consolidar o seu processo de alfabetização baseada em direitos da aprendizagem, na perspectiva da alfabetização e letramento de acordo com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky e Soares. Apesar do mesmo não ser voltado especificamente para as escolas multisseriadas do campo, continha cadernos que tratavam das especificidades dessa clientela, voltados para a alfabetização e letramento de Língua Portuguesa e Matemática.

Vale ressaltar que os Programas Escola Ativa e o PNAIC abordam em sua proposta uma concepção de apropriação do sistema de escrita na perspectiva do letramento, em que os professores são levados a uma formação reflexiva sobre suas práticas de alfabetização.

Corroborando com essa ideia, Alarcão (2015) considera que o professor reflexivo terá a contrapartida de desenvolver a autonomia do aluno. Neste sentido, o professor reflexivo se caracterizaria como um ser humano criativo, capaz de refletir, analisar e questionar sobre sua prática.

A fala da autora nos remete a concepção de formação docente que se constroi com a realidade, de forma que leve em consideração os saberes dos professores e a realidade em que acontecem as suas práticas para que estes possam refletir e analisar as mesmas, promovendo as mudanças necessárias em suas práxis.

Com a pesquisa vê-se que as professoras têm participado de cursos esporádicos, que não são voltados em sua maioria para as especificidades em que acontecem a sua prática educativa, além de não acontecerem como políticas contínuas de formação e, geralmente, são sempre interrompidos quando mudam os governos.

Ao tratar sobre políticas de formação de educadores (as) do campo em suas pesquisas, Arroyo (2007) ressalta que:

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. (p. 158)

Destarte, os estudos do autor vêm ao encontro de nossos anseios, no sentido de mostrar a importância e necessidade de se repensar e efetivar políticas de formação inicial e continuada dos docentes no/do campo no município de Nova Mamoré.

#### **Categoria 04 Ensino Multisseriado**

Levando em consideração a complexidade de se trabalhar em classes multisseriadas, no Município de Nova Mamoré, essas escolas estão localizadas distantes do centro urbano e em tempo chuvoso o acesso é prejudicado, além de outros fatores que configuram esse cenário.

Nessa categoria será analisada as dificuldades, desafios e desvantagens de se trabalhar em classes multisseriadas. Para análise a categoria foi dividida em duas subcategorias de análise, as quais foram analisadas a partir das respostas das professoras para as questões analisadas abaixo.

#### Subcategoria 4.1 Dificuldades e desafios

Nessa subcategoria trabalhamos com duas questões que serão analisadas a seguir:

**Quadro 10.** Subcategoria - Dificuldades e desafios

subcategoria	Questão analisada	Sujeitos da Pesquisa	Fragmento das respostas das professoras extraídos dos questionários
4.1 Dificuldades e desafios	Sabe-se que mesmo em uma classe seriada há alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Em uma classe multisseriada essa heterogeneidade é bem mais acentuada, tendo em vista esses níveis de aprendizagem e as séries diferentes. Como você trabalha com os alunos que apresentam os diferentes níveis de aprendizagem, mesmo estando na mesma série e com os alunos das diferentes séries ao mesmo tempo?	P01	Para esses alunos desenvolvo atividades extraclasse e tempo de reforço, além das atividades em tempo comum, sendo essas a maioria das vezes o mesmo tema para toda a classe, porém atividades escritas de acordo com cada turma e nível de escolaridade e grau de compreensão da aprendizagem.
		P02	Procurar planejar atividades diferenciadas para atender aqueles alunos que está mais atrasado da turma, peço ajuda da família também.
		P03	Apresentando diferentes materiais de apoio pedagógico e lúdico. Fazendo agrupamentos de séries diferentes com as mesmas atividades que atenda o mesmo nível de aprendizagem.
		P04	Essa é uma das maiores dificuldades, pois não temos tempo para dedicar a eles, trabalho com material impresso e depois fico depois do horário com alguns que tem mais dificuldade.
		P05	Tento proporcionar a cada dificuldade algo que seja fácil para o desenvolvimento de cada, havendo alunos com dificuldade de dislexia trabalho conteúdos que seja de



			praticidade a ele. E as outras dificuldades, tento entender a necessidade de cada um, para assim poder me ajustar a eles.
--	--	--	---

Fonte: Banco de dados da pesquisadora- Pesquisa de Campo 2019

Conforme já constatado nesta pesquisa, as classes multisseriadas pesquisadas apresentam uma clientela que atende desde a educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental I.

Trabalhar em turmas multisseriadas consiste em um enorme desafio e esses profissionais da educação sentem o peso de carregar a responsabilidade de exercer suas práticas docentes dentro de salas de aula com alunos de faixa etária e séries diferentes.

Sem dúvida, essa heterogeneidade é comum em qualquer turma, mesmo as que apresentam uma única série, mas nas turmas multisseriadas ela é mais acentuada, tendo em vista a diferença de faixas etárias, as diferentes séries e os níveis de ensino, como por exemplo, a educação infantil.

Para atender essa clientela o professor terá que fazer planejamentos diferentes para cada turma, para que possa atender as necessidades e direitos de aprendizagem de cada uma.

Analisando as respostas das professoras, pode-se verificar que P01 diz que “desenvolvo atividades extraclasse e tempo de reforço, além das atividades em tempo comum...”, o que exigirá um planejamento maior por parte da professora, P04 também menciona “fico depois do horário com alguns que têm mais dificuldade”. A professora também enfatizou que “trabalha o mesmo tema para toda a turma, diferenciando as atividades de acordo com cada turma, nível de escolaridade e grau de compreensão da aprendizagem”.

Vimos que a professora P01 sempre cita em suas respostas o trabalho com a interdisciplinaridade. Durante a observação foi constatado que a professora busca na medida do possível trabalhar de forma interdisciplinar entre as turmas, contemplando o mesmo tema, mudando as atividades de acordo com o nível de cada turma.

A professora P02 diz que procura “planejar atividades diferenciadas para atender aquele aluno que está mais atrasado da turma”, enquanto que a professora P03 diz fazer “agrupamentos de séries diferentes com as mesmas atividades que atenda o mesmo nível de aprendizagem”.

A partir dessas afirmativas e corroborando com o que diz Sá e Pessoa (2015) constatamos que:

Os desafios de integrar os objetivos de trabalho de cada ano e ciclo de aprendizagem sem a fragmentação de conteúdos e metas são enormes, uma vez que o trato da heterogeneidade de anos e ciclos escolares pressupõe clareza dos diferentes objetivos e, ao mesmo tempo, trabalho integrado entre eles. (p. 04)

As intervenções pedagógicas nesse processo são de extrema importância para o desenvolvimento e avanço dos alunos no processo de leitura e escrita. Ao tratar de alfabetização será necessário que o professor tenha conhecimento das hipóteses de escrita e leitura conforme estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) que define as hipóteses: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética que as crianças vão passando no processo de evolução da escrita e leitura, contribuindo para que possa elaborar atividades e intervenções de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento do aluno.

Apesar disto, durante a pesquisa não foi mencionado por nenhuma das professoras pesquisadas sobre o levantamento das hipóteses de escrita das crianças conforme estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), para poder realizar o planejamento de atividades de acordo com a necessidade de cada aluno.

De posse desse conhecimento sobre as hipóteses de escrita e leitura dos alunos o professor poderia lançar mão de estratégias diferenciadas de ensino. Em se tratando de turmas multisseriadas um dos grandes desafios é identificar as dificuldades e lidar com várias turmas ao mesmo tempo.

A esse respeito, Sá e Pessoa (2015) asseveram que esse desafio nas escolas multisseriadas é reforçado tendo em vista que:

[...] além de terem que lidar com a esperada diferença de ritmos e modos de apreensão do conhecimento pelas crianças, o professor ainda precisa enfrentar particular dificuldade de ordem motivacional, em função das distintas faixas etárias numa mesma classe e, ainda, conseguir planejar e organizar o ensino de maneira a assegurar a apropriação do SEA<sup>34</sup> pelas crianças ao mesmo tempo em que é necessário garantir a progressão de conteúdos e aprendizagem das que já se alfabetizaram. (p. 05)

Nesse sentido, como já mencionado anteriormente, além de levar em consideração a heterogeneidade da turma, o professor deverá planejar atividades que

---

<sup>34</sup> Sistema de Escrita Alfabético (SEA)

levam em consideração o trabalho de leitura e escrita de forma a atender também as individualidades e necessidades de cada aluno.

Como sabemos o trabalho com alfabetização na perspectiva do letramento demanda um planejamento por parte do alfabetizador, o que requer a utilização de materiais diversos, e se tratando de planejamento para séries distintas na mesma sala o professor deverá ter tempo disponível. Analisando as cargas horárias dos contratos das professoras, as mesmas não dispõem de tempo para planejamento, utilizando o seu tempo em casa para planejar, muitas vezes, os finais de semana.

As situações vivenciadas pelas professoras investigadas são as mesmas ressaltadas por Ferri (1994, p. 67), após a realização de sua pesquisa apresenta algumas limitações que os professores das classes multisseriadas afirmam ter em suas práticas pedagógicas

o professor sente solidão e está, de fato, isolado; há dificuldade de atendimento individual aos alunos; planejar para quatro séries, fazer quatro planos por dia é demais; são crianças muito diferentes entre si. Há crianças de 7, de 13, de 14 anos. Os grupos são muito heterogêneos.

Esses dados da pesquisa de Ferri convergem com os dados da realidade das classes multisseriadas pesquisadas em Nova Mamoré, os professores mencionaram a questão de se sentirem sozinhos e não terem ninguém para se apegar em situações que não sabem como lidar, as turmas apresentam alunos com idades bem avançadas para as séries, alunos da educação infantil juntos na mesma turma.

Sobre o atendimento individual dos alunos as professoras mencionaram, dado que pode ser confirmado na fala da professora P04 ao afirmar que a heterogeneidade no nível de aprendizagem e com diferentes séries é um dos maiores problemas que enfrenta mencionando, “essa é uma das maiores dificuldades, pois não temos tempo para dedicar a eles”.

O atendimento individual aos alunos é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, em se tratando dos alunos que apresentam dificuldades e diferentes níveis de aprendizagem é de extrema importância as intervenções pedagógicas do professor.

E como vimos, a organização do tempo pedagógico é, sem dúvida, um dos grandes desafios encontrados pelas professoras das classes multisseriadas pesquisadas, tendo em vista a diversidade de turmas nas classes e também a

heterogeneidade dos níveis de aprendizagem apresentadas nas turmas e somado a tudo isso a indisponibilidade de tempo para planejar.

A falta de tempo e apoio para planejar pode ser um dos fatores que levam as professoras a utilizarem como recurso de ensino e aprendizagem com maior frequência os livros didáticos que vêm do MEC. Mas estes livros são os mesmos adotados nas escolas urbanas e o seu conteúdo está distanciado da realidade do campo, divergindo dos estudos de Arroyo (1999), Caldart (2004) e da legislação voltada para as especificidades do campo (LDB 9394/96, Resolução CNE/CEB 001/2002 e 002/2008).

Sobre o planejamento para turma de alfabetização, muitos estudiosos e pesquisadores defendem que se planeje uma rotina didática que contemple atividades diversificadas.

A esse respeito Leal (2005):

[...] propõe que o ensino seja planejado levando-se em conta a construção de uma rotina que abarque um conjunto de atividades permanentes, atividades esporádicas, trabalho com jogos, projetos e sequências didáticas, envolvendo ludicamente as crianças em sua realidade, ao mesmo tempo em que favoreça o planejamento e acompanhamento sistemático do ensino e das aprendizagens. (LEAL apud SÁ, PESSOA, 2015, p. 05)

Os estudos desses autores vêm ao encontro de possibilidades para o trabalho em turmas multisseriadas, no sentido de mostrar que a rotina pedagógica, a diversificação de atividades, as formas de agrupamento produtivos das crianças em turmas multisseriadas são estratégias relevantes para que a heterogeneidade de aprendizagens possa favorecer o avanço dos conhecimentos dos alunos em leitura e escrita.

Sobre a dificuldade de tempo para planejamento das atividades e diversidade de níveis de aprendizagem apresentadas pelas diferentes turmas verificamos durante a pesquisa que em todas as turmas as professoras separam os alunos por séries, dividem as atividades no livro didático enquanto a professora atenderá outro grupo da outra série. Desse modo, constatamos que muitas atividades são trabalhadas com a utilização dos livros didáticos, com leituras que utilizam os métodos tradicionais de alfabetização sem que haja nenhuma conexão com a realidade dos alunos.

Essas atividades em sua maioria estão desprovidas de reflexão conforme defendido por Ferreiro e Teberosky (1999) e sem a utilização de gêneros textuais

diversos que proporcionem o letramento defendido por Soares (1998, 2008), Tfouni (2010), inclusive, divergem dos preceitos defendidos durante a formação oferecida no PNAIC, o qual as professoras participaram.

**Quadro11.** Subcategoria - Dificuldades e desafios

subcategoria	Questão analisada	Sujeitos da Pesquisa	Fragmento das respostas das professoras extraídos dos questionários
4.1 Dificuldades e desafios	Você considera a heterogeneidade presente na turma multisseriada boa ou ruim? Por quê?	P01	A heterogeneidade na multisseriadas, eu considero boa, porque mesmo sendo uma classe contendo as diversidades de idades e grau de escolaridade, ao se trabalhar a conscientização” do ser colaborador, há um bom desenvolvimento de aprendizagem na turma.
		P02	Sabemos que é bem complexo trabalhar na multisseriada, é preciso ter um planejamento para atender a todas as necessidades de todos.
		P03	Ruim, porque apresenta uma variação nos níveis de aprendizado. Por ter séries diferentes e ter alunos que não conseguem acompanhar as atividades propostas e o tempo é pouco para atender a demanda das séries.
		P04	Às vezes boa, às vezes ruins. Ruim porque estamos muito sozinhas e tudo depende do professor; bom porque é um desafio, um aprendizado a cada dia.
		P05	Boa e às vezes ruim, tirando a falta de apoio, e de algumas capacitações, conseguimos trabalhar de forma eficaz.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora- Pesquisa de Campo 2019

Apesar das dificuldades enfrentadas em decorrência das turmas investigadas terem alunos de várias séries estudando juntas, conforme podemos constatar na fala da professora P01, ela considera a heterogeneidade presente nas turmas multisseriadas *boa*, uma vez que “ao se trabalhar a conscientização do SER colaborador, há um bom desenvolvimento de aprendizagem na turma”.

Nota-se que a professora considera a heterogeneidade boa tendo em vista a oportunidade de se trabalhar o espírito de colaboração com os alunos. Nesse sentido, seria levar os alunos que sabem mais a colaborar com os que sabem menos.

A respeito da heterogeneidade em turmas multisseriadas, Sá e Pessoa (2015) baseada na concepção de Leal (2005) ao defender que o planejamento da rotina pedagógica deve contemplar uma diversificação de atividades, acrescenta:

[...] entendemos que a diversificação de atividades e de formas de agrupamento das crianças em turmas multisseriadas constituem estratégias relevantes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens, favorecendo o avanço dos conhecimentos dos alunos em leitura e escrita. (p. 05)

Desse modo podemos verificar que a diversificação de atividades e a forma dos agrupamentos nas turmas multisseriadas podem favorecer o aprendizado da leitura e escrita dos alunos, desde que as atividades sejam planejadas de modo a atender as diferentes necessidades dos alunos.

Durante a pesquisa *in loco* a professora P01 realizou uma atividade com jogos em que todos os alunos brincaram juntos, mas em seguida ao retornarem para a sala os mesmos foram agrupados de acordo com a sua série e realizaram atividades do livro didático. Como vimos, a professora enfatizou a heterogeneidade como a oportunidade de se trabalhar a cooperação, que, sem dúvida, em uma classe multisseriada essa cooperação acontece entre os alunos. Durante a pesquisa pudemos constatar que os alunos das séries mais avançadas ajudavam os alunos das séries anteriores durante as atividades.

A professora participante da pesquisa P02 menciona a complexidade de se trabalhar com a heterogeneidade em classes multisseriadas, tendo em vista que segundo ela em sua fala “é preciso ter um planejamento para atender a todas as necessidades de todos”.

Nesse sentido, ressaltamos que conforme já mencionado anteriormente há a dificuldade das professoras atuantes nessas turmas em planejar para as diferentes turmas, com diferentes dificuldades de aprendizagem.

Hage (2005) ao realizar pesquisa sobre as escolas multisseriadas, no que tange ao planejamento das atividades educativas, constatou que:

Os depoimentos revelam que os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. (p. 52)

Segundo o autor, essa dificuldade de realizar o planejamento acarreta na maior utilização dos livros didáticos, como recurso para viabilizar o planejamento.

Nessa perspectiva sobre o planejamento é importante levar em consideração que “a ação de planejar depende também das condições de trabalho oferecidas em cada escola. É necessário garantir tempo e espaço para que os profissionais se reúnam, discutam, elaborem e avaliem as práticas que estão sendo realizadas”. (MACIEL, 2001, p. 40).

Na realidade das escolas multisseriadas pesquisadas os encontros de planejamento só ocorrem duas vezes ao ano, no início do ano letivo e no início do segundo semestre. Os professores não se reúnem com uma certa frequência, não realizam encontros pedagógicos tendo em vista que todos trabalham distantes da zona urbana, as escolas ficam distantes uma das outras.

Cabe ressaltar que as orientações pedagógicas são realizadas pela equipe dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação tendo em vista que as escolas não possuem em seu quadro um coordenador pedagógico.

Constatamos que os professores dessas classes multisseriadas de Nova Mamoré não dispõem de tempo remunerado e na escola para realizar esse planejamento, o que os leva a fazer esse planejamento em casa ou em finais de semana. As professoras pesquisadas possuem contrato de 20 horas semanais na escola e não possuem horário remunerado para planejamento.

O horário de planejamento no processo educacional é de suma importância, tendo em vista que o ensino é um ato intencional. Ao se referir ao planejamento das práticas de alfabetização e letramento, Silva (2009) considera o mesmo como importante para o desenvolvimento de ações autônomas e efetivas para o trabalho docente.

A autora ainda acrescenta que:

Embora muitos profissionais reconheçam como funciona a realidade das turmas de alfabetização, as situações vividas quando o professor ensina a ler e escrever são singulares, não se repetem e muitas vezes são imprevisíveis. Por isso o professor precisa atuar como agente desse processo, definindo as diretrizes de seu trabalho, sabendo conduzi-las e adequá-las às condições de sua realidade. (Ibid. p. 36)

A partir dessa reflexão, podemos dizer que no processo de alfabetização onde os alunos apresentam hipótese de leitura e escrita diferentes o professor precisa conhecer a sua realidade para diante do planejamento traçar as diretrizes para

conduzir o processo de ensino, Ferreiro e Teberosky (1999). Em se tratando de classes multisseriadas essa necessidade ainda é mais desafiadora do que em turmas que apresentam uma única série, tendo em vista os níveis de aprendizagem ser bem distintos, a idade dos alunos e seus interesses serem bem diferentes.

Sobre a necessidade do planejamento e interação com os educandos a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamentou a piso salarial nacional dos profissionais do magistério, preceitua em seu Artigo 2º, §4º que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Podemos analisar que a legislação assegura aos professores o direito ao percentual de sua carga horária reservada ao desempenho de atividades inerentes ao trabalho com os educandos.

Outro dado a ser considerado é que este se sente sozinho, de acordo com a fala da professora P04, ao considerar a heterogeneidade “Ruim porque estamos muito sozinhas e tudo depende do professor...” não tendo como compartilhar suas experiências e angústias.

O apoio pedagógico a essas escolas fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação- SEMED, sendo atendidas pela equipe pedagógica. A equipe não consegue fazer atendimentos mais frequentes nas escolas, os professores se sentem sozinhos.

As reuniões de planejamento acontecem somente no início do ano e do segundo semestre. Os professores sempre que vão à cidade procuram sanar suas dúvidas com a equipe da SEMED.

Há que se questionar então, como formar a reflexividade desse professor a partir da sua escola?

Alarcão (2011 p. 47) diz que “o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros seus colegas, constrói sua profissionalidade docente”.

Conforme já foi mencionado, as classes multisseriadas não possuem equipe pedagógica, tendo somente a figura do professor, desta forma, caberá então às Secretarias Municipais de Educação promover encontros pedagógicos com esses professores, sejam semestrais ou bimestrais, para que os mesmos possam refletir sobre suas realidades, necessidades e desafios enfrentados pelos mesmos de maneira que possam repensar suas práticas de alfabetização e letramento.



Em Nova Mamoré esses encontros só acontecem no início do ano letivo e início do segundo semestre, ressaltando que no ano de 2019 as professoras só participaram desses dois momentos e durante o ano letivo sempre que vinham à cidade procuraram a equipe da SEMED para sanar dúvidas, pegar materiais, etc.

A organização do trabalho pedagógico e o atendimento aos alunos com diversos níveis de aprendizagem é uma variável a ser considerada nos contextos das classes multisseriadas. Ao se reportar sobre essa heterogeneidade a professora P03 diz que a mesma é “ruim, porque apresenta uma variação nos níveis de aprendizado. Por ter séries diferentes e ter alunos que não conseguem acompanhar as atividades propostas e o tempo é pouco para atender a demanda das séries”.

São destinadas quatro horas de aula para que o professor atenda as turmas de educação infantil e do 1º ao 5º ano. No turno matutino a aula inicia às 8:00 horas e termina às 12:00 horas, e no turno vespertino inicia às 13:30 e termina às 17:30.

Como vimos no Quadro 02, Perfil das turmas 2019, todas elas atendem a educação infantil e o ensino fundamental I de 1º ao 5º ano. Mesmo sendo um número pequeno de alunos por turma essa configuração exigirá do professor planejamentos e acompanhamento aos alunos de forma diferenciada.

A professora participante da pesquisa P03 ao mencionar que os alunos não acompanham as atividades propostas e não dispõe de tempo para atender as demandas das diferentes séries evidencia sua angústia em desejar realizar seu trabalho de maneira a garantir o direito de aprendizagem da criança.

Em razão disto, é necessário reafirmar que essa dificuldade poderia ser minimizada, caso a legislação fosse atendida, por isso é importante destacar que as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo enfatiza que [...] “§ 2º - Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008).

Diante da resposta da professora P03 e do descumprimento da legislação torna-se inviável o atendimento da educação infantil dentro dessas turmas, tendo em vista que esse nível de ensino demanda uma estrutura diferenciada para o atendimento dessa clientela, uma atenção diferenciada. Conforme Quadro 02 Perfil das turmas 2019 apresentado nesta Seção todas as turmas investigadas são compostas por alunos da educação infantil e ensino fundamental de 1º ao 5º ano.

Um outro ponto abordado pelas professoras foi a formação continuada e o apoio reforçado na fala da professora P05, mencionando que “às vezes ruim, tirando a falta de apoio, e de algumas capacitações, conseguimos trabalhar de forma eficaz”.

Como já mencionado em análises anteriores as situações decorrentes dessa realidade multisseriada demanda a necessidade que o professor tem de dar atenção a todos, de lidar com alunos alfabetizados e não alfabetizados, de diferentes séries, o que exigirá do professor uma formação diferenciada para lidar com essa realidade.

Segundo Arroyo (2007) essa formação não deve ser importada de modelos inspirados da realidade urbana, mas que levem em consideração essas realidades, que vincule a educação com a realidade do campo.

O que presenciamos na pesquisa é que as professoras em suas falas mencionaram não ter uma formação específica para atuar nessa realidade, os materiais didáticos (livros) são os mesmos utilizados na zona urbana e não existe um currículo específico elaborado pela SEMED e professoras para contemplar a realidade do campo, o currículo utilizado é o mesmo da zona urbana. Vale ressaltar que esses conteúdos, segundo as professoras ficam a cargo delas fazerem quando pertinentes essa abordagem.

Com base em Hage (2005) queremos buscar caminhos no que tange ao enfrentamento da dissociação do currículo com a realidade das turmas multisseriadas, como é o caso das turmas participantes dessa pesquisa, ao enfatizar que uma das possíveis soluções,

[...] pode ser alcançado através da construção coletiva de um currículo que valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo da Amazônia. Sinalizamos ainda à concretização de um processo de educação dialógica que inter-relacione sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária de forte tradição disciplinar, pois entendemos que os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciam o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores. (p. 56)

Desse modo, é necessária uma política de formação que proporcione às professoras alfabetizadoras de turmas multisseriadas oportunidades de refletirem sobre suas práticas e construam projetos reais que visem à alfabetização e ao letramento desses alunos, respeitando as suas identidades e também possam subsidiar as professoras a lidarem com esses desafios apresentados por essa realidade tão diversa que são as classes multisseriadas.

**Quadro 12.** Subcategoria - Desvantagens de se trabalhar em classe multisseriada

subcategoria	Questão analisada	Sujeitos da Pesquisa	Fragmento das respostas das professoras extraídos dos questionários
4.2 Desvantagens de se trabalhar em classe multisseriadas	Cite as desvantagens de se trabalhar em turmas multisseriadas	P01	Desdobramento no planejamento com a diversificação das atividades. A elaboração das avaliações bimestrais, multiplicidade de funções (diretora, supervisora, zeladora) dentre tantas outras.
		P02	Os vários números de séries, ter que desempenhar várias funções, tempo de planejamento.
		P03	A desvantagem é que temos várias turmas e o tempo não é adequado para atender a demanda, além do educador ter que se ausentar da classe para desempenhar outras atividades na escola. Ex: fazer a merenda, limpeza.
		P04	Ter que fazer a merenda, a falta de estrutura da escola, não ter tempo para se dedicar aos pequenos, não ter ninguém para recorrer quando não sabe como agir.
		P05	Acúmulo de atividades/funções, falta de materiais, falta de cursos de capacitação.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora- Pesquisa de Campo 2019

Ao serem perguntadas sobre as desvantagens de se trabalhar em classes multisseriadas todas as professoras mencionaram o acúmulo de funções como desvantagens de se trabalhar na multisseriação, tendo em vista que essas funções tomam o tempo para que elas possam se dedicar aos alunos.

Esse é um ponto que converge com a pesquisa realizada por Ferri (1994), já mencionada anteriormente nessa pesquisa. No seu estudo a autora ressalta que:

A dinâmica da escola multisseriada exige um professor múltiplo, que desempenha ao mesmo tempo muitas funções e isto faz com que não tenha tempo para dedicar-se integralmente às atividades docentes. Isto leva ao uso exagerado do livro didático nas 3ª e 4ª séries, problemas na classe de alfabetização, problemas de acompanhamento individual aos que apresentam maiores dificuldades. (p. 95)

Os estudos da autora convergem com a realidade das escolas pesquisadas, onde as professoras desempenham o papel de merendeira, zeladora, supervisora, orientadora, etc., o que acaba prejudicando o tempo de atendimento aos alunos, e somado a tudo isso, as turmas apresentam alunos da educação infantil e do 1º ao 5º ano.

A professora P01 destaca o desdobramento no planejamento por parte do professor, tendo em vista a diversidade das atividades para atender as várias turmas que a sala atende. O planejamento da atividade docente deve partir das necessidades da turma e conteúdos a serem ensinados e no que diz respeito ao planejamento da prática alfabetizadora os docentes deverão levar em consideração as metas que foram previstas para cada turma, os direitos de aprendizagem que garantirão a aprendizagem dos conhecimentos e habilidades estabelecidas para cada série.

Sobre os direitos da aprendizagem, vale ressaltar que atualmente a Secretaria Municipal de Educação de Nova Mamoré encontra-se em fase de estudo para adequação do currículo com base nos referenciais da Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

Ainda a respeito do planejamento da prática de alfabetização, Silva (2009) esclarece que:

[...] o planejamento das práticas de alfabetização e letramento objetiva o desenvolvimento das habilidades linguísticas que são próprias dos conteúdos dessa área de conhecimento: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita: leitura; produção de textos e desenvolvimento da oralidade. (p. 44)

Com base na afirmação da autora, cabe-nos, portanto, analisar que o planejamento de práticas de alfabetização e letramento demandam tempo e recursos materiais para que o professor possa selecionar os conteúdos, definir os objetivos, adequar materiais, e em se tratando do ensino multisseriado, de fato haverá e será necessário um desdobramento maior por parte do professor.

Para que o processo de alfabetização se concretize com um olhar segundo as teorias de Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2004), Carvalho (2015) e outros estudiosos da alfabetização, as professoras necessitam de tempo para refletir, analisar e planejar suas práticas, tendo em vista que deverá ter um olhar para identificar as hipóteses de escrita das crianças para criar situações de aprendizagem para que estas avancem, e sem dúvidas, isso só será possível se dispuser de tempo para planejar e produzir material pedagógico.

E conforme já mencionado anteriormente na presente pesquisa, as professoras pesquisadas na realidade dessas escolas multisseriadas no Município de Nova Mamoré não dispõem do horário para o planejamento da atividade docente em suas cargas horárias, além do acúmulo de funções mencionadas pelas professoras pesquisadas.

Desse modo, há que se pensar em políticas públicas para as escolas multisseriadas que possam levar em consideração essa realidade e contribuir para mudanças no sentido de ofertar melhores condições de trabalho.

Outro dado mencionado pelas professoras P04 e P05 é a “falta de estrutura e falta de materiais” para desenvolver os trabalhos. Conforme constatado durante a pesquisa de campo as escolas apresentam estruturas precárias necessitando de reformas e ampliações.

O Panorama de Educação no Campo (2007), permite-nos visualizar as condições estruturais e falta de materiais que as escolas do campo enfrentam.

Os dados relatados pelas professoras ao mencionar sobre a falta de estrutura foram também constatados por Hage (2008) ao tratar em sua pesquisa sobre as condições existenciais das escolas multisseriadas, enfatizando que essas escolas são em sua maioria instaladas em prédios precários, sem ventilação, sem banheiros e sem local para armazenar e preparar a merenda, apresentam estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. As escolas pesquisadas não diferem muito da realidade descrita pelo autor.

Quanto aos materiais disponíveis, durante a pesquisa de campo, verificamos que possuem os *kits* do curso do PNAIC e materiais elaborados pelas professoras. Foi constatado na pesquisa *in loco* que os alunos das escolas multisseriadas não têm acesso a bibliotecas, salas de leitura, computadores, elementos que podem contribuir de forma significativa para o processo de alfabetização e letramento.

Não nos deteremos à questão de materiais e infraestrutura nessa subcategoria, pois serão abordadas na próxima categoria.

## **II Análise dos dados advindos da observação *in loco***

### **Categoria 05 - Condições de trabalho**

Serão analisados os dados obtidos através da observação *in loco* e também mencionados pelas professoras no questionário de pesquisa. Serão abordadas as condições de infraestrutura das escolas e materiais disponíveis para os professores desenvolverem suas práticas de alfabetização e letramento

### *Subcategoria 5.1 Infraestrutura das escolas*

As escolas rurais em geral apresentam condições estruturais bastante diferentes das escolas da rede urbana, e em se tratando das escolas multisseriadas, essa situação ainda é mais precária em termos de dificuldades estruturais.

Com a realização da pesquisa e observação *in loco* foi possível constatar a realidade em que atuam esses professores alfabetizadores.

Durante as visitas foi constatado que 04 (quatro) escolas estão necessitando de reformas, apresentando pinturas deterioradas, exceto uma escola, que foi pintada no ano de 2019.

As escolas apresentam em sua estrutura uma sala de aula, nenhuma delas tem espaço coberto para realização de atividades físicas e recreativas, não possuem biblioteca, sala de leitura, sala de informática, refeitório e todas são de madeira.

Sobre os espaços pedagógicos como biblioteca, sala de leitura e informática, sabemos que os mesmos são de grande relevância no processo de alfabetização, pois seria uma oportunidade de os alunos terem acesso a outros suportes metodológicos de leitura e escrita.

Vale salientar que conforme dados do MEC/INEP (2007)

[...] enquanto 75,9% dos estabelecimentos urbanos estão equipados com microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso. Equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais. (p. 29)

A falta de políticas públicas efetivas para a melhoria da qualidade da educação ofertada pela maioria dessas escolas pode ser confirmada através dos dados ilustrados acima, conforme as pesquisas do INEP.

Sobre as políticas efetivas de uma educação de qualidade para a educação do campo, Hage (2005) assevera que:

As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa, e dos movimentos sociais do campo. [...]. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infraestrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas [...]. (p. 54-55)

Como vimos no transcorrer dessa pesquisa vários movimentos sociais deflagraram lutas em prol de uma educação do campo para que esses sujeitos tenham o direito de serem educados no lugar em que vivem e que tenham fortalecidas e

respeitadas as suas identidades culturais e campesinas. Diante dessas questões colocadas, há que se levar em consideração que a escola multisseriada se apresenta como oportunidade desse direito, motivo pelo qual devem ser repensadas e incluídas nas políticas públicas.

Atualmente no município de Nova Mamoré, somente 03 escolas Pólos rurais localizadas nos Distritos de Palmeiras, Nova Dimensão e 3ª Linha do Ribeirão, possuem o laboratório de informática, sala de leitura, biblioteca, quadra de esporte, mas infelizmente nenhuma escola multisseriada conta com esses recursos pedagógicos.

Sabe-se que a infraestrutura poderá proporcionar condições de trabalho satisfatório para que o processo ensino e aprendizagem se efetive de maneira a contemplar as práticas de alfabetização e letramento em ambiente propício, em que o alfabetizador possa oferecer atividades diferenciadas e desafiadoras para os seus alunos.

Como vimos essa ausência de condições de trabalho do professor/alfabetizador das escolas multisseriadas do campo é reconhecida no documento do MEC/INEP, Panorama Nacional para as Escolas do Campo (2007), mencionado anteriormente.

Apesar dos preceitos legais garantirem aos alunos do campo o acesso a uma educação básica de qualidade, precisa-se avançar com as políticas públicas para que sejam efetivados e garantidos os direitos desses cidadãos.

Consta nos dados da pesquisa que foram mencionados anteriormente pelos docentes a falta de estrutura como uma das desvantagens de se trabalhar em escolas multisseriadas.

Nas escolas pesquisadas, apenas 02 (duas) possuem sanitários em boas condições de uso, as demais apresentam condições inadequadas. Um fato positivo constatado é que todas as escolas tem energia elétrica.

A realidade das escolas, *lócus* da pesquisa, não diverge da pesquisa realizada por Hage (2010), no que se refere:

[...] a realidade da maioria das escolas multisseriadas, revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo. (p. 26)

Para analisarmos as reais condições do ambiente alfabetizador, foram observados além das questões estruturais, quais os materiais disponíveis para a realização das práticas de alfabetização nessas escolas.

### *Subcategoria 5.2 Materiais disponíveis*

Como vimos a ausência de uma infraestrutura adequada é uma realidade nas escolas multisseriadas e, aliada a essa questão, percebe-se a falta de materiais e equipamentos.

As escolas pesquisadas apresentaram falta de equipamentos para o auxílio na prática pedagógica, como: computadores, impressoras, acesso à internet para que o professor possa pesquisar e os alunos tenham também a oportunidade de ter disponibilidade de conhecimentos de forma mais ampliada e enriquecedora. As professoras mencionaram ter acesso à internet em casa e utilizam suas impressoras e computadores pessoais para realizar os trabalhos de planejamento.

Quanto às mobílias, todas as escolas apresentaram necessidade como: as carteiras escolares são antigas, os ventiladores apresentam defeitos, alguns não estão funcionando, não possuem geladeira ou freezer para guardar alimentos da merenda escolar, dessas, apenas uma escola tem um freezer.

Das escolas participantes da pesquisa, apenas 01 tem pia na cozinha, as demais não têm pia, sendo que 02 delas não tem cozinha para a preparação da merenda, todas possuem bebedouros na sala de aula.

Quanto aos materiais de apoio pedagógico, foi constatado que as professoras pegam na Secretaria de Municipal de Educação, mas que nem sempre é suficiente para a realização das atividades, muitas vezes, faltam esses materiais.

O Panorama de Educação do Campo (2007) como vimos anteriormente, retrata sobre essas condições das escolas multisseriadas, onde a estrutura física precária e a falta de condições se apresentam como um dos fatores que podem interferir no processo ensino aprendizagem dos alunos.

De acordo com a observação *in loco* e a fala das professoras das escolas investigadas nesta pesquisa em Nova Mamoré-RO, juntamente com o que é apresentado pelo Panorama da Educação do Campo, a situação que se coloca quanto à adequação das turmas multisseriadas é bastante delicada.



A prática de alfabetização exige que o professor planeje atividades desafiadoras em que a leitura e escrita estejam presentes como objeto de reflexão e para que seja desenvolvido um trabalho eficaz e de qualidade, em que é necessário que sejam repensados os problemas enfrentados por essas escolas e professores.

Essa prática de alfabetização desafiadora deverá ser enriquecida com materiais diversos que possam despertar no aluno o gosto pela leitura.

Segundo Ferreira (1998):

O estímulo à leitura em sala de aula, em cantos ou áreas de leitura, onde se encontrem não só livros bem editados e ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos, etc.). A variedade de materiais não é só recomendável (melhor dizendo, indispensável) no meio rural, mas em qualquer lugar onde se realize uma ação alfabetizadora. (p. 38)

Como vimos na afirmativa da autora, a variedade de materiais é importante para o desenvolvimento de um bom trabalho com a leitura e escrita. Nesse contexto como discorreremos aqui a realidade estrutural e de materiais pedagógicos das classes multisseriadas precisam ser melhoradas para que esse processo se concretize.

### III Análise dos dados advindos da entrevista com as professoras

Para finalizar a pesquisa de campo, foram feitas entrevistas com cada professora, contendo três questões para saber qual concepção cada uma tem sobre o ensino em classe multisseriadas e o que acreditam que poderia ser feito para melhorá-lo, pois ao responderem o que deveria ser melhorado podem contribuir para evidenciar os problemas que enfrentam para atuar nas salas de aula da escola do campo multisseriada.

**Quadro 13.** Entrevista com as professoras participantes

Questão analisada	Sujeitos da Pesquisa	Fragmento das respostas das professoras extraídos da entrevista
Se você pudesse fazer alguma coisa para melhorar a qualidade do ensino das crianças das classes multisseriadas o que você faria?	P01	Esse momento tão especial pra mim, é tão importante né... poder contribuir nesse diálogo. Então, respondendo à pergunta, eu digo assim que, em primeiro lugar aumentaria a idade mínima do educando para o ingresso na escola, ou seja, sala de aula né. Por quê? Quanto mais turma se tem, menos atenção o educador pode dispor para cada uma dessas crianças, ou para cada uma das turmas né. E em segundo lugar eu contrataria um servidor para

		desempenhar as múltiplas atividades como preparar a merenda, limpar as dependências da escola e tantas outras atividades que são atribuídas ao professor/educador das multisseriadas.
	P02	Bem... eu faria uma biblioteca com computadores, é...computadores conectados a internet para que possam ser realizadas todas as atividades que podem ser realizadas em computadores, levando em consideração em que vivemos em uma época tecnológica e com certeza iria atrair muito mais a atenção de todos os alunos, nessa mesma sala, é...nessa mesma biblioteca poderia ter livros, jogos para que a gente pudesse explorar mais o campo lúdico para que desenvolvesse ainda mais o interesse das crianças pelas aulas.
	P03	Eu como professora conhecendo as dificuldades do ensino e a precariedade das escolas multisseriadas buscaria mais apoio dos governantes juntamente com a Secretaria e a administração do município, visando melhorar este ensino.
	P04	Nossas escolas precisam de salas adaptadas para os alunos da educação infantil, com um professor auxiliar, há necessidade de materiais pedagógicos, passeios para mostrar pontos turísticos, local para educação física.
	P05	Melhoraria a qualidade dos materiais didáticos, e também pediria um(a) auxiliar para o professor, que se sobrecarrega de atividades que deveriam ser passadas ao mesmo tempo em sala, e com isso o horário fica corrido e a criança não recebe tudo o que foi planejado !
Na sua concepção as crianças das classes multisseriadas têm as mesmas oportunidades de aprendizagem que as das classes não multisseriadas? Por quê?	P01	Sem medo de errar, eu digo que sim, as crianças das multisseriadas tem toda a oportunidade da aprendizagem. Por quê? A multiplicidade de conteúdos desenvolvidos em uma classe multisseriada desencadeia inúmeros horizontes a toda a clientela.
	P02	Eu acredito que não tem as mesmas oportunidades não, porque o professor acumula outras tarefas que é... uma classe multisseriadas exige. O professor acumula tarefas como fazer merenda, limpeza da sala, algum acontecimento que venha a ter com o aluno, como se machucar, é o professor que tem que tá atendendo, é o professor quem aconselha, que é o psicólogo, é o professor que faz tudo. Com esse acúmulo de funções o professor acaba não conseguindo cumprir o plano de aula tudo certinho, mas quando chega a hora de colocar em prática o fato do acúmulo de funções o professor não tem tempo para fazer acontecer o que planejou. Então, o aluno fica no prejuízo nesse sentido. Então eu acredito que o aluno não tem as mesmas oportunidades de aprendizagem por falta de tempo.
	P03	Na minha concepção não tem, por quê? Porque os alunos dessas escolas não têm as mesmas prioridades de série fixa em sua mesma sala, para que foque somente nos conteúdos pertinentes a sua série

		e isso leva com que o aluno não tenha as mesmas oportunidades.
	P04	Não, temos muitas dificuldades em aplicar projetos, passeios turísticos, não temos órgãos palestrantes por ser longe, e tem a dificuldade em trabalhar vários conteúdos ao mesmo tempo crianças de diversos tamanhos.
	P05	Eu digo que não, porque o nosso tempo em sala não são dedicados exatamente a uma série apenas, e com isso vejo que eles não têm o mesmo padrão de ensino
O que você professora alfabetizadora acredita que poderia contribuir para enriquecer a sua prática no que se refere à alfabetização e letramento?	P01	Eu acredito que além dos acervos literários, jogos, dicionários, recursos multimídias como impressora, computador, internet nos auxiliaria muito, mas acima de tudo a formação continuada de professores, porque a formação continuada é a base do bom uso de todo o material que si tem na escola né, essa é a minha posição.
	P02	Acredito que a formação continuada para trabalhar na classe multisseriadas e materiais adequados para enriquecer as atividades.
	P03	Eu como professora acredito que recebendo novos cursos de formação, materiais adequados iriam enriquecer muito mais nossa prática e ajudaria a criar novas estratégias de ensino.
	P04	Teria um psicólogo e um neuro, pois às vezes enfrentamos muitas dificuldades com as crianças e não temos apoio de um especialista para a gente saber qual atitude tomar e assim ver as crianças se evoluir.
	P05	Mais cursos de capacitação e projetos.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora- Pesquisa de Campo 2019

Durante a entrevista foram realizadas três perguntas para as professoras para que elas pudessem falar sobre o que, na opinião delas, poderia ser feito para melhorar o ensino nas classes multisseriadas.

A primeira pergunta foi referente **ao que elas poderiam fazer se pudessem, para melhorar a qualidade do ensino das crianças das classes multisseriadas.**

A professora entrevistada P01 respondeu que “primeiro lugar aumentaria a idade mínima do educando para o ingresso na escola”, segundo a professora aumentando a idade de ingresso das crianças na escola, poderia diminuir o número de turmas, pois conforme constatamos na fala dela “quanto mais turmas, menos atenção o educador pode dispor”.

Leal (2005, p. 91) apud Sá e Pessoa (2015, p. 04) afirma que uma das habilidades mais difíceis e relevantes que precisam ser desenvolvidas pelos professores é a de “identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo”.

Através da fala anterior da professora, podemos inferir que a mesma acredita que a idade das crianças menores na escola deveria ser aumentada para ingresso. Fica subentendido na fala da professora que a criança mais nova demanda de mais atenção e tendo em vista as classes multisseriadas, conforme Rosa (2008) apresentar um número reduzido de alunos por séries, os mesmos são colocados em uma mesma turma.

Durante a pesquisa ficou confirmado que essa heterogeneidade de turmas nas classes multisseriadas é uma das dificuldades enfrentadas pelas professoras para que possam dispor de tempo para acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças e na fala da professora P01 evidencia-se o que a legislação preconiza que as crianças da Educação Infantil devem estar em salas distintas das crianças que estão no Ensino Fundamental. Isso denota a dificuldade que as professoras enfrentam em trabalhar com as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental em uma mesma sala de aula.

Isso interfere diretamente no processo de alfabetização das crianças, pois de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) o processo de alfabetização deve acontecer com foco na aprendizagem do aluno e não no método do ensino. Sendo assim, o professor deverá dispor de tempo em sala de aula para atender as crianças e, posteriormente, para realizar um planejamento que atenda às necessidades de cada nível de leitura e escrita para que elas possam avançar.

Vale ressaltar que todas as turmas pesquisadas têm alunos da educação infantil, o que exige do professor uma atenção redobrada e, conforme constatado, uma das maiores dificuldades das professoras é conciliar o tempo para todas as turmas.

Sobre a inclusão das turmas de educação infantil a professora P04 enfatiza a questão da necessidade de “salas adaptadas para os alunos da educação infantil” como algo que poderia contribuir para melhorar esse atendimento. De acordo com a visita *in loco* constatamos que as carteiras utilizadas para as crianças de educação infantil são as mesmas utilizadas pelos alunos do ensino fundamental 1º ao 5º ano.

Dessa maneira, segundo as falas aqui categorizadas uma das maiores dificuldades seria a quantidade de turmas na mesma sala, tanto no que tange à organização do tempo pedagógico, quanto às questões inerentes ao processo de alfabetização.

Foi mencionado pela professora P01 a necessidade da contratação de um “servidor para desempenhar” as múltiplas atividades exercidas pelo professor e as

professoras P04 e P05 destacaram que seria importante a contratação “de um professor auxiliar”. Como vimos no decorrer da pesquisa, as professoras sentem dificuldades em conciliar as diversas tarefas desempenhadas com o fazer pedagógico que é inerente ao professor, além de ter que lidar com as diversas turmas na mesma sala, exercer as atividades administrativas e de limpeza e da merenda escolar.

A contratação de um professor auxiliar é uma alternativa que poderia ajudá-las no sentido de melhor atendimento aos alunos, tendo em vista que nas turmas ainda têm crianças muito pequenas que necessitam de maior apoio por parte das professoras, no caso as crianças da educação infantil ainda não têm uma certa independência, precisando de um acompanhamento mais próximo.

Ainda sobre a primeira questão respondida pelas professoras, as mesmas destacaram a aquisição de materiais e equipamentos para melhorar a qualidade do ensino das crianças das classes multisseriadas.

Em suas falas pode-se constatar que a professora P02 enfatiza a construção de “uma biblioteca com computadores, é [...] computadores conectados à internet é [...] nessa mesma biblioteca poderia ter livros, jogos para que a gente pudesse explorar mais o campo lúdico”, a professora P04 indica que “há necessidade de materiais pedagógicos, passeios para mostrar pontos turísticos, local para educação física”, já a professora P05 fala sobre a “qualidade dos materiais didáticos”. Vale frisar que as professoras P01, P02 e P03 reforçaram a necessidade de materiais adequados e de acesso a computador, impressora e internet também na questão três desta pesquisa.

Destacamos a necessidade de materiais adequados para que o professor possa desenvolver seu trabalho de forma eficaz. Sabemos que hoje o acesso à internet auxilia muito na prática docente, tendo em vista que ele terá uma infinidade de possibilidades para enriquecer o seu planejamento e ação pedagógica.

Sobre a oferta e apoio a Educação do Campo no que concerne a oportunidades dos alunos, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 28/04/2008 preceitua que:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Toda essa realidade reflete que a educação no campo sempre esteve em segundo plano em nosso país, apesar de existir uma legislação que garante a qualidade na infraestrutura, materiais adequados, formação docente específica para atuar, constatamos que essa realidade ainda está muito aquém do preconizado na legislação e constatado no local onde a pesquisa foi realizada.

Sobre a realidade da educação ofertada aos povos do campo, Leite (1999) nos traz que:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação políticoideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (p. 14)

Durante a realização da pesquisa pudemos verificar a péssima estrutura das escolas multisseriadas, professores que se sentem sozinhos, o material didático distante da realidade do campo, mesmo tendo atualmente uma legislação que assegure o direito a uma educação do campo de qualidade.

Para dar continuidade a entrevista foi feita a segunda pergunta para as professoras sobre a ***concepção, de aprendizagem das crianças das classes multisseriadas, se elas acreditavam que as mesmas têm oportunidades iguais de aprendizagem que as crianças das classes não multisseriadas. E por quê?***

A maioria das professoras, exceto a professora P01, que respondeu **Sim**, todas as demais foram enfáticas ao responder que **Não** acreditam que as crianças das turmas multisseriadas têm as mesmas oportunidades de aprendizagem.

A professora P02 mencionou “o acúmulo de tarefas pelo docente, o acúmulo de funções, o professor não consegue cumprir o plano de aula”.

Uma das dificuldades apresentadas pelas professoras pesquisadas é a falta de tempo para desenvolver os conteúdos para as diferentes séries.

A professora P04 relata “a dificuldade em trabalhar vários conteúdos ao mesmo tempo e crianças de diversos tamanhos”, nesse mesmo sentido a professora P05 também relatou que “o nosso tempo em sala não são dedicados exatamente a uma série apenas”.

Como vemos os depoimentos revelam as angústias das professoras na organização do tempo pedagógico para atender os alunos de forma que contemple as

necessidades individuais de cada um e da série correspondente que cada um se encontra, garantindo os respectivos direitos de aprendizagem.

Desse modo constatamos na pesquisa que a maioria considera que os alunos das multisseriadas não têm as mesmas oportunidades de aprendizagem que as crianças que estudam em uma turma não multisseriadas e/ou na zona urbana.

Podemos confirmar que são inúmeros os fatores elencados aqui na pesquisa pelas alfabetizadoras para considerar que estas não têm as mesmas oportunidades de aprendizagem, são questões que vão desde a organização do trabalho pedagógico, tempo para planejamento, falta de materiais e falta de estrutura. Podemos destacar também a falta de formação docente voltada para as especificidades das escolas multisseriadas do/no campo.

Ainda falta muito para que a legislação seja cumprida, tendo em vista que desde a LDB 9694/96 já garante o respeito à diversidade da educação no campo, as Diretrizes para a Educação Básica no Campo (MEC/2002) também preconizam a garantia do respeito a essa diversidade, desde a elaboração de livros específicos, infraestrutura, etc.

Sobre essa questão, Hage (2005) em sua pesquisa aborda a situação dos professores vivenciadas nas escolas multisseriadas de forma que:

Identificamos ainda as angústias sentidas pelos professores ao conduzir o processo pedagógico justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço”, passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries presentes em sua turma. (p. 52)

Com base nas palavras do autor podemos constatar que a visão multissérie, enquanto a junção das várias séries como acontece nas turmas multisseriadas acarreta uma sobrecarga no professor uma vez que este irá elaborar vários planejamentos conforme a quantidade de turmas comporem a sua sala.

Sobre a estratégia de se trabalhar com a heterogeneidade nas classes multisseriadas, Sá e Pessoa (2015) em sua pesquisa defendem que:

[...] entendemos que a diversificação de atividades e de formas de agrupamento das crianças em turmas multisseriadas constituem estratégias relevantes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens, favorecendo o avanço dos conhecimentos dos alunos em leitura e escrita. (p. 05)

A heterogeneidade existente nessas turmas pode favorecer o processo de alfabetização e letramento, uma vez que os professores consigam lidar com a habilidade de planejar atividades para atender as necessidades individuais dos alunos de forma a agrupá-los com conhecimentos aproximados um do outro.

Hage (2005) menciona que os professores das turmas multisseriadas sentem-se angustiados devido ao seu isolamento, ao trabalho solitário sem ter com quem compartilhar as suas dúvidas e ainda acrescenta o pouco preparo, em razão da formação inicial não atender as características das turmas multisseriadas e a educação do e no campo, além disto, falta formação continuada/permanente que trabalhe com esses aspectos. Essa formação inicial e continuada/permanente contribuiria significativamente para que pudessem lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas e turmas.

Para Leal (2005, p. 91) apud Sá e Pessoa (2015),

se entendermos o que cada aluno já sabe e soubermos escolher as melhores opções didáticas para cada um deles, teremos percorrido um longo caminho na nossa profissionalização. Se, além disso, soubermos atuar com todos ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os, teremos construído um belo perfil conquanto professor (a) alfabetizador (a).

Desse modo, lidar com a heterogeneidade em uma única turma/série já é desafiador para o professor, pois exigirá o planejamento de diferentes tipos de atividades o que demandará mais tempo e, no caso das turmas multisseriadas esse será um complicador devido com já mencionado pelas professoras a diversidade de turmas e a sobrecarga com outras atribuições.

Somados a isso tudo ainda sofrem com a sobrecarga do acúmulo de funções, o que segundo as professoras é um dos fatores que impedem de executar todo o planejamento.

E para finalizar a entrevista foi feita a última pergunta para as alfabetizadoras com o seguinte teor: **sobre o que poderia contribuir para enriquecer a sua prática no que se refere à alfabetização e letramento.**

As professoras responderam à questão destacando a importância de adquirir os materiais e equipamentos já mencionados na pergunta anterior dessa entrevista, enfatizando que como elementos importantes para enriquecer as práticas de alfabetização e letramento.



Tendo em vista a necessidade do planejamento da diversidade de atividades para se trabalhar no processo de alfabetização e letramento, logo, sem dúvida é importante e necessário que o professor tenha acesso a essa diversidade de materiais para que lhe seja assegurada essa possibilidade.

Coadunando com esse pensamento, Kramer (2010) enfatiza que:

[...] não basta um novo “espírito” ou uma nova “filosofia de alfabetização” se ela não vier acompanhada ou mesmo sedimentada pelas condições objetivas requeridas por uma por uma prática transformadora que pretenda, sobretudo, aprimorar a qualidade da escola pública. (p. 69)

Nesse sentido ressaltamos que para que as teorias de alfabetização e letramento se concretizem na prática, constatamos nas palavras da autora que não basta apenas ter uma nova “concepção de alfabetização”, é preciso oferecer condições favoráveis para que o professor possa desenvolver suas práticas alfabetizadoras.

Como pudemos constatar durante a pesquisa aqui desenvolvida essa realidade é evidenciada nas pesquisas de Ferri (1994), Hage (2005) e também no Panorama de Educação do Campo (2017). É retratada nesses estudos mencionados a situação enfrentada pelas escolas multisseriadas do campo, como falta de materiais, estruturas precárias, falta de equipamentos, etc.

A professora P04 afirmou que a presença de profissionais como “psicólogo e neuro” poderia ajudar na melhoria da prática de alfabetização e letramento, uma vez que as professoras se sentem sozinhas, sem ter com quem compartilhar suas angústias, dúvidas e dificuldades.

Diante dessa colocação da professora, cabe nos reforçar a importância de uma equipe multidisciplinar para ajudar o professor a identificar questões inerentes ao processo ensino aprendizagem da criança que somente cabe a profissionais específicos diagnosticar e encaminhar para profissionais que possam clinicar e direcionar tratamentos e quando necessário, emitindo laudos para que o professor possa formular atividades e situações de ensino e aprendizagem para lidar com tais dificuldades de aprendizagem.

Uma outra questão que foi enfatizada por quatro alfabetizadoras participantes P01, P02, P03 e P05 da pesquisa foi a necessidade da “formação continuada” como algo que pode ajudar na qualidade das práticas de alfabetização e letramento.

A formação continuada para os professores que atuam no campo deve contemplar conteúdos que auxiliem na sua atuação. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB 36 de 04 de dezembro de 2001)

I – **Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo** na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – **Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo**, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 284, grifo nosso).

Segundo as Referidas Diretrizes na formação dos docentes devem ser contemplados estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, jovens e adultos do campo. Assim, entendemos que a formação docente dos professores que atuam nas classes multisseriadas deve estar pautada nesses princípios, e como vimos na **Categoria 03 - Formação docente e o ensino multisseriado, Quadro 9**. Subcategoria Formação continuada específica para atuar em classe multisseriadas, somente (02) duas das (05) professoras pesquisadas já participaram de um curso de formação continuada específica para a educação em classes multisseriadas.

Constatamos também que os cursos foram oferecidos através do convênio com o Ministério da Educação, não há constatação de cursos realizados pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED no Município de Nova Mamoré.

Nesse sentido, é importante assinalar a necessidade da elaboração de Cursos de Formação Continuada para os docentes das classes multisseriadas pela SEMED, uma vez que são esses os profissionais que estão próximos a esses professores e conhecem os desafios enfrentados por eles nas escolas em que atuam.

Diante das dificuldades assinaladas pelas professoras pesquisadas nas escolas multisseriadas do campo em Nova Mamoré ficou evidente o grande desafio que é lidar com as várias turmas nas salas e cumprir o planejamento, conforme enfatizado pelas mesmas.

Nóvoa (1992) afirma que não há qualidade de ensino nem inovação pedagógica sem uma formação de professores adequada, formação tanto inicial, quanto continuada.

Com base na fala do autor indica-se caminhos para que seja possibilitado a essas professoras reflexões através de formação continuada em que seja debatida a questão da heterogeneidade das diversas turmas, sendo que em toda e qualquer turma a heterogeneidade estará presente, mas em se tratando de classes multisseriadas essa realidade é bem mais acentuada, devido as diferenças de idade, séries diferentes e níveis de aprendizagem.

É preciso que haja a reflexão da prática a partir dessas dificuldades enfrentadas pelos docentes. Freire (1996, p. 18) ao analisar a necessidade de o professor refletir sobre sua prática, enfatiza que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O docente que reflete criticamente sobre sua atuação em sala de aula e nos diferentes contextos sociais conseguirá qualificar ainda mais a sua prática e desse modo, o seu papel de facilitador do ensino e aprendizagem.

No processo de alfabetização e letramento essa é uma necessidade ímpar, tendo em vista que o alfabetizador deverá estar sempre avaliando o processo de evolução de aprendizagem das crianças, seus avanços e dificuldades no processo de leitura e escrita.

Como vimos, as professoras das classes multisseriadas se sentem sozinhas, não tendo como compartilhar suas angústias, relataram não ter como tirar dúvidas surgidas durante a prática.

Nesse sentido é necessário que se promova uma política de formação continuada por parte da Equipe Pedagógica da SEMED de Nova Mamoré de forma mais efetiva (tendo em vista que são feitos dois encontros pedagógicos no ano com essas professoras), para que possam trocar ideias, experiências, compartilhar as dificuldades e soluções, possibilitando a reflexão e reconstrução de suas práticas.

Desse modo, ao analisar a importância da reflexão no processo educativo, Alarcão afirma que, o professor deverá refletir as seguintes dimensões do seu trabalho:

[...] sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina. Pode interrogar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que seus alunos estão a desenvolver, sobre os fatores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre

a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos. (1996, p. 180)

Sendo assim, segundo a autora ao se perguntar sobre o que refletir? Ela elenca os vários aspectos da prática pedagógica que deverá ser objeto de reflexão dos docentes. No que tange à realidade das classes multisseriadas as professoras devem ter oportunidade de momentos de reflexão sobre o contexto em que ensinam os seus alunos e sua realidade.

Outra questão que deve ser contemplada nos encontros de formação e na prática das professoras alfabetizadoras das turmas multisseriadas é sobre a proposta pedagógica, a forma de organização de suas turmas conforme mencionada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e como lidar com a heterogeneidade presente nessa realidade seriada que engloba várias turmas ao mesmo tempo.

Como vimos, as professoras durante a entrevista enfatizaram a sobrecarga com as várias funções que tem que desempenhar nas turmas multisseriadas, destacaram a necessidade da contratação de um professor auxiliar ou de um profissional para que o professor tenha com quem dividir as tarefas e que desse modo, sobre mais tempo para se dedicar aos alunos.

Essa questão mencionada pelas professoras afeta a qualidade do ensino dos alunos, uma vez que segundo elas, na maioria das vezes não conseguem executar o planejamento devido ao tempo que é pouco para se dedicar as várias séries da turma, o que de acordo com as professoras não levam aos alunos a ter as mesmas oportunidades de aprendizagem das crianças que frequentam turmas não multisseriadas ou urbanas.

Desse modo na entrevista ainda pudemos constatar a necessidade, segundo as professoras, de uma equipe com profissionais para que possam auxiliá-las durante suas dúvidas nas diversas situações, assim como deixaram claro a necessidade de formação continuada para que possa enriquecer sua prática pedagógica no que se refere à alfabetização e ao letramento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao participar do processo seletivo do Mestrado Acadêmico em Educação me propus a realizar a pesquisa com a temática ora apresentada.

Nesse sentido, a pesquisa empírica e bibliográfica permitiu-nos alcançar o nosso objetivo geral, que foi analisar as dificuldades da prática pedagógica encontradas pelos docentes das escolas multisseriadas da zona rural do município de Nova Mamoré-RO em relação ao processo de alfabetização e letramento. Com a finalidade de alcançar tal propósito, verificamos a prática docente nas classes multisseriadas pesquisadas e quais os desafios apresentados para o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento. Buscamos também identificar que concepção de alfabetização e de letramento fundamentam as práticas docentes dos professores nas classes multisseriadas.

Fizemos o estudo bibliográfico, através do qual chegamos a algumas considerações sobre os objetivos propostos na pesquisa, sendo que as primeiras reflexões apresentadas abordaram o histórico da educação e a alfabetização ao longo da história.

Com a realização do estudo bibliográfico constatamos que a alfabetização durante muito tempo era concebida meramente como uma codificação e decodificação dos símbolos escritos. O ensino da leitura escrita era baseado na memorização dos sons e das letras, desprovido de significado para o aluno. Constatamos também que ao longo da história, muitas vezes, o ensino da leitura e escrita estava condicionado aos interesses políticos, econômicos, religiosos, dentre outros, desprovido dos interesses sociais e coletivos.

Em um longo período da história brasileira, bastava saber ler e escrever o nome “desenhar” para que o sujeito fosse considerado alfabetizado, mas esse conceito foi criticado por especialistas que consideravam que esse processo ia além da memorização e não significava somente o domínio de uma técnica mecânica de reprodução gráfica do nome. Esse conceito foi ampliado de acordo com as exigências da sociedade que passou a vislumbrar um novo perfil do cidadão.

Vimos que com o passar dos anos, sobretudo no século XIX, com a criação do sistema público de educação que os debates acerca da concepção que fundamentava as práticas do ensino da leitura e da escrita se intensificaram. Nesse momento a escola passou a se preocupar em como criar estratégias para ensinar todos ao mesmo

tempo e no mesmo espaço, surgindo assim um debate sobre os métodos de alfabetização: os métodos analíticos e sintéticos.

A partir da abertura política na década de 1980 e com a apresentação dos resultados da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) intensificaram-se os estudos e investigações de como os alunos aprendem a ler e escrever. Na concepção das autoras as crianças ao aprender a ler e escrever passam por fases, construindo diferentes níveis/hipóteses. Tais hipóteses também são baseadas nos conhecimentos prévios dependem das interações com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

Pontuamos que os estudos de Soares (2009) na perspectiva do letramento, sem dúvida, também foram de grande relevância para a concepção do ensino da leitura e da escrita que é empreendida na escola atualmente, afirmando que o ensino da leitura e da escrita deve servir ao sujeito para que faça uso em situações reais de sua vida. Segundo ela, embora o processo de alfabetização envolva duas aprendizagens distintas (ler e escrever), ambos devem andar juntos, o que ela denomina de **alfabetizar letrando**. O letramento estaria ligado à apropriação dessas capacidades e habilidade para que o sujeito faça uso em diferentes contextos sociais e associado ao conceito de leitura de mundo de Paulo Freire.

Fizemos também um percurso de estudos sobre a história da educação do campo no Brasil e discorreremos como foi ampliado o conceito de educação rural para educação do campo (concepção adotada nessa pesquisa).

Tivemos a oportunidade de constatar que foram muitas ações e lutas dos movimentos sociais para que se conseguisse um olhar diferenciado para a educação dos povos que vivem no campo. De fato, houve um grande avanço na legislação, no entanto, na prática ainda falta se efetivar esses direitos e políticas públicas que implantem tais direitos. No que se refere à problemática da alfabetização em classes multisseriadas no campo a pesquisa mostrou que são muitos os desafios apresentados aos alunos e professores nesse contexto.

Diante do estudo bibliográfico e da pesquisa empírica, após a aplicação dos questionários, entrevista e observação *in loco*, subsidiado nos dados sistematizados aqui nesta pesquisa chegamos a algumas proposições sobre o problema ora proposto na mesma, que foi buscar respostas para saber: “ **Em que consiste as dificuldades da prática pedagógica encontradas pelos docentes das classes multisseriadas da educação no campo no que se refere à alfabetização e ao letramento?**”

As mesmas não devem ser consideradas como normas e nem esgotadas, mas podem suscitar reflexões sobre a realidade das escolas multisseriadas no campo e as práticas de alfabetização e letramento que acontecem nestas escolas do campo/multisseriadas.

Para responder à questão problema a pesquisa foi desdobrada em três objetivos específicos, de forma que estes nos possibilitaram chegar aos resultados desse trabalho, que foram: Apresentar o histórico e conceito da alfabetização e letramento no Brasil; Identificar que concepção de alfabetização e de letramento fundamenta a prática docente dos professores nas classes multisseriadas da zona rural de Nova Mamoré-RO; Verificar a prática docente nas classes multisseriadas pesquisadas e quais os desafios apresentados para o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento.

Ao serem questionadas sobre o conceito de letramento a maioria significativa das professoras destacaram o letramento como uma prática que vai além do conhecimento das letras, caracterizando dessa forma que não basta apenas ser alfabetizado. Para as professoras as práticas de letramento e alfabetização devem ser associadas às situações do mundo e da sociedade em que a criança vive.

Apesar das professoras terem evidenciado esse entendimento, durante a pesquisa na observação em sala, não foi possível constatar atividades e textos associados às práticas sociais ligados ao cotidiano e realidade dos alunos que vivem no campo, uma situação que diverge da apresentada a essas professoras na formação continuada oferecida no PNAIC. Verificamos que os livros didáticos são os mesmos utilizados nas escolas urbanas e isso denota que apesar das professoras já terem construído a concepção real do conceito de alfabetização e letramento, que segundo Soares indica que ao alfabetizar deve ser levada em consideração atividades de uso da escrita nas práticas sociais, as professoras ainda não utilizam tais metodologias no processo de alfabetização vinculado à realidade do campo.

Sobre o trabalho do letramento no processo de alfabetização em turmas multisseriadas as professoras destacaram a importância de envolver a produção de textos e trabalhar com os gêneros textuais. Verificamos também, na fala das professoras, a dificuldade que enfrentam com a falta de materiais para desenvolver as práticas de alfabetização e letramento.

É inconcebível, mesmo após os avanços da legislação quanto ao atendimento aos alunos das escolas do/no campo, ainda encontrarmos escolas com estrutura

precária, falta de materiais adequados para que as professoras pudessem desenvolver um trabalho com mais qualidade.

Desse modo, para que as práticas de alfabetização sejam eficazes a secretaria municipal e estadual de educação precisa garantir aos professores o acesso aos materiais e condições para que possa lançar mão de materiais diversificados e estrutura física e humana, em que os alunos tenham acesso à diversidade de gêneros textuais, além de espaço para o desenvolvimento de atividades também ser importante nesse processo.

Dessa maneira, segundo as falas aqui categorizadas, são muitas as dificuldades encontradas pelos docentes quanto à prática em classes multisseriadas no campo do município de Nova Mamoré.

Podemos destacar: a dificuldade de lidar com a diversidade etária e de anos escolares, que embora exista em qualquer sala de aula, em uma classe multisseriada o professor terá que atender essa diversidade que abrange desde a educação infantil às séries iniciais do ensino fundamental, a organização do tempo pedagógico é um outro ponto a ser superado por essas professoras. A rotina pedagógica deverá ser organizada de maneira que contemple várias atividades que possibilitem o avanço dos alunos.

Com os estudos de Hage (2005) confirmamos que essa é uma angústia dos professores devido à visão multissérie que é assumida, enquanto junção de turmas ao mesmo tempo e espaço, e o professor tem que elaborar planos e estratégias de ensino tanto quanto forem as séries, algo que a pesquisa ora apresentada também constatou.

Uma outra questão a se considerar é a formação docente voltada para a realidade do campo, embora tenha uma legislação que a contempla, ainda é preciso avançar muito nesse sentido. Diante destes aspectos educacionais, a formação inicial ou continuada do professor de multissérie do município de Nova Mamoré tem necessidade de passar por reformulações, empreender e implantar ações que atendam efetivamente as necessidades dos alunos e professores do campo em turmas multisseriadas e ao mesmo tempo, sejam efetivados os preceitos legais assegurados na legislação da educação no campo.

Ficou evidente a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação propiciar a esses professores uma formação continuada/permanente que contemple o ensino multisseriado e suas especificidades.



Também é fundamental realizar encontros de formação para que o professor desenvolva o exercício de reflexão sobre sua prática, sendo essencial para que eles tenham a oportunidade de construir e reconstruir as suas práticas de alfabetização e letramento a partir de sua realidade e necessidades. Esse aspecto sobre a necessidade de ter alguém para compartilhar suas angústias, dúvidas e experiências ficou evidente durante a pesquisa quando as professoras afirmaram que se sentem sozinhas, sem ter a quem recorrer em determinados momentos e situações de sua prática escolar e pedagógica.

Vê-se a necessidade e urgência na melhoria das condições de trabalho desses professores, para que possam desenvolver suas práticas educacionais com eficiência.

Os dados que constam na pesquisa mostraram que a infraestrutura das escolas multisseriadas precisam ser revistas, as mesmas não apresentam condições dignas de trabalho para as professoras e de atendimento aos alunos, além da falta de materiais e equipamentos conforme mencionados nas falas das professoras.

Um outro aspecto a ser levado em consideração nessa realidade é a sobrecarga dos professores, além do ofício da docência ainda enfrentam o desempenho de várias funções, como fazer a merenda, a limpeza da escola, etc., isso acarreta prejuízo, segundo elas, na aprendizagem dos alunos, pois o tempo acaba sendo pouco e, muitas vezes, não conseguem cumprir o seu planejamento e metas de aprendizagem.

Evidenciamos assim, a necessidade por parte da gestão pública em repensar políticas públicas que estejam direcionadas às classes multisseriadas do campo em Nova Mamoré-RO, para que possam proporcionar aos alunos um ambiente favorável à aprendizagem e para que as professoras tenham condições de desenvolver seu trabalho.

Todos esses fatores apontados nas escolas multisseriadas são questões que afetam as práticas de alfabetização e letramento dos alunos do campo. Dessa forma devem ser pensadas políticas públicas que primem pela valorização e fortalecimento dos saberes que levem em consideração a apropriação da leitura e escrita de maneira que o sujeito do campo seja inserido em práticas sociais significativas.

Por fim, a presente pesquisa nos proporcionou aprofundar os conhecimentos sobre o ensino em classes multisseriadas e as dificuldades e desafios que as professoras enfrentam para desenvolver suas práticas de alfabetização e letramento. Esperamos que os resultados obtidos possam colaborar na reflexão dessa realidade

e que resultem em novas pesquisas, quiçá a transformação das condições de ensino e aprendizagem das crianças das escolas que participaram desta pesquisa, cidadãos brasileiros que necessitam do olhar comprometido do poder público para terem seus direitos sociais atendidos.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996
- ARANHA, Maria. Lúcia. **História da educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagma. **Por uma educação do campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, p. 19 – 63. 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. **O “Programa Alfabetização Solidária”**: terceirização no contexto da Reforma do Estado <http://www.scielo.br/pdf/er/n38/12.pdf> . Acesso em 23 de janeiro de 2020. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR
- BEISIEGEL, Celso de Rui. A Educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo, n. 16, p. 19-27, julho de 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BÖNMANN, Patricia Angélica. **Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica**. Ijuí, 2015, 58 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, Ijuí- Rio Grande do Sul, 2015.
- BRASIL. **Conferência por uma educação básica do campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2020
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica: **Resolução CNE/CEB nº 2 de 28/04/2008**. [https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-2-2008\\_106998.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-2-2008_106998.html). Acesso em 30 de março de 2020
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica: **Resolução CNEB/ CEB1, de 3 de abril de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8463-orientacoes-programa-brasil-alfabetizado-final-2011-pdf&category\\_slug=julho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8463-orientacoes-programa-brasil-alfabetizado-final-2011-pdf&category_slug=julho-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20 de janeiro de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

BRASIL. **Escola Ativa**: Projeto Base. Brasília: SECAD/MEC, 2010a.

BRASIL. **Escola Ativa**: Orientações pedagógicas para a formação de educadores. Brasília, SECAD/ MEC, 2010b.

BRASIL. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf) Acesso em: 04 de abril de 2019.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/nova-mamore/pesquisa/38/47001?tipo=ranking&indicador=47006&ano=2017>. Acesso em 18 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, SEB, 1996.

BRASIL. **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm). Acesso em 25 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada Alfabetização e Diversidade. **Orientações Pedagógicas para Formação de Profissionais do Programa Escola Ativa**. Brasília/DF:MEC, 2008.

BRASIL. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília/DF: MEC, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo**. Educação do Campo: unidade 01. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar I**. Guia Geral. Brasília/DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pro - Letramento**. Guia Geral. Brasília/DF: MEC, 2012.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In. **Educação do Campo identidade e políticas públicas**. Brasília –DF, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 04.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 11. ed. Petrópolis, RJ: 2014.

CARVALHO. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira.; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2009.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto editores, 1999.

FARIA, Wendell Fiori de. **Lavando os pés para aprender a ler e escrever em uma escola ribeirinha do Vale Juruá**: a escola da vida e a vida na escola. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói: 2012.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

FERNANDEZ, Maurício Aguiar Serra Ramón García. Perspectivas de desenvolvimento da Amazônia: motivos para o otimismo e para o pessimismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 2 (23), p. 107-131, jul./dez. 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello, KREIDLOW, Ferraro e Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e realidade**:179-200 jul/dez 2004.

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

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Florianópolis: UFSC, 1994. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. Ed. São Paulo: Cortez, 1996, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Escolas multisseriadas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo.** – Texto Multissérie, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará / Salomão Mufarrej Hage (Org.).** - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

JÚNIOR, Silva; NETTO, Mário Borges. Por uma educação no Campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando. Culturas e Educação Caderno Temático: cultura e Educação do Campo.** n. 03, p. 45-60, novembro. 2011.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática. 2010.

KATO, Mary Azumi. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** Ática, São Paulo, 1986.

Lakatos & Marconi. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; C.; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur. Gomes de et all. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Ana, et all. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: Instituto Montenegro, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e educadoras do campo. In. **Educação do Campo identidade e políticas públicas**. Brasília –DF, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 04.

MACIEL, Antônio C. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. In: GOBBI, Marcia A.; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (Orgs.). **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

MOLINARI, Cláudia. Entrevista concedida a Paola Gentile, de Buenos Aires, Argentina. **Revista Nova Escola**. 01 jan. 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramento, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: UNESP; CONPED, 2000.

NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-32.

ROSA, Ana Cristina Silva. **Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas**. São Paulo: UMESP, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, 2003.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, São Paulo: autores associados, 2007.

SOARES, Magda Backer. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 1998.

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

SOARES, Magda Backer. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

UCHÔA, Marcélio Rodrigues. **A fragilidade da municipalidade no pacto federativo: o espaço político no Brasil – um estudo do poder local em Nova Mamoré – Rondônia**. Porto Velho, 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia - UNIR, 2015.

WEIZ, Telma. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. In – **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, Guia 01, 2001.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

#### **I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome do participante: (Professores Alfabetizadores da Educação Infantil e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de 05 escolas multisseriadas rurais do Município de Nova Mamoré-RO)

#### **II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1) TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré

**2) PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** ELY SANDRA CARVALHO DE OLIVEIRA

**3) DURAÇÃO DA PESQUISA:** outubro de 2019 a novembro de 2019

#### **III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:**

O(a) Sr.(Sr.<sup>a</sup>) está sendo convidado para participar da pesquisa: **“ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO”**, de responsabilidade da pesquisadora **Ely Sandra Carvalho de Oliveira**, mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação terá como propósito as dificuldades e desafios encontrados pelos docentes das escolas multisseriadas da zona rural do município de Nova Mamoré em

relação ao processo de alfabetização e letramento, sendo realizada em 05 escolas que atendam desde a Educação Infantil ao 3º ano do ensino Fundamental, tendo por:

### **Objetivo geral:**

Conhecer as dificuldades da prática pedagógica encontradas pelos docentes das escolas multisseriadas da zona rural do município de Nova Mamoré em relação ao processo de alfabetização e letramento.

### **Objetivos Específicos:**

- Apresentar o histórico e conceito da alfabetização e letramento no Brasil;
- Identificar que concepção de alfabetização e de letramento fundamenta a prática docente dos professores nas classes multisseriadas da zona rural;
- Verificar a prática docente nas classes multisseriadas pesquisadas e quais os desafios apresentados para o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento.

Dessa forma convém esclarecer que:

1) Sua participação nesta pesquisa será em entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas. Sendo que, a entrevista será realizada exclusivamente pela pesquisadora responsável, não sendo terceirizada a quaisquer outras pessoas; será aplicado também questionário com perguntas abertas e fechadas.

2. Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável. Neste termo, consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, a qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

## **IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA**

(X) Risco Mínimo ( ) Risco Maior que mínimo

**Descrição do Risco:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos. **Método de Coleta de dados:** os instrumentos de coleta de dados serão: questionários, observação in loco e entrevista semiestruturada executados com os participantes ao longo do processo interventivo, portanto, há **possibilidade do seguinte risco:** é

possível que os professores não aceitem participar da pesquisa ou mesmo dar informações sobre os dados solicitados. Portanto, serão adotadas as seguintes **medidas de prevenção e providências para minimizar o risco**: a pesquisadora irá orientar os participantes que a pesquisa tem a finalidade de construir, sistematizar e socializar conhecimentos e práticas de ensino que favoreçam a qualidade da educação escolar, o que irá favorecer na aprendizagem dos estudantes, além de propiciar ao participante um ambiente agradável e seguro para a realização da pesquisa. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências. Enfim, tudo o que o colaborador queira saber antes, durante e depois da sua participação. O colaborador tem a livre escolha em recusar a participar da pesquisa e sua decisão não lhe acarretará nenhum prejuízo ou danos.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa, em caráter confidencial, serão assegurados aos participantes total sigilo das informações. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso aos dados; é garantida a não violação e a integridade dos documentos apresentados; os resultados da pesquisa terão divulgação pública; sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Destaca-se ainda, a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a participante não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. A observação, entrevista e aplicação de questionário ocorrerão nas Escolas Multisseriadas selecionada para pesquisa, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e os participantes.

**Descrição do Benefício:** Ao participar desta pesquisa, O (a) Sr. (Sr.<sup>a</sup>) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre a proposta de pesquisa como forma de adquirir conhecimentos sobre a realidade dos professores que atuam em escolas multisseriadas, bem como possibilitar um olhar diferenciado para as dificuldades encontradas pelos docentes dessas escolas multisseriadas no tocante à alfabetização e letramento na Educação do Campo no município de Nova Mamoré. O presente estudo proporcionará uma contribuição na área, pela incipiência de dados acerca da temática alfabetização e letramento em escolas de Educação no Campo em classes multisseriadas no município de Nova Mamoré, poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado de Rondônia e em âmbito nacional e/ou internacional.

Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

**V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.**

**PESQUISADORA:** Ely Sandra Carvalho de Oliveira; Celular/*Whatsapp*: (69) 9 99071279; E-mail: elycarvalho16@hotmail.com. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4ª <http://www.ppge.unir.br/> | E-mail: [mestradoeducacao@unir.br](mailto:mestradoeducacao@unir.br).

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP**

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: [cep@unir.br](mailto:cep@unir.br).

**COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP**

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

**VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa “**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO**” e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: [cep@unir.br](mailto:cep@unir.br). **Consinto**, também, que os resultados obtidos por meio da entrevista e questionários, dos textos produzidos ou do registro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Nova Mamoré (RO), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Pesquisador (a)/orientando(a)

---

Pesquisador(a)/orientador(a)

**APÊNDICE B - Questionário dirigido aos docentes****FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO****QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO APLICADO AOS PROFESSORES  
ALFABETIZADORES****Perfil do professor (a).**

01-Idade:

 20 a 30 anos  30 a 40 anos  40 a 50 anos

02- Sexo

 Feminino  Masculino

03-Formação acadêmica:

 Ensino Médio: \_\_\_\_\_ Graduação: Qual Curso? \_\_\_\_\_ Pós-Graduaçã. Qual?

Latu Sensu \_\_\_\_\_

Stricto Sensu \_\_\_\_\_

04- Tempo de serviço na Educação:

 0 a 03 anos 03 a 06 anos 06 a 09 anos 09 a 12 anos

( ) acima de 12 anos

05- Tempo de atuação em Escola Multisseriada:

( ) 0 a 03 anos

( ) 03 a 06 anos

( ) 06 a 09 anos

( ) 09 a 12 anos

( ) acima de 12 anos

06- Perfil da turma 2019:

	Educação Infantil		Ensino Fundamental I				
	Pré 04	Pré 05	1º	2º	3º	4º	5º
Quantidade de alunos							
Repetentes							
Alfabetizados							

07- Quais são as dificuldades e desafios que você considera mais marcantes para se trabalhar alfabetização e letramento em classes multisseriadas?

---



---

08- Você recebeu formação para atuar em classes multisseriadas?

( ) Sim                      ( ) Não

Se sim, qual foi essa formação?

---



---

09- Vocês participaram ou estão participando de cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e/ou MEC que levam em consideração as especificidades da clientela que reside no campo? Mencione o nome da formação:

---

---

---

10-Escreva o que você considera letramento:

---

---

11- Em sua opinião o que é alfabetizar letrando?

---

---

12 – Como é envolver o letramento no processo de alfabetização em classes multisseriadas?

---

---

13 – Apresente algumas práticas importantes que você considera que os professores podem utilizar no processo de ensino da leitura e da escrita vinculadas ao letramento:

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_

14- Há a disponibilidade de materiais pedagógicos para trabalhar com alfabetização e letramento na escola que você atua? Mencione quais:



---

---

15- Sabe-se que mesmo em uma classe seriada há alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Em uma classe multisseriada essa heterogeneidade é bem mais acentuada, tendo em vista esses níveis de aprendizagem e as séries diferentes. Como você trabalha com os alunos que apresentam os diferentes níveis de aprendizagem, mesmo estando na mesma série e com os alunos das diferentes séries ao mesmo tempo?

---

---

16- Você considera a heterogeneidade presente na turma multisseriada boa ou ruim? Por quê?

---

---

17- Cite as desvantagens de se trabalhar em turmas multisseriadas?

---

---

---

## APÊNDICE B - Roteiro de Observação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

### ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO REALIZADA NA PESQUISA DE CAMPO

DATA DA OBSERVAÇÃO \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2019.

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Ano em que foi construída e início do atendimento da etapa dos anos iniciais do Ensino fundamental: \_\_\_\_\_

Números de alunos da matriculados: \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_ séries: \_\_\_\_\_

Espaço físico da escola e organização do espaço da sala (distribuição das mesas e cadeiras/carteiras, cantinhos, disponibilidade de acesso dos alunos (as) aos materiais, etc):


Materiais disponíveis na sala de aula:


Desenvolvimento dos conteúdos pelo professor (registrar a sequência de conteúdos e atividades)




Condições de funcionamento:

---

C) sala de leitura: (\_\_\_) sim (\_\_\_) não

Condições de funcionamento:

D) sala de informática (\_\_\_) sim (\_\_\_) não

Condições de funcionamento:

E) outro laboratório disponível:

---

Condições de funcionamento:

F) espaços para atividades físicas e recreativas:

Quais? \_\_\_\_\_

Condições de funcionamento:

---

G) refeitório: (\_\_\_) sim (\_\_\_) não

Condições de funcionamento:

---

H) sanitários:

Número suficiente (\_\_\_) sim (\_\_\_) não

Adaptados para deficientes (\_\_\_) sim (\_\_\_) não

Condições de funcionamento:

---

I) outros espaços disponíveis, materiais e condições de funcionamento:

---

---

---

## APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista com os docentes



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1- Se você pudesse fazer alguma coisa para melhorar a qualidade do ensino das crianças das classes multisseriadas o que você faria?
- 2- Na sua concepção as crianças das classes multisseriadas têm as mesmas oportunidades de aprendizagem que as das classes não multisseriadas? Por quê?
- 3- O que você professor alfabetizador acredita que poderia contribuir para enriquecer a sua prática no que se refere à alfabetização e letramento?

Agradeço imensamente a atenção e carinho de vocês.

Abraços,

**Ely Sandra Carvalho de Oliveira**  
Pesquisadora/ Mestranda