

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ANGELINA BIGATON FERLA

Alfabetização nas escolas do campo: atuação de professoras alfabetizadoras
em turmas multisseriadas

São Carlos/ SP

2024

ANGELINA BIGATON FERLA

Alfabetização nas escolas do campo: atuação de professoras alfabetizadoras
em turmas multisseriadas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Profissional, sob orientação da Prof.a Dra.Heloisa Chalmers Sista.

São Carlos/ SP

2024

Dedico esta pesquisa:

Aos meus pais, Janete e Angelo, que sempre incentivaram seus filhos a acreditarem na escola pública.

Ao meu filho Bryan, que, ainda em meu ventre, compartilhou comigo cada emoção final desta jornada.

Aos professores das escolas do campo, que batalham diariamente por uma educação de excelência, mesmo diante dos desafios existentes, em especial aqueles que participaram desta pesquisa, bem como a todo o grupo das escolas, pela confiança, gentileza e colaboração com que me acolheram.

Agradecimentos

Ao término deste trabalho, sinto um suspiro de alívio por tê-lo concluído. Percebo que ele não foi construído apenas por mim e minha orientadora, mas por muitas mãos e sentimentos. Ao ver um dos meus maiores sonhos realizado, sou levada a pensar naqueles que, de alguma forma, acreditaram, sonharam e percorreram comigo estes dois intensos anos.

Primeiramente, agradeço a Deus, que me sustentou e guiou em momentos difíceis, do início ao fim. Nele esperei, fui paciente, forte, fraca, sorri, chorei, mas durante toda a caminhada até o final, Ele cuidou de mim.

A todos os meus familiares, que suportaram pacientemente os momentos de distância, agradeço pela confiança, pelas orações, força, amor e carinho. Obrigada por compreenderem minha ausência nos momentos em que precisei me dedicar à pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Heloisa, agradeço pelo privilégio de sua orientação, que me ajudou a amadurecer e desenvolver os caminhos desta dissertação. Você é uma profissional exemplar e um ser humano incrível. Obrigada pela orientação competente, pelos conhecimentos transmitidos e pelos direcionamentos. Mesmo diante das minhas fragilidades, você acreditou no meu potencial e me ajudou a crescer, contribuindo efetivamente para o meu desenvolvimento.

Aos (Às) professores(as) que fizeram parte da minha formação, desde a Educação Básica até a Pós-graduação, sou grata pelos conhecimentos compartilhados e pela contribuição para o meu desenvolvimento.

Aos membros da banca do Exame de Qualificação, compostos pelas professoras Dr^a. Raquel, Dr^a. Claudia, Dr^a. Cleonice e Dr^a. Taís, pelo aceite em participar e pelas valiosas contribuições e sugestões para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Aos (Às) amigos(as), agradeço imensamente pela companhia, amizade e pelos sonhos que compartilhamos juntos durante essa jornada. Peço desculpas pela minha

ausência, preocupação e falta de atenção durante esse período. Sou imensamente grata pela compreensão e apoio de vocês. Vocês foram fundamentais nessa caminhada, seja com palavras de incentivo, momentos de descontração ou simplesmente pela amizade sincera. Obrigada por fazerem parte dessa trajetória.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) pela oportunidade de cursar este mestrado. Essa instituição, representada por seus(suas) professores(as) e funcionários(as), propiciou-me este importante momento de formação e desenvolvimento acadêmico.

À Secretaria Municipal de Educação da rede pesquisada por conceder disponibilidade e autorização para a realização da pesquisa e as instituições onde o estudo foi realizado.

Por fim, agradeço às professoras que participaram desta pesquisa. De forma tão acolhedora, vocês dividiram comigo conquistas, angústias, posicionamentos, incertezas e todas as dores e conquistas da docência. Agradeço por terem compartilhado generosamente seus saberes sobre o universo da alfabetização.

Muito obrigada a todos!

SOU FEITA DE RETALHOS

Cris Pizzimenti

Sou feita de retalhos.

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na
alma.*

*Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser
quem eu sou.*

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que
vão se tornando parte da gente também.*

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me
permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.*

*Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles
possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso
bordado de "nós".*

RESUMO

Profissionais das escolas do campo com turmas multisseriadas, presentes em todo o país, enfrentam grandes desafios em suas práticas pedagógicas, principalmente na alfabetização. A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os desafios e as potencialidades das práticas de alfabetização em turmas multisseriadas das escolas do campo de um município no interior do estado de Mato Grosso. A questão de pesquisa colocada foi: Como as professoras¹ de turmas multisseriadas do campo articulam e organizam suas práticas de alfabetização? Foi conduzido um estudo de caso com três profissionais que atuaram em escolas públicas municipais do campo nos anos letivos de 2022 e 2023. Essas profissionais atendiam turmas com 1º e 2º ano na mesma sala. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, baseadas em Minayo (1994, 2014), Penna (2020), Ludke e André (1986) e Bardin (1979). A investigação discutiu a legislação vigente sobre alfabetização e abordou teorias relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, com contribuições de teóricos como Soares (2000, 2009, 2021a, 2021b, 2022), Mortatti (2011) e Bagno (2011, 2021). A discussão sobre a educação do campo foi fundamentada em Azevedo e Queiroz (2010), Caldart (2012), Arroyo (2011) e Fernandes (2002). Os resultados da pesquisa foram organizados em quatro categorias: "Desafios na alfabetização do campo", "Estratégias de ensino para a diversidade", "Alfabetização potencializada em turmas multisseriadas do campo" e "Necessidades formativas com base nos desafios compartilhados por professoras do campo". Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de formação específica para atuação no campo. Observamos uma variedade de abordagens adaptadas às necessidades das turmas, mas com algumas lacunas em relação às práticas recomendadas na BNCC e à orientação teórica de Magda Soares para habilidades de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, algumas limitações das práticas alfabetizadoras foram notadas devido ao uso de materiais padronizados (apostilados). Destaca-se, ainda, a urgência de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, promovendo a valorização profissional e abordagens pedagógicas sensíveis às necessidades das turmas multisseriadas.

Palavras-chave: alfabetização, turmas multisseriadas, práticas de alfabetização, leitura e escrita.

¹ Optou-se pelo uso professoras, no feminino, pela predominância de mulheres na atuação da alfabetização na rede pesquisada.

ABSTRACT

Professionals in rural schools with multi-grade classes, present throughout the country, face major challenges in their pedagogical practices, especially in literacy. This research aimed to analyze the challenges and potentials of literacy practices in multi-grade classes in rural schools of a municipality in the state of Mato Grosso, Brazil. The research question was: How do teachers of rural multi-grade classes articulate and organize their literacy practices? A case study was conducted with three professionals who worked in municipal public rural schools in the school years of 2022 and 2023. These professionals taught classes with 1st and 2nd grades in the same classroom. Data collection was carried out through semi-structured interviews, based on Minayo (1994, 2014), Penna (2020), Ludke and André (1986), and Bardin (1979). The investigation discussed the current legislation on literacy and addressed theories related to the teaching of reading and writing, with contributions from theorists such as Soares (2000, 2009, 2021a, 2021b, 2022), Mortatti (2011), and Bagno (2011, 2021). The discussion on rural education was based on Azevedo and Queiroz (2010), Caldart (2012), Arroyo (2011), and Fernandes (2002). The research results were organized into four categories: "Challenges in rural literacy", "Teaching strategies for diversity", "Literacy potentialized in rural multi-grade classes", and "Formative needs based on challenges shared by rural teachers". The research results indicate the need for specific training for working in rural areas. We observed a variety of adapted approaches to the needs of the classes, but with some gaps in relation to the practices recommended in the BNCC and Magda Soares' theoretical orientation for reading and writing skills in the early years of elementary school. Additionally, some limitations of literacy practices were noted due to the use of standardized materials (textbooks). There is also an urgent need for public policies aimed at Rural Education, promoting professional appreciation and pedagogical approaches sensitive to the needs of multi-grade classes.

Keywords: literacy, multi-grade classes, literacy practices, reading and writing.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Artigos, dissertações e teses (2005 a 2022)	46
FIGURA 2- Trabalhos selecionados para levantamento bibliográfico	48
FIGURA 3- Número de matrículas por localização	65
FIGURA 4- Percentual de escolas por localização.....	66

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Pesquisas selecionadas para análise.	49
QUADRO 2- Formação e experiência profissional	74
QUADRO 3- Turmas atendidas e números de alunos	77
QUADRO 4- Frequência dos objetos de conhecimento nas práticas de leitura (BNCC), segundo as professoras entrevistadas	105
QUADRO 5 - Frequência dos objetos de conhecimento nas práticas de escrita (BNCC), segundo as professoras entrevistadas	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

EaD - Ensino a Distância

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEC - Política Nacional de Educação do Campo

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNB - Universidade de Brasília

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 Introdução.....	14
2 Bases teóricas do estudo.....	19
2.1 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO	19
2.1.1 A ALFABETIZAÇÃO EM 2023: O QUE A LEGISLAÇÃO VIGENTE DIZ SOBRE A ALFABETIZAÇÃO	19
2.1.2 ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS	23
2.1.2.1 CONCEPÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA NA ALFABETIZAÇÃO.....	28
2.1.2.2 CONSTRUINDO PONTES TEÓRICAS: MAGDA SOARES, GIMENO SACRISTÁN E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	32
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS....	36
2.3 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE DIZEM OS ESTUDOS	45
2.3.1 MAPEANDO ESTUDOS JÁ REALIZADOS.....	48
2.3.2 ANÁLISE DOS ESTUDOS ENCONTRADOS NOS PORTAIS BDTD E PERIÓDICOS DA CAPES	59
3 Fundamentação Metodológica e Coleta de Dados.....	68
3.1 PLANEJAMENTO E METODOLOGIA DA PESQUISA	68
3.1.1 COLETA DE DADOS	70
3.1.2 ABORDAGEM QUALITATIVA	70
3.1.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	71
3.1.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	72
3.2 A REDE DE EDUCAÇÃO E PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	72
4 Análise e discussão dos dados	78
4.1 DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DO CAMPO.....	78
4.1.1 VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO.....	91
4.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A DIVERSIDADE	94
4.2.1 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LEITURA EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO MULTISSERIADAS DO CAMPO	102
4.2.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA ESCRITA EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO MULTISSERIADAS DO CAMPO	110

4.3 ALFABETIZAÇÃO POTENCIALIZADA EM TURMAS MULTISSERIADAS DO CAMPO	120
4.4 NECESSIDADES FORMATIVAS COM BASE NOS DESAFIOS COMPARTILHADOS POR PROFESSORAS DO CAMPO.....	127
4.4.1 NECESSIDADES FORMATIVAS DA DOCÊNCIA EM TURMAS MULTISSERIADAS	128
4.4.2 NECESSIDADES FORMATIVAS: PRÁTICAS ALFABETIZADORAS ...	134
5 Considerações finais	140
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE I- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	154
APÊNDICE II- Roteiro de entrevista	157
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	161

1 Introdução

Durante minha infância e adolescência, tive a oportunidade de crescer em uma pequena cidade do interior de Mato Grosso, onde desenvolvi um forte vínculo com a natureza e o trabalho rural. Acompanhando meus pais em suas atividades diárias, pude vivenciar desde cedo a rotina no campo e aprender sobre os desafios e recompensas da vida no meio rural. Essa experiência me ensinou valores como resiliência e comprometimento, que hoje carrego comigo em todas as áreas da minha vida, incluindo minha carreira profissional. Como alguém que nasceu e vive na região rural de Mato Grosso, posso afirmar que as dificuldades de acesso sempre foram um grande obstáculo para o desenvolvimento da região.

Cresci em uma família de agropecuaristas. Um fato marcante da infância foi testemunhar meus pais enfrentarem dificuldades financeiras durante o governo Collor. Diante disso, meu pai tornou-se motorista escolar e, posteriormente, conseguiu ser aprovado em um concurso público, exercendo essa função até os dias atuais. Mesmo em meio à crise financeira, eles nunca deixaram de priorizar a educação dos filhos. Estudei e fui incentivada a acreditar na educação pública e através dela alcancei e realizei muitos sonhos. A minha paixão pela escrita e leitura começou desde os meus 5 ou 6 anos de idade, antes mesmo de frequentar uma sala de aula. Enquanto a minha mãe ajudava o meu irmão com as tarefas escolares, eu, curiosa e atenta, absorvia cada palavra que passava pelos meus olhos. Foi ali, do outro lado da mesa, que aprendi a ler. Naquela época, não havia pré-escola disponível na comunidade onde morávamos. Foi na 1ª série do Ensino Fundamental, em uma instituição próxima à nossa casa, que tive o meu primeiro contato com a escola. No entanto, devido à nucleação² ocorrida nos anos 90, fui obrigada a frequentar uma escola distante. Isso nos colocou diante de desafios como fazer uso do transporte escolar e das condições precárias das estradas. Apesar dessas adversidades, consegui completar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio com sucesso.

² A nucleação refere-se a uma estratégia de reorganização escolar que buscava agrupar várias escolas menores em um único estabelecimento de ensino.

Atuante na educação desde os 18 anos, atualmente comemoro 10 anos de concurso na rede municipal, sendo que aproximadamente 5 anos foram dedicados aos anos iniciais e à fase de alfabetização, tanto em sala de aula quanto em formação continuada. Minha experiência, me motivou a pesquisar a atuação docente em turmas multisseriadas nas escolas do campo, especialmente no ciclo de alfabetização. Como professora, enfrentei diversos desafios nesse contexto, desde a falta de políticas públicas para as escolas rurais até a presença de materiais apostilados que restringem a criatividade, a flexibilidade pedagógica e, principalmente, a autonomia docente.

Minha experiência profissional na área da educação é marcada por uma trajetória de desafios e superações. Iniciei na educação do campo sem possuir uma licenciatura, o que me motivou a buscar capacitação através de cursos de licenciatura, especializações e formações continuadas. Inicialmente, cursei Pedagogia na modalidade de Ensino à Distância (EaD), o que me proporcionou conhecimentos teóricos e práticos na área educacional. Posteriormente, decidi expandir minha formação e cursei Física, através de um curso modular realizado durante minhas férias. Além disso, busquei me aperfeiçoar na área da alfabetização, realizando uma especialização em Psicopedagogia Institucional também na modalidade EaD. Também investi em minha capacitação na área de gestão pública, compreendendo a importância de uma administração eficiente e a ser mais assertiva na gestão educacional. Sobre as formações continuadas, destaco três que considero cruciais para o aprimoramento da minha prática enquanto docente na alfabetização: durante os anos de 2009 a 2011, participei do programa de formação continuada Escola Ativa, voltado para escolas do campo. Os encontros abordaram temas essenciais, como educação do campo, gestão democrática e alfabetização. Em 2012, o programa Alfabeletrar, que me proporcionou conhecimentos sobre métodos eficazes de alfabetização, permitiu-me avançar ainda mais nessa área. Em 2013, fui convidada para atuar como orientadora de estudos no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo era aprimorar a alfabetização dos alunos. Durante três anos, tive o privilégio de ouvir relatos de professores e vivenciar a realidade das escolas do campo e de comunidades indígenas.

A partir das formações continuadas que tive, relacionadas às experiências vivenciadas na área de alfabetização, surgiu em mim o interesse em aprofundar

meus conhecimentos através de um mestrado. Como professora alfabetizadora de turmas multisseriadas do campo, decidi me inscrever na pós-graduação em 2022 com o intuito de investigar as particularidades da alfabetização nesse contexto específico, com a ideia de dar voz às professoras que enfrentam esse desafio diariamente, a fim de compreender suas práticas de alfabetização e contribuir para o aprimoramento da educação do campo. A pesquisa realizada trouxe reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita em turmas multisseriadas. Os relatos compartilhados por essas profissionais foram importantes, pois enriqueceram nossa compreensão nesse contexto. Ao compartilharem suas reflexões, as professoras contribuíram para a construção do conhecimento acadêmico sobre alfabetização em turmas multisseriadas. Suas vozes são fundamentais para ampliar a compreensão teórica desse contexto educacional.

A pesquisa surgiu da importância de compreender como as professoras das escolas do campo lidam com os desafios específicos encontrados ao ensinar crianças de diferentes idades e diversidade de conhecimentos numa mesma sala ao mesmo tempo. O problema central investigado foi como essas professoras articulam e organizam suas práticas de alfabetização. Para isso, o estudo teve como objetivo geral analisar os desafios e as potencialidades das práticas de alfabetização em turmas multisseriadas das escolas do campo de um município do interior de Mato Grosso. A partir disso, procuramos levantar as dificuldades enfrentadas pelas professoras, descrever as estratégias utilizadas para lidar com diferentes níveis de aprendizagem simultaneamente e identificar necessidades de formação na perspectiva de professoras alfabetizadoras em turmas multisseriadas.

A presente pesquisa apresenta uma análise sobre as práticas de alfabetização em turmas multisseriadas na Educação do Campo. Sendo assim, para melhor compreensão do texto, organizamos este trabalho em quatro capítulos.

O primeiro capítulo aborda as bases teóricas do estudo, incluindo: o conceito de alfabetização com base na legislação vigente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). As teorias relacionadas à alfabetização nos anos iniciais, com foco nas práticas de leitura e escrita, com contribuições de autores como Magda Soares (2000, 2009, 2021a, 2021b e

2022) e Maria do Rosário Mortatti (2011). A concepção de língua, com base nos estudos de Marcos Bagno (2011 e 2021) e Magda Soares (2021). A educação do campo, com base em autores como Azevedo e Queiroz (2010), Caldart (2012), Arroyo (2011) e Fernandes (2002). Além disso, o capítulo apresenta um levantamento bibliográfico sobre práticas de alfabetização em turmas multisseriadas na educação do campo, realizado nas bases de dados da CAPES e BDTD, analisando os estudos já realizados e as contribuições iniciais sobre práticas de leitura e escrita, educação do campo, história e políticas educacionais relacionadas às salas multisseriadas. A partir dessas leituras, foi possível formular assim a questão de pesquisa: Como as professoras de turmas multisseriadas do campo articulam e organizam suas práticas de alfabetização?

No segundo capítulo, destaca-se a fundamentação metodológica da pesquisa. Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, permitindo o diálogo com os sujeitos, com base em Minayo (1994), incluindo o contato e seleção das entrevistadas, a realização de entrevistas semiestruturadas, de acordo com Penna (2020), que foram gravadas em áudio, conforme Ludke e André (1986), aproveitando a vantagem de registrar todas as expressões orais. Além disso, o capítulo aborda a análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (1979) e Minayo (2014), que foi aplicada na coleta de dados e análise dos depoimentos. Todo o processo de coleta de dados e análise foi realizado com a devida autorização da Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado e do Comitê de Ética.

No terceiro capítulo, versa sobre a análise e a discussão dos dados das entrevistas sobre as práticas de alfabetização em turmas multisseriadas da Educação do Campo. As entrevistas foram transcritas, lidas e relidas e os temas foram agrupados a partir das respostas das professoras. As falas foram ilustradas e discutidas em diálogo com referências, buscando-se problematizar e compreender essa realidade. Foram organizadas quatro categorias temáticas de análise: desafios na alfabetização do campo; estratégias de ensino para a diversidade; alfabetização potencializada em turmas multisseriadas do campo; e necessidades formativas com base nos desafios compartilhados por professoras do campo.

No quarto e último capítulo, apresenta as considerações finais do estudo, que buscam sintetizar as discussões e problematizar a prática de alfabetização

em turmas multisseriadas do campo. Essa compreensão norteou as observações e análises referentes às práticas pedagógicas na alfabetização de turmas multisseriadas, assim como a necessidade de formação nesse contexto. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de investimento em formação docente específica para a atuação no campo, a fim de atender com sucesso às demandas de leitura e escrita. Destaca-se também a urgência de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, promovendo valorização profissional e abordagens pedagógicas sensíveis às necessidades das turmas multisseriadas.

Ao compreender as práticas e desafios enfrentados pelas professoras nessas turmas, a pesquisa contribui para a melhoria da qualidade da educação. As informações coletadas podem ser utilizadas para desenvolver práticas mais eficazes de alfabetização em turmas multisseriadas, quanto ao ensino da leitura e da escrita, beneficiando diretamente os alunos e promovendo a equidade educacional. Uma vez que a pesquisa dá voz às professoras, reconhecendo e valorizando o trabalho que elas realizam. Isso pode incentivar uma maior valorização do papel dos professores na sociedade e promover discussões sobre as condições de trabalho, formação e suporte necessários para que possam desempenhar seu papel de maneira eficaz, especialmente no contexto da Educação do Campo.

A pesquisa busca ainda contribuir para a melhoria da educação e para a valorização dos sujeitos do campo, que por muito tempo foram negligenciados. Como alguém que cresceu e estudou no campo, entendo a importância de se valorizar a educação do campo e seus profissionais. É importante garantir uma educação de qualidade para crianças e jovens nas áreas rurais, para que possam ter as mesmas oportunidades de desenvolvimento que aqueles que vivem nas cidades. Compreendo e compartilho profundamente a realidade dessas pessoas, e este é um vínculo essencial com esta pesquisa. Minha trajetória até o momento tem sido profundamente significativa, pois acompanhei minha própria evolução, transitando de aluna a professora e, por fim, pesquisadora das escolas do campo. Essa trajetória me faz valorizar ainda mais a relevância da educação escolar nessas comunidades.

2 Bases teóricas do estudo

O capítulo de bases teóricas do estudo tem como objetivo contextualizar o conceito de alfabetização. Para isso, foram criadas seções que fornecem as bases para o estudo. Iniciamos com uma seção que traz a legislação e os conceitos de alfabetização. Em seguida, abordamos a alfabetização no contexto da educação do campo e, por fim, apresentamos um panorama do que tem sido investigado sobre práticas de alfabetização em turmas multisseriadas, situando e projetando as contribuições das pesquisas neste cenário.

2.1 Conceito de alfabetização

Nesta seção de contextualização do conceito de alfabetização, discute-se a legislação relacionada à alfabetização em 2023, fazendo uma análise das leis que regem o ensino no Brasil e sua relação com a alfabetização. Optamos por utilizar as contribuições e explorar a perspectiva da pesquisadora brasileira Magda Soares em diferentes textos como base para a definição do conceito de alfabetização. Além disso, apresentamos nossa visão sobre o ensino da língua materna, ressaltando sua importância no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, especialmente nos anos iniciais da alfabetização. Acreditamos que o ensino da língua é essencial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e linguísticas dos alunos. Para fundamentar nossas discussões, temos por referência os estudos de Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti e Marcos Bagno.

2.1.1 A alfabetização em 2023: o que a legislação vigente diz sobre a alfabetização

Um estudo sobre a legislação educacional que abrange a alfabetização é essencial para o sucesso escolar, e para tanto é fundamental que as políticas públicas estejam alinhadas às necessidades e demandas da sociedade. Diversas leis e normas têm sido criadas para garantir o acesso à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento dos estudantes. Entre elas, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Plano

Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A implementação dessas leis visa garantir que a alfabetização seja uma prioridade no sistema educacional brasileiro, assegurando que todas as crianças tenham acesso à uma educação de qualidade e sejam capazes de ler e escrever em diferentes situações da vida social, sendo este um dos pilares fundamentais da educação básica que deve ser garantido a todos os alunos. Por meio da alfabetização, as crianças adquirem as habilidades necessárias para decifrar o mundo ao seu redor por meio da leitura e da escrita, sendo este um processo vital que abre portas para oportunidades de aprendizado e desenvolvimento ao longo da vida.

Iniciamos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define as diretrizes e bases para a educação no Brasil. No que se refere à alfabetização, a LDB estabelece a necessidade de assegurar o ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Além disso, a lei determina que as diretrizes curriculares devem considerar as necessidades de alfabetização, garantindo uma base sólida para o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Conforme estabelecido em seu artigo 4º, "o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:". Essa medida assegura a igualdade de oportunidades na educação e no desenvolvimento social do país. Nessa etapa da educação, a alfabetização desempenha um papel fundamental, sendo um pilar essencial para a formação dos estudantes. As alterações legais buscam ampliar o acesso e a permanência de crianças e jovens no sistema educacional, reforçando a importância da alfabetização como base para o desenvolvimento integral dos cidadãos.

O artigo 22 apresenta as finalidades da educação básica no Brasil, que incluem o desenvolvimento do educando, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o fornecimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. O artigo 32 determina que o período de Ensino Fundamental obrigatório seja de nove anos e seja oferecido de forma gratuita nas instituições de ensino públicas. Além disso, é importante destacar que as comunidades indígenas têm o direito de utilizar suas línguas maternas e

processos próprios de aprendizagem, garantindo assim a inclusão e o respeito à diversidade cultural do país. A alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental é uma meta estabelecida pela legislação, visando garantir o desenvolvimento adequado das habilidades de leitura e escrita das crianças, jovens e adultos contribuindo para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios da vida adulta "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" (Art. 32, inciso I). É fundamental que todos os setores da sociedade estejam engajados na luta pelo acesso à educação básica de qualidade, exigindo a oferta de uma educação de qualidade e acessível a todos os brasileiros.

No nono artigo da LDB, nos deparamos com a incumbência da União em relação à elaboração do Plano Nacional de Educação. Esse plano, conhecido como PNE, consiste em um documento estratégico para a educação no Brasil, no qual são estabelecidas metas e estratégias para a alfabetização. Quanto à alfabetização, o objetivo principal é garantir que todas as crianças sejam plenamente alfabetizadas até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

O PNE aborda de forma significativa a questão da alfabetização, representando um desafio para municípios, estados e a União. A implementação da meta 2 traz consigo estratégias que devem ser adotadas, tais como o estabelecimento de mecanismos de acompanhamento individualizado dos alunos, o fortalecimento do monitoramento do acesso e aproveitamento escolar, o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas e a promoção da busca ativa de crianças fora da escola. O objetivo principal é elevar a qualidade da educação e assegurar que, pelo menos, 95% dos estudantes concluam a etapa da alfabetização dentro da idade recomendada.

A Meta 5 do PNE tem como foco a alfabetização, buscando o objetivo de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Para alcançar essa meta, o plano propõe estratégias para a estruturação de processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com qualificação dos professores e apoio pedagógico específico. Também sugere a criação de instrumentos de avaliação periódicos para aferir a alfabetização das crianças, o desenvolvimento de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, o apoio à alfabetização de crianças de grupos específicos, como indígenas e quilombolas, e a formação de

professores para a alfabetização. Além disso, destaca-se a importância de apoiar a alfabetização de pessoas com deficiência, considerando suas especificidades. A ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos foi uma medida adotada para melhorar a qualidade da educação, estabelecendo que a alfabetização das crianças deve ser concluída, no máximo, aos 8 anos de idade. Os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento de diversas formas de expressão.

Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio devem ter uma base nacional comum. Essa base curricular unificada é fundamental para garantir uma educação de qualidade em todo o país. Tanto as escolas públicas quanto as privadas são obrigadas a seguir a Base Nacional Comum Curricular (Base ou BNCC) na elaboração dos currículos da Educação Básica. A importância da BNCC é ressaltada no artigo 26 da LDB, especialmente nos parágrafos 2º, 3º e 4º, que estabelecem sua obrigatoriedade como referência para os currículos em todo o território nacional.

Essa base deve ser complementada de acordo com as características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e dos alunos de cada sistema de ensino e escola. Com o intuito de atender a essas exigências, foi homologada em 2017 a BNCC. Trata-se de um documento que estabelece os conhecimentos, habilidades e competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua vida escolar, é uma ferramenta importante para garantir uma educação de qualidade, que atenda às necessidades de todos os estudantes, ao mesmo tempo em que valoriza as particularidades de cada região e comunidade.

Sobre a alfabetização destacamos alguns pontos encontrados na BNCC:

- **Objetivos da Alfabetização:** A Base define objetivos da alfabetização, destacando a importância de garantir que os estudantes desenvolvam as habilidades de leitura e escrita necessárias para compreender e produzir textos, bem como utilizar a língua de forma eficaz em diferentes situações comunicativas.
- **Competências e Habilidades:** A BNCC estabelece as competências gerais e habilidades específicas que os alunos devem adquirir em relação à alfabetização. Isso inclui não apenas a decodificação de palavras, mas

também a compreensão de textos, a interpretação de diferentes gêneros textuais e a capacidade de expressar suas próprias ideias por meio da escrita.

A BNCC orienta os currículos escolares e as práticas pedagógicas (este é o termo usado no documento) para garantir que os alunos alcancem essas competências de forma progressiva e significativa, destacando a importância de valorizar a diversidade linguística e cultural do Brasil. Isso sugere que os alunos devem ter a oportunidade de adquirir habilidades de leitura e escrita em diferentes situações de uso da língua, abrangendo o português da norma-padrão (termo empregado na Base), bem como as línguas indígenas e afro-brasileiras, quando pertinente.

Embora os três documentos citados aqui, a LDB, o PNE e a BNCC, tenham funções específicas e distintas, compartilham o objetivo comum de promover uma educação de qualidade e acessível a todos os brasileiros. A LDB é uma lei federal que estabelece os princípios gerais da educação no Brasil. Já o PNE é um plano de médio e longo prazo que define metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país.

Por fim, a BNCC é uma norma aprovada no Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação, que define o que deve ser ensinado em sala de aula. Este documento reconhece a alfabetização como um direito fundamental de todos os cidadãos, além de ser um requisito indispensável para o pleno exercício da cidadania e o acesso a outros saberes. O reconhecimento do direito à alfabetização reflete o compromisso do país em garantir que todos tenham a oportunidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação ativa na sociedade. Além disso, todos esses documentos buscam promover a equidade e a inclusão na educação, garantindo que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem, gênero, raça ou condição socioeconômica.

2.1.2 Alfabetização nos anos iniciais

Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever.

Carlota Boto (in MORTATTI, 2011)

A alfabetização é um processo fundamental na vida de uma criança, pois é por meio dela que se adquire as habilidades necessárias para ler e escrever.

Nas últimas décadas, várias teorias têm sido desenvolvidas para orientar o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais, buscando proporcionar uma educação de qualidade para os alunos.

Nesta seção, optamos por utilizar as contribuições e explorar a perspectiva da pesquisadora brasileira Magda Soares, em diferentes textos, como alicerce para a definição do conceito de alfabetização, assim como as análises de Mortatti sobre a produção de Soares. Segundo Mortatti (2011), as contribuições intelectuais de Soares têm sido de extrema importância na formação de várias gerações de professores e pesquisadores brasileiros:

Magda Soares deixou uma marca profunda na educação brasileira. Sempre atualizada e com uma visão global, ela se dedicou a elaborar sínteses fundamentais e propostas inovadoras sobre temas e problemas educacionais, especialmente em relação à alfabetização e ao ensino da língua portuguesa. (Mortatti, 2011, p. 33)

Com a universalização da escola pública o processo de ler e escrever foi ampliado e, segundo Mortatti (2011), o ler e o escrever passou a ser organizado, estruturado, sistematizado e ensinado por professores nas respectivas instituições. Esse avanço na educação possibilitou que mais pessoas tivessem acesso à alfabetização e, conseqüentemente, pudessem desenvolver habilidades fundamentais para a sua formação educacional e profissional. Ela destaca ainda que a questão dos métodos é fundamental, embora não seja a única nem a mais importante, em meio a tantos outros aspectos envolvidos nesse processo complexo. O maior desafio seria encontrar soluções para as dificuldades que nossas crianças enfrentam ao aprender a ler e escrever, assim como para os obstáculos que nossos professores encontram ao ensiná-las.

Qualquer discussão sobre métodos de alfabetização deve ser rigorosa e responsável, levando em consideração que o método de ensino é apenas um dos elementos de uma teoria educacional que está relacionada a uma teoria do conhecimento e a um projeto político e social.

Mortatti indica que Soares, em suas pesquisas, destaca a importância de uma abordagem que considere a diversidade de experiências e conhecimentos

trazidos pelos alunos para a sala de aula. Soares (2022) defende que o ensino da leitura e da escrita deve ser contextualizado, ou seja, relacionado com situações reais de uso da linguagem. Além disso, ela ressalta a importância de atividades que promovam a reflexão sobre a língua, como a análise de textos, a discussão de diferentes formas de escrita e a produção de textos com propósitos variados.

Em um de seus textos mais recentes, fruto de extensa pesquisa sobre o estado da arte sobre alfabetização, ela definiu a alfabetização como:

Processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2022, p. 27)

De acordo com a autora, a alfabetização é um processo complexo que envolve a apropriação da "tecnologia da escrita", incluindo não apenas o domínio do sistema alfabético e das regras ortográficas, mas também o desenvolvimento de habilidades motoras, de posturas e modos adequados de ler e escrever, bem como o domínio de convenções da escrita. Essa compreensão ampla da alfabetização vai além da decodificação e codificação, etapas talvez iniciais dos processos de ler e escrever, mencionados com tais termos na literatura da área até recentemente.

Há alguns anos, Soares (2009) definia a alfabetização como o processo comumente usado para descrever o ensino da leitura e da escrita, sendo que "alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever". No entanto, segundo ela, a partir dos anos 1980, tornou-se evidente a necessidade de ampliar esse conceito para incluir o uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita está presente. Assim, foi criada a palavra "letramento" para designar o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita, enquanto a palavra "alfabetização" passou a ser usada especificamente para a aprendizagem do sistema alfabético. A alfabetização é

entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita - o sistema alfabético - e das normas que regem seu emprego. É importante destacar que a aprendizagem da língua escrita deve ser tratada como uma totalidade, integrando-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético com o letramento.

A alfabetização é um processo que afeta a maneira como os alunos aprendem e se comunicam, e é fundamental para o sucesso acadêmico e profissional a longo prazo. Dada essa complexidade, Soares (2000) propõe acrescentar ao enfoque psicológico, predominantemente de natureza fisiológica e neurológica, as abordagens psicológicas cognitivas, sobretudo no quadro da psicogênese; assim como as perspectivas sociológica, antropológica, econômica e política. Essa abordagem multidisciplinar é fundamental para uma compreensão mais ampla do fenômeno e deve ser considerada pelos profissionais da área. A psicologia cognitiva, em particular, tem um papel importante a desempenhar na psicogênese, fornecendo *insights* valiosos sobre como o pensamento humano se desenvolve ao longo do tempo. É crucial que os profissionais da área reconheçam a importância dessas abordagens complementares para compreender melhor os processos de alfabetização e letramento.

Soares (2021a) descreve a multiplicidade de facetas, em que cada uma privilegia alguns componentes do processo. A autora elege três facetas como sendo principais para a inserção no mundo da escrita: faceta linguística, na qual o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita; faceta interativa, cujo objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos; e a faceta sociocultural, que tem como objeto os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. Para a autora, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como multifacetada, deve ser desenvolvida em sua inteireza. As facetas devem ser desenvolvidas simultaneamente e demandam ações pedagógicas diferenciadas. Destaca-se ainda que a faceta linguística é o alicerce das facetas interativas e socioculturais, pois referem-se à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, que conduz à habilidade de leitura e de produção de palavras.

[...]aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras- escrita-, ou converter letras, ou combinações de letras, em sons da fala- leitura. Essa “conversão” de sons em letras, de letras em sons, que é a essência de uma escrita alfabética [...] (Soares, 2021a, p.46)

Considerando os desafios enfrentados na etapa de alfabetização quanto à leitura e escrita, Soares (2021a) traz a diferença entre consciência grafonêmica, necessária para a leitura, e consciência fonografêmica, necessária para a escrita.

[...] na leitura, o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra; na escrita, ao contrário, o processo parte dos fonemas da palavra por grafemas. (Soares, 2021a, p. 226)

Ainda de acordo com a autora, é importante considerar que a criança vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala. A escola deve conhecer o nível cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e orientá-la para que ocorram avanços. A mediação pedagógica é de suma importância, tendo o professor o papel de estimular a aprendizagem e orientar para que o avanço aconteça no seu processo de desenvolvimento.

Em suas obras, Magda Soares recorrentemente retomou as concepções, definições e conceitos sobre o que é alfabetização, alfabetizar e alfabetizar letrando. Nesse sentido, é importante compreender que alfabetizar não se resume apenas ao domínio das habilidades de leitura e escrita, mas também envolve o desenvolvimento de conhecimentos como a compreensão de textos e a capacidade de interpretá-los. Já o conceito de alfabetização letrada vai além da simples decodificação de letras e palavras, abrangendo também a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais.

Se muitos estudantes ficam para trás nesse processo, isso compromete não apenas o futuro deles, mas também o futuro do país como um todo.

Infelizmente, o Brasil ainda enfrenta uma realidade preocupante no que diz respeito ao analfabetismo. Os dados preocupantes e os títulos que corroboram essa situação, como a citação do *site* Globo (08/02/2022) "Número

de crianças que não aprenderam a ler e escrever chega a 2,4 milhões e aumenta mais de 65% na pandemia, diz ONG Todos pela Educação " (GLOBO, 2022), deixam claro que a alfabetização é um desafio que precisa ser enfrentado de forma urgente.

De acordo com Mortatti (2011), Soares (2021) destaca a necessidade de compreender o passado e as resistências existentes para promover as mudanças necessárias. O objetivo é garantir o direito das crianças brasileiras de ingressarem no mundo da cultura letrada, indo além de apenas aprender a codificar e decodificar signos linguísticos.

Além da importância fundamental de ensinar a criança a ler e escrever, a concepção da língua na alfabetização desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional. A próxima seção explora a importância da concepção da língua na alfabetização, destacando seu impacto no desenvolvimento educacional e social das crianças brasileiras.

2.1.2.1 Concepção e ensino da língua na alfabetização

Nesta seção, delineamos nossa perspectiva sobre o ensino da língua materna, especialmente nos anos iniciais da alfabetização, destacando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, com base em Marcos Bagno e Magda Soares, como já indicado.

O ensino da língua é fundamental para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e linguísticas dos alunos, ultrapassando a simples memorização de regras gramaticais. É essencial priorizar uma aprendizagem significativa que valorize a comunicação oral e escrita dos estudantes. A língua é uma ferramenta de comunicação que utilizamos diariamente em nossas interações interpessoais.

Ela tem o poder de expressar nossos sentimentos, pensamentos e ideias. Portanto, é necessário explorar diferentes estratégias e abordagens que possam contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos (Bagno, 2021). Este autor indica que ler e escrever são atividades intrínsecas à cultura e à sociedade, exigindo um processo contínuo e abrangente de aprendizagem para que o aprendiz possa dominá-las e utilizá-las com proficiência e destreza.

Bagno afirma que "o ensino da leitura e da escrita, e o acesso aos discursos sociais que se valem delas, é a tarefa primordial da educação em língua materna na escola" (Bagno, 2021, p. 29) e define a língua a partir de dois pontos de vista: o técnico-científico e o sociocultural. Quanto ao ponto de vista técnico-científico considera que a língua é composta por diversos módulos essenciais. O primeiro módulo, o fonético, é responsável pelos sons que utilizamos para nos expressar.

Em seguida, temos o módulo morfossintático, que trata das unidades significativas e sua organização em frases e textos, seguindo regras específicas.

Por fim, temos o módulo semântico, que lida com os significados e os sentidos atribuídos às palavras. Assim, podemos compreender que uma língua é muito mais do que simples palavras, é um sistema complexo que nos permite nos conectar e expressar de maneiras infinitas.

O estudo desses módulos é fundamental para compreendermos a complexidade das línguas. Já o ponto de vista sociocultural é aquele assumido pela maioria das pessoas, são as concepções do senso comum, ou seja, as ideias mais ou menos cristalizadas que circulam na sociedade e na cultura. Essas duas abordagens são complementares e oferecem uma visão mais abrangente sobre o que é a língua e como ela funciona na sociedade. A compreensão da língua a partir desses dois pontos de vista permite uma análise mais completa e contextualizada de sua importância e papel na vida humana.

Como podemos observar, a língua é uma parte essencial da nossa vida cotidiana, ou seja, ela é uma das características mais marcantes da espécie humana. Bagno (2011, p.75) defende que "A língua é muito mais do que um simples instrumento de comunicação" pois, ela nos permite interagir com outras pessoas, compartilhar informações e experiências, e construir relacionamentos. É através da língua que nos comunicamos com o mundo ao nosso redor e nos tornamos parte de uma comunidade linguística.

Além disso, é um sistema em constante mudança. Ela se adapta às necessidades e mudanças da sociedade, incorporando novas palavras, expressões e significados.

Nesta abordagem, é preciso valorizar e respeitar todas as formas de língua, reconhecendo que cada uma possui sua própria gramática e estrutura. Para Bagno (2011, p.75) "A língua é nossa faculdade mais poderosa, é nosso principal modo de apreensão da realidade e de intervenção nessa mesma realidade.". Ela

reflete a cultura, história e identidade de um povo, sendo um elemento fundamental para a preservação e transmissão do conhecimento. Segundo ele, as variações linguísticas são próprias das sociedades e não devem ser vistas como erros ou inadequações. Pelo contrário, elas enriquecem a língua e refletem a diversidade e pluralidade da sociedade.

Para Bagno (2011), a língua é muito mais do que um simples sistema de signos. Ela é a base da nossa comunicação e expressão, refletindo nossa cultura, identidade e história. Ele critica abordagens prescritivas e normativas da língua, defendendo uma visão mais democrática e inclusiva, “a língua é um fator importantíssimo na construção da identidade de cada indivíduo e de cada coletividade” (Bagno, 2011, p.75). Na sociedade brasileira, historicamente marcada pela exclusão e discriminação, é crucial que a escola ofereça aos alunos acesso a diversas formas de expressão, começando pelo desenvolvimento da leitura e escrita, considerados como um "direito inalienável de qualquer pessoa que viva num país republicano e democrático", ao qual, conforme Bagno (2011, p.76), os aprendizes só terão acesso por meio da educação formal.

Nesse contexto do desafio da alfabetização e do persistente fracasso na educação brasileira, Soares (2021b), coloca a importância de adotar uma abordagem mais abrangente e socialmente interativa no processo de alfabetização e ensino da língua.

não há como não fracassar um processo de alfabetização que procura levar a criança à aprendizagem da língua escrita sem considerar a distância que separa essa língua não só de variedades cultas orais, que a língua escrita em geral representa, mas, sobretudo, da variedade oral que o aluno domina, e sem considerar que essa distância é não só linguística, mas também cultural. (Soares, 2021b, p.120)

Segundo ela, é fundamental valorizar as práticas de leitura e escrita dos alunos em diferentes contextos, rompendo com um padrão obsoleto e irrealista que apenas perpetua estigmas e preconceitos linguísticos, prejudicando assim a aprendizagem e levando ao fracasso.

Em um mundo marcado por conflitos culturais, a linguagem desempenha um papel crucial na explicação do insucesso escolar das classes populares. É na escola que as diferenças entre os grupos sociais se tornam mais evidentes,

resultando em discriminação e fracasso. Os alunos provenientes de camadas menos favorecidas, ao utilizarem variantes linguísticas estigmatizadas tanto social quanto academicamente, enfrentam preconceitos e dificuldades no aprendizado.

Isso ocorre porque a escola valoriza e exige o uso de uma variante linguística socialmente prestigiada (Soares, 2021b, p.26). Segundo a autora, é preciso levar as pessoas a se apoderarem de todos os aspectos e usos da língua, e não apenas da nomenclatura. O ensino voltado apenas à nomenclatura é irrelevante, inútil, e só serve para provocar a incapacidade diante do ensino da leitura e da escrita.

Soares (2021b), em consonância com Bagno, destaca que o ensino da língua materna deve ser embasado na integração de conhecimentos provenientes de diversas teorias em campos como Linguística, Sociolinguística, Sociologia da Linguagem, Psicologia e Psicolinguística, visando contribuir para as mudanças sociais em prol de uma sociedade mais justa.

Entretanto, para que esses conhecimentos venham a transformar, realmente, o ensino da língua, é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas. (Soares, 2021b, p.123)

Defendemos, com Bagno e Soares, que ensinar a língua materna focando nos padrões da norma culta, repleta de regras e ver crianças saindo da escola sem saber ler e escrever não é contributivo; a escola não demonstra utilidade. O que realmente importa é que as pessoas ampliem cada vez mais o seu domínio da leitura e da escrita, para que possam exercer seus direitos e deveres de cidadãos de forma consciente e crítica.

O ensino da língua pode ser feito de maneira mais reflexiva e assim propiciar que os(as) estudantes avancem e façam uso adequado dos recursos que a língua oferece. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação. Consideramos que a escola deve possibilitar a seus alunos o acesso mais amplo dentro dos modos de expressão, e para ter esse acesso é de suma importância dominar a leitura e escrita, o que por hora não está acontecendo com todas as crianças, jovens e adultos. Concordamos que o ensino deva estimular os alunos a refletirem sobre

a língua, a explorarem diferentes usos linguísticos e a compreenderem como a linguagem influencia e é influenciada pelo contexto social e cultural.

Concluimos que a alfabetização e o ensino da língua são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social de um indivíduo, pois permitem o acesso ao conhecimento, a participação na sociedade e o exercício pleno da cidadania, se comunicar de forma efetiva. Não podemos deixar de considerar que a alfabetização está intrinsecamente ligada à língua, é por meio dela que as pessoas aprendem a compreender o significado das palavras e frases e a produzir seus textos. Esses apontamentos nos fazem refletir sobre o que de fato é necessário para que tal cenário de fragilidades relacionadas às turmas de alfabetização seja modificado e não tenhamos resultados fracassados, e tão frequentemente expostos nas mídias.

2.1.2.2 Construindo pontes teóricas: Magda Soares, Gimeno Sacristán e as práticas de alfabetização

Durante a dissertação, utilizamos as práticas de alfabetização como base para analisar as estratégias empregadas pelas professoras no ensino das habilidades de leitura e escrita em turmas multisseriadas. Entendemos por práticas de alfabetização um conjunto de ações e métodos planejados e reflexivos que visam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Essas práticas envolvem atividades específicas, abordagens pedagógicas, recursos didáticos e interações entre professores e alunos, todas orientadas para promover a aprendizagem da língua escrita de maneira eficaz e significativa.

Para fundamentar essa análise, apoiamos-nos principalmente nos estudos da pesquisadora Magda Soares. Embora Soares frequentemente utilize o termo "práticas pedagógicas" para definir a abordagem de ensino da língua materna, sua obra não oferece definições detalhadas das práticas de alfabetização. Ela se concentra mais na defesa de determinadas perspectivas e princípios sobre o processo de alfabetização, sem aprofundar-se na conceituação do termo. Além

disso, Soares não se apoia em outros autores para fundamentar e contextualizar os termos relacionados às práticas que menciona.

Portanto, para complementar as contribuições de Soares e garantir clareza na base teórica que sustenta a análise das práticas de alfabetização discutidas neste trabalho, incluímos definições e explicações adicionais, buscando sintonia com suas concepções. Esse aprofundamento conceitual é necessário para embasar a discussão sobre as estratégias de alfabetização adotadas pelas professoras de turmas multisseriadas. Buscando estabelecer uma ponte com os conceitos relacionados e utilizados durante as discussões, recorreremos também às contribuições de Gimeno Sacristán acerca das práticas pedagógicas. Ao complementar as definições dos dois autores, Magda Soares e Gimeno Sacristán, foi possível criar uma conexão mais próxima para a utilização desses termos ao longo do trabalho.

Segundo Sacristán (2020), a prática pedagógica é um conjunto de atividades que ocorrem dentro do contexto escolar e estão relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Isso inclui não apenas a transmissão de conteúdos curriculares, mas também as interações entre professores e alunos, as estratégias de ensino adotadas, a organização da sala de aula e outras práticas que permeiam o ambiente educacional. A prática pedagógica é reflexiva e intencional, envolvendo o planejamento e a execução de ações orientadas para objetivos educativos específicos.

Essa visão ampla e contextualizada da prática pedagógica permite uma análise mais profunda do processo de ensino e aprendizagem, indo além da simples transmissão de conteúdos. Ela destaca a importância de considerar os diversos fatores que influenciam e moldam as ações educativas dentro do ambiente escolar. Ao analisar a perspectiva dos autores, é possível perceber pontos de convergência. Eles destacam a importância da interação, da estratégia e da organização no processo educacional.

A articulação entre as contribuições dos autores nos ajuda a construir uma compreensão mais abrangente e integrada das práticas pedagógicas, incluindo aquelas voltadas especificamente para o processo de alfabetização. Essa visão

ampliada permite uma análise mais completa das ações e dinâmicas envolvidas no ensino e aprendizagem da língua materna.

As práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptáveis, revisando metas conforme necessário para garantir a continuidade no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Isso implica ajustar as metas pedagógicas conforme a prática docente e as necessidades observadas. (Soares, 2022, p. 293).

O docente é um mediador, responsável por acompanhar o progresso dos alunos e promover seu desenvolvimento de acordo com as necessidades individuais. Compreender essa prática pedagógica, que inclui o processo de alfabetização, requer uma análise profunda dos contextos sociais, culturais e institucionais nos quais ela se desenvolve. Essa perspectiva vai ao encontro da proposta desta pesquisa, que busca entender como as professoras de turmas multisseriadas do campo articulam e organizam suas práticas de alfabetização. Diante do desafio de alfabetizar crianças de duas turmas diferentes em uma mesma sala de aula, essas professoras precisam desenvolver estratégias específicas de mediação e organização do processo de ensino-aprendizagem. Ao considerarem os aspectos sociais, culturais e institucionais envolvidos nesse contexto, essa abordagem permite uma compreensão mais ampla e contextualizada das práticas de alfabetização, identificando as particularidades e os desafios enfrentados pelas docentes nesse ambiente educacional do campo. Tal perspectiva contribui para um olhar mais aprofundado sobre a realidade dessas escolas e as iniciativas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras, compreendida em relação aos diversos fatores que a moldam e influenciam, incluindo as especificidades do ambiente escolar do campo.

Diante do exposto, percebemos que a prática de alfabetização é uma parte essencial da prática pedagógica. Nos permite indagar alguns aspectos ligados ao cotidiano: Quais são os principais desafios enfrentados por professoras de turmas multisseriadas do campo no planejamento e implementação de atividades específicas de alfabetização? Como as professoras dessa realidade selecionam as estratégias de ensino da leitura e da escrita, considerando as diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem presentes em uma mesma sala de aula? Que tipos de materiais e recursos didáticos são utilizados pelas docentes para apoiar o processo de alfabetização

em turmas multisseriadas? Dessa forma, a alfabetização é integrada à prática pedagógica como uma área central de promoção do desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Não se resume à mera transmissão de conteúdos, mas engloba um conjunto de ações planejadas e reflexivas, voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Essa visão ampla e contextualizada da prática pedagógica, que inclui o processo de alfabetização, evidencia a importância de se considerar os diversos fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem, a fim de promover uma educação significativa e contextualizada. Nesse contexto, Magda Soares aborda de forma abrangente as práticas de alfabetização, enfatizando a importância de uma abordagem bem fundamentada, contínua e integrada ao desenvolvimento das crianças. Segundo a autora, o planejamento das práticas alfabetizadoras deve ser cuidadoso, com definição clara das metas a serem alcançadas a cada ano, de modo a garantir a continuidade no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Soares ressalta que

Pode acontecer que a prática das/os professoras/es mostre que alguma meta deveria estar prevista para antes ou para depois do ano para o qual está indicada, prejudicando a continuidade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; neste caso, altera-se o quadro, mudando a posição da meta na sequência dos anos. (Soares, 2022, p. 293).

Nessa perspectiva, a alfabetização deve considerar o desenvolvimento integral da criança e o contexto e as experiências dos alunos, uma visão também defendida por Sacristán.

A maioria das práticas pedagógicas tem a característica de estar multicontextualizada. As atividades práticas que servem para desenvolver os currículos estão sobrepostas em contextos aninhados uns dentro de outros ou dissimulados entre si. O currículo se traduz em atividades e adquire significados concretos através delas. Esses contextos são produtos de tradições, valores e crenças muito assentadas, que mostram sua presença e obstinação à mudança

quando uma proposta metodológica alternativa pretende instalar-se em certas condições já dadas (Sacristán, 2020, p. 28).

Logo, a alfabetização não deve ser vista apenas como um processo técnico, mas compreendida como parte de um processo mais amplo de socialização e desenvolvimento cognitivo, considerando os diversos aspectos que a compõem, como as interações entre professores e alunos, as estratégias de ensino e a organização do ambiente de aprendizagem. O currículo e as práticas de alfabetização adquirem significados concretos a partir desses múltiplos contextos, que são produtos de tradições, valores e crenças enraizados na realidade escolar.

Essa percepção da alfabetização como parte integrante de um processo pedagógico mais amplo, que abarca os diversos contextos educacionais, é essencial para analisar as práticas empregadas pelas professoras em turmas multisseriadas do campo. Compreender essa complexidade da prática pedagógica possibilita uma abordagem mais contextualizada e aprofundada no ensino da leitura e da escrita nesse contexto específico.

2.2 Educação do Campo: história e políticas educacionais

Nesta seção, serão abordadas as contribuições iniciais sobre a Educação do campo, sua história e as políticas educacionais relacionadas às turmas multisseriadas.

“Uma primeira lição: as escolas multisseriadas merecem outros olhares.”

Miguel G. Arroyo

Ao longo de sua história, as comunidades rurais no Brasil têm enfrentado desafios significativos, tais como condições precárias de vida e dificuldades no acesso a direitos básicos, incluindo educação, saúde e qualidade de vida. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, a desigualdade no acesso a serviços e infraestrutura entre áreas rurais e urbanas no Brasil persiste como um problema (IBGE, 2021). De maneira geral, as áreas urbanas desfrutam de um acesso mais facilitado a serviços como saúde, educação, transporte e saneamento básico, em comparação com as áreas

rurais, o que resulta em desigualdades socioeconômicas e de qualidade de vida entre a população rural e urbana do país.

Embora as comunidades rurais no Brasil ainda enfrentam desafios, é importante reconhecer que os governos têm implementado políticas públicas para tentar reduzir essas disparidades e melhorar as condições de vida nas áreas rurais, contudo, ainda há muito a ser feito para garantir um acesso equitativo a serviços essenciais em todo o território nacional.

No que diz respeito às políticas educacionais, elas desempenham um papel fundamental nesse processo de transformação, buscando favorecer o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes que vivem no campo.

Ao longo do tempo, o governo implementou programas para melhorar a educação nas áreas rurais, como o "Caminho da Escola" de 2007, que ampliou o transporte escolar em regiões remotas. Também foi criado em 2005 um programa de inclusão digital nas escolas rurais. Além disso, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) assegura uma alimentação saudável aos estudantes das escolas públicas rurais. Os programas e iniciativas do governo brasileiro na área da educação do campo visam assegurar um acesso equitativo a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens que residem nessas comunidades.

Nesse contexto, é fundamental destacar as primeiras ações educacionais voltadas para as comunidades rurais, como a Educação do Campo e as salas de aula multisseriadas, o que esta seção se propõe a apresentar.

De acordo com Azevedo e Queiroz (2010) historicamente, no contexto educacional brasileiro, a oferta de ensino no meio rural sempre esteve em desvantagem em relação ao modelo urbano, uma vez que se priorizava o conteúdo das cidades, desconsiderando a cultura local e as perspectivas desse ambiente. Essa abordagem limitada e excludente contribuiu para o atraso do desenvolvimento educacional no campo.

"Foi nesse cenário que a educação rural consolidou-se, baseada no modelo unidocente ou de classes multisseriadas, sem quaisquer orientações político-pedagógicas e curriculares para esse modelo organizativo" (Azevedo e Queiroz, 2010, p. 62).

Conforme os autores, a educação era considerada um instrumento para promover um desenvolvimento econômico alinhado aos interesses das classes

dominantes, sendo essencial mantê-la presente no imaginário dos setores desfavorecidos em termos políticos e culturais. As escolas primárias eram estabelecidas nas fazendas, com as filhas dos proprietários assumindo o papel de professoras. Esse modelo educacional tinha como intuito manter a mão de obra local em condições precárias, privando as pessoas de uma formação adequada que pudesse possibilitar uma ascensão social.

A educação era vista como um privilégio para poucos e não como um direito universal. Segundo Azevedo e Queiroz (2010), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) destacam essa realidade, apresentando os acontecimentos relacionados à negligência com a educação nesse cenário. O texto também enfatiza que, embora o Brasil tenha suas raízes na agricultura, as primeiras constituições do país - de 1824 e 1891 - não faziam menção à educação das comunidades carentes que habitavam em fazendas ou sítios, desempenhando atividades agrícolas, de extração, caça ou pesca. Tal ignorância só se alterou com a Constituição Federal de 1988, na qual a educação passou a ser vista como um direito universal. No Brasil, as escolas apresentam contextos diversos, tanto no meio urbano quanto no rural, e isso tem gerado debates sobre as políticas públicas de educação. É importante reconhecer que o campo também pode ser um espaço de democratização do conhecimento, com mais pessoas tendo acesso à educação.

. A variedade de contextos escolares deve ser reconhecida como uma vantagem, e as políticas educacionais precisam ser sensíveis e adaptáveis para assegurar que todos os estudantes, independentemente de onde vivam, tenham acesso a uma educação de qualidade e relevante para suas vidas e comunidades. Segundo Caldart (2012) a sociedade civil organizada tem pressionado para mudanças no contexto educacional rural do Brasil, conceituada como educação do campo.

É um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. (Caldart, 2012, p. 257)

Esse fenômeno busca promover uma educação que esteja em sintonia com as necessidades e demandas dessas comunidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Libâneo e Oliveira (2012), a evolução das políticas educacionais no Brasil revela que a Conferência Nacional de Educação de 1927 abordou temas importantes, como a formação de professores e a expansão do ensino público, mas infelizmente negligenciou as particularidades das comunidades rurais. As políticas educacionais da época não levavam em conta as necessidades específicas dessas populações, contribuindo para a perpetuação das desigualdades educacionais e o abandono das escolas rurais.

Posteriormente, a partir dos anos 1990, a política educacional brasileira passou por uma reforma significativa, buscando promover uma educação mais alinhada com as demandas das diferentes comunidades, incluindo as rurais.

A partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), mudanças ocorreram, trazendo novas responsabilidades para os sistemas municipais de educação, que exigiram uma reorganização nas relações entre municípios, estados e a União, principalmente em relação ao financiamento da educação pública, instituindo o pacto federativo, que indica as responsabilidades de cada ente federado na educação pública. As medidas adotadas visavam garantir o acesso de todos os cidadãos à educação básica, incluindo a criação do Fundo Nacional da Educação Básica, a expansão do ensino em tempo integral e o reconhecimento dos profissionais da educação.

A terminologia "Educação do Campo" foi introduzida no Brasil durante a década de 1990, através do movimento "Por uma Educação do Campo". A luta por uma educação mais inclusiva, contextualizada e de qualidade no campo é parte integrante desse movimento e das discussões sobre políticas educacionais mais justas e igualitárias. Historicamente, as políticas educacionais no Brasil muitas vezes negligenciaram as particularidades das escolas localizadas no campo, não considerando as especificidades culturais, socioeconômicas e geográficas dessas comunidades. Isso resultou em um cenário de desigualdades e dificuldades de acesso à educação de qualidade para os estudantes rurais. Arroyo *et. al.* (2011) denunciam a triste realidade de abandono e negligência enfrentada pela população rural por parte das autoridades governamentais:

O movimento *Por uma Educação do Campo* nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais (Arroyo et. al. 2011, p.8)

Segundo Arroyo (2011), a I Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo", ocorreu em 1998, um marco na luta dos movimentos sociais e educadores rurais pelo direito a uma educação de qualidade. Essa conferência contou com a participação de importantes organizações, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e teve como objetivo analisar a realidade educacional no meio rural e construir uma educação popular que considerasse as particularidades de cada localidade, avançando quanto ao reconhecimento da diversidade e das especificidades culturais, sociais, econômicas e ambientais presentes no ambiente rural brasileiro.

De acordo com Fernandes (2011), há uma diferença significativa entre a escola no campo e a escola do campo. Enquanto a primeira representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a segunda tem como objetivo a construção de uma nova pedagogia, baseada nas experiências dos povos do campo. É importante reconhecer essas diferenças para que possamos desenvolver uma educação mais inclusiva e adequada às necessidades das comunidades rurais.

Em seus respectivos tempos e espaços, o conceito Educação do Campo foi sendo constituído e se expandiu em suas derivações que contêm os princípios de seus significados: o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar. Assim, educação do campo e escola do campo são palavras que encerram em si a história de uma luta, de um trabalho que começa a dar frutos, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (Fernandes, 2002, p.68)

A união de educadores rurais, estudantes, líderes comunitários, movimentos sociais e pesquisadores foi fundamental para impulsionar essa causa. Juntos, eles se engajaram em debates, seminários, encontros e manifestações, buscando chamar a atenção para as desigualdades

educacionais enfrentadas pelas populações rurais e exigindo políticas públicas mais adequadas às suas necessidades. As principais reivindicações do movimento incluíam a valorização dos saberes e culturas locais, a formação adequada e contínua dos professores que atuavam no campo, a adaptação dos currículos escolares à realidade das comunidades rurais e o acesso à educação de qualidade em áreas remotas.

A Conferência de 1998, segundo Arroyo (2011), tinha como objetivo principal resgatar a importância do meio rural e da educação a ele relacionada na agenda política do país. Compartilhava a convicção de que é essencial e viável pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que incluía as milhões de pessoas que vivem no campo atualmente. Além disso, acreditar que a educação não apenas é um direito, mas também faz parte fundamental dessa estratégia de inclusão. Trouxe à tona as demandas e necessidades das escolas e comunidades rurais, destacando a importância de políticas públicas. Através do engajamento e mobilização, esse movimento tem contribuído para colocar a educação do campo na agenda política e acadêmica, buscando transformar a realidade educacional das áreas rurais e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de onde vivam.

Do ponto de vista legal, a educação do campo alcançou avanços, destaca-se a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Resolução nº 36/2001, que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001), e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que a regulamenta (BRASIL, 2002). A criação da Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) em 2002 oficializou a terminologia "Educação do Campo" como parte das políticas educacionais do Brasil, consolidando-se como um marco para o reconhecimento da importância da educação em áreas rurais e da identidade camponesa (Brasil, 2002). A política em questão tem como propósito principal garantir o acesso e a permanência de crianças, jovens e adultos que vivem em áreas rurais à educação de qualidade, valorizando a cultura e as especificidades do campo. Desde então, diversas ações têm sido implementadas para fortalecer a Educação do Campo no país, visando promover o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Constituição Federal de 1988 reconhecia a necessidade de se desenvolver uma educação específica para as populações do campo, garantindo o direito à educação para todos, inclusive para os que vivem em áreas rurais. O artigo 205 da Constituição estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. No entanto, foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que a Educação do Campo ganhou maior embasamento legal no Brasil. Em seu artigo 28, estabeleceu as diretrizes que os sistemas de ensino devem seguir na oferta de educação básica para a população rural. A educação escolar do campo deve vincular-se à vida e ao trabalho, bem como promover o desenvolvimento das áreas rurais e a valorização das culturas locais. Essa vinculação à vida e ao trabalho busca garantir que o conteúdo curricular seja relevante e significativo para a realidade das comunidades rurais, respeitando sua identidade e características específicas, tais como uma organização escolar com calendário em sintonia com o ciclo agrícola e as condições do clima.

Essas diretrizes são fundamentais para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e que valorize a cultura local. Políticas e programas específicos têm sido implementados buscando melhorar a educação nas áreas rurais do país. No entanto, é necessário avançar na concretização dessas políticas para que a educação no campo seja verdadeiramente adaptada às necessidades das comunidades rurais, como apontam Azevedo e Queiroz: (2010):

A discrepância entre o proposto e o executado continua na atualidade, apesar de a Lei no 9.394/96 996 prever mudanças para a educação rural, tais como: adaptação do calendário escolar e metodologias específicas (Art. 28, incisos I, II e III). Sabemos que a escola do campo ainda reflete as diretrizes didático-pedagógicas da escola urbana, estando subordinada a estas, mesmo que as particularidades sejam evidentes e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo orientem sobre a implementação de uma política que observe suas especificidades. (Azevedo; Queiroz, 2010, p.64)

Um projeto de educação básica do campo, de acordo com Arroyo (2011), deve incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura do campo, uma visão mais digna do campo, possibilitando aos sujeitos que nele vivem os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, considerando as crianças, jovens, mulheres e homens do campo como sujeitos detentores deste direito, permitindo que sejam participantes ativos em seu próprio processo educacional,

contribuindo com suas experiências, conhecimentos e perspectivas para enriquecer a aprendizagem. Isso significa reconhecer a importância das tradições, práticas e saberes específicos dessas comunidades. Não basta oferecer acesso apenas aos conhecimentos científicos e tecnológicos convencionais, é fundamental também valorizar e respeitar os modos de vida, formas de agricultura, práticas tradicionais e outros tipos de conhecimento próprios do campo.

Devemos pensar que a concepção de Educação do Campo vai além da transferência do currículo urbano para o rural: “a educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos” (Brasil, 2004, p. 17). É necessário reconhecer que as comunidades rurais têm suas próprias identidades, culturas, necessidades e desafios específicos que não podem ser ignorados nem tratados como secundários em relação ao que é aplicado nas áreas urbanas. A escola não deve se pautar por um conhecimento objetivo da realidade (no campo), mas pelos saberes de cada indivíduo na sociedade (do campo), que devem ser inclusivos e relevantes e, numa escola que respeite e promova as especificidades das comunidades rurais, permitindo que os alunos se desenvolvam de maneira integral e significativa em seu contexto local.

Arroyo (2011) nos questiona quanto à estrutura escolar para tais especificidades:

Que estrutura escolar dará conta dessa educação básica do campo? Diria a vocês que essa estrutura não pode ser rígida escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, temos que reinventar tempos e espaços escolares que deem conta dessa proposta de educação rural (Arroyo, 2011, p.83)

A construção de estruturas escolares inclusivas é uma tarefa urgente para a educação básica do campo. É necessário criar uma estrutura que siga a mesma lógica do movimento social, que seja democrática, igualitária e respeitosa com crianças, jovens e adultos do campo.

Ainda segundo Arroyo (2011), a palavra "multisseriada" é frequentemente utilizada de forma negativa em relação à visão tradicional de escolas seriadas urbanas. Little (2005) caracteriza algumas situações que ocorrem no ensino multisseriado. Entre suas descrições encontramos "escolas em áreas de baixa

densidade populacional sendo amplamente espalhadas, inacessíveis e com baixas matrículas" (Little, 2005, p.5). Ocorre assim o agrupamento dos estudantes com diferentes idades e diferentes etapas de escolaridade em uma mesma sala. Essa forma de ensino requer uma metodologia diferenciada por parte dos professores, que precisam elaborar atividades que contemplem as diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento dos alunos. Além disso, é necessário um acompanhamento individualizado para garantir que cada estudante esteja desenvolvendo suas habilidades de acordo com seu ritmo e potencial. Apesar dos desafios, o ensino multisseriado pode ser uma alternativa viável em regiões remotas, garantindo acesso à educação para crianças e jovens que, de outra forma, não teriam essa oportunidade.

É interessante saber que, em 2023, foi instalada a Comissão Nacional da Educação do Campo (Conec), por meio da Portaria nº 990, uma importante iniciativa para promover a educação no meio rural e garantir o acesso e a qualidade do ensino para a população do campo. A Conec tem como atribuição assessorar o Ministério da Educação na formulação, acompanhamento e avaliação das Políticas de Educação do Campo, além de acompanhar a implementação da Política Nacional de Educação do Campo e contribuir com o seu processo de avaliação. Composta por membros do poder público, da sociedade civil, de diferentes movimentos sociais e institutos federais, a Comissão busca fortalecer a educação no campo, garantindo o acesso e a qualidade do ensino para as populações rurais. A participação de representantes de diversas entidades, como sindicatos, secretarias de educação, fundos de desenvolvimento da educação, instituições de educação superior e movimentos sociais, como o MST e a Comissão Pastoral da Terra, visam contribuir para a criação de políticas participativas que melhorem a educação no Brasil e promovam a equidade educacional no país.

A epígrafe desta seção nos leva a refletir sobre a necessidade de uma nova abordagem em relação às escolas multisseriadas. Essas instituições, que antes eram ignoradas ou menosprezadas, agora estão sendo reconhecidas e reinventadas. No entanto, ainda é difícil superar as visões negativas que temos do campo e de suas escolas, já que elas refletem preconceitos enraizados em relação aos seus povos e instituições. A valorização da educação no contexto rural é crucial para o desenvolvimento das comunidades e formação das

crianças. As instituições educacionais que atuam nessas áreas desempenham um papel fundamental e devem ser reconhecidas e valorizadas. A reinvenção das escolas multisseriadas é uma oportunidade para repensar a educação no campo e promover o desenvolvimento das comunidades rurais, garantindo acesso à educação de qualidade em todas as suas formas. A alfabetização em turmas multisseriadas, foco central deste estudo, será objeto da seção seguinte.

2.3 Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas na Educação do Campo: o que dizem os estudos

O levantamento bibliográfico que segue, teve como objetivo selecionar artigos, dissertações e teses produzidas na área da pesquisa. Identificamos os elementos que contribuem para afinar as discussões da pesquisa proposta e assim vislumbrar a própria maneira de fazer e a sua importância para as práticas de alfabetização em turmas multisseriadas na educação do campo. A pesquisa sobre o tema teve por objetivo localizar, selecionar e assim listar as produções encontradas, apresentando suas características e uma síntese do seu conteúdo.

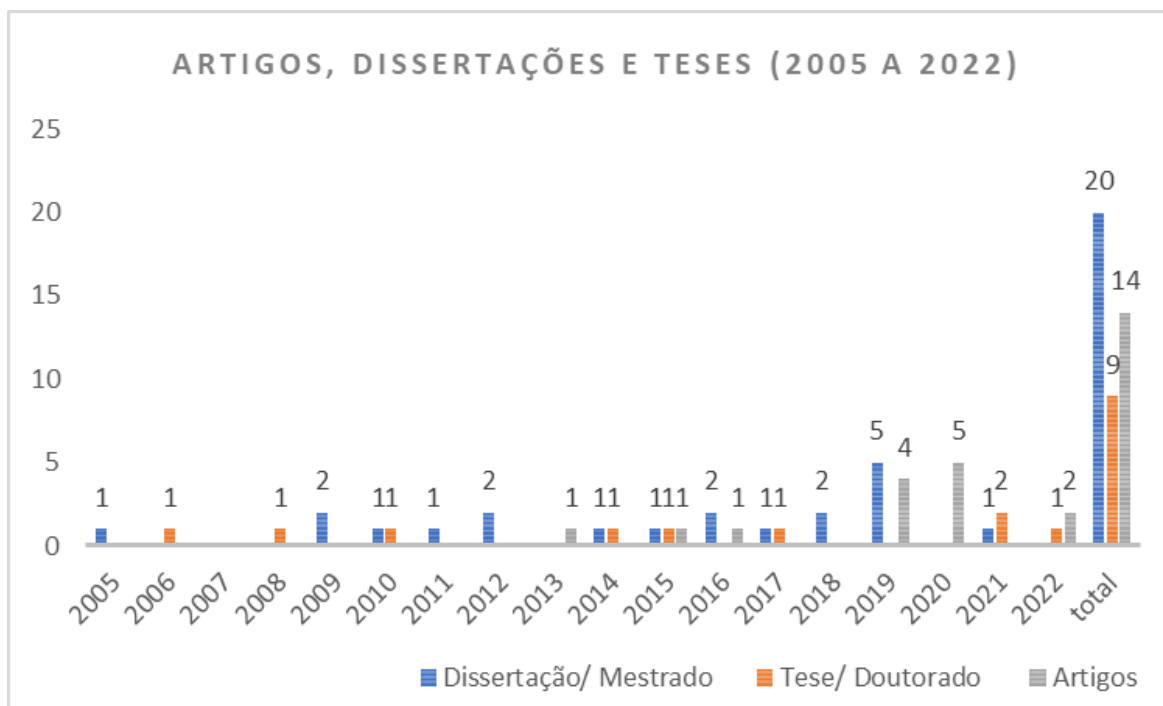
Ressaltamos que o interesse é pelas turmas de 1º e 2º anos, no entanto se tratando de multisseriadas esse recorte ficou bem difícil. Apenas uma dissertação trouxe especificamente uma turma multisseriada de 1º e 2º anos, as demais tinham composições diferentes, tais como: Educação Infantil (pré) ao 5º ano, Educação Infantil (pré) ao 3º ano, 1º aos 3º anos, 1ª a 4ª séries. Então, partimos para a análise de práticas que remetem a leitura e escrita na alfabetização mesmo com composição distinta da que é objeto desta investigação.

O levantamento bibliográfico desta pesquisa teve como objetivo investigar como as práticas de alfabetização em turmas multisseriadas do campo são abordadas na produção teórica publicada em periódicos e pesquisas da CAPES e BDTD. Foi guiado pela questão norteadora: Como as professoras de turmas multisseriadas do campo articulam e organizam suas práticas de alfabetização são apresentadas nas produções teóricas nos periódicos e pesquisas da CAPES e BDTD?

Iniciamos o levantamento das produções sobre a alfabetização em turmas multisseriadas nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), momento em que realizamos a busca pela temática com os descritores “alfabetização” e “multisseriadas”, e encontramos inicialmente um total de 20 artigos, sendo que 6 artigos foram excluídos por repetirem o título. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontramos 30 pesquisas de mestrado e doutorado com os mesmos descritores “alfabetização” e “multisseriadas”, sendo 21 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado. Não houve recorte temporal específico nessa busca. Considerando que a BDTD existe desde 2002, é possível inferir que as produções analisadas sejam produzidas a partir de 2005. Esse período de 2005 a 2022 abrange 18 anos, o que oferece um bom cenário da produção recente sobre alfabetização em turmas multisseriadas.

Vale ressaltar que uma dissertação foi excluída devido à repetição do tema. Para melhor visualização das produções científicas aqui abordadas, elaboramos um gráfico que traz a quantidade de produções e o ano que foram publicadas no portal da CAPES e BDTD.

Figura 1: Artigos, dissertações e teses (2005 a 2022)



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

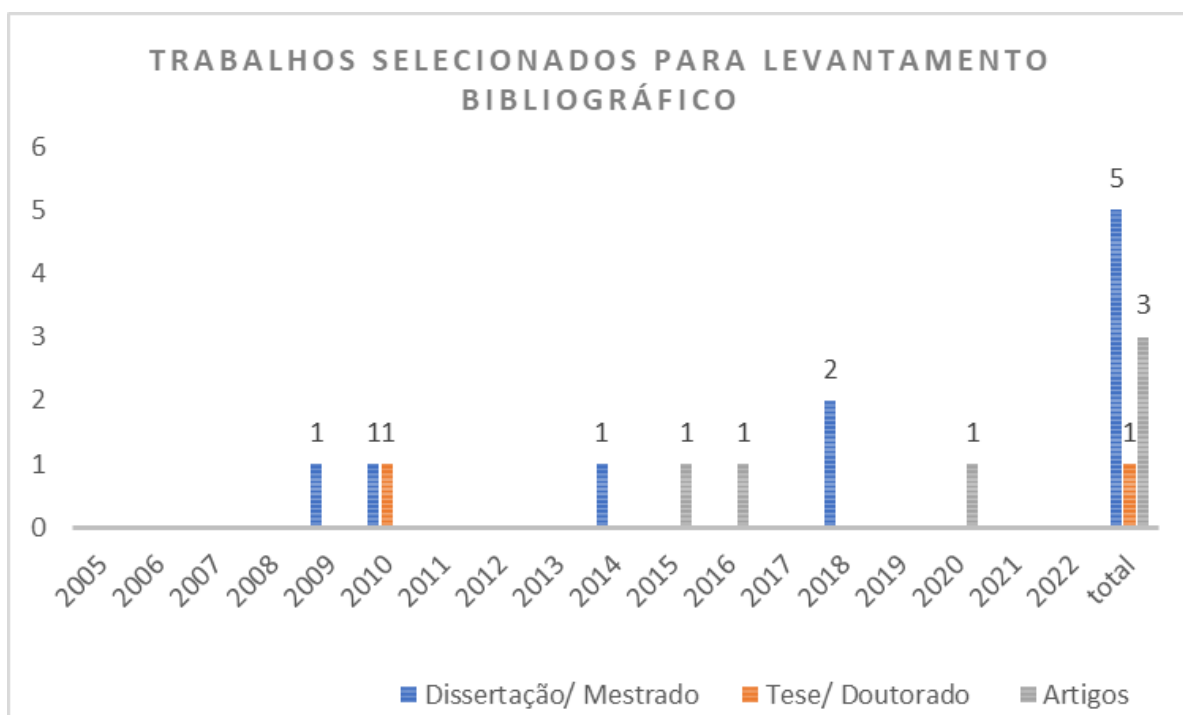
A partir do gráfico, verificou-se que houve uma frequência maior de pesquisas em mestrados do que doutorados. O ano de 2019 foi o que mais produziu dissertações e o de 2020 resultou em mais artigos. Nota-se ausência de produções em 2007 e 2013, e a partir de 2014 produções científicas mais frequentes.

Em relação aos artigos, após realizar a leitura dos títulos e dos resumos, 11 foram excluídos, por terem abordagem diferente do tema da pesquisa. Encontramos 3 artigos com temática alfabetização em turmas multisseriadas com ênfase na prática docente quanto a leitura e escrita. Importante destacar que não delimitamos período histórico e o uso de descritores se valeu pela maior ampliação de busca por resultados, ou seja, ao empregar outros descritores o número de artigos reduziu muito. Desta forma, analisamos um total de 3 artigos, que tiveram aproximação com a categoria central deste estudo.

A pesquisa sobre o tema de interesse foi conduzida com base na literatura, conforme Sampaio e Mancini (2007), destacando a importância de integrar informações de estudos separados sobre uma intervenção específica. Essas revisões podem revelar resultados divergentes ou convergentes, identificando áreas sem evidências e orientando futuras investigações. Os procedimentos de análise seguiram os passos de Galvão (2014), que incluem a formulação da pergunta de pesquisa, busca na literatura, seleção dos estudos, extração dos dados, avaliação metodológica, síntese dos dados, avaliação da qualidade das evidências e redação dos resultados. Após a leitura dos títulos e resumos para identificar a temática e resultados, seguiu-se uma análise interpretativa dos textos para definir as principais temáticas. Um quadro síntese foi elaborado para organizar os trabalhos, destacando os textos relevantes para a proposta, que foram lidos na íntegra.

As dissertações e teses também foram submetidas a um processo de seleção, e ao aplicar critérios de refinamento, foram escolhidos 5 trabalhos de dissertação e 1 tese que abordavam práticas de alfabetização nos anos iniciais, especificamente focadas na "leitura e escrita" em turmas multisseriadas. Foram excluídos 24 trabalhos, por não atender o campo de interesse da pesquisa. As pesquisas selecionadas para esse estudo estão demonstradas conforme gráfico abaixo:

Figura 2: Trabalhos selecionados para levantamento bibliográfico



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ao final, conforme demonstra o gráfico, foram selecionados: 5 dissertações, 1 tese e 3 artigos. As produções compreendem o período de 2009 a 2020. Deste modo, apresentamos a seguir breve descrição das pesquisas encontradas, dialogando com as produções, para contextualizarmos a abrangência do estudo. Pretendemos trazer dados significativos para analisarmos as dificuldades e as estratégias de professoras em suas práticas de alfabetização ao ensinar crianças a ler e escrever nos anos iniciais em turmas multisseriadas.

2.3.1 Mapeando estudos já realizados

Sustentando a pertinência deste estudo, buscamos apoio em pesquisas e estudos que discutem essa caminhada na educação brasileira. Para realizar esta pesquisa, filtramos e mapeamos o que já foi produzido sobre práticas de alfabetização em turmas multisseriadas em áreas rurais, com foco especial nos aspectos de leitura e escrita. Diante disso, buscamos conhecer um pouco mais sobre as práticas de alfabetização em turmas multisseriadas do campo,

especificamente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais, 1º e 2º anos.

Para tanto, elaboramos um quadro com informações básicas das pesquisas selecionadas.

Quadro 1- Pesquisas selecionadas para análise.

	Ano	Pesquisa	Autor	Título	Instituição
P1	2009	Dissertação	CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos	Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da ilha de Marajó.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)-SP
P2	2012	Dissertação	ÁVILA, Cinthia Cardona de.	As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural.	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS)
P3	2014	Dissertação	DINIZ, Marjorie Lopes Guimarães Loureiro	Alfabetização e letramento na prática educativa da educação no campo: estudo de caso em classes multisseriadas (Campina Grande-PB)	Universidade Estadual da Paraíba - PB
P4	2018	Dissertação	BETTONI, Greice	A construção da leitura mediada por jogos pedagógicos em classe multisseriada.	Universidade de Caxias do Sul -RS
P5	2018	Dissertação	SCHIAVINI, Andréia Cadori	Alfabetização e letramento nas escolas do campo de Concórdia: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano.	Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS- SC
P6	2010	Tese	ARAÚJO, Nilva Cristina Gomes	Práticas pedagógicas de professoras em	Universidade Estadual

			de	classes multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente nos ciclos de alfabetização.	Paulista campus de Araraquara-SP
P7	2015	Artigo	SÁ, C. F.; <i>and</i> PESSOA A. C. R. G.	Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Universidade Federal de Pernambuco-PE
P8	2016	Artigo	CHAGAS, R. R.; <i>and</i> PASUCH, J.	Práticas pedagógicas na alfabetização de uma turma multisseriada no campo.	Universidade Estadual de Mato Grosso-UNEMAT-Sinop/MT
P9	2020	Artigo	TIMÓTEO, M. D. S.; TIMÓTEO, W.; <i>and</i> OLIVEIRA, K. E. de J.	O PNAIC e sua influência na formação de professores alfabetizadores no município de Propriá/SE."	Universidade Guarulhos-UNG

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

De acordo com os resumos e o delineamento metodológico das pesquisas encontradas, podemos subdividi-las em: cinco qualitativas, duas qualitativa-quantitativa, e duas sem informações. Verificamos ainda, que as pesquisas qualitativas são mais frequentes quando se trata de investigar as condições gerais das turmas multisseriadas. Além disso, a predominância de abordagens qualitativas ao analisar as condições gerais das turmas multisseriadas sugere a importância de aprofundar a compreensão da complexidade dos aspectos envolvidos nesse contexto educacional, visando uma visão mais abrangente e detalhada das experiências e realidades vivenciadas por alunos e professores nessas configurações pedagógicas específicas.

A seguir, realizamos um breve resumo de cada pesquisa e na sequência apontamos situações comuns entre elas, bem como alguns pontos que ainda consideramos importantes a serem explorados.

A pesquisa 1 (P1) qualitativa e quantitativa foi realizada com a coleta de dados por meio de questionários contendo 24 questões abertas e fechadas, garantindo o anonimato dos docentes. O estudo foi realizado em Breves (PA) com a participação de 74 professores que atuam na educação do campo em classes multisseriadas. Cardoso Júnior (2009) problematiza a realidade educacional e as práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita em classes multisseriadas (1ª a 4ª série). Ele descreve as dificuldades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita nas séries iniciais no sistema escolar de multisseriação, do ponto de vista dos professores, revelando os modos dos docentes no processo de ensinar as crianças da primeira série a escreverem, indicando que os docentes realizam métodos muito próximos para ensinarem a ler e a escrever. Os métodos de alfabetização dos professores não consideram aspectos relevantes, como a reflexão sobre a linguagem oral, o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a consciência fonológica, lexical e sintática.

Alguns utilizaram métodos sintéticos na leitura, enquanto outros começaram pelas sílabas ou utilizaram livros didáticos e jogos. No ensino da escrita, foi comum a utilização de atividades de coordenação motora. Muitos docentes se referiram a uma falta de progressão das habilidades de ler e escrever das crianças que saíram da primeira para a segunda série, até mesmo alunos que chegavam à terceira série sem conhecerem o princípio alfabético da linguagem escrita e dificuldades de lidarem com classes multisseriadas (trabalhar com quatro séries ao mesmo tempo, falta de material didático, inadequação do espaço físico, falta de tempo e ausência de capacitação profissional inicial e continuada).

Em suas práticas de alfabetização, os professores relataram os modos de ensino da linguagem escrita e as projeções para um trabalho docente eficaz na alfabetização em classes multisseriadas na educação do campo. Dentre todas as respostas obtidas, trinta professores mencionaram a importância de unificar os conteúdos das primeiras e segundas séries, assim como das terceiras e quartas séries. Isso foi visto como uma maneira de ajustar o ensino do Português à realidade educacional multisseriada, visando otimizar o tempo e os temas abordados. Por outro lado, vinte e cinco professores destacaram a diferenciação de atividades de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos em classes

multisseriadas. Esses relatos sugeriram a adoção de diversas estratégias para lidar com essa realidade. Enquanto alguns educadores optaram por tratar cada série separadamente, ignorando a natureza multisseriada; outros diversificaram suas atividades, indicando uma variedade de abordagens adotadas pelos docentes nesse contexto; e dois não responderam.

Verificou-se que a qualificação profissional não é a almejada, está aquém do desejado. Identificou-se que três docentes possuem formação inicial em cursos de nível superior, enquanto a maioria possuía apenas a habilitação mínima (ensino médio-habilitação em magistério) exigida para o exercício da docência. A situação mais preocupante foi a presença de professores com apenas o Ensino Fundamental. Apesar das políticas públicas indicadas pela LDB 9394/96, constatou-se que há poucas ações voltadas para a profissionalização desses docentes na realidade educacional de Breves.

Infelizmente, os relatos também revelaram uma falta de formação continuada em cursos de alfabetização. Embora alguns tenham mencionado ter participado de tais cursos, não forneceram detalhes sobre eles. Esses dados evidenciaram a baixa formação docente e a necessidade de capacitar os professores com uma formação docente inicial adequada. Cardoso Júnior (2009) destaca que é imprescindível repensar as concepções e princípios educacionais em Breves, e necessário adequar as políticas de alfabetização à realidade local, a fim de superar as dificuldades encontradas. É necessário oferecer cursos de alfabetização e letramento, especialmente para os profissionais que atuam no início da escolarização. Além disso, apontou ser essencial fornecer recursos didáticos, espaços escolares adequados e garantir a oferta da Educação Infantil para o processo de alfabetização.

A pesquisa 2 (P2) traz a história de vida de uma professora com atuação do 1º ao 5º ano em uma escola rural de Santa Maria/RS. Ávila (2012) utiliza encontros de aproximação, relato autobiográfico escrito, entrevista semiestruturada, observações, registro em diário de campo, análise de documentos, fotografias e desenhos para revelar as concepções da professora sobre a prática alfabetizadora.

A professora iniciou sua carreira sem formação superior, mas depois de 11 anos teve a oportunidade de concluir o ensino superior e buscar

especialização em Ensino Religioso. Enfrentou dificuldades em definir as melhores formas e metodologias para alfabetizar, encontrando apoio em encontros mensais com outras professoras. Ela construiu a concepção sobre o processo de leitura e escrita considerando-o como uma "certa magia", influenciada pelo ambiente ao redor da criança. Resignificou o material pedagógico (cartilha) para alfabetizar seus alunos na perspectiva do letramento, reconstruindo suas práticas a partir de vivências em turmas multisseriadas.

Ao longo de sua carreira, suas práticas foram influenciadas pelo Construtivismo, apesar de expressar resistência a essa abordagem. Ela reconheceu a importância de valorizar os erros e utilizá-los como ponto de partida para a aprendizagem das palavras da língua escrita, aspectos importantes para um professor que adota a abordagem construtivista.

Na terceira pesquisa, P3, um estudo de caso foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de natureza etnográfica em quatro escolas públicas municipais. Foram realizadas entrevistas com quatro professoras de classes multisseriadas da educação no campo, bem como coleta e seleção de dados bibliográficos e observacionais pertinentes à pesquisa. Diniz (2014) destaca a importância da intervenção do professor para todos os alunos que frequentam classes multisseriadas, analisando a adoção de práticas de leitura e produção textual que contemplem diferentes níveis de aprendizagem de cada série. De acordo com a autora, a adaptação das atividades com base no nível de aprendizagem de cada turma permite a oferta de tarefas apropriadas para os alunos. Isso envolve considerar as habilidades de leitura, escrita e compreensão dos estudantes, assegurando que as atividades sejam desafiadoras, porém adequadas ao seu estágio de desenvolvimento educacional.

Durante a pesquisa, foi observada pouca intervenção docente com os alunos já alfabetizados, ressaltando a necessidade de o professor mediador interagir de forma efetiva com cada aluno. A autora também chama atenção para a sobrecarga de trabalho dos professores que atuam nessas turmas, enfatizando a responsabilidade do professor na formação do aluno como um cidadão ativo na cultura letrada. Além disso, foi verificado que as professoras têm dificuldade em estabelecer mediação na leitura, reconhecendo a importância da leitura para

a formação de leitores competentes, mas não explorando vários gêneros textuais. Mesmo as professoras com práticas adequadas à alfabetização enfrentam dificuldades em formar leitores proficientes.

A P4, além da pesquisa bibliográfica e observação em sala de aula, realizou estudo de caso com questionários respondidos pelos pais e professoras das turmas. Bettoni (2018) destaca a importância da leitura para a construção do saber e a necessidade de oferecer diversificadas situações de leitura e escrita para efetivar o ensino da leitura.

O estudo teve como objetivo compreender as contribuições dos jogos pedagógicos para o desenvolvimento da leitura no processo de alfabetização em turmas multisseriadas de 1º e 2º anos. A diversidade presente na sala de aula resultou em uma variedade de níveis de aprendizagem (termo usado pela autora), onde alguns alunos de uma turma mais avançada enfrentavam dificuldades maiores do que os de uma turma anterior e vice-versa.

Essa disparidade destaca a importância da adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno em um ambiente de ensino multisseriado. Foi observado que a interação entre crianças de diferentes idades durante o contato diário favoreceu a aprendizagem significativa. Cabe ao professor compreender as dificuldades dos alunos para planejar e realizar intervenções adequadas, levando em consideração a singularidade de cada criança.

Os jogos e as brincadeiras foram destacados como essenciais para a produção do conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A autora ressaltou que o agrupamento das turmas multisseriadas com 1º e 2º anos reduziu consideravelmente as dificuldades, proporcionando um encaixe adequado das peças do "quebra-cabeça" educacional.

De caráter documental, a P5, foi realizada a partir da análise das atividades registradas nos cadernos dos alunos de 1º ano, durante os anos de 2015, 2016 e 2017. Os vinte cadernos coletados pertenciam a alunos de cinco escolas do campo, de classes multisseriadas. Schiavini (2018) identifica as concepções de alfabetização e letramento presentes nos cadernos dos alunos do primeiro ano.

A autora destaca que alfabetizar não pode se resumir a práticas de decodificação e memorização, enfatizando a importância de saber utilizar a leitura e a escrita para inferir sentido e ter acesso ao conhecimento histórico, cultural e socialmente acumulado. Schiavini (2018) salienta que, apesar dos esforços em prol da educação no campo, a formação inicial dos professores que atuam nessas unidades não era específica para o campo, o que acaba impactando a alfabetização dos alunos.

A pesquisa verificou que os problemas enfrentados na alfabetização pelos alunos analisados contribuíram para uma compreensão fragmentada da escrita e da leitura, dificultando o desenvolvimento da criticidade e da profundidade necessária para a leitura do mundo.

A pesquisa 6 (P6) foi uma investigação de natureza empírica, utilizando a técnica de grupo focal e entrevistas semiestruturadas com oito professoras, além de observações pontuais em uma classe multisseriada e uma classe ciclada³. Araújo (2010) investiga as práticas pedagógicas de professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a implantação da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã em classes multisseriadas nas escolas do campo e classes cicladas nas escolas urbanas.

As práticas pedagógicas adotadas nas classes multisseriadas demonstraram estar alinhadas com as diretrizes da primeira fase do ciclo de formação. Dentre essas práticas, destacaram estratégias dinâmicas, como a divisão dos alunos em grupos de trabalho com base nos níveis de aprendizagem, em vez de nas séries tradicionais. Isso resultou na elaboração de atividades diferenciadas para cada grupo, incluindo atividades específicas para crianças com dificuldades, permitindo atividades espontâneas de acordo com o ritmo da aula, incentivando a ajuda mútua entre os alunos de diferentes anos e a criação de 15 a 20 atividades diárias.

A pesquisa confirmou que essas estratégias propiciaram maior agilidade e diversidade, requeridas pelas classes multisseriadas. As docentes das multisséries demonstraram vantagens nas mudanças e tornaram mais significativas as aprendizagens de seus alunos, especialmente devido à

³ O ciclo é fundamentado em conceitos sociointeracionistas, que defendem a ideia de que a aprendizagem e o conhecimento ocorrem de forma gradual, a partir de elementos simples e significativos para o aluno.

experiência com o Programa Escola Ativa, incorporando medidas positivas do programa em suas práticas pedagógicas durante a implementação do Ciclo.

A sétima pesquisa (P7) realizou 12 observações de aulas da professora de uma turma multisseriada, entrevistas semiestruturadas no início e ao final da pesquisa, avaliação diagnóstica da turma com escrita de palavras e análise documental. Caracteriza-se como um estudo de caso, incluindo-se no rol das pesquisas qualitativas. As observações foram registradas em caderno de campo, filmadas e posteriormente transcritas para a realização de relatórios.

Nas turmas multisseriadas, o trato com a heterogeneidade era realizado por meio de um planejamento detalhado e atividades diferenciadas diárias, adaptadas ao nível de aprendizagem das crianças na escrita e leitura. Segundo as autoras Sá e Pessoa (2015, p. 231), o critério central adotado pela professora não era a série/ano em que a criança estava matriculada, mas o nível de autonomia em relação à leitura e à escrita. Ou seja, a organização do trabalho em sala de aula se dava de acordo com os níveis de aprendizagem dos alunos, e não com a sua série/ano escolar.

A professora realizou atividades de interpretação escrita com as crianças alfabéticas do 1º e 2º anos, enquanto as crianças da Educação Infantil copiavam o cabeçalho do dia e as letras do alfabeto. Os alunos do 4º ano pesquisaram o significado de palavras desconhecidas no dicionário. No entanto, algumas crianças ficaram ociosas em alguns momentos, o que parece estar relacionado com a concepção de aprendizagem da professora. Ela também passava atividades individuais para as crianças menores, mostrando um planejamento prévio das aulas.

Concluiu-se que, apesar de uma prática baseada em uma concepção mais tradicional da língua, em que não se perceberam alterações significativas durante sua participação no PNAIC, é considerada positiva a prática da professora pela sistematicidade do trabalho com a escrita alfabética e o esforço para garantir um trabalho que favorecesse a heterogeneidade. A formação de nível magistério médio, considerada insuficiente nos tempos atuais, pode ter influenciado as concepções e práticas da professora. Observou-se que pelas práticas de alfabetização adotadas pela professora, as "marcas" do PNAIC estavam mais presentes na ordem pedagógica, do que o fazer.

De natureza qualitativa, a P8 incluiu a escuta das falas, hipóteses e estratégias de aprendizagem das crianças, as quais possibilitaram a reflexão sobre a trajetória profissional e acadêmica da professora-pesquisadora. O artigo de Chagas *and* Pasuch (2016) teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de alfabetização em uma turma multisseriada do campo, com seis estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental.

Para coletar os dados, foram realizadas observações diretas durante o dia a dia da turma, debates em grupo com as crianças e anotações detalhadas em um diário de campo. As crianças participaram de dinâmicas propostas e as situações de ensino-aprendizagem, além da realização de entrevistas e questionários. Houve também pesquisas bibliográfica e documental que possibilitaram a reflexão sobre como a relação entre pais, educadores e estudantes pode mobilizar o processo de alfabetização das crianças vinculadas ao modo de ser e viver no campo.

As autoras criticam a vinculação da Educação Infantil na mesma sala de aula do Ensino Fundamental nos espaços rurais. Relatam um trabalho intenso com a aprendizagem da leitura, que está intimamente ligada ao processo de formação do indivíduo e à sua capacitação para as práticas sociais. Destacam a organização dos tempos e espaços de aprendizagem na sala da turma multisseriada como estratégias metodológicas para auxiliar os educandos nas atividades de observação, comparação, experimentação e manuseio de materiais concretos, recursos que promovem um trabalho pedagógico significativo.

De acordo com as autoras, as crianças precisam de ambientes educacionais adequados, planejados e organizados de maneira que possam avançar nas hipóteses que levantam durante o processo de alfabetização. Portanto, as atividades propostas devem ser desafiantes, ricas e ampliadoras dos saberes que os alunos já possuem em relação ao que a humanidade construiu e a que eles têm direito de acesso. As autoras ressaltam o valor incontestável da teoria sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky. Após o conhecimento e a compreensão dessa teoria, o fazer, o olhar, o observar e o intervir pedagógico tornam-se um caminho totalmente diferenciado. O professor deve diagnosticar o que a criança já sabe

sobre a escrita e o que ainda precisa aprender, para desenvolver uma metodologia de ensino que propicie o avanço do pequeno/a aprendiz, de maneira articulada aos processos formativos de valorização e construção de suas identidades coletivas e individuais.

Nas classes multisseriadas, além da heterogeneidade presente em qualquer tipo de organização escolar, referente à diversidade das hipóteses de escrita dos alunos, observa-se também a diversidade de escolaridade ocupando o mesmo espaço. Devido a essa diversidade, o diagnóstico é essencial para que o professor conheça tanto as hipóteses da sua turma quanto as de cada estudante, a fim de elaborar um planejamento adequado que permita que as crianças possam progredir em seus conhecimentos, de acordo com suas necessidades. À medida que a criança constrói o raciocínio lógico, buscando a aprendizagem, o/a alfabetizando/a desenvolve um processo evolutivo de aprender a ler e a escrever que passa por diferentes níveis de aprendizagem, reveladores das hipóteses que construiu em um processo de elaboração.

A pesquisa 9, com abordagem quanti-qualitativa em um estudo de caso, utilizou como método de coleta de dados a aplicação de sondagens de leitura e escrita com estudantes do 1º ao 3º ano em salas multisseriadas do Ensino Fundamental, além de entrevistas com as professoras titulares das salas de aula. Timóteo, Timóteo e Oliveira (2020) apresentam os resultados da pesquisa realizada junto a profissionais alfabetizadores que participaram da formação continuada do PNAIC, apontando que o programa foi de suma importância para os professores, uma vez que proporcionou uma reflexão mais crítica sobre suas próprias práticas.

Ao analisar a influência do PNAIC na formação de professores e a importância da integração do processo de alfabetização e letramento para a educação básica, o grupo pesquisado indica a necessidade de aprofundamento de estudos sobre a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos, sequências didáticas e jogos. O PNAIC possibilitou uma nova abordagem no gerenciamento da heterogeneidade presente nas salas de aula, promovendo o apoio integrado e trabalhando de forma efetiva com alunos que enfrentavam grandes dificuldades. Além disso, estimulou a cooperação entre os alunos e introduziu formas simples de ensino mútuo.

Os professores passaram a suscitar no aluno o desejo de aprender a ler, escrever e contar, explicitando a relação com os conhecimentos e o sentido do trabalho escolar para desenvolver a capacidade de autoavaliação, negociando com eles diversos tipos de regras e contratos. O PNAIC possibilitou refletir e buscar fundamentações teóricas para o desenvolvimento das práticas no contexto escolar, visando qualificar o trabalho docente para auxiliar os alunos em seu processo de alfabetização.

2.3.2 Análise dos estudos encontrados nos portais BDTD e periódicos da CAPES

Por meio da revisão bibliográfica, tivemos a oportunidade de analisar como foram desenvolvidas as pesquisas que abordam o tema central deste estudo. Investigamos os objetivos, as metodologias de coleta e análise de dados, os conceitos e pressupostos teóricos adotados, bem como as conclusões e resultados alcançados.

Observou-se que os professores se destacam como protagonistas nas pesquisas 1, 2, 3, 6 e 9, seguidos pelas professoras e crianças nas pesquisas 7 e 8. Os alunos também participaram na pesquisa 5, assim como as professoras, crianças e pais na pesquisa 4.

Dentre as diversas pesquisas realizadas, os níveis de aprendizagem foram mencionados nas pesquisas 1, 3, 4, 6, 7 e 9. Segundo a pesquisa 1, as classes multisseriadas apresentam condições pedagógicas preocupantes, afetando tanto os professores quanto os alunos, resultando em atenção limitada aos alunos e não atendendo suas características e necessidades. A pesquisa 3 revela a angústia dos professores em lidar com diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula. Já a pesquisa 4, define as hipóteses como parte de um processo evolutivo da aprendizagem da leitura e escrita. Essas hipóteses são construídas socialmente pela criança a partir de suas interações, confrontações e trocas com os outros. Nessa pesquisa, a abordagem teórica se baseia nas ideias de Paulo Freire para definir as hipóteses na construção do aprendizado e a confrontação de hipóteses. O texto cita diretamente uma passagem de Freire, que afirma: "Aprendemos a ler, construindo novas

hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses na interação com as hipóteses do outro."

A pesquisa 6 mostra como a organização em grupos de trabalho pode ser uma estratégia positiva para lidar com a heterogeneidade dos alunos. Na pesquisa 7, a professora planeja atividades de acordo com o nível de autonomia em relação à leitura e escrita dos alunos. Por fim, a pesquisa 9 destaca a formação continuada do PNAIC, que ampliou os conhecimentos dos professores e os ajudou a gerir a progressão das aprendizagens, ampliando seus conhecimentos e melhorando sua prática pedagógica.

Diante das evidências apresentadas nas pesquisas 1, 3 e 4, é inegável que as classes multisseriadas enfrentam desafios pedagógicos significativos. Os resultados desses estudos revelam a preocupante falta de atenção aos alunos e suas necessidades individuais, bem como a angústia dos professores ao lidar com diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula. No entanto, a pesquisa 4 ressalta a confrontação de hipóteses e a interação entre os alunos permitindo a construção de novas aprendizagens. As pesquisas 6, 7 e 9 reforçam a importância da organização em grupos de trabalho, do planejamento de atividades de acordo com o nível de autonomia dos alunos e da formação continuada dos professores. Esses elementos demonstraram ser positivos para lidar com a heterogeneidade dos alunos e promover a progressão das aprendizagens.

Embora as pesquisas se concentrem nas práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os resultados e observações também refletem indiretamente a influência da educação infantil nessas práticas. A educação infantil é abordada nas pesquisas 1, 3, 6, 7 e 8. As estratégias pedagógicas adotadas nas classes multisseriadas parecem levar em consideração a heterogeneidade das crianças, a necessidade de atividades diferenciadas e a importância do ambiente alfabetizador favorável, o que pode ter implicações na transição da educação infantil para o ensino fundamental e no atendimento simultâneo. Também é destacado que a educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades importantes para a alfabetização, como memória, imaginação e atenção, características do letramento.

A ausência da educação infantil é destacada na pesquisa 1 de Cardoso Júnior (2009), onde é mencionado que "a Educação Infantil não é ofertada, o que dificulta a alfabetização das crianças no início da escolarização". Na pesquisa 6 de Araújo (2010), menciona que "a partir de 2006, o município de Várzea Grande assumiu a responsabilidade de oferecer a educação infantil. Dessa forma, as classes multisseriadas passaram a receber também crianças de quatro e cinco anos para frequentarem seus espaços". Nas pesquisas 3, 7 e 8, a educação infantil é ofertada, mas é atendida junto com o Ensino Fundamental. Diniz (2014) apresenta preocupações decorrentes do atendimento simultâneo, que dificulta a implementação de uma prática pedagógica eficaz com os alunos maiores, devido à necessidade de atenção voltada aos alunos menores. Já Chagas e Pasuch (2016) denunciam a ilegalidade quanto à vinculação da Educação Infantil na mesma sala de aula do Ensino Fundamental nos espaços rurais: "além de ser ilegal, é um crime deixando crianças de cinco anos (pré II) numa sala multisseriada junto com turmas de primeiro ano até o quinto ano".

Essa problemática ressalta a importância de práticas de letramento adequadas para crianças antes mesmo de aprenderem a ler e escrever. Contudo, devido à sobrecarga de atendimentos simultâneos na educação infantil, essa etapa essencial nem sempre é alcançada, dificultando o desenvolvimento necessário. Essa perspectiva nos lembra que:

a alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não é uma etapa anterior nem um pré-requisito para o letramento. Pelo contrário, a criança aprende a ler e escrever ao se envolver em atividades de letramento, como a leitura e produção de textos reais, participando de práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2022, p. 27).

Para mitigar esses desafios, é importante adotar estratégias dinâmicas, como a divisão dos alunos em grupos de trabalho, atividades diferenciadas com base nos níveis de aprendizagem e o estímulo à ajuda mútua entre os alunos. Essas práticas podem criar um ambiente alfabetizador favorável desde a educação infantil.

Adicionalmente, algumas pesquisas indicaram que é fundamental investir na formação dos professores para garantir educação de qualidade nas escolas rurais. Nos estudos 1, 6, 7 e 8, foi observado que a formação inicial dos

professores que atuam no campo era precária e havia escassa preparação específica para o contexto rural. Isso dificultava a implementação de práticas de alfabetização que atendessem às exigências pedagógicas da alfabetização do campo. Foi constatado casos de professores atuando sem formação superior. Apenas o estudo 8 menciona um Curso de Pedagogia voltado para Educadores do Campo, porém, mesmo com formação superior, as demais não são específicas para a realidade rural. Isso faz com que suas concepções e ações sejam baseadas em experiências individuais ou em formações continuadas ao longo dos anos, adaptando suas estratégias à realidade que vivenciam. É essencial que a formação dos docentes seja abrangente e diversificada, levando em consideração os aspectos culturais dos alunos e compreendendo as particularidades do ambiente rural. Um educador que atua no campo deve estar ciente de que seu trabalho ocorre em um contexto não homogêneo, em escolas pequenas e com turmas multisseriadas.

Os programas Escola Ativa e PNAIC contribuíram e impulsionaram práticas mais eficazes e condizentes com a realidade do campo. Foram programas que contemplavam situações específicas do campo e com o isolamento e precariedades nas ofertas de formação foram recebidos positivamente pelos profissionais. Quanto à formação continuada, o PNAIC é citado nas pesquisas 4, 7, 8 e 9, com indicações de que esse programa influenciou positivamente na ordem pedagógica das unidades escolares e das práticas individuais dos professores, tendo avançado quanto ao modo de como fazer e o que fazer. Ressaltamos que o programa contava com cadernos específicos do campo, o que tornou possível essa identificação com a realidade.

A Escola Ativa foi mencionada com bastante ênfase na pesquisa 6, na tese Araújo (2010) expôs um programa que trouxe uma série de estratégias pedagógico-administrativas, com o propósito de organizar o trabalho dos professores. Isso possibilitou avanços nas classes multisseriadas, pois percebemos quando o autor comparou o programa com a implementação do Ciclo, que algumas estratégias já vinham sendo executadas nas unidades do campo advindas dessa formação: os módulos de aprendizagem, os cantinhos de

aprendizagem, bem como a organização dos alunos em sala de aula em grupos de trabalho. O Pró-letramento ⁴ foi citado em duas pesquisas, 1 e 7.

O planejamento com atividades diferenciadas em classes multisseriadas é apontado em sete das nove pesquisas. Na pesquisa 1, o autor destaca que os professores usavam diferentes abordagens na disciplina de Língua Portuguesa, alguns unificando assuntos de diferentes séries e outros adaptando atividades ao nível de aprendizagem dos alunos. As pesquisas 3, 4 e 7 tratam do planejamento escolar que deve ser adaptado para atender às necessidades dos alunos, especialmente para alunos em processo de alfabetização. A escola precisa contar com profissionais preparados e interessados em proporcionar um ambiente favorável para a leitura, lidando com a heterogeneidade dos alunos e propondo atividades diferenciadas. A prática sistemática de ensino e a organização do tempo pedagógico são aspectos importantes. Bettoni (2018) reforça que professores de turmas multisseriadas devem ser flexíveis e utilizar jogos pedagógicos para auxiliar na construção da leitura. É importante estar aberto a mudanças e buscar novas metodologias. Já nas pesquisas 6 e 8, percebemos uma reflexão sobre o planejamento de atividades diferenciadas. As professoras de classes multisseriadas possuem uma rotina de trabalho polivalente e planejam atividades diferenciadas para atender às necessidades dos alunos. O professor alfabetizador enfrenta desafios devido à diversidade de conhecimentos e interesses dos estudantes. É importante considerar os interesses dos alunos ao escolher os textos de leitura e garantir um planejamento contextualizado. O diagnóstico é fundamental para planejar o ensino e garantir o aprendizado dos alunos, assim como o conhecimento prévio da criança e suas necessidades de aprendizado na escrita. Schiavani (2018) traz uma crítica sobre o planejamento e desenvolvimento das estratégias de ensino. Para o autor, eles são influenciados pelas experiências passadas pelos professores e pela instituição. Os registros das atividades nos cadernos mostram como ocorreram as mediações e construções durante as aulas. Algumas estratégias tradicionais continuam sendo usadas com frequência, mas é importante também incorporar

⁴ O programa "Pró-Letramento" foi uma iniciativa do Ministério da Educação do Brasil, criada em 2008, com o objetivo de promover a formação continuada de professores alfabetizadores. O foco do programa era oferecer suporte e capacitação aos professores que atuavam no processo de alfabetização de crianças, visando melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

as experiências dos alunos em atividades de alfabetização e letramento. Conhecer o processo de aprendizagem e inserção social dos alunos ajuda a planejar estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento cognitivo.

A importância desta etapa de levantamento bibliográfico para o delineamento da presente pesquisa é incontestável. Através da leitura de produções da área, foi possível ampliar as percepções e conhecimentos sobre as práticas docentes voltadas para a alfabetização em turmas multisseriadas.

Podemos perceber que um longo caminho já foi percorrido, pois por muito tempo a educação das escolas do campo seguiu os mesmos modelos da educação ofertada no meio urbano, sendo necessário articular na proposta da escola do campo o fortalecimento das identidades dos sujeitos que ali vivem.

Diante desses dados, sob nossa análise, constatamos um preocupante pequeno número de pesquisas sobre alfabetização em turmas multisseriadas nos últimos 17 anos. É evidente a necessidade de repensar a educação do campo, especialmente as práticas de leitura e escrita nessa realidade.

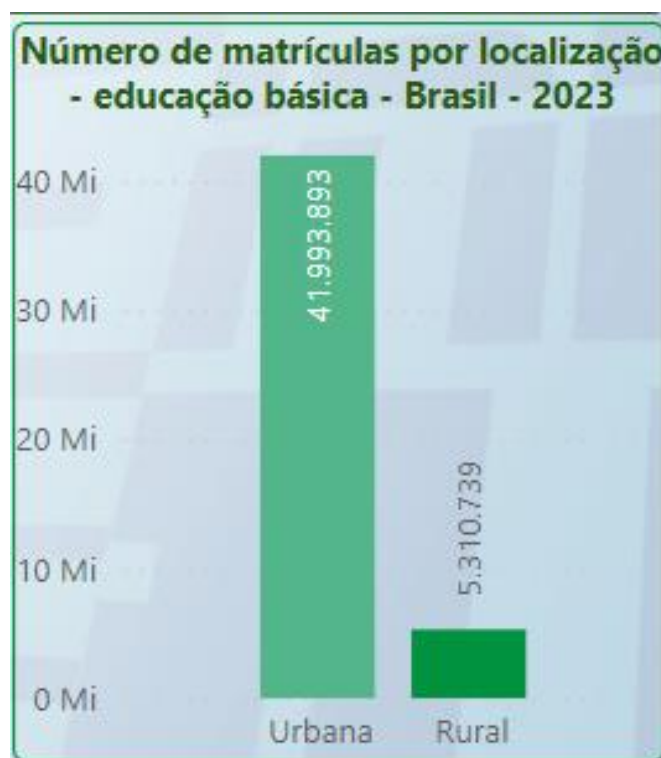
Apesar de as escolas rurais serem uma realidade comum, com a maioria delas contando com turmas multisseriadas, observa-se uma escassez de interesse dos pesquisadores por esse tema. Isso revela um cenário pouco explorado no país, principalmente no que diz respeito a produções científicas sobre a alfabetização, especialmente aquelas que se concentram nas práticas de ensino da leitura e da escrita em turmas multisseriadas e trazem evidências sobre a alfabetização no campo. Em 2019, havia mais de 80 mil dessas turmas no Brasil, contemplando mais de 1,2 milhão de alunos.

Em 2019, o Brasil contava com mais de 80 mil turmas multisseriadas, existentes em 72,5% das escolas que oferecem ensino fundamental no meio rural. A marcante presença das turmas multisseriadas no Brasil (e sobretudo no campo) contrasta com a escassez relativa de pesquisas que caracterizem essa modalidade de ensino no País. (Oliveira e Fernandes, 2020, p. 184)

Recentemente divulgados, os dados do Painel Estatístico do Censo Escolar de 2023 nos trazem um panorama mais amplo sobre a realidade das escolas rurais no Brasil. De acordo com esses dados, as escolas rurais ainda representam uma parcela significativa da oferta de educação no país, evidenciando que as escolas rurais não podem ser negligenciadas ou ignoradas

em pesquisas e políticas educacionais. Ao contrário, a expressiva presença delas no sistema educacional brasileiro reforça a importância de investir em estudos e iniciativas que visem compreender melhor as particularidades e necessidades desse contexto escolar.

Figura 3- Número de matrículas por localização

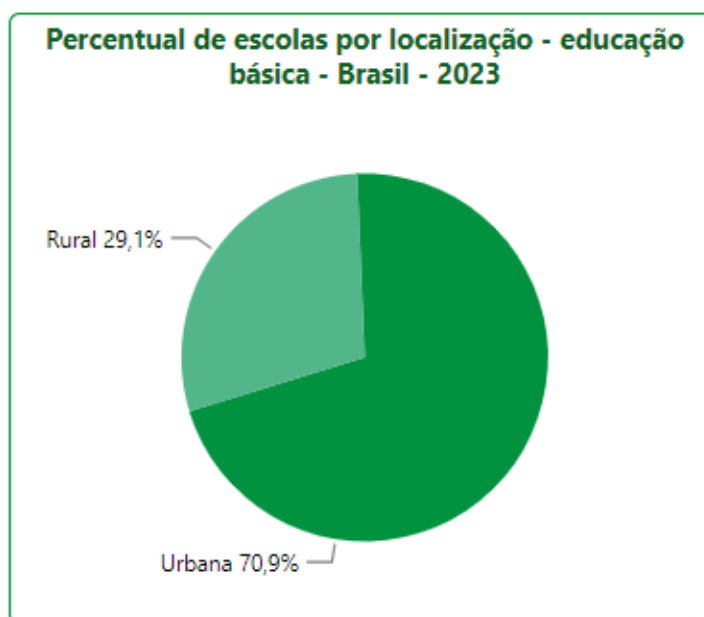


Fonte: Painel Estatístico, Censo Escolar, 2023.

A maioria das matrículas do Ensino Fundamental está concentrada em escolas urbanas, correspondendo a 87,36% do total, enquanto as escolas localizadas em áreas rurais abrangem 12,64% das matrículas. Essa informação demonstra a importância do sistema público de educação no atendimento às necessidades educacionais das áreas rurais. Esses dados evidenciam a disparidade na distribuição das matrículas do ensino fundamental entre áreas urbanas e rurais, o que pode refletir desafios específicos enfrentados pelas comunidades rurais no acesso à educação.

Outro aspecto observado nos dados é a representativa participação das escolas rurais no sistema educacional brasileiro:

Figura 4- Percentual de escolas por localização



Fonte: Painel Estatístico, Censo Escolar, 2023.

De acordo com esses números, as escolas rurais correspondem a 29,1% do total de estabelecimentos de ensino no país. Esse percentual significativo, quase um terço do total de escolas, evidencia a importância e a presença expressiva das unidades escolares localizadas em áreas rurais no cenário educacional nacional. Tal constatação reforça a necessidade de se dedicar maior atenção e investimentos a essa realidade, visando atender de forma adequada às demandas e especificidades das comunidades rurais.

Portanto, a divulgação dos dados do Censo Escolar de 2023 reafirma a necessidade de se dedicar maior atenção e recursos para as escolas rurais. Esse é um dado relevante que não pode ser ignorado na formulação e implementação de políticas educacionais no Brasil.

Diante de todas as considerações feitas sobre as práticas de alfabetização e a representação dessa realidade no âmbito nacional, estamos empenhadas em aprofundar nossa investigação sobre as estratégias de articulação e organização adotadas pelos professores nesse contexto, tendo por guia a seguinte questão de pesquisa: Como as professoras de turmas multisseriadas do campo articulam e organizam suas práticas de alfabetização? E, como subquestões, temos também: Quais são as dificuldades presentes num

ambiente alfabetizador multisseriado? Que estratégias utilizam para avançar a leitura e a escrita nos anos iniciais? E ainda, é possível em 2023 encontrar desafios quanto a formação inicial e continuada para professores alfabetizadores? Essas e outras situações que levam a refletir sobre a atuação docente na alfabetização do campo serão discutidas ao longo dessa dissertação.

A pesquisa sobre a atuação de professores alfabetizadores tem se mostrado cada vez mais relevante, principalmente quando se trata das escolas do campo. Com a implementação da BNCC, é necessário aprofundar ainda mais a investigação quanto às práticas pedagógicas voltadas para a realidade dessas escolas, em especial as estratégias utilizadas e como são articuladas e organizadas as práticas de alfabetização. No entanto, é importante ressaltar que a educação do campo ainda carece de políticas específicas que atendam suas necessidades, o que traz uma série de desafios a serem superados. É crucial que sejam implementadas políticas voltadas para a educação do campo, a fim de superar essas dificuldades e garantir um ensino de qualidade e inclusivo para todos os estudantes. Nesse sentido, é fundamental aprofundar a pesquisa quanto às práticas de alfabetização, a análise dessas práticas pode contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas, que atendam às demandas dos estudantes do campo e promovam uma educação de qualidade.

3 Fundamentação metodológica e coleta de dados

Este capítulo foi subdividido em duas partes. Na primeira parte, intitulada Planejamento e Metodologia da Pesquisa, destacamos as etapas da investigação, abordando a coleta de dados, a natureza qualitativa da pesquisa e os instrumentos utilizados na seleção do material para análise. Também explicamos a escolha das entrevistas semiestruturadas e os métodos de análise e interpretação dos dados. Na segunda parte, descrevemos o locus da pesquisa, a rede de ensino envolvida e o perfil das professoras participantes.

Com o objetivo de analisar os desafios e potencialidades das práticas de alfabetização em turmas multisseriadas nas escolas do campo de um município do interior do estado de Mato Grosso, realizamos um estudo de caso utilizando entrevistas semiestruturadas com três professoras atuantes em escolas públicas com turmas multisseriadas. A questão central da pesquisa foi: Como as professoras de turmas multisseriadas do campo articulam e organizam suas práticas de alfabetização?

Para iniciar a pesquisa, obtivemos autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (Anexo 1). Entramos em contato com as escolas e as professoras selecionadas que atenderam turmas multisseriadas de alfabetização em 2022 ou 2023, convidando-as a participar do estudo. Foram excluídas do estudo professoras que não atenderam 1º e 2º ano na mesma sala. Três professoras que manifestaram disponibilidade foram escolhidas, e para preservar suas identidades, foram atribuídos nomes fictícios. As entrevistas foram realizadas nas escolas, fora do período de aula.

As informações detalhadas sobre a metodologia e os perfis das professoras participantes serão apresentadas nas seções subsequentes.

3.1 Planejamento e metodologia da pesquisa

A pesquisa foi cuidadosamente planejada, com definição clara dos objetivos desde o início. Antes mesmo de entrar em contato com as entrevistadas e escolher o local da investigação, foi traçada uma trajetória pré-determinada que orientou nosso foco de maneira específica. Esse planejamento

foi essencial para garantir que as informações mais relevantes para o desenvolvimento do estudo fossem obtidas.

Adotamos uma abordagem qualitativa para compreender as percepções e experiências das professoras de turmas multisseriadas de alfabetização. As etapas incluíram a revisão bibliográfica, a definição dos objetivos, o contato e seleção das entrevistadas, a coleta de dados por meio de entrevistas gravadas em áudio e a análise dos depoimentos. Esta metodologia nos permitiu explorar em profundidade os desafios e as potencialidades enfrentadas pelas docentes.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir dos dados obtidos nos portais BDTD e Periódicos da CAPES, utilizamos como recorte as pesquisas que abordam o tema central deste estudo "alfabetização" e "turmas multisseriadas". As análises resultaram na identificação de tópicos para a construção do corpus teórico desta pesquisa, com base nos conhecimentos adquiridos no decorrer das disciplinas do Mestrado Profissional.

O capítulo teórico foi estruturado para discutir as bases teóricas da Educação do campo e das multisseriadas, utilizando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Foram abordados a legislação educacional vigente, teorias relacionadas à alfabetização nos anos iniciais, com foco nas práticas de leitura e de escrita, e a atuação docente na alfabetização de turmas multisseriadas. Além disso, foram consideradas as necessidades formativas das professoras alfabetizadoras de turmas multisseriadas do campo.

Optamos por um estudo de caso porque essa abordagem nos permite uma análise detalhada e contextualizada das práticas pedagógicas em um ambiente específico. De acordo com Yin (2010), os estudos de caso são a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", especialmente quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco está em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Através das entrevistas, buscamos compreender como as professoras que atuam em turmas multisseriadas articulam e organizam suas práticas de alfabetização, recorrendo a saberes que se transformam em prática. Este é um aspecto importante que se destacará na pesquisa durante os processos de coleta de dados. Ao concentrar nosso estudo em um município do interior do estado de Mato Grosso e realizar entrevistas com três professoras, obtivemos uma compreensão profunda e abrangente de como as práticas de

alfabetização são implementadas em turmas multisseriadas nas escolas do campo. A escolha do estudo de caso foi fundamental para capturar as nuances e a complexidade dessa realidade educacional, proporcionando uma compreensão mais ampla das estratégias e desafios enfrentados pelas docentes.

3.1.1 Coleta de dados

Após obtermos a autorização da Secretaria Municipal de Educação e do Comitê de Ética para iniciar a pesquisa, entramos em contato com as unidades escolares e as professoras selecionadas que atenderam em 2022 ou 2023 turmas de 1º e 2º anos na mesma sala (multisseriadas), convidando-as para participar do estudo. A escolha dos anos de 2022 e 2023 se deu devido à mudança curricular ocorrida em 2022, quando o município adotou o material estruturado (apostilas).

Fizemos contato presencial e individualizado com a escola, solicitando um momento de conversa com a professora durante a hora-atividade⁵ para apresentar o projeto e convidá-la a participar. Também fornecemos o e-mail e o número de celular da pesquisadora para que pudessem manter contato e agendar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo se encontra no Apêndice II. A participação foi voluntária, e as participantes decidiram espontaneamente se gostariam de participar após a pesquisadora explicar os objetivos e procedimentos do estudo.

Após a concordância e assinatura do TCLE, as participantes receberam uma cópia do termo, devidamente assinada e rubricada pela pesquisadora. As entrevistas foram individuais, gravadas em áudio e realizadas em ambientes de trabalho e em seguida transcritas.

3.1.2 Abordagem qualitativa

⁵A hora-atividade é o período em que o professor desempenha funções da docência, reservado a estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação das aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas. Esse período corresponde a 1/3 (um terço) da jornada semanal.

A pesquisa foi conduzida com abordagem qualitativa, permitindo o diálogo com os sujeitos. A seleção baseou-se em Minayo (1994), que explica que o trabalho de campo é uma oportunidade para se aproximar e estudar aquilo que se deseja conhecer, criando conhecimento a partir da realidade presente. Essa abordagem proporciona uma visão mais ampla e rica do fenômeno estudado, contribuindo para a produção de conhecimento relevante e aplicável.

Destacamos que o trabalho de campo é importante na pesquisa social, permitindo ao pesquisador se aproximar da realidade e interagir com as pessoas envolvidas, o que é crucial para a construção de conhecimento empírico. Para garantir a qualidade dessa etapa, foi necessário ter clareza sobre a questão investigada, para isso foi feito um levantamento bibliográfico com os conceitos envolvidos. Somente assim foi possível obter resultados relevantes e possíveis de contribuir para o avanço do conhecimento na área.

3.1.3 Entrevistas semiestruturadas

A presente pesquisa fez uso de entrevistas orais, de viva-voz, face a face e presenciais de forma semiestruturada com perguntas abertas, aplicada de maneira flexível, permitindo dinamismo de interação entre entrevistadora e entrevistadas, com espaço para perguntas fora do que havia sido planejado, tornando o diálogo mais dinâmico. De acordo com Penna (2020, p.140) a entrevista semiestruturada é mais adequada para pesquisas qualitativas, permitindo solicitar informações sobre a formação ou experiência do professor ou educador, bem como buscar suas concepções ou os significados que atribui à sua própria prática.

A troca de informações entre a pesquisadora e as professoras teve como objetivo principal obter dados relevantes para a pesquisa. Foram utilizadas perguntas tanto fechadas quanto abertas, a fim de permitir uma discussão mais ampla sobre o tema em questão, sem se limitar apenas às questões formuladas. Ao escolher as professoras como sujeitos da pesquisa, levou-se em consideração que pesquisas envolvendo pessoas são complexas e estão sujeitas a mudanças, variações, flexibilidades e subjetividades. Portanto, adotar uma abordagem qualitativa foi essencial, pois permitiu à pesquisadora reconhecer a interligação entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo.

3.1.4 Análise e interpretação dos dados

Considerando a complexidade na transcrição dos dados, foi solicitada autorização às entrevistadas e seus depoimentos foram gravados em áudio. De acordo com Ludke e André (1986), a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, permitindo que o entrevistador preste atenção ao entrevistado.

A análise e interpretação das entrevistas teve como objetivo explorar o conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado. Ao analisar e interpretar informações geradas, foi possível considerar tanto as características comuns quanto as diferenças presentes na resposta das entrevistadas. Nesse sentido, utilizamos uma abordagem de análise de conteúdo para identificar padrões, temas e significados presentes nos depoimentos (Bardin, 2010).

Inicialmente, as transcrições das entrevistas foram cuidadosamente revisadas para garantir a fidelidade aos registros originais. Em seguida, foi realizada uma leitura minuciosa e repetida dos depoimentos, buscando identificar unidades de significado relevantes para a pesquisa. Essas unidades foram agrupadas em categorias, que representaram os principais aspectos abordados pelas entrevistadas. O processo de análise agrupou temas a partir das respostas das professoras, ilustrando-os com falas significativas e discutindo-os em diálogo com referências teóricas pertinentes.

As unidades de significado identificadas foram organizadas em categorias que representassem os principais aspectos discutidos pelas entrevistadas. Para essa fase, utilizamos a abordagem de Análise de Conteúdo de Bardin (2010), que se fundamenta na sistematização e objetividade na descrição dos conteúdos das mensagens. A Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2010, p. 33), é definida como um conjunto de técnicas que permite a análise das comunicações através de procedimentos sistemáticos e objetivos. Este método foi crucial para a nossa pesquisa, pois possibilitou diversas leituras dos depoimentos das professoras, visando extrair os pontos mais relevantes e significativos. Com base nas impressões iniciais, destacamos temas predominantes que serviram de base para a elaboração de um sistema de categorias que norteou a análise dos dados.

Seguindo as recomendações de Minayo (2014), nossa análise foi além da simples descrição dos depoimentos, buscando uma interpretação mais profunda dos significados presentes nas falas. Este enfoque permitiu-nos explorar tanto os elementos comuns quanto as divergências nas opiniões e representações sociais das entrevistadas sobre o tema investigado.

Ao interpretar os resultados, buscamos levar em consideração o contexto em que as entrevistas foram realizadas, as características individuais das entrevistadas e os fatores socioculturais que poderiam influenciar suas percepções e experiências. Estabelecemos conexões entre os dados coletados e a fundamentação teórica da pesquisa para proporcionar uma compreensão mais profunda e fundamentada do tema.

Todos os dados foram tratados com rigor ético e confidencialidade, assegurando que os resultados fossem apresentados de forma agregada e anônima, preservando a privacidade das entrevistadas.

3.2 A rede de educação e perfil das professoras participantes

O município escolhido para a realização do estudo está situado a 633 km da capital, no estado de Mato Grosso. Com uma área de 13.485,282 km² e uma população de 24.743 habitantes, de acordo com o censo de 2021. A economia local é fortemente baseada na agricultura, especialmente na produção de soja, milho e gergelim, além de atividades pecuárias. O município possui um grande potencial para o turismo ecológico, com ênfase na pesca esportiva em áreas indígenas devido à sua rica biodiversidade e belezas naturais, sendo conhecido como o portal do Xingu.

A rede municipal de educação consiste em 17 escolas: 5 localizadas na zona rural, todas com algumas turmas multisseriadas; 3 escolas indígenas; e as demais na sede, atendendo ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e à Educação Infantil. Embora o município tenha um conselho municipal de educação, ele não possui um sistema próprio de ensino. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura é composta pelo secretário municipal de educação e seus assessores, responsáveis por diferentes setores, como educação infantil, ensino fundamental e educação indígena, além de áreas como merenda, transporte escolar e recursos humanos.

Os cargos de gestão escolar são preenchidos através de um processo seletivo que inclui inscrição, participação em formação específica para o cargo, apresentação de plano de ação, prova escrita, avaliação psicológica, apresentação de plano de ação para a comunidade escolar, apresentação de títulos e nomeação pelo chefe do executivo. Já os coordenadores pedagógicos são escolhidos pelos pares de cada unidade escolar.

Durante a busca por escolas e professoras que atendiam aos critérios estabelecidos nesta pesquisa (turmas multisseriadas que atendiam 1º e 2º ano na mesma sala), identificamos duas escolas com o público-alvo. A partir disso, elaboramos o perfil das professoras participantes, conforme apresentado no quadro 2 a seguir. As escolas escolhidas, localizadas em áreas rurais e com turmas multisseriadas atendendo 1º e 2º ano na mesma sala nos anos de 2022 e 2023, atendem crianças da comunidade local (distritos) e das fazendas próximas. Além disso, essas escolas, devido à sua proximidade, também atendem alunos de comunidades indígenas.

Em uma das escolas, o atendimento se dava apenas pela rede municipal, do Pré I ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na outra escola, o atendimento abrangia do Pré I ao 3º ano do Ensino Médio, sendo o Ensino Médio ofertado através de salas anexas pela rede estadual. A grande maioria dos alunos das escolas do campo depende do transporte escolar para chegar à escola, devido à localização das unidades escolares.

Com base nas informações coletadas, criamos um quadro com dados relevantes sobre o perfil profissional das professoras participantes.

Quadro 2- Formação e experiência profissional

	Valentina	Alerrandra	Isabela
Técnico	Técnico em gestão ambiental (UNOPAR) Técnico em enfermagem (UNOPAR)	-	-
Graduação	Pedagogia (UNOPAR)	Pedagogia (UNOPAR) Geografia (ZAINÉ)	Pedagogia (UNOPAR) Letras (UNOPAR)

			Matemática (UFMT)
Pós-Graduação	Neuropsicopedagogia (não finalizou)	Alfabetização e letramento e Neuropsicopedagogia com ênfase em crianças especiais.	Educação de jovens e adultos.
Vínculo	Contrato	Contrato	Efetivo
Experiência na coordenação ou direção	Não	Não	Não
Ano que iniciou atuar como professora	2018	2014	2008
Tempo de atuação na alfabetização de turmas multisseriadas	3 anos	2 anos	6 meses

Fonte: autora, 2023

Observamos que cada uma delas começou a trabalhar como professora em anos distintos, tendo dedicado entre 4 e 15 anos ao ensino. Quanto à formação docente, todas têm formação em Pedagogia, cursada por meio de EaD. A UNOPAR é uma universidade comum para as três professoras no curso de Pedagogia. Além de suas formações principais, elas também buscam especializações e cursos adicionais para aprimorar suas habilidades e conhecimentos. É importante ressaltar que, apesar dessas semelhanças, cada entrevistada tem sua própria trajetória única, com diferentes instituições, especializações e experiências que moldaram suas carreiras individuais. Isso mostra a diversidade e riqueza de talentos encontrados nas escolas do campo.

Nenhuma das professoras entrevistadas tem experiência como coordenadora ou diretora de escola. Isabela declara não haver interesse em assumir esse tipo de posição: “*Não, na verdade não tenho interesse em assumir esse tipo de posição*”. A professora Alerrandra foi convidada para ocupar o cargo de coordenação, mas recusou a proposta: “*Recusei a proposta, pedi para passar*.” Todas as professoras declararam ter experiência em diversas etapas da educação, desde a educação infantil até o ensino médio.

Identificamos que, infelizmente, alguns professores efetivos da rede municipal evitam as salas de aula de alfabetização no campo, deixando-as sob

responsabilidade de professores temporários. Durante nossa pesquisa, constatamos rotatividade na docência em turmas multisseriadas. Uma professora efetiva na rede municipal lecionou por apenas seis meses na turma, enquanto duas foram contratadas por meio de uma seleção simplificada para atuarem por um ano. É crucial ressaltar a importância da presença de professores efetivos para garantir um trabalho docente com rotina, organização e continuidade. Observamos que a prefeitura municipal da rede pesquisada tem adotado a prática de selecionar anualmente professores com nível superior, especificamente com formação em Pedagogia, para suprir a demanda dos anos iniciais e que carecem de pessoal efetivo. Ter profissionais qualificados nessa área pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do sistema educacional como um todo, criando um ambiente escolar mais propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, é preciso ter em mente que a qualidade dos cursos de Pedagogia pode variar, e mesmo os mais conceituados conseguem suprir as demandas da prática docente, tornando a formação continuada uma necessidade constante.

De acordo com a portaria 037/SEMEC/2022 da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município, as turmas são organizadas com base na idade e no ano escolar dos alunos. Para formar uma turma, é necessário atingir um número mínimo de estudantes por sala ou de acordo com a capacidade da escola. O Art. 4º, nos incisos I e II, especifica o número mínimo e máximo de alunos por turma na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:

I - Na Educação Infantil: (...)

d) Pré I - de no mínimo 20 (vinte) alunos a 23 (vinte e três) alunos, no máximo; ;

e) Pré II - de no mínimo 20 (vinte) alunos a 23 (vinte e três) alunos, no máximo.

II- No Ensino Fundamental:

a) 1º Ano - de no mínimo 20 (vinte) alunos a 23 (vinte e três) alunos, no máximo;

b) 2º Ano - de no mínimo 20 (vinte) alunos a 23 (vinte e três) alunos, no máximo;

c) 3º Ano - de no mínimo 23 (vinte e três) alunos a 25 (vinte e cinco) alunos, no máximo;

d) 4º Ano - de no mínimo 23 (vinte e três) a 25 (vinte e cinco) alunos, no máximo;

e) 5º Ano - de no mínimo 25 (vinte e cinco) a 28 (vinte e oito) alunos, no máximo; (...)

É relevante observar que as turmas multisseriadas (multi-anos) não são contempladas nestes incisos, sendo mencionadas nos Artigos 6º e 7º. O Art. 6º estabelece que a composição dessas turmas ficará condicionada à análise e deferimento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Já o Art. 7º determina que compete à referida secretaria analisar e deferir sobre a abertura de turmas multi-anos.

Portanto, a formação de turmas multisseriadas é submetida à análise e aprovação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Dentro dessa estrutura, nos anos de 2022 e 2023 encontramos diferentes organizações, como: Pré I, II e 1º ano; 2º, 3º, 4º e 5º ano; 1º e 3º ano; 2º e 4º ano; 2º e 3º ano; e, especificamente para este estudo, 1º e 2º ano, e uma turma de 1º, 2º e 3º ano, que contemplam a sequência dos anos iniciais (1º e 2º anos) de alfabetização na mesma sala, conforme quadro abaixo.

Quadro 3- Turmas atendidas e número de alunos.

	Valentina	Alerrandra	Isabela
Turmas atendidas	1º e 2º ano	1º, 2º e 3º ano	1º e 2º ano
Quantidade de alunos	+/- 18	+/- 37	+/- 16

Fonte: autora, 2024

4 Análise e discussão dos dados

Nos capítulos anteriores, foram apresentados os fundamentos teóricos e o percurso metodológico que orientaram a busca, seleção e organização do material utilizado para o estudo de produções acadêmicas publicadas entre 2007 e 2022. Neste quarto capítulo, voltado para a análise e discussão dos dados, será realizada a análise das entrevistas, com o objetivo de identificar a atuação docente em relação às práticas de alfabetização no ensino de leitura e escrita em turmas multisseriadas do campo.

Conforme mencionado anteriormente, a análise de conteúdo desta pesquisa seguiu a abordagem proposta por Bardin (2010), iniciou-se com uma "leitura flutuante" do material, buscando identificar os temas e índices de destaque. Na sequência, foi constituído o *corpus* documental com as transcrições e registros da pesquisa. Com base em múltiplas leituras do material, os dados foram agrupados por semelhança, gerando unidades temáticas organizadas em categorias e indicadores elaborados a posteriori, sempre alinhados ao objetivo do estudo.

Embora as narrativas das professoras sejam individuais, em conjunto elas fornecem pistas importantes para a compreensão do objeto de estudo. Algumas categorias foram estabelecidas para discutir e analisar as principais práticas de alfabetização adotadas pelas docentes. São elas: desafios na alfabetização do campo; valorização do trabalho docente e políticas de financiamento; estratégias de ensino para a diversidade, leitura e escrita em turmas multisseriadas; alfabetização potencializada em turmas multisseriadas; e necessidades formativas baseadas nos desafios compartilhados por professoras do campo e das práticas alfabetizadoras. A análise buscou apreender os aspectos relevantes e recorrentes nas falas das professoras, permitindo uma visão mais ampla e contextualizada das práticas de alfabetização em sala de aula.

4.1 Desafios na alfabetização do campo

Conforme mencionado anteriormente, as professoras foram selecionadas para participar da pesquisa devido ao fato de que lecionavam para turmas de alfabetização multisseriadas do campo, aspecto que buscamos compreender em sua prática pedagógica. As informações a seguir fazem parte da entrevista

semiestruturada que as professoras Valentina, Alerrandra e Isabela responderam à pesquisadora, cujo roteiro se encontra no Apêndice II. As professoras pesquisadas são mulheres entre 34 e 41 anos e, durante as entrevistas e visitas às escolas analisadas, todas as coordenadoras e diretoras que encontramos também eram mulheres.

Nesta categoria, foram reunidos os desafios que as professoras entrevistadas enfrentam em relação à docência em turmas multisseriadas. Esses desafios serão apresentados e discutidos tanto nesta seção quanto retomados em seções posteriores do trabalho. Veremos que os adjetivos: trabalhosa, complexa, difícil e complicado são usados para falarem sobre a gestão do tempo, turmas numerosas, pouco espaço, os limites para oferecer atenção individualizada para alunos que necessitam, a dispersão dos estudantes, dentre outros elementos que se fizeram presentes nos discursos das professoras e que serão discutidos a seguir.

Ao questionar essas alfabetizadoras sobre seu trabalho em turmas multisseriadas e suas práticas, percebemos que, embora expressassem a gratificação de observar o progresso das crianças, destacam os desafios enfrentados e a necessidade de lidar com a complexidade do ensino em salas com diferentes faixas etárias e anos. As falas das professoras revelam esses desafios, evidenciando termos como **trabalhosa, complexa, difícil, complicada, tempo dividido, tempo curto e um só espaço.**

*"Eu gosto, é bom, é gratificante ver o resultado do seu trabalho, né?! (...)É muito bom, mas, na questão da sala multisseriada, ela é bem **mais complexa!** Ela é **mais trabalhosa!** Você poderia direcionar as atividades às vezes com mais atenção para uma turma e você se vê tendo que estar **dividindo** o seu **tempo**, né?! O seu **espaço** ali, com uma turma e a outra, né?! Às vezes você acaba **defasando** alguma coisa que poderia ser mais interessante, até mais importante, mas acaba deixando um pouquinho de lado às vezes porque tem que se direcionar à outra turma. Porque a **outra turma também precisa da sua atenção.** (...) E cada criança tem sua especificação diferente, né?! Tem o seu jeito de aprender, às vezes a mesma não aprende do mesmo jeito que a outra. (...)Que passaram por psicóloga, **precisavam de atenção individualizada.** Só que às vezes não conseguia tanto porque tinha também as outras crianças/turma que você que tem que parar, tem que direcionar, que tem que dar atenção para uma turma e para outra também, né?!" (Valentina, 2023, grifo nosso)*

*No início, achei muito complicado porque eu estava tentando... correndo, então eu queria ter o mesmo **tempo** com as **três turmas** e não é assim. É um **tempo dividido** para as três turmas. Então, foi bem **complicado, bem difícil**, mas hoje eu já consigo lidar com isso(...)*

*consigo lidar com as três turmas e fazer o que precisa ser feito com as três turmas dentro daquele **curto período de tempo** ali. (Alerrandra, 2023, grifo nosso)*

*(...) tem aquele que **precisa de mais atenção** minha e eu não tinha esse **tempo**. (Isabela, 2023, grifo nosso)*

Essa maior heterogeneidade de conhecimentos das crianças em comparação com as turmas de um único ano é um dos fatores que contribui para a complexidade do ensino nessas turmas multisseriadas. Estamos imersos em um modelo de ensino padronizado e enfrentamos grandes dificuldades em lidar com a diversidade na sala de aula. A indicada atenção aos diferentes níveis de aprendizado e habilidades encontrados em cada grupo é fundamental, como evidencia o discurso das professoras Isabela e Valentina. Adaptar as estratégias de ensino para garantir que todos os alunos recebam o suporte adequado para seu desenvolvimento é essencial. No entanto, a própria professora ressalta que nem sempre isso é viável na prática. Portanto, esta é uma questão que requer uma discussão específica na próxima seção, explorando de forma mais detalhada como seria possível desenvolver um processo de alfabetização na educação do campo que atenda à diversidade de necessidades de aprendizagem. Valentina destaca a necessidade de gerenciar o tempo de forma a oferecer atenção individualizada a todos os estudantes que necessitam de intervenção, enfrentando os desafios decorrentes da diversidade de habilidades e conhecimentos presentes nas turmas. Essa dificuldade em dedicar atenção individualizada a todos os alunos também foi mencionada pela professora Isabela, que afirma: "*tem aquele que precisa de mais atenção minha e eu **não tinha esse tempo***" (Isabela, 2023, grifo nosso). Essa limitação de tempo evidencia os desafios enfrentados pelas docentes em atender às necessidades específicas de cada estudante em um contexto de turmas multisseriadas.

De fato, a diversidade presente nas turmas multisseriadas torna esse desafio ainda mais evidente. Cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem, o que acentua ainda mais a heterogeneidade observada nessas turmas, uma vez que diferentes ritmos coexistem em um mesmo espaço. Mainardes (1994) destaca que a heterogeneidade é um fator inerente às turmas e que os professores precisam adaptar suas práticas pedagógicas para atender aos diversos níveis de desenvolvimento dos alunos. Ele afirma que "a

heterogeneidade das classes, ao contrário do que pensa a maioria dos professores, é extremamente rica e incide decisivamente no aprendizado dos alunos" (Mainardes, 1994, p.6). Este ponto de vista sugere que a diversidade pode ser vista como um recurso valioso, promovendo interações que enriquecem o processo educativo. Em suas práticas, portanto, as professoras devem criar um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo, onde todos os alunos se sintam valorizados e possam contribuir para o aprendizado coletivo.

De acordo com Perrenoud (2001, p. 49): "[...] todos os professores sabem, por experiência própria, que as crianças são diferentes, que não têm os mesmos interesses, que não aprendem no mesmo ritmo, que não recebem do meio do qual provêm o mesmo capital linguístico e cultural, que na mesma idade não têm o mesmo nível de desenvolvimento intelectual [...]." Diante da diversidade da turma, respeitando a individualidade e o ritmo de cada aluno, é possível observar que alguns alunos apresentam certa dificuldade na leitura e na escrita, sendo necessária uma atenção individualizada, mesmo com organização de duplas ou grupos colaborativos.

A idealização da homogeneidade nas salas de aula é um mito que muitas vezes ignora a realidade vivida pelos professores e alunos. Este ideal supõe que todas as crianças em uma turma têm o mesmo nível de conhecimento e desenvolvimento, o que raramente é o caso. Perrenoud (2001) destaca que a diversidade nas salas de aula requer uma abordagem diferenciada por parte dos educadores.

Se as professoras sabem que a heterogeneidade é própria das salas de aula, por que a presença dela é tão marcante em seus relatos sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho com as turmas multisseriadas? Apesar de reconhecerem a diversidade como algo comum, as docentes parecem encontrar grandes desafios em lidar com essa realidade nas suas práticas, enfrentando obstáculos como a divisão do tempo e do espaço entre as diferentes turmas e anos.

Percebemos que no contexto da Educação do Campo, essa diversidade é ainda mais acentuada. As turmas multisseriadas, em virtude da presença de mais de um ano/turma na mesma sala, reúnem alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento, aumentando a complexidade do trabalho pedagógico. Essa realidade implica na necessidade de utilização de práticas pedagógicas

diversificadas, estratégias que valorizam o trabalho coletivo e a interação entre os estudantes, atendendo aos variados interesses e níveis de desenvolvimento presentes nessas turmas.

Além disso, outro aspecto importante é oferecer apoio individualizado para aqueles alunos que apresentam maiores dificuldades, especialmente nas áreas de leitura e escrita e com crianças que ainda não apresentam autonomia para ler e escrever convencionalmente. Essa atenção diferenciada é fundamental para promover o progresso de cada estudante, considerando suas necessidades específicas.

Outro fator a se destacar é que, mesmo que as turmas sejam contínuas (com a junção de dois ou mais anos/turmas escolares em uma mesma sala de aula, reunindo crianças em diferentes estágios de aprendizagem, como por exemplo, 1º e 2º ano ou 1º, 2º e 3º ano), não há uma integração efetiva entre as diferentes etapas. Percebe-se que o atendimento e o encaminhamento das atividades são, na maioria das vezes, individualizados para cada turma, sem uma articulação mais fluida entre as distintas etapas de escolarização presentes nessas salas de aula multisseriadas como mencionado por Valentina “*Você poderia direcionar as atividades às vezes com mais atenção para uma turma e você se vê tendo que estar **dividindo** o seu **tempo**, né?! O seu **espaço** ali, entre uma turma e a outra, né?!*”. A presença de turmas sequenciais, levando em consideração a progressão de um ano para o seguinte, não é considerada como um recurso positivo. Soares (2022) ressalta a importância de seguir as metas de continuidade do processo de aprendizagem (quadros de metas), visando tanto a continuação do que foi desenvolvido nos anos anteriores quanto o desenvolvimento do que será continuado nos anos seguintes. Ela destaca que o planejamento consiste em definir passo a passo o percurso capaz de promover nas crianças as habilidades e conhecimentos necessários para que se tornem alfabetizadas, leitoras e produtoras de textos, alinhados com as metas de continuidade e integração. Assim, tanto a abordagem de Valentina quanto a perspectiva de Soares convergem para a importância de considerar a individualidade dos alunos, mas há uma diferença quanto à promoção do desenvolvimento contínuo e articulado das habilidades e conhecimentos ao longo do processo educacional entre os anos. O relato da professora nos remete

a uma organização de turmas distintas, cada uma sendo tratada de forma individual em um único espaço compartilhado.

Podemos perceber essa insistência quando Valentina relata que as principais dificuldades dos alunos em relação à alfabetização envolvem a falta de atenção individualizada e a dispersão durante as aulas. Muitas vezes, um aluno pode ter dúvidas enquanto a professora está explicando para outra turma, e a falta de atenção da professora no momento da dúvida pode gerar a perda de interesse e assim a defasagem na aprendizagem, como conta Valentina:

*É, assim, principalmente porque eu vi nas minhas turmas a questão de você estar com uma turma e, por exemplo, chegar um aluno da outra turma: "Como é que faz, está certo?" "Como é que escreve isso?" Ou "Por que assim?!" "Por que que tem que fazer assim?", tipo, a dúvida daquele aluno surgiu enquanto você estava explicando para a segunda turma, para outra turma, e aí você tem que parar às vezes para não perder aquilo, ou então tem que interromper para atender o aluno que está com aquela curiosidade que estava ali, que tinha que explicar. Ou às vezes até acaba tipo assim, pediu para esperar para poder terminar aqui porque aqui estava importante, e a gente não sabe nem como fazer, né? Mas daí assim, interfere porque tipo assim, acabava e daí quando você vai aqui para explicar para ela que estava com dúvida, parece que já tinha perdido interesse, então tipo assim, ali que você via que estava **defasado ali um ensino que podia ter sido mais rico**, sabe... (Valentina, 2023, grifo nosso)*

Alerrandra também aponta para a falta de articulação entre os conteúdos ministrados para as diferentes turmas, afirmando que: "os conteúdos são diferentes, então eu tenho que estar lendo e explicando algo que não tem nada a ver com a outra turma". Essa desconexão pode contribuir para a dispersão dos alunos nas atividades propostas, uma vez que: "o que acaba dispersando os alunos e fazendo com que eles não prestem atenção no que deveriam estar fazendo, mas sim no que a outra turma está fazendo". A professora evidencia essa falta de articulação entre as turmas, comentando que: "Parece que a outra turma é mais interessante para eles do que a deles, e isso é uma questão de falta de articulação entre as turmas".

Para a professora Isabela é fundamental manter a comunicação aberta com os alunos e criar um ambiente acolhedor e motivador que estimule o interesse pela aprendizagem, levando em conta as características individuais de cada estudante, como a idade, o nível de concentração e a disposição para interagir. Expressa ainda o desafio de ensinar crianças que estão aprendendo a ler e escrever, enfatizando que, apesar de suas dificuldades de concentração e

propensão para brincar e conversar, é importante reconhecer que são crianças cuja atenção é ainda limitada:

*"É um desafio, pois eles precisam aprender a ler e escrever. Mas eles são crianças, não é? **Eles se distraem com facilidade**, têm dificuldade de se concentrar, brincam bastante e conversam muito, certo?" (Isabela, 2023, grifo nosso)*

Ela descreve a transição dos alunos da educação infantil para o primeiro ano, menciona a necessidade de ser persuasiva para garantir a atenção e a participação dos alunos durante as atividades, considerando que eles ainda não internalizaram os comportamentos esperados no primeiro ano, vindo da educação infantil.

*A questão é que eles conversam, eu acho assim, como eles... como o primeiro ano, ele veio da educação infantil e **a gente está sentindo falta de algumas coisas lá da educação infantil** para que eles **cheguem ao primeiro ano sabendo que existem momentos em que eles precisam sentar, eles precisam parar e escutar**, e eles não conseguem às vezes, você tem que ser bem persuasivo. (Isabela, 2023, grifo nosso)*

A professora acredita que, ao chegarem ao 1º ano, as crianças trazem consigo a falta de algumas atitudes que deveriam fazer parte da rotina ou experiência durante a educação infantil. Percebemos em sua fala que há uma mudança brusca que reflete as dicotomias entre criança/aluno e brincar/estudar, como se fossem opostos. Por outro lado, a dificuldade de articulação entre as turmas do 1º e 2º ano é evidente, enquanto uma turma já está acostumada com a rotina, o 1º ano está na fase de adaptação. Com a transição para o Ensino Fundamental, as crianças da Educação Infantil são submetidas a um aumento nas atividades escritas, principalmente com lápis e papel e uma diminuição no tempo dedicado à brincadeira. Nas turmas multisseriadas, é comum observar que as crianças são orientadas a permanecerem sentadas em suas carteiras, mantendo o silêncio e realizando atividades tanto de forma individual quanto em grupo, enquanto a professora conduz o diálogo e orienta as atividades com a outra turma. Nessa organização, como já mencionamos, a atenção da professora fica dividida entre as diferentes turmas presentes na mesma sala de aula, o que acaba por limitar as oportunidades de interação e colaboração entre os alunos da mesma turma.

Os apontamentos da professora nos levam a fazer reflexões sobre algumas questões nas abordagens pedagógicas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Como as diferenças nas abordagens pedagógicas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental impactam a transição dos alunos? Será que estratégias específicas podem ser implementadas para ajudar as crianças a lidarem com as mudanças nas expectativas acadêmicas? Até que ponto a falta de preparação prévia dos alunos para as demandas do Ensino Fundamental pode afetar seu desempenho? E como os profissionais da Educação podem colaborar efetivamente para garantir uma transição mais suave e bem-sucedida?

A professora Alerrandra observa que cada criança tem seu próprio tempo de aprendizado e destaca a importância de respeitar esse ritmo individual:

(...)Alguns são do primeiro aninho e ainda precisam aprender a pegar no lápis, mas agora já estão indo bem. Só tem aqueles que não podemos exigir, cada um tem seu próprio tempo. (Alerrandra)

Valentina também aponta a diferença na abordagem pedagógica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enfatizando a necessidade de estruturar a alfabetização de forma mais gradual e significativa:

(...)Então, assim, a criança chega no primeiro ano e já tem um livro. Agora ela tem que.... tem que trabalhar com um livro, vai ter que escrever, vai ter que saber... Sendo que a educação infantil não dá essa estrutura toda geral, né? (Valentina)

Segundo Brandão e Rosa (2010), a educação infantil deve proporcionar um ambiente rico em estímulos para o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita. Elas defendem que as crianças devem ter acesso a materiais diversificados, atividades lúdicas e interações que favoreçam a construção do conhecimento linguístico, preparando o caminho para a alfabetização de forma significativa. Além disso, as autoras ressaltam a importância de valorizar a oralidade, as manifestações culturais e a expressão das crianças como ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Conforme destacado por Soares (2022) em seus quadros de metas de continuidade, na Educação Infantil é fundamental desenvolver habilidades que permitam a apropriação do sistema alfabético de escrita. No "Quadro 1" (p. 141), Soares enfatiza que isso envolve a capacidade de discriminar letras de traçado

semelhante, identificar letras maiúsculas de imprensa ao ouvir seus nomes, contar o número de sílabas em palavras ouvidas e reconhecer palavras que compartilham a mesma sílaba, entre outras habilidades. Essas competências são essenciais para que a criança desenvolva gradualmente sua compreensão do sistema de escrita alfabética e progrida em direção à alfabetização. Além disso, é crucial desenvolver habilidades de leitura e interpretação. No "Quadro 3" (Soares, p. 249), ela destaca a importância de a criança ouvir com atenção a leitura de textos, adicionar novas palavras ao vocabulário, identificar informações explícitas em textos lidos pelo professor e recontar histórias ouvidas. Essas habilidades promovem uma compreensão mais profunda dos textos e contribuem para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação. No que se refere à produção de textos, no "Quadro 4" (p. 280/281), Soares ressalta a importância de os alunos participarem ativamente da elaboração de diferentes tipos de textos, como bilhetes, cartas e legendas para gravuras ou fotos. Essas atividades lhes permitem desenvolver a capacidade de organizar suas ideias e informações de forma coerente e compreensível, preparando-os para uma participação efetiva na sociedade letrada.

Portanto, é crucial reconhecer que as crianças têm o direito de acessar diversas linguagens, mas o que as professoras sentem falta é a inclusão da linguagem escrita e sua notação desde a Educação Infantil. Consideramos que esse processo deve ser de forma lúdica, por meio de atividades como brincadeiras de leitura e escrita, bem como jogos com palavras. Essa conexão entre os princípios da Educação Infantil e as bases para a alfabetização no Ensino Fundamental destaca a importância de uma transição coerente, que respeite as necessidades e o desenvolvimento integral das crianças em cada fase.

Diante desses desafios, destacamos a importância de um diálogo contínuo e colaborativo entre as equipes pedagógicas, assim como o estabelecimento de metas específicas nas duas etapas da Educação Básica. É crucial fomentar um diálogo constante e colaborativo entre as equipes pedagógicas das duas etapas de ensino. Este intercâmbio de informações não apenas possibilita a identificação das dificuldades enfrentadas pelos alunos durante essa fase, mas também propicia a concepção e aplicação de estratégias adequadas para auxiliá-los a superar esses desafios. A integração e colaboração

ativa entre os profissionais da Educação, incluindo a atuação proativa das professoras que atuam em ambas as etapas, emergem como elementos fundamentais para garantir um apoio abrangente e personalizado aos alunos durante esta fase crucial de suas trajetórias educacionais. Esses elementos apontam para necessidades formativas para o professorado e equipe gestora de ambas as etapas.

Outro aspecto importante que foi destacado é o planejamento das aulas pelas professoras, diante do desafio de definir o conteúdo a ser ensinado considerando os diferentes níveis de conhecimento dos alunos. As entrevistadas revelaram dedicar mais de quatro horas ao planejamento das atividades de ensino, considerando esse período insuficiente. De acordo com o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Município, "fica assegurado a todos os professores o correspondente a 1/3 (um terço) de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico" (SEMEC/07/2022, art. 40). O parágrafo único do artigo 40 define que a "hora-atividade" compreende "a preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola" (SEMEC/07/2022, art. 40, parágrafo único).

Ou seja, este tempo, conhecido como hora-atividade, é destinado a estudos, planejamento, reuniões pedagógicas, atendimento à comunidade escolar, preparação das aulas, avaliação dos alunos e outras atividades relacionadas. Considerando que a carga horária docente é de 30 horas, 10 horas/semanais são destinadas a esse momento.

Além dessas questões, há também a percepção das próprias professoras sobre a gestão do tempo durante a hora-atividade. Isabela, por exemplo, aponta que perde tempo preenchendo planilhas e gostaria de ter mais tempo para construir material pedagógico específico para a turma. A professora destaca a necessidade de mais tempo para se dedicar à preparação de materiais pedagógicos específicos, o que poderia contribuir para um melhor desenvolvimento dos alunos e impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Ela enfatiza a importância de otimizar a hora-atividade para atividades mais relevantes para a prática pedagógica, em vez de dedicar esse tempo a tarefas burocráticas, como ela explica:

“P⁶: Esse número de horas é suficiente?”

I: Não.

P: Por quê?

I: Eu acredito que eu perco tempo. Mas assim, eu preencho planilhas e na verdade deveria estar pensando em atividades que eu teria que desenvolver em sala de aula para ajudar os meus alunos, entendeu? Eu penso na atividade que eu gostaria de desenvolver, mas eu não consigo. Ah, vamos fazer a leitura de uma parlenda, ou de qualquer historinha. Poderia, se eu tivesse mais tempo, escrever essa parlenda ou essa historinha num cartaz, levar para pregar num quadro, vamos ler aqui ó, cada um lê uma frase e falta isso, eu acho que falta, não sei se tem ou não. (...) Tempo para confeccionar material pedagógico para ser utilizado em sala de aula. Específico para a turma, para dar aquela aula. Isso, entendeu? Porque quando você prepara material pedagógico, baseado naquele conteúdo que você tem que trabalhar, você consegue desenvolver muito mais o aluno. Entendeu?” (Isabela)

Alerrandra também menciona a insuficiência do tempo afirma que gasta mais de 4 horas para planejar as atividades de ensino e questionada sobre essa insuficiência revela diferentes motivações:

“P: Esse número de horas é suficiente?”

A: Não.

P: Por quê?

A: É porque é muita coisa e não é suficiente devido às coisas que eles impõem. Muitos cursos, formações, eles têm muita cobrança, o tempo não é suficiente.”

As dificuldades mencionadas por Alerrandra em relação à falta de tempo para o planejamento das atividades de ensino evidenciam os desafios enfrentados pelos professores, destacando a importância de repensar a organização do tempo e das demandas atribuídas. Ela também ressalta a entrega desse planejamento com antecedência e acompanhamento pela coordenação escolar: *“Portanto, é feito com duas semanas de antecedência. Isso mesmo, com duas semanas de antecedência. (...) É feito semanalmente.” (Alerrandra).*

Segundo Gómez (1995, p. 10), ao planejarmos, aprendemos a criar e comparar novas estratégias de ação, formas de pesquisa, teorias e métodos para lidar com problemas. Portanto, é essencial revisar e ajustar as práticas relacionadas ao tempo dedicado ao planejamento, garantindo suporte aos educadores na elaboração de planejamentos de qualidade. O planejamento do ensino na alfabetização é fundamental, exigindo clareza nos objetivos e

⁶ P_ pesquisadora; I_ Isabela; A_ Alerrandra

compreensão dos alunos sobre o conteúdo. O uso de materiais didáticos adequados é essencial para criar um ambiente alfabetizador estimulante.

O relato das professoras nos mostra desafios significativos em várias frentes, especialmente na gestão de turmas multisseriadas. É importante reconhecer que professoras de turmas regulares também enfrentam essas dificuldades. No entanto, quando se trata de lidar com duas ou três turmas, o ônus pode ser multiplicado. Isso levanta a questão do tempo adicional associado a essa carga de trabalho, e é importante destacar que não deveria ser responsabilidade da professora arcar com isso.

Um desafio comum relatado pelas professoras é a escassez de material didático adequado, muitas vezes resultando na necessidade de os próprios professores custearem esses recursos. Nesse cenário, a criação e disponibilização de material didático adequado tornam-se ainda mais cruciais para superar esse desafio e proporcionar uma experiência de aprendizado mais enriquecedora para os alunos. Como mencionou Valentina, a falta de material é uma realidade que muitas vezes leva as professoras a considerarem a possibilidade de usar recursos próprios para suprir essa necessidade. Essa situação destaca a importância de políticas e iniciativas que garantam o fornecimento adequado de recursos educacionais, sem que as professoras tenham que recorrer aos seus próprios recursos financeiros.

*Assim é, a questão é a falta de material mesmo, né? Infelizmente, então talvez a gente tenha que estar tirando do próprio bolso às vezes para poder trabalhar algo que a gente vê que faria a diferença.
(Valentina)*

Isabela destaca os desafios cotidianos que enfrenta ao realizar atividades que requerem recursos *online*. Evidencia as dificuldades decorrentes da falta de infraestrutura adequada na escola, como a falta de espaço na sala de aula, o mau funcionamento do ar-condicionado e a indisponibilidade de conectividade à internet.

(...), sem contar a questão da infraestrutura, minha sala é pequena, meu ar-condicionado não funciona, a conectividade, não tem internet que funcione na minha sala. Então assim, por exemplo, todos os vídeos, tudo que eu tenho que passar eu tenho que baixar antes para levar para a sala. Eu não posso chegar lá e falar assim, não, vou conectar agora... né? Dá para fazer isso antes, não tem problema, mas acontece que eu não posso fazer diariamente na sala porque não

funciona. (Isabela)

É fundamental que as instâncias governamentais estejam atentas a essas questões e ofereçam suporte adequado aos professores, para que possam desempenhar seu papel da melhor maneira possível, garantindo assim um ambiente propício ao aprendizado com recursos e infraestrutura adequados. Além disso, os desafios relacionados ao número de alunos por sala e ao espaço físico destacam a necessidade de estratégias de gestão de turmas a fim de promover um ambiente de aprendizado inclusivo e engajador para todos os alunos.

As dificuldades que enfrento como professora são a quantidade de alunos na sala, já cheguei a ter trinta e sete alunos, e o espaço físico da sala, que é pequeno. (Alerrandra)

A capacidade de gerenciar essas questões e encontrar tempo para oferecer apoio individualizado aos alunos que mais precisam é essencial para promover o sucesso acadêmico de todos os estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento ou ano.

Eu sempre falava para a Lúcia que minha maior frustração era perceber que não estava conseguindo fazer com que o segundo ano se desenvolvesse como eu gostaria, porque às vezes a conversa e a indisciplina me atrapalhavam. Eu tinha que fazê-los ler e escrever. Eu tinha que fazê-los ler e escrever até o final do segundo ano. Então eu me cobrava muito isso, como eu vou fazer isso se eles não conseguem se concentrar? Entendeu? (...)É, aí lá no segundo ano eles não estão todos no mesmo nível. (...)Então tem aquele que precisa de mais atenção minha e eu não tinha esse tempo. Tudo bem que às vezes eu deixava a sala, daquele modelo, para sentar com aquele aluno e tentar ajudá-lo, né? Que é a hora que ele precisa, né? (Isabela)

Outro aspecto apresentado pela professora Alerrandra é a necessidade de aprender duas línguas simultaneamente, o que pode ser particularmente desafiador para alunos indígenas:

Sim, em relação ao uso da língua, no meu primeiro ano tenho alunos não indígenas e indígenas. Os alunos não indígenas já conhecem as letras e as sílabas, e três deles já sabem ler. E os dois indígenas agora estão começando a identificar as letras. Por quê? Eles não têm em casa, porque eu mando fichinhas de leitura e tudo, eles levam para casa. Eles não têm lá, não têm ninguém que os ajudem, porque eles [a família] sabem menos do que eles. Eles estão tendo essa oportunidade de ir para a escola (...) o processo para eles é mais complicado do que para os outros. Já no terceiro ano, estou com nove alunos. Os quatro não indígenas estão todos lendo. Dois indígenas também estão lendo.

Os outros estão em processo de cuidar da língua mesmo. Até a fala deles é diferente, então a dificuldade que eu vejo aí é a língua materna. (Alerrandra)

Diante dos desafios enfrentados pelas professoras na alfabetização do campo, especialmente nessas turmas multisseriadas, é evidente a necessidade de um olhar mais atento e aprofundado nesse contexto específico. Nesse sentido, para superar tais desafios, não é suficiente apenas discutir práticas pedagógicas; é essencial compreender e abordar questões mais amplas relacionadas à valorização do trabalho docente. Isso implica na formulação de políticas públicas e no fornecimento de financiamento adequado para a Educação do Campo. É crucial valorizar e apoiar os professores que trabalham nesse contexto, como será discutido a seguir.

4.1.1 Valorização do trabalho docente e políticas de financiamento

Diante dos dados da seção anterior, na qual foram discutidos os desafios da alfabetização no campo, emergiu a categoria da presente seção. Embora não tenham sido previstas questões específicas no roteiro das entrevistas voltadas para este tema, a valorização do trabalho docente e as políticas de financiamento da educação do campo, pode-se perceber que os relatos das professoras apontaram para este tema.

Considerando os desafios mencionados na seção anterior, além de investir em práticas de alfabetização adaptadas à realidade do campo, é igualmente essencial a implementação de políticas de valorização que reconheçam e recompensem o árduo trabalho das professoras. Tais políticas devem englobar incentivos financeiros, formação continuada e melhores condições de trabalho, visando promover o sucesso educacional e o desenvolvimento integral das crianças nas escolas multisseriadas.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Brasil, 2002) oferecem orientações específicas sobre o financiamento da educação nessas áreas. Elas salientam a importância de garantir recursos financeiros adequados e suficientes para atender às necessidades das escolas rurais, considerando suas particularidades e desafios específicos. Isso pode

incluir alocação adicional de recursos para infraestrutura, transporte escolar, material didático adequado e programas de formação continuada para os professores. Além disso, enfatizam a necessidade de políticas e programas de financiamento que promovam a equidade e a inclusão, assegurando acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças que vivem no campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica estipulam que o financiamento da educação no contexto das escolas do campo deve respeitar as disposições constitucionais e legais pertinentes. O Art. 14 coloca que o financiamento deve ser assegurado, observando a legislação vigente sobre o financiamento da educação escolar no Brasil. Essa legislação reforça a obrigação do Estado em garantir recursos adequados para o desenvolvimento educacional das áreas rurais, respeitando suas especificidades e necessidades.

No que diz respeito à remuneração dos professores que atuam no campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica estabelecem diretrizes para garantir uma remuneração digna e justa. Isso inclui a inclusão nos planos de carreira de critérios que considerem as peculiaridades do trabalho no campo, a institucionalização de programas de formação continuada e a garantia de que a remuneração proporcione condições adequadas de vida, levando em consideração as particularidades das escolas rurais e das comunidades onde estão inseridas. Essas medidas visam valorizar o trabalho dos professores que atuam no campo e garantir que tenham condições adequadas para exercer suas funções educativas em um contexto desafiador.

O trabalho das professoras de turmas multisseriadas é intenso e exigente. É essencial reconhecer o esforço adicional que elas dedicam para garantir a qualidade da educação nessas circunstâncias únicas. Destacamos, que anteriormente, na rede pesquisada, a Lei Complementar 100, de 27 de outubro de 2011, continha um reconhecimento mais direto dessa carga de trabalho através de um adicional de remuneração proporcional ao número de turmas atendidas. O artigo 48 desta lei estabelecia que "O professor que atuar em sala multisseriada receberá gratificação sobre seus vencimentos da seguinte forma:

I - Com duas turmas, dez por cento; II- Com três turmas, quinze por cento; III - Com quatro turmas ou mais, vinte por cento" (Xxxx⁷, 2011, art. 48).

No entanto, uma mudança no plano de carreira em 2016 removeu esse benefício, caracterizando um retrocesso na valorização desses docentes. Essa alteração representa um sinal preocupante de que a importância do trabalho realizado pelas professoras de turmas multisseriadas, com suas responsabilidades adicionais e desafios únicos, não está sendo devidamente reconhecida e recompensada pela rede de ensino. Tal medida envia uma mensagem negativa sobre a prioridade atribuída à Educação do Campo e à valorização dos profissionais que atuam nesse contexto. O aumento da demanda por planejamento, acompanhamento individualizado dos alunos e a gestão de diferentes níveis de habilidades em sala de aula são apenas algumas das complexidades que essas profissionais enfrentam diariamente. É fundamental que tais especificidades sejam devidamente valorizadas e recompensadas.

A análise crítica desses aspectos fundamentais revela uma complexidade significativa nas condições de trabalho dos professores em turmas multisseriadas nas escolas do campo. Ao considerar o parecer e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) voltadas para a Educação do campo, assim como o art. 24 da LDB, que incluem a flexibilidade na organização escolar, é evidente que questões como a organização não seriada e o financiamento diferenciado são pertinentes. O reconhecimento da necessidade de um aporte financeiro maior para as escolas rurais, similar ao que é previsto para a Educação Especial, destaca a importância de abordagens específicas para esses contextos.

Além disso, a discussão sobre universalização versus qualidade da educação oferecida nas escolas do campo é crucial. Embora as DCN tenham avançado na universalização ao garantir acesso à educação nessas áreas, a falta de previsão explícita para garantir qualidade levanta questões significativas. A situação de uma professora para três turmas, com 37 alunos, ilustra bem a situação desafiante enfrentada pelas escolas do campo em fornecer um ensino de qualidade diante de recursos limitados.

⁷ O nome do município foi omitido para garantir a confidencialidade das participantes em todas as etapas do processo.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de considerar não apenas a universalização, mas também a qualidade da educação nessas escolas. Isso demanda tanto um financiamento diferenciado e adequado, quanto políticas que reconheçam e abordem as particularidades desses contextos, incluindo a relação entre número de alunos, organização escolar e a carga de trabalho dos professores.

Ao considerarmos as práticas de alfabetização nas escolas do campo e os desafios enfrentados pelas professoras, tem-se que a qualidade da educação não é apenas resultado do empenho individual dos educadores, mas também da eficácia das políticas e do financiamento providos pelos governos. Uma revisão das políticas educacionais e do financiamento é imprescindível para garantir condições de trabalho dignas aos professores do campo, ressaltando a urgência de uma reforma estrutural no sistema educacional.

Considerando os inúmeros desafios enfrentados, voltamos às especificidades da docência multisseriada. Como as professoras entrevistadas elaboram estratégias de ensino para atender à diversidade de aprendizagem em turmas multisseriadas? Este é o tema da próxima seção.

4.2 Estratégias de ensino para a diversidade

A diversidade nos contextos educacionais brasileiros demanda uma abordagem cuidadosa diante de propostas curriculares que tendem a uniformizar, muitas vezes ocultando aspectos cruciais dos processos de ensino e aprendizagem. Apesar das singularidades dos espaços escolares rurais, há direitos de aprendizagem comuns com as escolas urbanas, como o acesso à alfabetização, um direito que deve ser garantido para todas as crianças, independentemente de sua localização geográfica. No entanto, no contexto de turmas multisseriadas, os educadores que atuam nesses espaços enfrentam desafios únicos, requerendo abordagens pedagógicas adaptáveis e inclusivas para atender às variadas necessidades dos alunos. Diante desses desafios, buscamos identificar estratégias que possam beneficiar a diversidade de aprendizagem nessas salas de aula, especialmente no ensino de leitura e escrita, objeto desta investigação.

A diversidade entre os alunos de diferentes turmas e até mesmo de uma mesma turma, que abrange desde crianças alfabetizadas até aquelas que estão iniciando o processo de leitura e escrita, bem como aquelas com habilidades avançadas nesses aspectos, desafia as professoras a atender a todas essas necessidades simultaneamente.

Nas turmas multisseriadas esse desafio é ampliado: 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 pelas crianças ao mesmo tempo em que é necessário garantir a progressão de conteúdos e aprendizagem das que já se alfabetizaram. (Sá e Pessoa, 2015, p.4)

Valentina destacou que as escolas do campo contam com uma equipe pedagógica, composta por direção e coordenação, que acompanha o planejamento escolar elaborado com antecedência e revisado semanalmente, contribuindo com ideias e esclarecimentos para aprimorar o planejamento.

P: A equipe pedagógica realiza o acompanhamento do planejamento escolar?

V: Sim!

P: De que forma?

V: Eles olhavam, assim, olhando mesmo o planejamento, contribuindo quando a gente tinha alguma dúvida, dava ideias também.... muitas vezes é.... colocava mesmo no papel alguma coisa. O que o auxiliava muito...

As três entrevistadas apresentaram em comum a preocupação em estabelecer rotinas estruturadas em suas aulas, incluindo atividades de leitura, organização das tarefas, e a introdução de conceitos como dias da semana, meses, letras e o nome da escola. Cada uma delas expôs a relevância de atividades regulares e organizadas.

No terceiro ano, faço o cabeçalho da escola. No segundo ano, só coloco o nome da escola, o nome deles e o meu nome da professora. No primeiro ano, coloco apenas o nome deles. Às vezes, coloco o nome da escola de acordo com a quantidade de conteúdo, mas mesmo assim faço o cabeçalho do mesmo jeito. Depois, faço a leitura deleite e começo com o primeiro ano, já faço uma tarefa no quadro e deixo eles copiando ou fazendo. Em seguida, vou para o segundo ano e assim por diante. Quando termino o terceiro ano, volto para o primeiro, corrijo e ajudo aqueles que não conseguiram. Faço a mesma rotina

com os outros anos. Depois, chamo um por um na minha mesa para fazer a leitura e anotando no caderno. (Alerrandra)

Alerrandra intercala entre os diferentes anos, garantindo a atenção individualizada dos alunos ao chamá-los individualmente para a leitura e fazer anotações no caderno. Define rotina como uma série de atividades diárias que ela realiza regularmente com suas turmas.

Todos os dias eu tiro um tempo, todos os dias. É rotina. Terminei o cabeçalho, terminei a leitura deleite, aí faço a tarefa e já começo um por um. Aí dou uma pausa, vou lá, ajudo a turma, volto de novo, então todos os dias eu faço leitura, todos os dias. Nem que seja uma frase, duas frases, aquelas palavrinhas, duas, quatro palavras, mas todos os dias. (Alerrandra)

Menciona a importância de seguir uma sequência específica de atividades para cada ano, incluindo a correção e o apoio aos alunos que precisam de ajuda. No entanto, ela expressa preocupação com o tempo limitado para lidar com três turmas de trinta e sete alunos em um período de quatro horas, o que a leva a considerar a necessidade de orientação e suporte adicionais para lidar com essa rotina.

Então, eu acho que deveria ter uma formação para nos orientar melhor como trabalhar. Até lidar com a rotina, porque é só quatro horas para três turmas. Então, é pouco tempo. Agora tu imagina quatro horas para três turmas com trinta e sete alunos... Ainda tira o horário do lanche porque nós lá nós temos o horário do lanche então sobrou o quê? É muito pouco. (Alerrandra)

A professora Alerrandra expressa a necessidade de uma formação que oriente sua atuação, destacando sua preocupação com a gestão do tempo em meio a múltiplas turmas. Isso nos leva a refletir se apenas a formação é suficiente para suprir as necessidades apontadas. Será possível melhorar apenas com formação sem melhorar as condições permanentes de trabalho?

A professora Valentina ressalta a importância da rotina para o processo de ensino-aprendizagem. Ela adota uma abordagem que envolve dedicar mais atenção a determinadas turmas em momentos específicos, como quando direciona mais atenção ao segundo ano enquanto os outros alunos estão copiando e fazendo tarefas.

No começo, eu tinha uma rotina, né?! Uma rotina que eu fazia com eles. Então, era com as duas turmas juntas, né? Coisinhas ali, a rotina demorava mais ou menos uns 5 minutos, e olha lá, não dava tudo isso, né? Quando acabava a rotina, eu sempre escrevia no quadro tudo o que eu ia fazer. Desde uma leitura até cantar... Depois disso, eu ia para o intervalo e registrava lá no quadro. (Valentina)

Para Valentina, a rotina diária envolve atividades como leitura, cantigas e adivinhas, além da organização das tarefas, com mais atenção ao primeiro ano. Ela também menciona a possibilidade de dedicar mais tempo ao segundo ano, direcionando mais atenção para essa turma.

A rotina sempre envolvia uma leitura, uma cantiga ou até mesmo uma adivinha, né? Começava ali, depois todos se sentavam e eu dividia as atividades. Geralmente, eu começava pelo primeiro ano, porque era um pouco mais demorado, né? Questão de copiar e escrever, né? Então, eu deixava tudo organizado no quadro para eles irem fazendo. Enquanto isso, eu podia estar às vezes ficando mais tempo com o segundo ano, porque direcionava mais atenção para eles, né? Então, tinha um pouquinho mais de tempo com o segundo, enquanto os outros estavam copiando e fazendo. (Valentina)

Já a professora Isabela enfatiza a essencialidade da rotina para criar um ambiente previsível e organizado, destaca a importância de atividades coletivas e da direção específica das atividades para cada turma, com o uso de material estruturado, destaca que a rotina em suas aulas inclui atividades de acolhimento, desenvolvimento das atividades do livro, leitura, brincadeiras e a introdução de conceitos como dias da semana, meses, letras e o nome da escola.

Então, eu tinha uma rotina. Rotina é tudo, é vida, na educação fundamental um. (...) Das multi. É vida, né? Porque assim, eu tinha o meu acolhimento, eu tinha horário para desenvolver as atividades do livro, a leitura, a hora de brincar, né? Então, isso eles já sabiam. Calendário, né? A gente tinha um calendário na sala, então começávamos por aí: que dia é hoje? Que dia do mês é hoje? Em que mês nós estamos? Com que letra o mês começa? (...) O processo de alfabetização, com que letra começa o mês em que nós estamos, em que ano nós estamos, qual é o nome da nossa escola? (Isabela)

Ela enfatiza a importância de atividades coletivas e do uso de material estruturado para direcionar as atividades para cada turma.

P: Esse primeiro momento envolvia as duas turmas?

I: É, para isso. Atividades coletivas (...)

P: A partir desse momento você direcionava o que era para uma turma e para outra turma?

I: Exatamente. Com o material estruturado.

As contribuições das professoras destacam a centralidade da rotina como um elemento fundamental no contexto educacional do ensino fundamental I. De acordo com Bregunci (2006), o estabelecimento de rotinas diárias e semanais deve oferecer ao professor um princípio organizador de seu trabalho, desde que atenda a dois critérios essenciais: a variedade e a sistematização. Uma rotina necessita, em primeiro lugar, propiciar diversificação de experiências e ampliação de contextos de aplicação. Em segundo lugar, precisa oferecer um contexto de previsibilidade de atividades, para que os próprios alunos se organizem, consolidem aprendizagens e avancem em seus espaços de autonomia. Nesse sentido, pode ser bastante produtiva a previsão diária e semanal de atividades voltadas para os eixos da leitura, da escrita, da oralidade, das atividades lúdicas e especializadas, levando em conta o melhor momento de sua inserção (início, meio ou final do turno) e a melhor configuração grupal para sua realização (grupos que se familiarizam com determinados conteúdos, ou grupos que já se encontram em patamares mais consolidados de aprendizagem). Essa flexibilidade pode conferir maior potencial à proposição de rotinas, como elementos que ajudam o professor a melhor conhecer seus alunos e a monitorar as modificações necessárias para que o planejamento inicial não se desencaminhe das metas mais relevantes inicialmente projetadas.

Outro aspecto importante que destacamos novamente é o planejamento do ensino em escolas do campo, com turmas multisseriadas. Os professores enfrentam diversas dificuldades ao organizar seu trabalho pedagógico devido à falta de preparo para lidar com a diversidade de idades, anos escolares e ritmos de aprendizagem presentes nessas turmas. É evidente que a compreensão desse processo ainda não é ampla, levando as professoras a estruturarem suas atividades educativas com base na seriação. Elas precisam desenvolver diferentes planos de aula (planilhas) e estratégias de ensino para atender às necessidades de cada turma, o que muitas vezes resulta em um verdadeiro "ajuntamento" de duas ou três turmas simultaneamente.

Nesse cenário, acabam conduzindo o ensino de forma mecânica, transmitindo conteúdos de forma fragmentada e distante da realidade do meio rural. Ao utilizar materiais didáticos que não refletem a vivência e a cultura locais, os educadores correm o risco de tornar o ensino mecânico distante da vida dos

alunos. Isso pode levar a uma falta de engajamento e compreensão por parte dos estudantes, já que não conseguem relacionar os conceitos ensinados com sua própria experiência conforme revelado pela professora Alerrandra:

(...)Para o nosso município, nem do Mato Grosso fala. Não, não condiz com a realidade. Nós moramos no Mato Grosso e está apostila é de São Paulo, falam ainda que foi feita especialmente para nós...(Alerrandra)

Essa desconexão entre os materiais didáticos e a realidade local dos estudantes evidencia um problema maior relacionado à privatização da educação e ao uso de sistemas de ensino padronizados. Esse descompasso entre o material didático apostilado e a realidade local reflete uma das críticas apontadas por Adrião, que destaca que:

(...)a adoção dos sistemas privados padronizados de ensino nas escolas públicas reduz drasticamente o espaço de adaptação curricular, bem como a autonomia pedagógica de escolas e professores, uma vez que todas as aulas, atividades e conteúdos passam a ser estandardizados e controlados com base nesse referencial. (Adrião, 2022, p. 147).

Segundo Adrião (2022), a adoção de apostilas pelas redes municipais de ensino é um exemplo de como a privatização pode impor um controle centralizado sobre o currículo e o processo educativo, desconsiderando as especificidades e necessidades das comunidades escolares. Adrião (2022, p.146) destaca que “Diferentemente do livro didático, os materiais “apostilados” têm como característica diferenciadora a proposição de controles mais rígidos sobre o conteúdo e o tempo pedagógico.

A falta de equilíbrio entre os universos vividos pelos alunos (sua realidade) e os conteúdos ensinados pode ser prejudicial para a aprendizagem. Percebe-se que as professoras, muitas vezes, não têm abertura para integrar os conhecimentos locais, como as práticas agrícolas, tradições culturais e religiosas, ao currículo escolar. O simples cumprimento de uma apostila que não atende às expectativas da realidade local pode fazer com que os alunos se sintam menos conectados com o que estão aprendendo, tornando o processo educativo menos relevante e eficaz. Essa abordagem distanciada da realidade

dos estudantes não valoriza a diversidade cultural presente nas comunidades rurais, ao contrário do que Soares (2022) defende, dentre tantas outras referências no campo educacional.

Portanto, é fundamental que a escola reconheça e incorpore esses saberes locais ao currículo, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada, fortalecendo a identidade cultural dos alunos. A escolha de textos adequados ao contexto e repertório dos alunos leva a uma integração entre os conteúdos ensinados e à contemplação da diversidade cultural presente nas comunidades rurais, com mais chances de uma aprendizagem significativa dos estudantes. Tomamos como exemplo quando Soares (2022) defende que a escolha de textos deve ocorrer pelo professor, assim como, considerar critérios como o gênero textual e o nível de complexidade do texto. No entanto, na prática das professoras entrevistadas, essa escolha de texto pelo professor não ocorre. Em vez de buscar um equilíbrio entre os conteúdos formais e os conhecimentos locais para construir um processo de ensino-aprendizagem mais relevante e engajador para os estudantes, especialmente aqueles provenientes de comunidades rurais, prevalece o cumprimento de um material estruturado que não condiz com a realidade local, devido às avaliações que são aplicadas posteriormente.

Entendemos que essa padronização e valorização do modelo urbano transposto nas escolas do campo desafia ainda mais a atuação docente. Hage (2011) destaca que as escolas multisseriadas enfrentam desafios de acesso e qualidade devido à falta de políticas públicas eficientes. O autor aponta que:

"os professores têm muita dificuldade em organizar o processo pedagógico nas escolas multisseriadas justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham" (Hage, 2011, p. 28).

Essa tarefa não é simples, pois a própria organização física da sala de aula já reflete a complexidade desse desafio pedagógico. A divisão da turma em grupos ou fileiras, separados como se existissem "paredes invisíveis" entre eles, evidencia a dificuldade de integrar perspectivas e experiências diversas no ambiente escolar.

A sala é dividida em três grupinhos: o grupo do primeiro ano, o grupo do segundo e grupo do terceiro. Na hora de realizar a leitura eu chamo individual na minha mesa com os outros fazendo as suas atividades. Na hora de fazer o joguinho aí é nos grupos. Se eu vou trabalhar jogos pedagógicos para o terceiro ano, eu vou tá no grupo do terceiro ano, primeiro e segundo vai tá fazendo as suas atividades do apostilado. Se eu vou trabalhar com o segundo ano ou com o primeiro, as outras duas turmas, tá fazendo as suas atividades na apostilada. (Alerrandra)

V: (...)como minha sala também era limitada em espaço, eu os agrupava em grupos. Por exemplo, eu dividia a sala, de um lado o primeiro ano e o segundo ano, no outro lado. Então, eu os colocava em grupos, seja em forma de círculo ou com as cadeiras de frente.

P: Mas era um grupo único? Grupo do primeiro ano e segundo grupo do segundo?

V: Isso! O quadro também era dividido ao meio, de um lado o primeiro e do outro lado segundo. (Valentina)

Para superar essa fragmentação, os educadores precisam estar atentos e dispostos a reconhecer a riqueza da diversidade cultural presente em suas salas de aula. Mesmo dividindo as turmas em ambientes diferentes, a professora Isabela descreve uma prática pedagógica interessante e inclusiva, que busca integrar duas turmas distintas em atividades coletivas:

A sala era dividida em um lado para os alunos do segundo ano e do outro lado para os alunos do primeiro ano. Geralmente, eu começo a atividade de leitura e escrita com uma turma. Leio o texto. Às vezes, quando estava lendo a história, eu fazia a leitura para a sala inteira, porque sabia que todos eles acabam parando para escutar. A mesma coisa acontecia às vezes quando estava lendo um texto para o segundo ano. Os alunos do primeiro ano paravam para prestar atenção, pois as turmas precisavam entender o texto para realizarem as atividades. Mesmo que a outra turma não fosse realizar nenhuma atividade, era importante desenvolver a escuta. Às vezes, quando fazia perguntas antes e depois da leitura, de interpretação da história, todos participavam. Isso era bom, pois integrava as duas turmas. Tinha muitas atividades coletivas para as duas turmas. Por exemplo, os alunos do primeiro ano tinham que reconhecer os números até o trinta, identificá-los e escrevê-los. Os alunos do segundo ano não sabiam. Quando realizava uma atividade desse tipo para os alunos do primeiro ano, porque os alunos do 2º ano já deveriam saber, eu realizava para todos. (Isabela)

Ao ler histórias para ambas as turmas, ela cria um espaço compartilhado de aprendizado, envolvendo todos os alunos e os incentivando a prestar atenção, mesmo que as atividades específicas sejam direcionadas apenas a uma das turmas. Isso não só promove a escuta ativa, mas também a integração

entre os alunos, que podem se beneficiar da experiência e conhecimento uns dos outros.

As estratégias implementadas pelas professoras Alerrandra, Valentina e Isabela para lidar com a diversidade de aprendizado em turmas multisseriadas demonstram um comprometimento em adotar abordagens flexíveis e adaptativas. No entanto, é essencial que esses educadores lutem também por melhores condições de ensino. Isso inclui a busca por políticas públicas que reconheçam e valorizem o trabalho em turmas multisseriadas, a reivindicação por melhores infraestruturas e recursos pedagógicos, e a promoção de discussões aprofundadas sobre o ensino considerando a diversidade presente nas turmas multisseriadas do campo. É urgente o apoio institucional e a valorização do trabalho dessas profissionais.

Nas próximas duas seções, abordaremos o ensino da leitura e da escrita nas turmas multisseriadas. Nessa análise, buscaremos compreender melhor os desafios enfrentados pelas professoras e as práticas adotadas por elas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nessas salas de aula.

4.2.1 Estratégias de ensino da leitura em turmas de alfabetização multisseriadas do campo

Nesta seção, abordaremos o ensino da leitura em turmas de alfabetização multisseriadas do campo, explorando estratégias específicas para a diversidade de aprendizagem deste componente curricular. Nosso objetivo é oferecer uma análise mais detalhada de como o processo de ensino da leitura se manifesta nessas realidades escolares, onde a diversidade de níveis de aprendizagem e a necessidade de adaptação das estratégias didáticas são características marcantes.

Diante do desafio da leitura, considerando as heterogeneidades em turmas multisseriadas, a professora Alerrandra incentiva a colaboração entre os alunos recorrendo a desafios e brindes mensais nas práticas de leitura:

Os que terminam mais rápido, que já estão lendo, eles vão ajudar os outros. Aí eu coloco um leitor com um não leitor. Por ser multi assim, aí eu coloco no terceiro ano, aí eu pego um leitor, ponho pra sentar junto com não o leitor. Aí eu coloco do segundo ano a mesma coisa,

eu coloco um leitor com um não leitor ele vai terminar primeiro e ele auxilia o coleguinha dele, não na escrita, na escrita eu não aceito. (...) Só na leitura. (...)Então aí ele ajuda, portanto nós temos desafios e brindes todo final de mês como incentivo, aquele leitor que progrediu o seu não leitor os dois ganham brinde. Aquela criança, aquele aluno que atingir aquela meta de trinta dias com as tarefinhas de casa, fichinha de leitura, ganha brinde. E eu deixo escolher o brinde e está dando certo. Igual, nós estamos no meio do ano, meu segundo ano já está todo lendo. (Alerrandra)

Percebe-se que a proposta de emparelhar alunos leitores com aqueles que ainda não dominam a leitura, a fim de que possam se ajudar mutuamente, permite que os estudantes mais avançados pratiquem e aprimorem suas habilidades de leitura. Ao assumirem o papel de "tutores" informais, os alunos leitores exercitam a capacidade de explicar, orientar e incentivar os colegas. Por outro lado, os estudantes com menor domínio da leitura têm a chance de receber atenção e apoio individualizado de seus pares. Assoberbada com 37 alunos de três anos diferentes, o que já seria um número alto em uma só turma do 1º a 3º ano, a professora recorre a premiações e brindes como forma de lidar com a sobrecarga. No entanto, essa estratégia pode não se estender a todas as crianças, deixando desestimuladas aquelas que não recebem a recompensa. Isso levanta a questão: o que acontece com os alunos que não são premiados?

A professora Valentina relata ensinar leitura aos alunos do 1º e 2º ano ao mesmo tempo. É possível perceber que ela trabalha a questão da leitura com uma abordagem mais coletiva, com menos ênfase na interação individual. A ênfase está no uso do quadro para o segundo ano, mais autônomo, e um acompanhamento individualizado com o primeiro ano, que precisava, além de aprender a ler, saber buscar no livro como acompanhar a leitura.

Então, no primeiro ano, tudo isso acontecia porque tínhamos um material estruturado, não é?! Eu precisava direcionar tudo no quadro, desde... mesmo que tivesse um livro, eu tinha que escrever tudo no quadro, para que eles pudessem entender o que tinham que fazer. Eu explicava. Mostrava no livro, às vezes até passava de cadeira em cadeira mostrando no material deles como eles tinham que fazer. Lia para eles. Explicava e mostrava como eles tinham que fazer. (...) E o segundo ano também, o segundo ano já fazia assim: tudo, mas tudo o que... eles tinham que fazer, eu lia com eles e fazia eles acompanharem no livro. Aí, tipo assim, às vezes eu conseguia jogar tipo a imagem do livro no quadro e aí eu ia lá com a régua ou alguma coisa e fazia eles me acompanharem no que eu estava lendo... sabe?! Tudo... fazia eles ler comigo ou acompanhar, mesmo que eles não conseguissem ler assim... comigo eu os fazia acompanharem para saber onde que eles estavam. (...) No primeiro ano, eu tinha que

direcionar todos... desde encontrar a página até aprender a manipular um livro. Tudo. No segundo ano, alguns alunos tinham um pouco mais de dificuldade... Alguns já conseguiram se localizar com o material didático. Também era diferenciado, porque tinha cores... então, aqueles que não entendiam, às vezes eu os direcionava pela cor... Hoje é matemática, ela está na cor azul... Então, eles já procuravam a página pela cor. (Valentina, 2023)

Já Alerrandra também utiliza uma abordagem diversificada para o ensino da leitura, adaptando-se às diferentes idades e níveis de aprendizagem das crianças. Ela utiliza fichas com letras, sílabas, palavras, frases e textos, cada uma adaptada ao nível de aprendizagem individual dos alunos, permitindo-lhes evoluir gradualmente.

Trabalho através de fichas. Fichinha de leitura, música... As fichas são com letras, sílabas, palavras, frases e textos. Cada um com seu nível de aprendizagem para poder evoluir... eu sempre falo que é uma escadinha, eles vão subindo esses degrauzinhos. (Alerrandra)

A turma na qual ela atua é organizada em três grandes grupos para atender às necessidades específicas de cada ano. Os alunos sabem que estão sentados com a turma do mesmo ano e, quando a professora realiza a leitura de texto e explica, ela se direciona na frente de cada grupo.

(...) A sala é dividida em três grupinhos: o grupo do primeiro ano, o grupo do segundo e o grupo do terceiro. Na hora de realizar a leitura eu chamo individual na minha mesa com os outros fazendo as suas atividades. Na hora de fazer o joguinho aí é nos grupos. Se eu vou trabalhar jogos pedagógicos para o terceiro ano, eu vou lá no grupo do terceiro ano, primeiro e segundo vai tá fazendo as suas atividades do apostilado. Se eu vou trabalhar com o segundo ano ou com o primeiro, as outras duas turmas, tá fazendo as suas atividades no apostilado. (Alerrandra, 2023)

A abordagem da professora Isabela demonstra compreensão das necessidades das turmas e integração de todas as crianças em sua sala de aula.

A sala era dividida em um lado para os alunos do segundo ano e do outro lado para os alunos do primeiro ano. Geralmente, eu começo a atividade de leitura e escrita com uma turma. Leio o texto. Às vezes, quando estava lendo a história, eu fazia a leitura para a sala inteira, porque sabia que todos eles acabam parando para escutar. A mesma coisa acontecia às vezes quando estava lendo um texto para o segundo ano. Os alunos do primeiro ano paravam para prestar atenção, pois as turmas precisavam entender o texto para realizarem as atividades. Mesmo que a outra turma não fosse realizar nenhuma atividade, era importante desenvolver a escuta. Às vezes, quando fazia

perguntas antes e depois da leitura, de interpretação da história, todos participavam. Isso era bom, pois integrava as duas turmas. (...) Fiz um bingo com as letras do alfabeto, por exemplo, e foi feito com todos. (Isabela)

Ao dividir a sala em dois grupos, um para alunos do segundo ano e outro para alunos do primeiro ano, permite que ela direcione seu ensino de forma mais específica, atendendo aos níveis de habilidade e compreensão de cada grupo. No entanto, ao realizar atividades de leitura para a sala inteira, ela promove a inclusão, permitindo que todos os alunos participem e desenvolvam suas habilidades de escuta e compreensão. Sua prática de fazer perguntas de interpretação antes e depois da leitura também é muito eficaz para envolver os alunos e garantir que todos estejam compreendendo o texto. Soares (2022, p.242) afirma que "as perguntas que a professora propõe em cada interrupção também são estratégias planejadas para verificar a compreensão e desenvolver a interpretação durante a leitura".

Buscamos a seguir compreender quais são os objetos de conhecimento específicos das práticas de leitura, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são mais e menos frequentemente desenvolvidos nessas turmas. Durante a entrevista, dialogamos com as professoras sobre esses objetos de conhecimento, e elas apontaram a frequência com que ocorriam em suas aulas. Em alguns pontos, elas buscavam explicitar com mais ênfase suas práticas, enquanto em outros, justificavam a ausência ou baixa frequência. Procuramos, assim, mapear esse cenário, construindo um quadro com essas frequências, a fim de identificar os principais focos de suas ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura nesse contexto educacional específico.

QUADRO 4: Frequência dos objetos de conhecimento nas práticas de leitura (BNCC), segundo as professoras entrevistadas.

Objetos de conhecimento da práticas de leitura	Valentina	Alerrandra	Isabela
Protocolos de Leitura	Mais frequente	Frequente	Mais Frequente

Compreensão em leitura	Mais Frequente	Frequente	Mais Frequente
Decodificação/Fluência de leitura	Menos Frequente	Mais Frequente	Mais Frequente
Formação de leitor	Menos Frequente	Frequente	Menos frequente
Apreciação estética/Estilo	Frequente	Frequente	Menos Frequente
Estratégias de Leitura	Menos Frequente	Frequente	Frequente
Leitura de imagens e narrativas visuais	Menos Frequente	Menos Frequente	Menos Frequente
Leitura colaborativa	Frequente	Frequente	Frequente

Fonte: autora, 2024.

As entrevistadas apresentaram diferentes práticas em relação à formação de leitores, destacando variações na frequência e no envolvimento dos alunos na leitura. Com base nas falas das professoras Valentina e Isabela percebe-se que a formação de leitores era menos frequentes em suas práticas. No entanto, algumas iniciativas foram implementadas, como a chamada "mochila". Nessa atividade, *"eles levavam uma mochilinha para casa com alguns livrinhos e lá os pais ou aqueles que já conseguiam ler alguma coisa podiam ir lendo e olhando os livrinhos. E aí, quando eles retornavam, eu fazia um momento para eles contarem. O aluno que levou para casa contava qual livro ele tinha gostado mais."* Além disso, a "geloteca" (espaço com acervo de livros) também pareceu despertar mais interesse e curiosidade nos alunos.

"Pela vontade do aluno, era menos frequente. Até um certo tempo, até que veio a mochila. Depois, parece que deu uma melhorada, uma despertada. E então veio a geloteca, na época parece que deu uma animadinha. Até um pouco antes não tinha e assim parece que não era muito não... Aí parece que despertou curiosidade" (Valentina)

"Às vezes acontecia de trazer eles aqui na geloteca, eles pegavam um livro, levavam para casa, liam para a família e tal, depois traziam, mas era bem pouco" (Isabela)

Por esses relatos, foi possível perceber que a formação do leitor não está sendo devidamente contemplada na prática dessas professoras. O que parece faltar em suas abordagens é uma atuação mais sistemática e intencional na formação de leitores, envolvendo o ensino explícito de estratégias de leitura, o

emprego de critérios explícitos para uma seleção cuidadosa de textos e temas relevantes, que despertem o interesse e a motivação dos estudantes, a utilização da leitura colaborativa e problematizadora, promovendo a interação, a troca de ideias e a reflexão crítica, além de uma progressão planejada de metas para as atividades de leitura, permitindo o desenvolvimento gradual das habilidades leitoras ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o que poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos.

Nesse contexto, Soares (2022) destaca que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é um processo complexo que inclui duas funções da língua escrita - leitura e escrita - as quais compartilham semelhanças em alguns aspectos e apresentam diferenças em outros. De acordo com ela (Soares, p. 193), ao realizar a leitura, a criança precisa desenvolver a habilidade de relacionar as letras do alfabeto com os sons que elas representam. Nesse sentido, o processo de leitura parte dos grafemas para os fonemas, exigindo que a criança identifique nos grafemas os sons que eles representam para compreender as palavras. Esses processos demandam a consciência fonêmica de forma diferenciada, pois é necessário reconhecer as relações entre grafemas e fonemas durante a leitura.

De um lado, para escrever, a criança precisa desenvolver consciência fonografêmica: identificar os sons da língua, até o nível dos fonemas, e representá-los com grafemas correspondentes aos fonemas; por outro lado, para ler, a criança precisa desenvolver consciência grafofonêmica: relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam. (Soares, 2022, p. 193)

Para a autora ao realizar a leitura, a criança precisa desenvolver a consciência grafofonêmica, ou seja, a habilidade de relacionar as letras do alfabeto com os sons que elas representam. Nesse sentido, o processo de leitura parte dos grafemas para os fonemas, exigindo que a criança identifique nos grafemas os sons que eles representam para compreender as palavras. Esses processos demandam a consciência fonêmica de forma diferenciada, pois é necessário reconhecer as relações entre grafemas e fonemas durante a leitura.

Na leitura, ao contrário, a palavra escrita é um conjunto de letras que é preciso decodificar para chegar à cadeia sonora que é a palavra e a seu significado, o que exige partir do reconhecimento sequencial dos grafemas e dos fonemas que eles representam. O produto da escrita

é, assim, uma palavra, pré-existente na fala ou na mente da criança, que ela torna visível, escrevendo. Já o produto da leitura é, no início do processo de alfabetização, resultado do esforço de identificação dos fonemas que as letras representam para chegar à palavra que, então, a criança lê. (Soares, 2022, p.194)

Por outro lado, uma abordagem prática e motivadora é relatada por Alerrandra, que menciona uma prática frequente de formação de leitores em sua sala de aula. Ela destaca que os alunos do 3º e 2º ano demonstram grande interesse em levar livros diferentes para casa diariamente, mesmo que, em alguns casos, consigam ler apenas uma página ou uma frase devido à falta de tempo em casa. Mesmo assim, esses alunos ainda se mostram entusiasmados pela leitura e dispostos a compartilhar suas experiências com a professora.

Essas divergências nas práticas das professoras refletem diferentes abordagens para promover a formação de leitores, variando de acordo com as necessidades, interesses e recursos disponíveis em cada contexto educacional. Essas diferenças evidenciam a importância de se considerar as particularidades de cada turma e escola ao planejar e implementar estratégias para a formação de leitores. O que funciona bem em um contexto pode não ser adequado em outro, reforçando a necessidade de uma abordagem flexível e adaptada às necessidades e realidades de cada grupo de alunos.

Outro aspecto observado é a baixa frequência de leitura de imagens e narrativas visuais, como histórias em quadrinhos (HQs) e tirinhas, assim como outros gêneros e tipos de textos. A BNCC orienta que essa habilidade deve ser desenvolvida de forma gradual, com leituras e análises inicialmente em colaboração, para posteriormente alcançar a autonomia dos alunos. Além disso, destaca a importância de estudar as características específicas de HQs e tirinhas, como organização interna, marcas linguísticas, conteúdo temático e ficcionalização, entre outros aspectos. No entanto, de acordo com o relato das professoras, a prática de leitura de imagens em narrativas visuais parece ser pouco utilizada nas turmas de alfabetização multisseriada. Valentina e Isabela mencionam que essa abordagem é menos frequentes em suas salas de aula e Alerrandra indica que ela ocorre mais regularmente nas aulas de Arte, sugerindo que não é uma prática comum durante as aulas regulares. Portanto, há uma lacuna entre o que é preconizado pela BNCC e a prática efetiva das professoras.

Soares (2022) enfatiza que atividades de leitura e interpretação de textos como livros de imagem, histórias em quadrinhos e tirinhas são importantes oportunidades de letramento. Ela defende que essas práticas permitem que as crianças aprendam a identificar e diferenciar as diversas formas de comunicação (verbal e não verbal). Diante disso, é possível inferir que, nas turmas observadas, não há uma ênfase significativa nesse tipo de abordagem, o que contraria a defesa de Soares sobre a relevância do uso de recursos visuais e verbo-visuais, como histórias em quadrinhos e tirinhas, no processo de alfabetização. Essa divergência entre a orientação teórica de Soares, o que é preconizado na BNCC e a prática relatada pelas professoras evidencia uma lacuna entre o que é recomendado na literatura e na legislação e o que efetivamente está sendo implementado nas salas de aula multisseriadas, que pode vir a ser objeto de formações continuadas.

Por outro lado, percebemos que as professoras se dedicam ao desenvolvimento de habilidades de leitura por meio de três objetos de conhecimento essenciais:

- Leitura por prazer: Promovendo a leitura de textos e a interpretação, incentivando a compreensão da história e dos personagens por meio de questionamentos.
- Compreensão da estrutura textual: Ensinando os alunos a lerem e compreenderem textos de forma sequencial, da esquerda para a direita e de cima para baixo, garantindo a correta manipulação do material, e relacionando estruturas a gêneros discursivos
- Leitura de palavras e frases: Estratégia para desenvolver a capacidade de leitura, estimulando os alunos a lerem palavras simples, sílabas e reconhecerem letras, adaptando-se aos diferentes níveis de aprendizado.

A prática da leitura deleite⁸ emerge como um elemento essencial nas abordagens das professoras para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes. Essa estratégia, mencionada de forma consistente em seus

⁸ Leitura Deleite é uma prática de leitura realizada com o objetivo de proporcionar prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com aspectos formais da leitura e nem com atividades escritas de perguntas e respostas, ou prova do livro. Trata-se de ler por diversão, prazer e para refletir sobre a vida. Essa prática, no entanto, não exclui a possibilidade de conversar sobre os textos lidos, pois esse momento de diálogo também é uma fonte de prazer e de ampliação de conhecimentos.

relatos, revela-se como uma atividade frequente e significativa em suas práticas pedagógicas. Ao incorporar a leitura de textos de forma prazerosa e descontraída, a leitura deleite estimula os alunos a se envolverem com as histórias, os personagens e os temas abordados nos textos, promovendo assim o gosto pela leitura, a compreensão dos conteúdos e a interpretação dos textos.

As três entrevistadas destacaram a importância dessa prática em suas rotinas diárias, proporcionando momentos dedicados à exploração de histórias e outros tipos de textos, tanto para entretenimento quanto para aprendizado. “A rotina sempre envolvia uma leitura deleite” (Valentina). “É rotina. Terminei o cabeçalho, terminei a leitura deleite, aí faço a tarefa e já começo um por um.” (Alerrandra). “A leitura deleite. Eh, todos os dias (...)” (Isabela). Essa abordagem não apenas enriquece a experiência de leitura dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas de forma natural e prazerosa.

A formação de leitores envolve estratégias de leitura, requerendo uma atuação mais sistemática e intencional na prática. Uma abordagem prática e motivadora, como a adotada pela professora Alerrandra, fez com que os alunos levassem livros para casa diariamente. Destaca-se, portanto, a importância de considerar as particularidades de cada turma e escola ao promover a formação de leitores.

Na próxima seção, discutiremos o ensino da escrita nas turmas multisseriadas. Nessa análise, buscaremos compreender melhor os desafios enfrentados pelas professoras e as práticas adotadas por elas no processo de ensino-aprendizagem da escrita nessas salas de aula.

4.2.2 Estratégias de ensino da escrita em turmas de alfabetização multisseriadas do campo.

As práticas de escrita desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, pois fornecem a base fundamental para a comunicação e expressão dos alunos. Buscamos, então, identificar quais atividades são desenvolvidas nas turmas investigadas, a fim de compreender as práticas mais permanentes e as possíveis lacunas na prática de alfabetização de turmas multisseriadas. Soares (2022) aponta que, durante o período inicial da

alfabetização, o sistema alfabético é mais facilmente compreendido e aprendido a partir da escrita do que a partir da leitura. Assim, cabe a/o professora/or equilibrar atividades que contemplem a leitura e a escrita, priorizando estratégias que permitam aos alunos construírem a compreensão do princípio alfabético por meio da prática da escrita, alinhado às necessidades e particularidades de cada turma multisseriada.

Ao tratar sobre a escrita, a professora Valentina relatou incentivar o uso do caderno, ensinando os alunos a escreverem o nome da escola e a data. Isso ajudava os alunos a desenvolverem familiaridade com o caderno e a entenderem a estruturação do espaço de escrita. Além disso, ela os incentivava a escrever diariamente, mesmo que não houvesse uma atividade específica no caderno, para manter o contato com o ato de escrever e desenvolver habilidades de escrita ao longo do tempo.

*(...) Escrita ... era uma atividade que eu fazia com eles, **mesmo que não tinha atividade no caderno** eu insistia no uso dele, onde eu ensinava a escrever no caderno desde o primeiro dia. Eu os instruí a escrever o nome da escola e a data, para que eles tivessem noção de linhas e **não perdessem o contato com o caderno, não se limitando apenas ao material estruturado.** (Valentina, grifo nosso)*

Observa-se na fala da professora Valentina a limitação de atividades de escrita devido ao uso de material apostilado. É evidente que o cumprimento do material estruturado consome mais tempo e é priorizado. Apesar disso, percebe-se que a professora usa a escrita para organizar o cabeçalho diariamente. No entanto, é importante destacar que as atividades propostas devem incentivar a participação ativa dos alunos, tornando-as significativas. Ou seja, de que forma a organização das atividades de rotina diária no quadro pode ser aprimorada para envolver os alunos mais ativamente? Como a professora pode considerar a inclusão de tarefas diversificadas e interativas, que exijam a aplicação prática do conhecimento e estimulem o engajamento dos estudantes?

Alerrandra também critica o emprego de materiais padronizados, apostilas, nas turmas multisseriadas de alfabetização do campo ao desenvolver a escrita. Ela aponta que, devido à necessidade de seguir um cronograma e completar as apostilas até o final de cada bimestre, é priorizada a escrita conforme o conteúdo da apostila. Ela reconhece que, embora trabalhe com a escrita dessas apostilas, isso é uma realidade que enfrenta.

A escrita, trabalho apostila, porque tem que cumprir tabela, tem que preencher aquela apostila, todo final do bimestre tem que estar preenchida, então trabalho a escrita, (...), trabalho a escrita daquela apostila. (Alerrandra)

Mesmo assim, ela revela algumas estratégias e abordagens práticas no ensino da escrita, especialmente no primeiro ano. Ela destaca a importância da escrita espontânea, utilizando ditados visuais, como descrito abaixo, para facilitar o entendimento dos alunos, especialmente daqueles que podem ter dificuldades com instruções verbais.

P: Em relação à escrita, quais atividades permanentes você desenvolve?

A: Muitas atividades escritas na hora de preencher aquele livro... Mas, vamos colocar uma diferente da apostila. Essa de eu colocar a imagem e pedir pra eles escrever o nome daquela imagem que eu mostrei pra eles. (...) A escrita espontânea. É como se fosse autônoma. (...) Ditado visual, porque eu mostro a imagem.

Alerrandra enfatiza a importância da repetição e da sequência didática, especialmente através do programa “Alfabetiza-MT”⁹, que ela considera mais estruturado nesse aspecto do que o Set Brasil¹⁰. Ela destaca que o “Alfabetiza-MT” é mais eficaz na promoção da escrita e da alfabetização devido à sua estrutura sequencial, que permite uma abordagem mais focada e sistemática no desenvolvimento de habilidades específicas, o material proporciona sequências didáticas através de textos, o que facilita a aprendizagem e a consolidação dos conteúdos. Para ela essa abordagem é mais eficaz, pois observa resultados positivos em seu trabalho. Também destaca a prática da repetição na escrita, buscando formas de tornar o processo mais acessível e significativo para seus

⁹ O Programa Alfabetiza-MT é uma iniciativa do Governo do Estado de Mato Grosso que visa a melhoria dos resultados de alfabetização dos estudantes das redes públicas de ensino do estado. O programa foi instituído pela Lei nº 11.485, de 2022, e tem como objetivo principal garantir que todos os alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental estejam alfabetizados até o final do 3º ano.

¹⁰ O material didático do Sistema de Ensino e Tecnologia (SET) Brasil compreende apostilas adquiridas pela rede pesquisada, abrangendo diversas áreas do conhecimento, como português, matemática, ciências, história, geografia e artes. Esse conjunto de recursos inclui livros, cadernos de atividades, recursos digitais e outros materiais, atendendo tanto à educação infantil quanto ao ensino fundamental.

alunos, especialmente através de atividades visuais e sequências didáticas bem estruturadas. Em contraste, ela critica o apostilado Set Brasil, por abordar múltiplos temas simultaneamente, o que, segundo ela, dispersa a atenção dos alunos e compromete a profundidade do aprendizado.

(...) sempre eu peço pra eles copiar uma estrofe. Aí eu trabalhei igual... aí já o “Alfabetiza-MT”, o “Alfabetiza-MT”, é aquele material estruturado que nós temos... eu falo suporte que pra mim deveria ser o carro chefe. Que eu acho que tem mais resultado do que o Set, o Set Brasil. Então, o “Alfabetiza-MT” sim ele trabalha muito escrita e alfabetização, porque ele através de um texto ele dá uma sequência didática. E o Set não tem isso. O Set ele trabalha cinco, seis temas em uma aula só, ou seja, ele não aprendeu nenhum tema, ele já tem que saber os outros cinco. (...), e eu falo que alfabetização é repetição. Querendo ou não, tem gente que não concorda, mas eu pelo o que eu trabalho e vejo que deu resultado, alfabetização é repetição. Portanto, quando antes do apostilado do início do ano ao meio do ano, a gente trabalhava letras, palavras, sílabas e frases. No meio do ano seguinte a gente trabalhava letra, palavras e frases, só que com outra escrita de letra, com outro tipo de texto, mas o mesmo conteúdo, mesmo tema, conteúdos diferentes. Então, é uma repetição. E o Set não traz isso, o “Alfabetiza-MT” traz. (Alerrandra)

Percebemos pela fala da professora que o programa “Alfabetiza-MT” se alinha aos princípios descritos por Soares (2022), que define a sequência didática como uma organização detalhada e passo a passo de atividades para desenvolver habilidades específicas. Soares defende que o planejamento detalhado é essencial para a alfabetização, leitura e produção de textos, o que ressoa com a experiência de Alerrandra em sala de aula quando trata sobre o programa. Segundo Soares (2022):

Planejar é definir, passo a passo, o caminho capaz de desenvolver nas crianças as habilidades e conhecimentos para que se tornem alfabetizadas, leitoras e produtoras de textos, de acordo com as metas de continuidade e de integração. Esse caminho passo a passo é uma sequência didática: a organização, de forma ordenada e articulada, das atividades para atingir determinadas habilidades ou conhecimentos. (Soares, 2022, p.302)

Apesar da ênfase de Alerrandra na repetição e na estrutura sequencial, há aspectos de sua abordagem que não estão completamente claros, como o equilíbrio entre leitura e escrita e a consideração das particularidades de desenvolvimento dos alunos. Embora ela destaque a repetição, não fica evidente se essa prática é acompanhada de atividades diversificadas que atendam às

diferentes demandas dos alunos. Também não está claro se o programa “Alfabetiza-MT” proporciona um equilíbrio adequado entre atividades de leitura e escrita, ou se há uma ênfase na escrita em detrimento da leitura.

Em suas práticas de escrita Isabela afirmou propor atividades que envolvessem todos os alunos, independentemente do nível de escrita:

Fiz um bingo com as letras do alfabeto, por exemplo, e foi feito com todos. Ditado, pegava uma folha impressa e dizia: "Agora vamos escrever o nome dessas figuras". Os alunos do 2º ano estavam naquele silábico com valor sonoro. Às vezes, boné ele escrevia BOÉ e "comia" o N. Fazia essa atividade com todo mundo, porque parecia que estavam todos no mesmo nível... (...)Claro que tinha três alunos no segundo ano que já sabiam ler, reconheciam letra imprensa maiúscula, minúscula, cursiva, mas os demais estavam no nível silábico com valor sonoro, um nível mais baixo. (Isabela)

De acordo com Soares (2022), quando uma criança escreve, ela já concebe a palavra desejada em sua mente, uma sequência sonora carregada de significado. Transcrever essa sequência em grafemas requer a habilidade progressiva de segmentar a palavra - seja em sílabas, na fase silábica, ou em fonemas, nas etapas silábico-alfabética e alfabética - e representar esses elementos com os grafemas apropriados. Para efetuar a escrita, a criança deve desenvolver a consciência fonográfica: identificar os sons da língua até o nível dos fonemas, e então representá-los com os grafemas correspondentes.

A prática de Isabela apresenta alguns aspectos alinhados com a teoria de Soares (2022), como o uso de atividades que envolvem a transcrição de sequências sonoras em grafemas, conforme descrito pela pesquisadora. Embora Isabela aplicasse as mesmas atividades para todos os estudantes, independentemente de seus níveis de desenvolvimento, essa abordagem permitia que ela avaliasse o nível de escrita de cada um. No entanto, a professora reconhecia que cada aluno possui um ritmo e estilo de aprendizagem único, sem deixar claro quais eram as estratégias mais individualizadas utilizadas em outros momentos.

Entendemos que promover o aprendizado coletivo é um desafio significativo. Mesmo quando algumas atividades podem ser adaptadas para diferentes níveis de desenvolvimento, é fundamental considerar as particularidades de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem. A professora observava que "*parecia que estavam todos no mesmo nível de*

aprendizado"; no entanto, é importante também considerar os diversos estágios de desenvolvimento dos alunos, especialmente em uma turma multisseriada. Nesse contexto, como a percepção da professora Isabela sobre o "*mesmo nível de aprendizado*" pode impactar o processo de ensino-aprendizagem, considerando que a turma é composta por alunos do 1º e 2º ano? Que estratégias poderiam ser adotadas para identificar e atender aos diferentes níveis de desenvolvimento presentes em uma mesma turma?

Quanto ao tipo de letra a ser ensinada na etapa da alfabetização, Isabela opta por priorizar a letra de caixa alta, que é compreendida por todos os alunos, ao invés de introduzir a letra cursiva de imediato. Ela aproveita o interesse de alguns alunos na letra cursiva, permitindo que eles a pratiquem individualmente, enquanto mantém o ensino principal em letra de caixa alta para garantir a compreensão geral da turma. A professora destaca sua prática em sala de aula, adaptando seu ensino com base nas necessidades e interesses dos alunos. Ela menciona que alguns alunos têm dificuldade em compreender a letra cursiva, e como o livro não estabelece um momento específico para sua introdução, ela opta por priorizar a letra de imprensa maiúscula. No entanto, ela permite que os alunos interessados em aprender a cursiva o façam, demonstrando flexibilidade em sua abordagem. Isabela explica:

Por exemplo, tenho uma aluna na minha turma que tem muito interesse em escrever em letra cursiva. O 2º ano em geral tem muito interesse pela cursiva. No entanto, tenho um aluno que não compreende a letra cursiva. Às vezes, acabo priorizando... e nem a letra de imprensa maiúscula, pois de acordo com o livro, não há um momento certo para apresentar a letra cursiva ao aluno. Como o livro não há e ninguém me cobra isso, opto pela letra de caixa alta, pois assim consigo atingir tanto ela quanto os outros alunos. Aqueles que já sabem a letra de imprensa minúscula conseguem ler no livro sem dificuldade. Quem quiser escrever, responde no caderno, em caixa alta ou escrevendo a letra cursiva. Porque temos o alfabeto na sala, certo? Temos a letra de imprensa e a letra cursiva. Então, "A professora como que escreve" "Professora, como se escreve?" Eu mostrava como escrever. (Isabela)

A fala da professora, a defesa de Soares (2022) e a BNCC mostram diferentes abordagens e perspectivas em relação ao ensino da letra cursiva, especialmente no contexto do segundo ano do Ensino Fundamental. Soares (2022) ressalta a importância de introduzir a letra cursiva quando a criança já possui habilidades alfabéticas e uma boa coordenação motora. Ela propõe atividades específicas para os segundos e terceiros anos, como relacionar

palavras em letras de imprensa com sua versão cursiva e produzir textos com letra cursiva legível. A BNCC oferece diretrizes mais amplas sobre o ensino da letra cursiva, tanto no primeiro quanto no segundo ano. No primeiro ano, destaca-se a diferenciação e relação entre letras em formato de imprensa e cursiva, enquanto no segundo ano a habilidade envolve a escrita de palavras, frases e textos curtos nas formas imprensa e cursiva. Essa análise revela diferentes abordagens pedagógicas em relação ao ensino da letra cursiva, desde a flexibilidade da professora em adaptar sua prática de acordo com as necessidades dos alunos até as recomendações mais estruturadas de Soares (2022) e da BNCC.

Assim como na leitura, na escrita também buscamos detalhar mais sobre as práticas de escrita, indagando às professoras quais objetos de conhecimento específicos relacionados à prática da escrita da BNCC elas desenvolvem com maior ou menor frequência. Com base nisso, elaboramos o Quadro 4, com as respostas das professoras sobre essa temática.

QUADRO 5: Frequência dos objetos de conhecimento nas práticas de escrita (BNCC), segundo as professoras entrevistadas

Objetos de conhecimento específicos relacionados à prática da escrita	Valentina	Alerrandra	Isabela
Correspondência fonema-grafema	Frequente	Mais frequente	Frequente
Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita.	Frequente	Frequente	Frequente
Escrita autônoma e compartilhada	Menos Frequente	Menos Frequente	Frequente
Produção de texto	Menos Frequente	Menos Frequente	Menos Frequente
Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	Menos Frequente	Frequente	Frequente

Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	Mais Frequente	Mais Frequente	Frequente
---	----------------	----------------	-----------

Fonte: Autora, 2024.

Valentina e Alerrandra declararam que a escrita autônoma e compartilhada é menos frequentes em suas práticas, enquanto Isabela relatou que essa prática é mais frequente. Essa habilidade está relacionada a uma progressão do que o aluno aprendeu a produzir coletivamente e com a intervenção do professor para uma produção mais autônoma. Isso envolve explorar estratégias como o planejamento coletivo, a produção compartilhada e a progressão gradual rumo à autonomia dos alunos, considerando os aspectos textuais destacados pela BNCC.

O não desenvolvimento adequado da habilidade de escrita autônoma e compartilhada tem reflexos em outros aspectos e habilidades relacionados à produção textual. Percebemos uma ausência de práticas de produção textual nas falas das professoras, o que influencia negativamente a capacidade de produção de textos escritos dos alunos, o que pode prejudicar o desenvolvimento das competências de produção textual dos alunos.

A dificuldade em trabalhar a produção de texto em sala de aula multisseriada é compreensível, especialmente devido à necessidade de atender às diferentes necessidades e níveis de habilidade dos alunos em duas turmas simultaneamente. Novamente encontramos algumas afirmações sobre o engessamento que as apostilas levam na atuação das professoras entrevistadas:

O material estruturado trazia, mas nem sempre sabe?! Eu acredito que poderia ter mais proposta de produção, (...) Havia poucas propostas, apenas algumas perguntas e respostas. (Valentina)

Não é frequentemente. Não é frequente. O livro tem bem pouca proposta sobre. (Alerrandra)

Sim, também a produção de texto. Porque, acho que eu focava mais na decodificação do que na produção. (...)Eu queria que eles aprendessem a ler e escrever, não necessariamente textos longos, mas que eles aprendessem a escrever palavras, não textos. (Isabela)

As professoras relataram que as apostilas trazem poucas propostas de produção textual. Por outro lado, a BNCC apresenta orientações detalhadas sobre o desenvolvimento da produção de texto, especialmente nos 1º e 2º anos,

envolvendo habilidades como planejar, produzir, revisar, consultar fontes, analisar características dos gêneros, entre outros. As professoras buscaram superar as limitações impostas pelas apostilas, e atender de forma mais efetiva às necessidades de seus alunos em contextos multisseriados. Mas, encontraram dificuldade em elaborar estratégias para integrar as orientações da BNCC sobre a produção de textos, adaptando-as às particularidades de suas salas de aula multisseriadas.

Valentina admitiu que a produção de texto era sua maior dificuldade quanto aos objetos de escrita, quanto à necessária interação durante o processo, pois “...você tem que estar ajudando, tem que estar escrevendo, né, direcionando e tudo mais” e também porque os assuntos eram diferentes para as turmas. A produção de texto requer atenção individualizada e orientação direta, o que pode ser desafiador quando se trabalha com duas turmas ao mesmo tempo. Além disso, o fato de que nem sempre os temas abordados são os mesmos para ambas as turmas pode complicar ainda mais o processo, exigindo que o professor se desdobre entre as necessidades específicas de cada grupo. A mediação coletiva também pode demandar mais tempo e esforço, já que os alunos podem precisar de apoio adicional para entender e desenvolver suas habilidades de escrita.

Considerando a afirmação de Soares (2022) de que "no período inicial do processo de alfabetização, o sistema alfabético é mais facilmente compreendido e aprendido a partir da escrita do que a partir da leitura", podemos entender que para as professoras que atuam em turmas multisseriadas de alfabetização é importante equilibrar as atividades de leitura e escrita, priorizando estratégias que permitam aos alunos construir a compreensão do princípio alfabético por meio da prática da escrita. Essa abordagem deve estar alinhada às necessidades e particularidades de cada turma, uma vez que a escrita pode ser uma via mais acessível para os alunos compreenderem e aprenderem o sistema alfabético no início do processo de alfabetização, respeitando as especificidades de cada grupo.

De acordo com Soares (2022), a produção de texto no ciclo de alfabetização deve ser compreendida como um processo de aprendizagem significativo, em que a criança aprende a escrever textos em situações reais de interação, com um objetivo e destinatário específicos. Quando não for possível

inserir a produção textual em situações reais, a escola deve criar contextos que se aproximem o máximo possível da realidade. No ciclo de alfabetização, são utilizados dois procedimentos principais: a escrita de texto, com orientação do professor, e a produção de texto, com maior autonomia da criança. Nesse processo, os erros cometidos pelas crianças devem ser vistos como parte da aprendizagem, e não do produto final, cabendo ao professor apoiá-las no desenvolvimento de habilidades específicas, como o conhecimento das letras, a consciência fonêmica e a aprendizagem das normas ortográficas.

Dependendo do tema e do nível das crianças, a produção do texto pode ser individual, em duplas, em grupo ou também coletiva, envolvendo toda a turma. Para crianças que ainda não se alfabetizaram – crianças na educação infantil ou ainda no início do 1o ano –, o relato coletivo e o reconto, tendo a/o professora/or como escriba, são alternativas que desenvolvem a compreensão do que é um texto, sua estrutura, suas convenções, as diferenças entre o texto oral e o texto escrito. (Soares, 2022, p. 265)

Embora as professoras reconheçam os desafios da produção textual em ambientes multisseriados, observa-se uma lacuna entre a teoria e a prática em suas abordagens, pois a abordagem contextualizada e significativa para a produção de texto não parece ser comum em suas práticas. Isso indica que elas enfrentam desafios ao propor atividades de produção textual que realmente envolvam a criança em situações reais de interação e comunicação, distanciando-se do que a teoria de Soares (2022) propõe como abordagem ideal para o desenvolvimento da escrita durante o ciclo de alfabetização. Observa-se uma maior ênfase na decodificação e na escrita de unidades menores, sem um equilíbrio adequado com atividades de produção textual contextualizada e significativa, conforme indicado acima por Isabela quando indicou que desejava que *“eles aprendessem a escrever palavras, não textos.”* Assim, torna-se evidente a necessidade de uma reestruturação nas práticas pedagógicas, buscando um equilíbrio entre a decodificação e a produção textual contextualizada, de modo a promover um desenvolvimento mais abrangente e eficaz da escrita durante o ciclo de alfabetização em ambientes multisseriados.

De acordo com Soares (2022), as ciências têm esclarecido que a criança chega à escola com conhecimentos prévios sobre a escrita e seus usos, desenvolvendo progressivamente concepções sobre o sistema alfabético. É

crucial uma orientação que compreenda como a criança aprende e como se dá a interação entre ela e o sistema alfabético, visto que o processo de aprendizagem da língua escrita envolve não apenas a apropriação do sistema alfabético, mas também a compreensão dos usos desse sistema, abrangendo a leitura, a interpretação e a produção de textos - o letramento.

É preciso acrescentar ainda a contribuição dos estudos sobre a cultura do escrito, que evidenciam os modos de relacionamento com a escrita em diferentes grupos sociais, um conhecimento que é importante sobretudo para professoras/es que trabalham com crianças das camadas populares ou de meios rurais. (Soares, 2022, p. 288)

Nesse sentido, os professores sentem-se, por vezes, limitados pela estrutura e sequência predefinida das apostilas, o que pode afetar a flexibilidade no planejamento e na implementação das estratégias de ensino. Essa dependência das apostilas pode restringir a capacidade dos docentes de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos ou de explorar diferentes abordagens pedagógicas. Portanto, é importante considerar maneiras de garantir uma educação mais abrangente e personalizada, que não se limite ao conteúdo estruturado do material didático.

Os desafios e dificuldades abordados até este ponto suscitam questionamentos sobre as condições de trabalho das professoras para promover a aprendizagem dos alunos, especialmente no que diz respeito à alfabetização e ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Essas questões se relacionam também às próprias necessidades de formação docente. As práticas pouco frequentes de escrita serão discutidas na última categoria, dedicada à formação continuada, juntamente com as demandas formativas das educadoras. Na sequência, abordaremos como essas práticas alfabetizadoras podem se constituir como potencialidades diante das turmas multisseriadas.

4.3 Alfabetização potencializada em turmas multisseriadas do campo

Nesta seção, abordaremos as potencialidades da multisseriação na Educação do Campo, enfatizando as estratégias de alfabetização para atender às suas necessidades, considerando as respostas das entrevistadas. Como já discutimos, pensar nos processos de multisseriação implica considerar o trato

específico e diferenciado da Educação do Campo e da própria escola nesse contexto.

Compreender as potencialidades da multisseriação é fundamental para valorizar a organização pedagógica que busca atender às demandas da Educação do Campo. As especificidades da escola do campo multisseriada devem ser analisadas dentro desse contexto, considerando as práticas que possam explorar as oportunidades dessa estrutura para o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a multisseriação reflete uma posição política e pedagógica que vem se configurando no cenário social da Educação do Campo, exigindo uma abordagem que valorize suas particularidades e potencialidades.

Considerando que as turmas escolhidas eram formadas por estudantes na fase inicial da alfabetização, percebe-se que as turmas multisseriadas investigadas demonstram a necessidade de desenvolver propostas de alfabetização que realmente contemplem a realidade do campo. Essa demanda não se restringe apenas à agrupação de diferentes turmas/anos em um único ambiente de aprendizagem, mas também à realidade em que esses estudantes estão inseridos.

A divisão do quadro em partes, de acordo com os anos/turmas ensinadas, na tentativa de organizar a aula e evitar atropelos com os conteúdos, faz pensar que a multisseriação é romper essa lógica, entendendo que todos podem aprender coletivamente, e o docente passa a mediar os espaços-tempos de aprendizagem a partir das potencialidades de cada estudante. Não sendo dessa forma, o tempo do professor para trabalhar as dificuldades dos alunos, como leitura e escrita, torna-se limitado, os professores se sentem pressionados, pois o trabalho realizado durante o ano letivo nem sempre atinge os objetivos previstos.

Durante as entrevistas, observamos que as professoras utilizam como estratégia os alunos "cooperadores", aqueles que têm "mais facilidade" com os conteúdos e podem auxiliar os colegas que apresentam dificuldades. Essa abordagem cria uma oportunidade de aprendizado mútuo entre os alunos, onde eles compartilham conhecimentos naturalmente durante as interações nas turmas multisseriadas. Isso resulta em um ambiente no qual o ensino vai além do que é ministrado pelo professor e inclui a troca de conhecimento entre os próprios estudantes.

Os alunos acabam aprendendo uns com os outros, quer percebam isso ou não. Por exemplo, no ano passado, houve relatos como: “Ah, nós vimos isso, professora”, “Professora, é verdade que isso funciona assim, assim e assado?”, “Ah, é? Então vocês fizeram assim?” Esse tipo de interação mostra que os alunos já estão formando grupos onde ensinam uns aos outros automaticamente ao conversarem. Eles se ajudam, ensinando uns aos outros (Valentina).

Hage (2005, p.46) destaca que essa estratégia pode ser uma alternativa positiva, pois promove o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima entre estudantes de várias séries na mesma sala de aula.

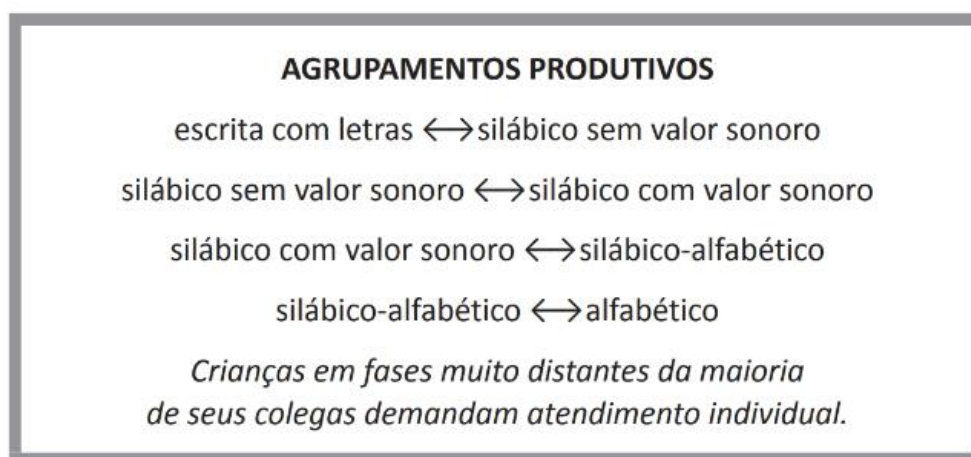
Diante desse contexto de turmas multisseriadas, é necessário desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às suas especificidades. Isso implica valorizar a participação ativa de todos os alunos, considerando que essa organização permite a construção coletiva de saberes. Nesse sentido, a ajuda mútua entre os estudantes e a partilha de aprendizagens adquiridas facilitam o processo de ensino-aprendizagem, potencializando a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Além disso, o trabalho em turmas multisseriadas permite que os alunos tenham acesso a conteúdos diferentes, ampliando assim seus horizontes de aprendizado. A diversidade de conteúdos e abordagens pode enriquecer a experiência educacional dos estudantes, conforme destaca a professora Isabela: *“Porque como são dois conteúdos distintos, eles aprendem mesmo sem intenção o que o outro está vendo. Eles têm acesso a conteúdos diferentes, né?”*

Outro ponto positivo ressaltado é o resultado tangível do trabalho dos professores, como observado por Alerrandra, em que o progresso individual dos alunos é evidente. É gratificante ver os alunos avançarem e alcançarem seus objetivos de aprendizado, mesmo diante de desafios linguísticos ou culturais.

Hoje eu fui tomar a leitura deles (...) ah, foi tão bom, me arrepiei toda (...) até quis chorar. (...) era boca e ele lia “bo-bo-ca-ca”, boca?” a outra era lobo e ele lia “lo-lo-bo-bo lobo?” Sabe?! Aquela coisa que ele fala, mas não tem certeza e é baixinho, tá? Sim, eles falam baixinho. As meninas quase nem falam, aí onde o barulho da turma atrapalha porque elas não olham para você. (Alerrandra)

Destacamos que o planejamento tem um papel importante, pois reflete nas possibilidades de organizar o trabalho pedagógico. Para tanto, é essencial que as alfabetizadoras conheçam o estágio de desenvolvimento em que se encontram as crianças, garantindo assim o avanço de todos. No processo de alfabetização, diante da dificuldade de atender individualmente cada criança, uma estratégia importante é estabelecer atividades que possam ser realizadas em grupo e atividades que permitam colaboração mútua. Os diferentes estágios de desenvolvimento da linguagem entre os alunos indicam a necessidade de adequar o planejamento pedagógico para atender às demandas específicas de cada grupo. Ao considerar a compreensão da cultura escrita, a apropriação do sistema de escrita e a autonomia progressiva dos alunos na utilização da língua escrita, o professor pode adaptar as estratégias de ensino de acordo com as habilidades individuais dos estudantes. Segundo Soares (2022, p. 115), dada a dificuldade de trabalhar individualmente com cada criança durante o processo de alfabetização em sala de aula, é necessário definir atividades que possam ser realizadas por toda a turma, quando as diferenças de níveis são pequenas, e atividades diferenciadas para grupos, preferencialmente reunindo crianças de níveis adjacentes, de modo que possam colaborar umas com as outras. A autora sugere a interação de crianças em diferentes níveis de compreensão do sistema de escrita. Conforme ilustrado na imagem abaixo, a proposta é reunir grupos de alunos com níveis próximos de habilidades, de modo que possam colaborar e aprender uns com os outros durante o processo de alfabetização. Dessa forma, o professor pode adaptar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada grupo de estudantes.



Fonte: Soares, 2022, p. 116

Assim, conforme Soares (2022) destaca, os agrupamentos produtivos demonstram que o planejamento pode ser adaptado de forma personalizada para impulsionar o progresso de todos os alunos, respeitando suas particularidades.

A reorientação do planejamento pedagógico pode ser concretizada por meio de diversas estratégias, tais como a valorização da diversidade cultural, a apropriação do sistema de escrita por meio da análise fonológica e ortográfica, o desenvolvimento da oralidade por meio de atividades comunicativas, o estímulo à leitura com acesso a uma variedade de materiais, e o estímulo à produção de textos escritos, incluindo revisão e edição. Essa abordagem favorece a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo, capacitando os alunos a se envolverem ativamente na construção do conhecimento. Soares (2022) indica práticas variadas para a produção textual, considerando diferentes elementos:

Alguns gêneros supõem produção individual, muitos podem ser produzidos por duplas ou por grupos. Em todos esses casos, os textos produzidos podem ser analisados coletivamente para uma posterior reescrita; gêneros produzidos de forma coletiva por toda a turma são discutidos à medida que vão sendo escritos no quadro de giz. O fundamental é que seja uma escrita consciente, analisada e, progressivamente, aperfeiçoada, sempre levando as crianças a compreender a justificativa das mudanças sugeridas, além de reescrever o texto depois da análise e correção dele. (Soares, 2022, p. 279)

A formação dos agrupamentos pode ser realizada considerando os diversos níveis de escrita das crianças. Após diagnosticar as diferentes habilidades de escrita dos alunos, a professora organiza grupos com base nesses variados estágios. Dessa forma, os grupos são compostos por crianças em diferentes estágios de escrita, e a palavra atribuída é ajustada à estrutura de escrita de cada grupo, facilitando a colaboração e interação entre os alunos com habilidades de escrita distintas. A configuração grupal das atividades, com alternância entre trabalhos em grupo, em pares e individuais, também é essencial.

Nas escolas pesquisadas, observou-se a ausência de uma biblioteca com materiais de leitura acessíveis aos alunos. Nesse sentido, é fundamental a disponibilização desses recursos, permitindo que os estudantes tenham acesso a uma diversidade de textos e possam desenvolver hábitos e habilidades de

leitura. No entanto, houve menção da existência de cantinhos de leitura e exposição de trabalhos realizados pelos alunos. Essa abordagem, que envolve tanto o espaço físico quanto às práticas pedagógicas, possibilita a construção de um ambiente alfabetizador que estimule e apoie o desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes, especialmente naquelas escolas localizadas em contextos rurais. O fundamental é que a criança compreenda que, quando se aprende a língua escrita, o que se aprende é a ler e a produzir textos (Soares, 2022, p. 307). Além disso, a interação com diferentes tipos e gêneros de textos, a criação de espaços de exposição e a integração de projetos de letramento que conectem os alunos com práticas de escrita do mundo real possibilitam que os estudantes se engajem em práticas sociais autênticas de letramento, preparando-os para se tornarem cidadãos competentes e críticos em uma sociedade cada vez mais letrada.

Estabelecer rotinas diárias e semanais é uma estratégia fundamental para organizar o trabalho do professor e proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem rico e estruturado. As rotinas descritas pelas professoras, como mencionado anteriormente, incluem horários específicos para as atividades, possibilitando ajustes flexíveis de acordo com as necessidades dos alunos. No entanto, não fica claro se atendem aos critérios de variedade e sistematização. Isso envolve planejar atividades que abordem diferentes habilidades e competências, utilizando uma diversidade de materiais e recursos, e explorando diferentes contextos de aprendizagem.

Mediar os espaços e tempos de aprendizagem a partir das potencialidades individuais de cada estudante, buscando práticas que favoreçam a participação ativa e a colaboração entre eles, é fundamental para romper com a lógica tradicional de divisão rígida da turma. É preciso compreender que todos os estudantes podem aprender coletivamente, independentemente de seus níveis de habilidades. Planejar e desenvolver práticas de alfabetização diferenciadas, que atendam às dificuldades dos alunos, exige que o fazer docente esteja articulado com o tempo curricular ofertado na instituição escolar, em diálogo com a realidade da comunidade campesina.

Destacamos que a eficácia da prática de alfabetização está diretamente relacionada à habilidade de identificar e potencializar as diferentes facetas do aprendizado. Ensinar vai além de simplesmente transmitir conhecimento,

envolvendo a capacidade de inspirar, motivar e orientar os alunos no desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A verdadeira excelência do professor se manifesta na habilidade de criar um ambiente de aprendizado dinâmico, participativo e significativo, onde os estudantes se tornam protagonistas ativos de seu próprio crescimento intelectual e pessoal.

Por último, ressaltamos alguns dos principais pontos que consideramos como potenciais nessas turmas:

- Desenvolver abordagens de alfabetização diferenciadas, adaptadas para atender à diversidade de níveis de aprendizagem presentes em uma mesma turma.
- Direcionar os espaços e momentos de aprendizagem de acordo com as habilidades e necessidades individuais de cada aluno.
- Integrar os conteúdos de maneira interdisciplinar, explorando as interconexões entre diferentes áreas do conhecimento para enriquecer a compreensão e aplicação dos conceitos.
- Estabelecer uma conexão profunda com a realidade e a cultura da comunidade rural, reconhecendo e valorizando os conhecimentos e experiências dos estudantes dentro desse contexto.
- Implementar estratégias específicas que visem promover a alfabetização em turmas multisseriadas, utilizando abordagens interdisciplinares, valorizando a cultura local e fortalecendo os laços comunitários.
- Organizar os alunos em agrupamentos produtivos com base em seus diferentes níveis de aprendizagem e habilidades individuais, estabelecendo um ambiente onde a colaboração e a interação são incentivadas.

Ao reconhecer a riqueza da aprendizagem compartilhada entre os alunos, é possível desenvolver metodologias e práticas que atendam às especificidades desse contexto, como a criação de um ambiente alfabetizador estimulante, o planejamento de atividades diversificadas que considerem os diferentes níveis de desenvolvimento, e a integração de conteúdos e projetos que se conectem à realidade da comunidade rural. Dessa forma, a multisseriação deixa de ser um desafio a ser superado e passa a ser compreendida como uma oportunidade de promover uma educação mais inclusiva, colaborativa e contextualizada,

preparando os estudantes para atuarem de maneira competente e crítica na sociedade.

Vislumbrando oportunidades de superação dos desafios, é fundamental que as necessidades formativas das professoras sejam atendidas, permitindo que elas se apropriem de metodologias alinhadas às especificidades das turmas multisseriadas do campo. A próxima seção abordará com maior profundidade algumas dessas estratégias que emergiram da fala das próprias docentes entrevistadas.

4.4 Necessidades formativas com base nos desafios compartilhados por professoras do campo.

A identificação das necessidades formativas com base nos desafios compartilhados por professoras do campo revela a necessidade de uma formação específica para alfabetizar em turmas multisseriadas, "um quadro pedagógico no qual o professor é o responsável pelo ensino-aprendizagem concomitantemente de séries variadas" (Silva, 1993, p. 86). Quando essa formação não atende às necessidades específicas desses profissionais, capacitando-os para enfrentar os desafios do ambiente das turmas multisseriadas, torna-se necessário implementar programas de formação continuada, considerados fundamentais para o desenvolvimento profissional docente. Defendemos aqui a importância das necessidades formativas durante a atuação dos professores. A falta de formação teórica e prática para lidar com turmas multisseriadas é um desafio persistente que dificulta o ensino da diversidade de aprendizagens nesse contexto. Reconhecer a importância desse desenvolvimento é crucial para aprimorar as práticas pedagógicas e atender às diferentes necessidades dos alunos em salas de aula multisseriadas. A seção abrangerá uma parte mais geral, voltada para a docência em turmas multisseriadas, e outra mais específica, versando sobre a alfabetização, em especial discutindo as práticas de leitura e escrita pouco frequentes nessas turmas.

4.4.1. Necessidades formativas da docência em turmas multisseriadas

As professoras que trabalham nesse cenário enfrentam desafios diferentes daqueles abordados nos cursos tradicionais de licenciatura, como indicado nas entrevistas. Fica claro que durante suas formações acadêmicas, não receberam informações ou preparação específica para atuar em salas de aula com alunos de diferentes turmas/anos. Valentina mencionou que não recebeu nenhum material de estudo ou treinamento específico durante sua formação acadêmica, dependendo apenas de relatos de colegas que já atuavam em turmas multisseriadas:

V: Não, só de relatos... da... de outras colegas que já tinham atuação dentro de salas multisseriadas, assim, tava se formando como pedagoga, mas já atuavam como professora em outras áreas... né?! Então, tipo só relatos de colegas, né?! Que já tinham, mas...

P: Algum material de estudo?

V: Não.

Por sua vez, Isabela destacou que, mesmo com a graduação, a ausência de preparo para lidar com turmas multisseriadas continua a ser uma realidade persistente na formação de muitos professores, o que pode representar um desafio para o ensino da diversidade de aprendizagem em turmas multisseriadas.

Não. Nem mesmo como entrar em uma sala de aula e dar aula basicamente, né? Porque nas licenciaturas que fazemos, há muita teoria e estágio, mas não se compara a entrar em uma sala de aula e ensinar, né? (Isabela)

Alerrandra também expressou a mesma negativa em relação à sua formação na faculdade e especializações em relação à formação sobre turmas multisseriadas.

A: Então eu acho que deveria ter uma formação nesse aspecto aí pra nos orientar, para lidar com a turma. Eu falo assim, eu sou, sou cru ainda nesse assunto, nesse aspecto, né? Porque agora que eu comecei. Mas tem professor lá que já tem o quê? Nove anos trabalhando assim. Então, aí eles conseguem tirar de letra.

P: Aprende na prática?

A: Na força e na vontade, mas não tem algo que ensina.

Nóvoa (1995) defende que após a fase de indução profissional, segue-se uma fase de estabilidade na profissão que deve ser marcada por um esforço de permanente atualização. É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. "Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente."

Com base nas entrevistas das três professoras que atuam em escolas rurais, algumas necessidades formativas foram identificadas:

- **Metodologias de ensino adaptativas:** Todas as professoras expressaram a necessidade de aprender metodologias de ensino adaptativas que possam ser aplicadas em turmas multisseriadas. Isso inclui estratégias para desenvolver atividades que atendam às necessidades de diferentes níveis de aprendizado presentes em uma mesma sala de aula.

Por exemplo, a Professora Valentina destaca a importância de atividades que possam ser trabalhadas com as duas turmas simultaneamente, garantindo que as necessidades de cada uma sejam atendidas de forma integrada. Ela ressalta que é essencial encontrar maneiras de promover um encaminhamento coletivo em suas produções individuais, demonstrando a busca por estratégias que possam ser aplicadas de maneira flexível e inclusiva.

*Eu acredito que seria mais essa questão mesmo de atividade. Eu não sei nem como falar, mas, assim, uma atividade que desse, vamos dizer, para trabalhar com as duas turmas. Mas, sabe, é complicado, né? Até você explicar como que você quer isso, mas de uma forma que desse, tipo assim, que desse o que precisava do primeiro e o que precisava pro segundo, mas ao mesmo tempo junto. Sabe?! (...)
(Valentina)*

Além disso, Isabela e Alerrandra expressam preocupação com a falta de métodos claros para lidar com turmas multisseriadas, especialmente para professores que não têm experiência prévia nesse contexto. Isso sugere a necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas adaptáveis que possam ser implementadas por professores com diferentes níveis de experiência e expertise.

Eu acho que a metodologia. Não sei se existe uma metodologia correta ou certa, mas acredito que tem que existir, porque eu já era professora em outras salas, né? Tinha uma certa experiência, mas agora penso nos professores que chegam, mesmo que não sejam multisseriados. Como eles vão fazer essas crianças aprenderem a ler e escrever se eles nunca tiveram uma sala de aula? Então, que métodos eles poderiam utilizar, né? (Isabela)

Eu acho que como lidar com as turmas multisseriadas, porque não adianta eu falar assim ai é “é fácil, é fácil” pra quem já tem dentro, pra quem já passou, quem já está começando a adquirir essa experiência eu não tenho.... eu tenho dois anos que eu trabalho com eles e cada ano que passa eu aprendo coisas novas. Então, não é só eu que ensino eles, eles também me ensinam muito. Então, eu acho que deveria ter uma formação para nos orientar melhor como trabalhar. (Alerrandra)

- **Gestão do tempo e organização da rotina:** As professoras destacaram o desafio de gerenciar o tempo de forma eficaz, considerando a carga horária limitada e o grande número de alunos em turmas multisseriadas. Portanto, há uma necessidade de formação em estratégias de gestão do tempo e organização da rotina escolar para otimizar o tempo de ensino e aprendizado.

As falas das professoras também evidenciam a necessidade de desenvolver habilidades de gestão do tempo e organização da rotina para lidar com as demandas das turmas multisseriadas em contextos rurais. Por exemplo, a Professora Alerrandra destaca o desafio de gerenciar quatro horas de aula para três turmas, com um grande número de alunos em cada uma turma, sendo 37 ao todo, além das atividades extraescolares, como o horário do lanche. Essa limitação de tempo ressalta a importância de estratégias eficientes de gestão do tempo para garantir que todas as atividades planejadas sejam concluídas de forma adequada.

A professora Isabela inclui a preocupação com a falta de tempo para dar atenção individualizada a alunos que precisam de suporte adicional, bem como a prática de deixar o grupo para dedicar um tempo específico a esses alunos, reconhecendo a importância de atender às necessidades de cada um no momento em que precisam: *“Tudo bem que às vezes eu deixava a sala, daquele modelo, para sentar com aquele aluno e tentar ajudar ali naquele momento. Que é a hora que ele precisa, né?”*

Além disso, a Professora Valentina menciona a complexidade de desenvolver atividades que atendam às necessidades de duas turmas

simultaneamente, ressaltando a importância de encontrar um equilíbrio entre as demandas de cada uma: “...há muitas atividades boas, principalmente atividades lúdicas (...), mas sempre direcionadas para uma turma, nunca para as duas turmas, pois você só vê uma turma dentro da sala, não vê duas turmas em sala.”

- **Integração e utilização efetiva de recursos didáticos:** Todas as professoras mencionaram a importância de receber orientação sobre como integrar e utilizar efetivamente os recursos didáticos disponíveis, como materiais didáticos específicos e tecnologias educacionais. Isso inclui a necessidade de compreender como utilizar de forma integrada diferentes materiais e recursos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

As falas das professoras também destacam a importância da integração e utilização efetiva de recursos didáticos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem em turmas multisseriadas em contextos rurais.

Isabela menciona a necessidade de compreender como utilizar de forma integrada diferentes materiais didáticos, como o “Alfabetiza-MT”, para promover a leitura e escrita. Ela expressa a dificuldade em interligar os diversos recursos disponíveis e incorporá-los de maneira eficaz às atividades pedagógicas.

Outra coisa, por exemplo, eles trouxeram o “Alfabetiza-MT”, o material é muito bom, vai ser a leitura e a escrita, que é a intenção deles, mas tem livro pra isso, pra aquilo e pra aquilo outro.....Mas, não nos ensinam a usar o material. (...) Eu dizia para Lucia, mas como é que eu vou interligar esses três livros? Cadê o momento em que eu vou utilizar todo esse material? Porque o livro do aluno é fácil, ele vai lá e faz a tarefa, mas e os demais? Porque tem tantas atividades legais, mas eu não sei como incorporá-las à atividade, então faltava isso e eles sentiram essa necessidade e começaram a arrumar tempo na carga horária para ensinar como utilizar. O que nós faríamos, qual seria o nosso planejamento para aquela parte? (Isabela)

Alerrandra destaca uma questão crucial no ensino rural: a desconexão entre os conteúdos transmitidos e a realidade dos alunos, especialmente em comunidades rurais.

(...) a provinha é estadual o apostilado também deveria seguir esse padrão. Uma que a apostila é de São Paulo, né? Para o nosso município, nem do Mato Grosso fala. Não, não condiz com a realidade. Nós moramos no Mato Grosso e esta apostila é de São Paulo, falam ainda que foi feita especialmente para nós... (Alerrandra)

Além disso, a Professora Valentina ressalta a carência de atividades direcionadas especificamente para turmas multisseriadas, destacando a falta de recursos didáticos adaptados a essa realidade.

Isso ocorre porque há muitas atividades boas, principalmente atividades lúdicas. Elas são muito boas para você trabalhar, mas sempre direcionadas para uma turma, nunca para as duas turmas, pois você só vê uma turma dentro da sala, não vê duas turmas em sala. (Valentina)

A necessidade manifestada pelas professoras denuncia a falta de reconhecimento e investimento na educação do campo nas turmas multisseriadas. Esse problema abrange diversos atores e esferas governamentais. O governo federal e estadual tem a responsabilidade de implementar políticas educacionais eficazes, assim como os governos municipais, que administram diretamente às escolas locais. Além disso, as secretarias de educação em todos os níveis desempenham um papel crucial ao planejar, coordenar e monitorar as políticas educacionais para garantir que as turmas multisseriadas recebam a devida atenção e recursos. O poder legislativo também possui uma função fundamental na aprovação de leis e na alocação adequada de recursos financeiros para a educação. Juntamente com os órgãos governamentais, a sociedade civil, incluindo organizações não governamentais, pais e comunidades locais, desempenham um papel significativo ao pressionar por políticas educacionais mais eficazes e pela destinação de recursos adequados para as turmas multisseriadas. Isabela aponta o Projeto Escola Ativa, como a única política pública nacional voltada para essa realidade.

I: E a Escola Ativa também agregou muito, né? (...) Nossa, estava pesquisando meus materiais para lembrar das coisas, porque a gente não lembra de tudo, né? Encontrei cursos e encontros da Escola Ativa. Gente!!!!!!!!!!!!Faz tempo...(...) (Isabela)

Compreendo a preocupação expressa. É crucial que os cursos de formação de professores estejam alinhados com as demandas reais do ambiente educacional, incluindo o desafio das turmas multisseriadas. A falta de preparação adequada para lidar com essa realidade pode certamente agravar os desafios enfrentados pelos professores e alunos nessas circunstâncias.

Ao negligenciar a inclusão do tema das turmas multisseriadas nos currículos de formação de professores, corre-se o risco de perpetuar uma representação negativa dessa prática. Isso pode levar a uma falta de investimento e políticas adequadas por parte das autoridades educacionais, já que a importância e os desafios específicos dessas turmas podem ser subestimados ou ignorados.

É fundamental que os cursos de formação de professores incorporem abordagens que capacitem os educadores a lidarem eficazmente com turmas multisseriadas. Isso pode incluir estratégias pedagógicas adaptadas, desenvolvimento de habilidades de gestão de sala de aula e apoio para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e engajadores para todos os alunos, independentemente de sua faixa etária ou nível de desenvolvimento.

Além disso, é importante promover uma mudança no discurso em torno do multisseriamento, destacando os aspectos positivos e as oportunidades de aprendizado que essas turmas podem oferecer. Isso pode ajudar a alterar percepções negativas e incentivar um maior reconhecimento e apoio para as necessidades específicas das turmas multisseriadas tanto nas escolas, quanto nas políticas educacionais mais amplas, como discute Hage (2011):

Professores, família e integrantes da comunidade envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam serem estas discriminadas em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta em relação ao acompanhamento pedagógico e à formação dos docentes. No entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso dessas instâncias governamentais para com as escolas multisseriadas, pois não investem na construção de propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que atuam no multisseriado. (Hage, 2011, p.29)

Em síntese, ao analisar as respostas das entrevistas das professoras que atuam no campo, fica claro que há desafios significativos a serem enfrentados. É essencial que os programas de formação continuada sejam desenvolvidos levando em consideração esses desafios específicos, oferecendo suporte prático e relevante para os professores do campo.

As queixas das professoras que atuam no campo ressaltam a necessidade de uma formação contínua que seja prática e diretamente aplicável às suas realidades específicas. De acordo com Oliveira (2023, p. 148)

proporcionar encontros colaborativos, desenvolver e experimentar novas práticas pedagógicas, discutir casos reais de ensino, e aprofundar a compreensão sobre o aprendizado dos alunos são aspectos cruciais que devem ser incorporados nos programas de formação continuada para melhorar a eficácia do ensino em turmas multisseriadas.

Estas iniciativas são essenciais para garantir uma formação contínua eficaz, que responda aos desafios específicos das turmas multisseriadas e melhore a qualidade do ensino. Ao abordar de maneira abrangente e adaptativa às necessidades das turmas multisseriadas, podemos fortalecer a capacidade desses educadores de promover um ensino de qualidade e atender às demandas únicas de suas comunidades rurais. Nesse contexto, a formação contínua de professores é fundamental para a melhoria das práticas de leitura e escrita, especialmente em turmas multisseriadas, onde os desafios são amplificados pela diversidade de níveis de aprendizagem. Este é o tema que vamos tratar na próxima seção.

4.4.2 Necessidades formativas: práticas alfabetizadoras

Desenvolver habilidades de leitura e escrita é indiscutível quando se trata do desenvolvimento educacional de crianças em fase de alfabetização. Essas competências fundamentais não apenas permitem o acesso ao conhecimento e à informação, mas também são cruciais para o sucesso acadêmico e profissional ao longo da vida.

Nesta seção, exploraremos a relevância das formações continuadas para os profissionais envolvidos no processo de alfabetização. O objetivo é desenvolver habilidades de leitura e escrita, identificando lacunas comuns nas práticas alfabetizadoras das professoras entrevistadas. Essas lacunas incluem a escassez de atividades envolvendo a leitura de imagens, narrativas visuais e a produção textual. Buscamos então compreender: De que forma o investimento em atividades envolvendo a leitura de imagens, narrativas visuais e produção textual compartilhada pode contribuir para a melhoria das práticas alfabetizadoras e, conseqüentemente, para o aprimoramento das competências de leitura e escrita dos alunos?

As formações para incentivar práticas eficazes de alfabetização resultam em um maior entendimento sobre sua importância e impacto no desenvolvimento dos alunos. Além disso, é evidente a necessidade de equipar os professores com técnicas e recursos práticos, capacitando-os para incorporar essas práticas em sua rotina.

Um aspecto a se destacar é o aprimoramento das professoras na seleção de textos e materiais, evitando imposições que não se adequem à realidade local e não contribuam efetivamente para práticas alfabetizadoras eficazes. Ao conceder autonomia na escolha de conteúdos relevantes e motivadores, facilita-se o engajamento e a aprendizagem, especialmente em turmas multisseriadas.

As professoras entrevistadas mostram variações significativas na frequência e no envolvimento das ações pedagógicas voltadas para a formação de leitores. Enquanto Alerrandra promove práticas mais frequentes de decodificação e fluência de leitura, Valentina e Isabela focam mais na compreensão da leitura e protocolos de leitura. No entanto, a formação de leitores parece ser uma prática menos frequente para Valentina e Isabela.

Valentina e Isabela mencionaram algumas ações que parecem ter despertado maior interesse e envolvimento dos alunos com a leitura. A "Mochila de Leitura" incentiva os estudantes a levarem livros para casa e compartilharem suas experiências de leitura com a turma, o que, segundo Valentina, suscitou mais curiosidade e engajamento. Além disso, a "Geloteca" – um espaço dedicado com um acervo de livros – também foi apontada como um fator que estimulou o interesse pela leitura. Alerrandra, por sua vez, destaca a "Leitura Diária", em que os alunos levam livros diferentes para casa diariamente. Mesmo com o pouco tempo disponível em casa, Alerrandra observa que os estudantes demonstram grande entusiasmo pela leitura, conseguindo ler ao menos uma página ou uma frase. Nos faz refletir: De que modo a prática da formação de leitores pode ser aprimorada, para que seja mais sistemática e intencional, com ensino explícito de estratégias de leitura, critérios de seleção cuidadosa de textos e temas, e uma progressão planejada das atividades de leitura?

As práticas de leitura de imagens e narrativas visuais (como HQs e tirinhas) são pouco frequentes, contrariando as recomendações da BNCC e a defesa de Soares (2022) sobre a importância dessas práticas no letramento.

Alerrandra indica que essas atividades ocorrem mais nas aulas de Arte, sugerindo uma integração insuficiente com as aulas regulares.

Para efetivar a formação de leitores, é essencial uma abordagem mais estruturada e intencional, adaptada às necessidades e realidades de cada grupo de alunos. Isso inclui a implementação de estratégias diversificadas, uma seleção cuidadosa de textos e uma integração mais robusta de práticas de leitura colaborativa e de leitura de imagens e narrativas visuais.

Dentre os desafios encontrados nas práticas alfabetizadoras, destaca-se a falta de ênfase na escrita autônoma e compartilhada. Embora a leitura seja frequentemente destacada como uma prioridade, a escrita muitas vezes é deixada em segundo plano, o que compromete o desenvolvimento completo das habilidades de comunicação escrita dos alunos. Quais desafios as formações de professores ainda enfrentam em relação ao ensino da escrita autônoma e compartilhada? Como capacitar os docentes a proporcionarem uma educação mais abrangente e eficaz nessa área?

Quando se trata da prática da escrita, diversos pontos relevantes emergem sobre como esses aspectos são abordados na pedagogia, especialmente em ambientes multisseriados de alfabetização. Uma variabilidade na frequência da escrita autônoma e compartilhada é perceptível. Enquanto Isabela a considera mais comum, Valentina e Alerrandra a veem como menos frequente. Essa discrepância pode refletir diferentes abordagens pedagógicas e os desafios únicos enfrentados por cada professora ao lidar simultaneamente com duas turmas.

Outra lacuna é a falta de práticas regulares de produção de texto. As professoras entrevistadas reconhecem que a produção de texto são menos frequentes em suas aulas, o que pode ser atribuído à escassez de propostas de produção textual nas apostilas e à falta de ênfase nessa habilidade durante a formação inicial. Como as formações de professores podem abordar estratégias eficazes para integrar a produção de texto de maneira significativa e contextualizada, de modo a ajudar os docentes a superarem essa lacuna e promover o desenvolvimento completo das habilidades de escrita dos alunos?

Todas as professoras concordam que a produção de texto é uma prática menos frequente em suas aulas. Isso, em parte, pode ser atribuído à escassez de propostas de produção textual nas apostilas. Bem como, a falta de ênfase

nessa habilidade pode ter um impacto negativo no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos. Que dificuldades os professores enfrentam para implementar práticas eficazes de produção textual com seus alunos, considerando a realidade de salas de aula numerosas e os desafios da precarização das condições de trabalho? Como as formações de professores e a ampliação da jornada de trabalho poderiam contribuir para superar essas barreiras e promover um acompanhamento adequado do desenvolvimento da escrita dos estudantes? Trabalhar a produção textual em ambientes multisseriados apresenta desafios específicos. A necessidade de proporcionar atenção individualizada e mediação direta durante o processo de escrita pode ser complicada devido à diversidade de necessidades e habilidades presentes em duas turmas simultâneas.

Identifica-se a necessidade de equilibrar as atividades de decodificação com a produção textual contextualizada. Enquanto é crucial dominar a decodificação, a capacidade de produzir textos significativos em situações reais de interação e comunicação é igualmente essencial para o desenvolvimento da escrita durante o ciclo de alfabetização. As professoras expressam preocupação com o foco excessivo nas apostilas, o que pode limitar a flexibilidade no planejamento e na implementação das estratégias de ensino. Isso destaca a importância de integrar as apostilas de forma mais flexível e complementar ao planejamento pedagógico.

Portanto, há uma demanda por uma abordagem mais equilibrada e flexível no ensino da escrita, especialmente em ambientes multisseriados, visando promover um desenvolvimento amplo e eficaz das habilidades de escrita dos alunos, em consonância com as diretrizes da BNCC e as teorias educacionais contemporâneas.

A formação do professor não termina com a conclusão da graduação; ela se estende diariamente na sala de aula, onde surgem dúvidas e desafios constantes. O diálogo com outros profissionais da educação facilita a troca de experiências e reflexões sobre a prática pedagógica. A atualização dos educadores é essencial para incorporar novas metodologias e estratégias pedagógicas, especialmente em ambientes multisseriados. As formações específicas adaptadas para esses desafios são fundamentais para capacitar os professores a atenderem às diversas necessidades de seus alunos de forma

eficaz. A articulação entre teoria e prática, promovida por meio de workshops e grupos de estudo, é essencial para melhorar as práticas de alfabetização. Valorizar as produções escritas das crianças e professoras e oferecer conhecimentos sobre o desenvolvimento linguístico são aspectos indispensáveis da formação continuada.

Dessa forma, inspirado no trabalho de Soares (2022), a elaboração de propostas de formação continuada voltadas para as necessidades das professoras de alfabetização em contextos multisseriados do campo pode ser mais efetiva e alinhada com a realidade desses profissionais.

Retomando Oliveira (2023), as propostas de formação continuada podem ir além das reuniões pedagógicas coletivas, propiciando encontros que permitam a troca de experiências e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Ao analisar as contribuições de Soares (2022) e Oliveira (2023), é possível identificar diversos pontos em comum, destacando a importância de uma abordagem colaborativa e contextualizada na formação continuada de professores em escolas multisseriadas do campo. Ambas as autoras enfatizam que a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores, especialmente aqueles que enfrentam desafios específicos em seus contextos de atuação. Elas ressaltam a necessidade de promover espaços de colaboração e troca de experiências entre os professores, dentro da mesma escola ou entre diferentes instituições, permitindo o compartilhamento de práticas, desafios e soluções. Outro aspecto central nas propostas das autoras é a adequação das ações formativas às necessidades e realidades dos professores, oferecendo um suporte mais efetivo para o enfrentamento dos desafios, como o ensino da leitura e da escrita em turmas multisseriadas. A valorização do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e a capacitação para a interpretação e uso de avaliações surgem como estratégias comuns. Portanto, a convergência de ideias entre Soares (2022) e Oliveira (2023) reforça a necessidade de uma abordagem colaborativa e contextualizada na formação continuada de professores, promovendo o fortalecimento das práticas educativas em contextos desafiadores, como as escolas multisseriadas do campo.

Essa abordagem, centrada no protagonismo dos docentes, é fundamental para avançar nos resultados e aprimorar as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização. Além disso, é crucial promover estudos de caso e sessões de observação em sala de aula, seguidas de feedback construtivo, para ajudar os professores a aprimorarem suas abordagens e resolver dificuldades específicas.

5 Considerações finais

“Ah, pois, tudo aquilo que você se alimenta, cresce! Tudo aquilo em que você se alimenta progride”. Então, eu acho que ser professor(a) é isso. É algo, um grande desejo que você alimenta e, conforme você vai se alimentando, você vai vendo o resultado e percebendo o quanto é gratificante, o quanto é bom. E demorou... mas com sete anos eu decidi ser professora. Nas minhas brincadeiras, eu nem queria brincar com outras coisas, queria brincar só de escolinha, e isso é algo que eu consegui realizar, graças a Deus. (Alerrandra)

Início este último capítulo com uma fala da professora Alerrandra, que revela que sua decisão de se tornar professora parece ter sido um processo gradual e gratificante. Ela afirma que desde os sete anos de idade, sabia que queria ser professora, pois nas suas brincadeiras de criança, ela preferia "brincar só de escolinha". Após anos de dedicação, Alerrandra conseguiu realizar esse sonho, algo pelo qual ela é muito grata.

E hoje, ao concluir este texto de dissertação, esse é o meu sentimento. Dos sonhos realizados, o desejo pela pesquisa e a busca constante por fazer sempre o melhor na rede pública em que atuo me fazem acreditar que a educação pode, sim, mudar a vida das pessoas. Não poderia deixar de registrar que o interesse por este estudo surgiu de minhas vivências e reflexões sobre a temática abordada. Aquela menina do campo, sem perspectivas de crescimento pessoal e profissional, lutou e conseguiu alcançar uma grande realização, um grande desejo, através da escola pública. Primeiramente como aluna, conseguindo concluir seus estudos e se formar. Posteriormente, como profissional da educação, dedicando-se ao ensino na rede pública. E agora, como pesquisadora, buscando contribuir para o aprimoramento da educação através de projetos.

Intitulado "Alfabetização nas escolas do campo: atuação de professoras alfabetizadoras em turmas multisseriadas", este trabalho de dissertação buscou responder à seguinte questão de pesquisa: "Como as professoras de turmas multisseriadas do campo articulam e organizam suas práticas de alfabetização?" Para embasar a análise, foram realizadas pesquisas bibliográficas, estudos teóricos e entrevistas semiestruturadas com três professoras de escolas do campo, que atuavam com turmas do 1º e 2º anos durante os anos de 2022 e 2023. O objetivo foi analisar os desafios e as potencialidades dessas práticas alfabetizadoras em escolas do campo de um município no interior do estado de

Mato Grosso, contribuindo para uma compreensão mais ampla dessa realidade educacional. Com base nas análises dos relatos das professoras que compuseram este trabalho, foi possível identificar uma multiplicidade de dados que possibilitam uma primeira aproximação à realidade, as quais foram agrupadas em quatro categorias: desafios na alfabetização do campo; estratégias de ensino para a diversidade; alfabetização potencializada em turmas multisseriadas do campo; e necessidades formativas com base nos desafios compartilhados por professoras do campo.

Dentro dessas categorias, foram criadas subcategorias específicas. Na categoria dos desafios na alfabetização do campo, incluímos a subcategoria da valorização do trabalho docente. Na categoria das estratégias de ensino para a diversidade, dividimos em duas subcategorias: estratégias de ensino da leitura em turmas multisseriadas de alfabetização do campo e estratégias de ensino da escrita em turmas multisseriadas de alfabetização do campo. Por fim, na categoria das necessidades formativas, estabelecemos duas subcategorias: necessidades formativas da docência em turmas multisseriadas e necessidades formativas em práticas alfabetizadoras.

No contexto rural brasileiro, as turmas e escolas multisseriadas apresentam uma questão específica. Embora a heterogeneidade e a diversidade também estejam presentes nas escolas urbanas, elas se destacam mais nas escolas do campo, onde crianças de idades variadas, tempos de escolarização e níveis de conhecimento distintos compartilham o mesmo espaço e tempo de aprendizado. Essa multisseriação muitas vezes é apontada como responsável pelo fracasso escolar nessas instituições. No entanto, nossa perspectiva difere desse ponto de vista. Não é a natureza multisseriada que determina a qualidade inferior, mas sim a adoção de modelos de currículo urbanizados, as condições desafiadoras de trabalho, de formação, a desvalorização dos educadores, além da falta de adaptação dos espaços e tempos educativos para esse contexto.

O desafio crucial reside em transformar a multisseriação em uma oportunidade para a produção de conhecimento. Essa abordagem possibilita a construção de relações sociais pautadas na tolerância e no respeito às diferenças, garantindo progresso educacional para os diversos grupos presentes na sala de aula. A pesquisa evidenciou o comprometimento e a resiliência das

professoras que enfrentam esse contexto desafiador. Ao ampliar suas vozes e reconhecer o valor de seu trabalho, o estudo acaba por contribuir para uma maior valorização dos educadores rurais na sociedade, destacando a importância da educação do campo para as comunidades rurais.

Ao longo do segundo capítulo, tratamos sobre as bases teóricas do estudo. A partir das contribuições de Magda Soares e Marcos Bagno, ficou claro que uma abordagem mais ampla, inclusiva e contextualizada é fundamental para garantir o pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos. É imprescindível que o ensino da língua materna vá além da mera memorização de regras gramaticais e padrões normativos, priorizando uma aprendizagem significativa que valorize as diferentes formas de expressão linguística presentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, é necessário promover uma educação linguística que reconheça e respeite a diversidade linguística e cultural do país, capacitando os alunos não apenas a dominar a leitura e a escrita, mas também a se comunicar de forma eficaz e crítica em diferentes contextos sociais. A educação linguística deve ser entendida como um direito inalienável de todos os cidadãos, contribuindo não apenas para o desenvolvimento pessoal e social, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Também no segundo capítulo tratamos sobre a Educação do Campo, as políticas educacionais relacionadas às turmas multisseriadas revelaram não apenas os desafios enfrentados pelas comunidades rurais, mas também os avanços significativos alcançados ao longo do tempo. A trajetória histórica evidenciou a persistência das desigualdades socioeconômicas entre áreas urbanas e rurais, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação de qualidade. No entanto, a mobilização e o engajamento de diversos setores, como movimentos sociais, educadores rurais, organizações da sociedade civil e instituições governamentais, resultaram na implementação de políticas e programas específicos para promover uma educação mais inclusiva e relevante no campo. A criação da Política Nacional de Educação do Campo e a instalação da Comissão Nacional da Educação do Campo representam marcos importantes nesse processo, demonstrando um compromisso renovado com a promoção da equidade educacional em todas as regiões do país. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados, especialmente no que se refere à adequação das

políticas educacionais às especificidades das comunidades rurais e à valorização das escolas multisseriadas como espaços de aprendizagem fundamentais.

Finalizando o segundo capítulo, foi realizado um levantamento bibliográfico que revela uma realidade desafiadora enfrentada pelos professores que atuam nessas escolas, desde a falta de formação adequada até as dificuldades estruturais e a sobrecarga de trabalho. Em meio a esses obstáculos, destaca-se a necessidade de uma abordagem pedagógica sensível às particularidades das turmas multisseriadas, reconhecendo a diversidade de níveis de aprendizagem e adaptando as práticas de ensino, inclusive de forma individualizada, quando necessário. A importância da formação continuada e específica para atuação no contexto da Educação do Campo é enfatizada, assim como a necessidade de políticas públicas que promovam o desenvolvimento profissional dos educadores e a melhoria das condições de trabalho e a infraestrutura das escolas do campo. Além disso, os estudos destacam a relevância de estratégias pedagógicas inovadoras, como o uso de jogos pedagógicos e a valorização das experiências de vida dos alunos no processo de alfabetização. Foi possível, nesta revisão da literatura, perceber a importância da formação continuada dos professores, especialmente no contexto da Educação do Campo. Os programas como o PNAIC e a Escola Ativa foram destacados como iniciativas positivas que contribuíram para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a promoção da aprendizagem em turmas multisseriadas. No entanto, identificamos lacunas importantes, especialmente no que diz respeito à escassez de estudos recentes sobre alfabetização em turmas multisseriadas.

No terceiro capítulo, delineamos a pesquisa, que consistiu em um estudo de caso envolvendo entrevistas semiestruturadas com três professoras que atuam em escolas do campo. Ao considerar a rede de educação e o perfil das professoras participantes, podemos observar os desafios e a necessidade de políticas educacionais mais eficazes para garantir a presença e a formação de professores com qualificação específica para atuar nas escolas do campo. Mesmo todas declarando possuir graduação exigida para atuação, revelaram não ter formação para a modalidade do campo. Assim, esta pesquisa não apenas contribui para o avanço do conhecimento sobre a alfabetização em

contextos rurais, mas também destaca a importância de investimentos e ações concretas para essas realidades.

No quarto capítulo, adentramos o cenário da atuação docente, no qual as professoras se veem diante de desafios singulares na jornada de alfabetização, especialmente ao lidar com a complexidade das turmas multisseriadas. Através das entrevistas com as professoras Valentina, Alerrandra e Isabela, compreendemos a complexidade desse contexto educacional, marcado tanto por condições de infraestrutura, comuns a muitas escolas brasileiras, quanto pelas especificidades de turmas multisseriadas do campo: sua gestão, turmas numerosas, dispersão dos estudantes, alta heterogeneidade com alfabetizando ainda pouco autônomos, planejamentos para diferentes anos, bilinguismo, contexto do campo não contemplado nos materiais didáticos, dentre outros. Ficou evidente que, embora as professoras sintam gratificação ao observar o progresso das crianças, elas também enfrentam obstáculos significativos, como a falta de tempo para atenção individualizada, engessamento das práticas de alfabetização pela utilização de apostilas e limitações de infraestrutura. Além disso, foram destacadas as dificuldades referentes à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Com base nas três entrevistas, pode-se destacar três pontos em comum entre as três professoras:

- Desafios na alfabetização de turmas multisseriadas:

As três professoras relataram enfrentar desafios significativos no processo de alfabetização de seus alunos devido ao que chamamos de precarização de suas condições de trabalho e à alta heterogeneidade das turmas, com estudantes em diferentes níveis de aprendizagem e pouca autonomia e capacidade de atenção.

- Necessidade de formação continuada específica:

As três professoras ressaltaram a importância de uma formação continuada mais direcionada ao contexto de turmas multisseriadas, com estratégias e abordagens pedagógicas específicas, a fim de auxiliá-las a lidar de forma mais eficaz com as demandas e particularidades dessa realidade.

- Busca por apoio institucional:

As entrevistas evidenciaram que as professoras buscam um apoio mais efetivo por parte das instituições de ensino, com um acompanhamento

pedagógico e recursos adequados para o trabalho em turmas multisseriadas, especialmente no que se refere à alfabetização dos alunos.

Ao longo deste estudo, ficou evidente que há uma variedade de abordagens utilizadas por esses educadores, cada uma adaptada às necessidades e realidades específicas de suas turmas. No entanto, identificamos lacunas em relação à prática recomendada na BNCC e à orientação teórica da pesquisadora Magda Soares. Essas discrepâncias apontam para a necessidade de um aprimoramento contínuo e de uma maior integração entre teoria e prática no ensino da leitura e da escrita. As limitações impostas pelos materiais padronizados, como as apostilas, muitas vezes restringem a flexibilidade e a adaptabilidade das práticas de alfabetização. Conforme Franco (2012, p. 179), infelizmente, nos muitos lugares em nosso país em que se adotou a obrigatoriedade das apostilas, o docente parece mesmo “sair de cena”, o que é muito preocupante.

Outro aspecto observado é que os professores, muitas vezes, começam o 1º ano do Ensino Fundamental com atividades que visam desenvolver habilidades que deveriam ser abordadas na Educação Infantil. As próprias professoras relatam a falta de habilidade dos alunos para manusear lápis, manipular livros e algumas atitudes inadequadas em grupo, evidenciando que essas competências não foram suficientemente trabalhadas na Educação Infantil. Outro ponto importante a ser destacado é que as crianças chegam ao 2º ano com significativa defasagem de habilidades de leitura e escrita. A professora Isabela menciona que "*elas parecem estar no mesmo nível*" de desenvolvimento, mesmo após terem passado pelo 1º ano. Esse cenário revela a necessidade de uma atenção especial às etapas iniciais da alfabetização, buscando estratégias eficazes para superar as lacunas de aprendizagem e garantir que os alunos adquiram as competências necessárias para avançar com sucesso em seus estudos.

Os resultados aqui apresentados constituem um recorte da atuação da rede estudada. Espera-se que as reflexões e constatações expostas possam ser debatidas e utilizadas para repensar os processos de alfabetização na educação do campo nessa realidade específica, assim como de outras realidades com similaridades.

Considerando a brevidade do tempo disponível para a realização e conclusão deste estudo, algumas questões importantes permanecem em aberto, demandando estudos futuros. Estas pesquisas podem explorar os desafios e oportunidades para a implementação de uma educação de qualidade no campo, adaptada às necessidades e realidades da população local. Como as políticas educacionais para o campo estão sendo aplicadas nas escolas multisseriadas? Quais são os principais obstáculos enfrentados pelos professores dos anos iniciais em turmas multisseriadas para a implementação das políticas existentes? Dos alfabetizadores? Além disso, é essencial melhorar a educação em leitura e escrita nas escolas públicas multisseriadas, visando a formação integral dos alunos. De que maneira a prática dos professores nessas escolas tem influenciado a competência dos alunos em leitura e escrita? Quais estratégias pedagógicas e de formação docente têm se mostrado eficazes para aprimorar o ensino nessas turmas? É crucial abordar os desafios e oportunidades para a prática de alfabetização em turmas multisseriadas, visando à qualidade educacional e ao desenvolvimento pleno dos alunos. Como os materiais e recursos disponíveis nessas escolas atendem às necessidades específicas do processo de alfabetização?

Acredita-se que apenas por meio de um esforço conjunto entre governo, instituições de ensino e comunidades locais será possível promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica. Nesse sentido, o presente estudo contribuiu para compreender como a ação docente em relação à alfabetização é articulada nas turmas multisseriadas de educação do campo. Consideramos que este trabalho colabora, também, com os estudos relativos à formação do professor da educação do campo em turmas multisseriadas, com foco na alfabetização, no sentido de repensar a complexidade dessas turmas e como, frente a essa realidade, o docente elabora práticas que permitam a alfabetização dos alunos.

Por fim, retomando a questão da pesquisa, podemos afirmar que as professoras de turmas multisseriadas do campo articulam e organizam suas práticas de alfabetização de maneira a lidar com a diversidade e os desafios específicos desse contexto. Essas práticas evidenciam uma abordagem flexível por parte das professoras, que, apesar dos desafios, buscam continuamente

maneiras de melhorar a alfabetização em turmas multisseriadas no campo. O estudo ressalta a necessidade de políticas públicas, valorização profissional e programas de formação que atendam especificamente às demandas desses contextos educativos, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade para as comunidades rurais.

6 Referências bibliográficas

ADRIÃO, Theresa. **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 166p. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/06/EBOOK_Sistemas-privados-de-ensino-na-educacao-publica-brasileira-1.pdf. Acesso em: 07 fev. 2023.

ANTUNES, Rocha, ISABEL, MARIA Isabel, and HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. **Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente no ciclo de alfabetização.** 2010. 180 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

ÁVILA, Cinthia Cardona de. **As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural.** 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em município do Rio Grande do Norte. In: ANTUNES, ROCHA, ISABEL, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 61-72.

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Monica Castagna: **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis. R.J. Vozes. 5ª ed.2011.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro,** São Paulo, Parábola, 1056p. 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 61. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Ed. 70, 1979.

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

BETTONI, Greice. **A Construção Da Leitura Mediada Por Jogos Pedagógicos Em Classe Multisseriada.** Caxias do Sul,RS, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Dissertação, 2018.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 36/2001 - **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2001.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: edição extra, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 990, de 23 de maio de 2023. Institui a Comissão Nacional de Educação do Campo - Conec. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio de 2023. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis**

anos de idade. (Org.) Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação. 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

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

XXXX. Lei Complementar n. 100, de 27 de outubro de 2011. Dispõe sobre o plano de carreira dos profissionais da educação básica do município de Xxxx. Xxxx, 2011.

CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos. **Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó.** 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHAGAS, Rosilda Ribeiro, and PASUCH, Jaqueline. "**Práticas Pedagógicas Na Alfabetização De Uma Turma Multisseriada No Campo.**" *Eventos Pedagógicos* 7.3 (2016): 1577-603. Web.

DINIZ, Marjorie Lopes Guimarães Loureiro. **Alfabetização e letramento na prática educativa da educação no campo: estudo de caso em classes multisseriadas** (Campina Grande - PB). 2014. 134f. Dissertação(Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

FERNANDES, B. M. (2002). Diretrizes de uma caminhada. In E. J. Kolling, P. R. Cerio-li, R. S. Caldart (Eds.), *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. **Revisões sistemáticas da literatura:** passos para sua elaboração. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar, 2014.

GLOBO. **Número de crianças que não aprenderam a ler e escrever chega a 2,4 milhões e aumenta mais de 65% na pandemia, diz ONG Todos pela Educação.** Globo, 08 fev. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancas-que-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-chega-a-24-milhoes-e-aumenta-mais-de-65percent-na-pandemia-diz-ong-todos-pela-educacao.ghtml>. Acesso em: 10 maio 2024.

HAGE, S. M. **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de Realidade das Escolas Multisseriadas do Pará Belém, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LITTLE, A. **Aprendizagem e ensino em ambientes multisseriados**: documento preparado para o Relatório de Monitoramento de EPT de 2005 da UNESCO. 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146665> . Acesso em: 16 maio 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. (1994). Heterogeneidade, relações de ensino e interações no processo de alfabetização - buscando algumas articulações. Disponível em: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13453.03043>. Acesso em: 25 de maio de 2024.

MEC. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, M. R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995.

Oliveira, DA, Pinto, JMR, & Fernandes, MDE (2020). O trabalho docente na escola do campo: desafios da educação do campo no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* , 36(1), 108-128.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. 3ª Ed. Porto Alegre, Sulina, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Rev. bras. fisioter., São Carlos,

v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SÁ, Carolina Figueiredo, and PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **"Práticas De Alfabetização Em Turma Multisseriada No Contexto Do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)."** *Práxis Educativa* (Ponta Grossa, Paraná, Brazil) 11.1 (2015): 215-41. Web.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

SCHIAVINI, Ana C. **Alfabetização E Letramento Nas Escolas Do Campo De Concórdia: O Que Dizem Os Cadernos Dos Alunos Do Primeiro Ano.** Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Chapecó. Dissertação. 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMEC). Portaria SEMEC/07/2022. Dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação básica no município. Xxxx, 2022.

SILVA, José Nunes da; LIMA, Leila Britto de Amorim. Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: a valorização das singularidades identitárias dos povos do campo: Necessidades diferentes: respeitando as individualidades. In: PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Alfabetização para o Campo: Respeito aos Diferentes Percursos de Vida: Educação do Campo: Unidade 07. Brasília, 2012. Cap. 1, pág. 11. ISBN 978-85-7783-094-7.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Aprendizagem lúdica. *Revista Educação.* ago/2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/aprendizagem-ludica-24.0352-1.asp>>. Acesso em agosto de 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos** . 11. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021a.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola – uma perspectiva social** . 18ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021b.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda Becker, MACIEL, Francisca, (2000). **Alfabetização.** Brasília: MEC/INEP/Comped (série Estado do Conhecimento).

TIMÓTEO, Maria Dilma Santos; TIMÓTEO, William; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus. **O PNAIC e sua influência na formação de professores alfabetizadores no município de Propriá/SE.** *Revista Educa O - UNG-Ser* , v. 2, pág. 67, 2020: 67. Web.

UFMG/Ceale. (2016). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores* . Belo Horizonte, Brasil: Secretaria de Educação Básica.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. P. Alegre: Bookman, 2010.

Apêndices

Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução CNS 510/2016)

PARA PROFESSORAS

**ATUAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM TURMAS
MULTISSERIADAS:** estudo de caso nas unidades escolares da zona rural de um
município do interior do estado de Mato Grosso.

Eu, Angelina Bigaton Ferla, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar a convido a participar, como voluntária, da pesquisa “**ATUAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM TURMAS MULTISSERIADAS:** estudo de caso nas unidades escolares da zona rural de um município do interior do estado de Mato Grosso.” orientada pela Profa. Dra. Heloisa Chalmers Sista. Este estudo é uma pesquisa que seguirá os preceitos éticos da Resolução nº 510/2016, e tem como objetivo principal analisar as dificuldades, potencialidades e desafios da prática pedagógica relatadas pelas docentes em turmas de alfabetização multisseriadas.

A pesquisa se justifica pela relevância da discussão que envolve a temática alfabetização, sobretudo em escolas multisseriadas do campo, e pela necessidade de não apenas ampliar a oferta de políticas educacionais, quanto a realização de pesquisas voltadas para essa realidade, uma vez que nas classes multisseriadas é um desafio, ao ter que planejar, desenvolver e avaliar leitura e escrita para uma grande diversidade, levando em consideração diferentes níveis de aprendizagens num mesmo ambiente. A proposta deste estudo é analisar as dificuldades, potencialidades e desafios da prática pedagógica relatadas pelas docentes em turmas de alfabetização multisseriadas.

Você foi selecionada por ser professora que atuou em 2022 ou atua em 2023 em turma de alfabetização multisseriada na rede municipal de ensino da cidade de Xxxx - Mato Grosso, cidade onde o estudo será realizado. Você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre as dificuldades, potencialidades e desafios da prática pedagógica docente em turmas de alfabetização multisseriadas. Será agendado um encontro, preferencialmente presencial, com duração aproximada de 1 hora. A entrevista será individual, gravada em áudio e realizada no próprio local de trabalho ou ainda por meio da plataforma on-line do Google Meet, se assim preferir.

O projeto empregará técnicas e métodos de pesquisa qualitativa com aplicação de entrevista, não há intenção de realizar nenhuma intervenção ou modificação nas variáveis psicológicas e sociais dos indivíduos que irão participar da pesquisa. No entanto, define-se alguns riscos que podem ocorrer: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; desconforto; medo; vergonha; estresse; cansaço ao responder às perguntas

e alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Diante dessas situações, a sua participação terá garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando as considerar constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Qualquer possibilidade de dano no decorrer da pesquisa será imediatamente considerada e discutida as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento e a exclusão da pesquisa e informado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Observando ainda o risco de contaminação pelo vírus SARS-COV 2, caso a entrevista seja realizada presencialmente, todos os protocolos de segurança contra a contaminação serão seguidos, e será feito uso de Equipamento de Proteção Individual – EPI, distanciamento adequado, fornecimento de máscaras e álcool 70%. Caso faça a opção de participar da entrevista de forma não presencial, a entrevista será virtual, por meio da plataforma Google Meet, sendo você informado dos possíveis riscos proporcionados pela ferramenta em relação à coleta e ao compartilhamento de dados pessoais, de acordo com as políticas de segurança e privacidade para os usuários do Google Meet.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que contribuirão para realizar considerações sobre como as professoras de turmas multisseriadas do campo articulam e organizam suas práticas de alfabetização e envolvem saberes que se transformam em ações alfabetizadoras. Dessa forma, as conclusões e publicações dos resultados têm o comprometimento em contribuir com a discussão e reflexão sobre as práticas de ensino da Alfabetização em turmas multisseriadas evidenciadas nas práticas de professores da Educação do Campo.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. A qualquer momento você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a sua recusa ou desistência não acarretará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora, profissional, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos, bem como, nenhuma despesa de sua parte.

Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão fictícios e mantendo-se, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Os termos de consentimento livre e esclarecido serão explicados e entregues aos participantes em local e horário agendado com a instituição. Serão assinados após a apresentação dos objetivos do trabalho e a garantia do uso restrito à pesquisa de que toda divulgação do material é restritamente para fins acadêmicos e utilizada somente em eventos científicos, sem o uso de nomes pessoais. Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadoras. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. A identificação da instituição também será mantida em sigilo.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade da pesquisadora responsável (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Solicito sua autorização para gravação em áudio. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Caso você opte por participar da pesquisa de forma não presencial, pela plataforma do Google Meet, terá garantido o custeio de gastos com dados móveis utilizados no encontro virtual.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Angelina Bigaton Ferla

Endereço: Avenida G-Vila Garapu II, XXXX-MT

Contato telefônico: 66 9 9976 0741 E-mail: angelinabigatonferla@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

XXXX, de _____ de 2023

Nome da Pesquisadora

Nome da Participante

E-mail, caso queira receber a dissertação e artigos dela decorrentes:

Apêndice II- Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

A. IDENTIFICAÇÃO E DADOS PESSOAIS

1. Qual é o seu nome?
2. Tem algum nome fictício que você gostaria de usar para ser identificada nesse estudo, ou prefere que eu escolha?
3. Poderia deixar o seu e-mail e seu telefone para que eu possa me comunicar com você, quando tiver a transcrição e a dissertação?

4. Idade:

B. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

5. Sobre sua formação acadêmica:

5.1-Curso de Graduação:

Instituição que cursou:

Foi presencial ou EAD?

Ano de conclusão:

5.2-Tem especialização? () sim () não

Em caso afirmativo:

Curso de Especialização:

Instituição:

Foi presencial ou EAD?

Ano de conclusão:

6. Poderia me falar um pouco sobre o início do seu trabalho como professora? Quando começou a trabalhar com educação?

7. Como se tornou professora nesta comunidade?

8. Sobre a sua atuação docente:

- a. Vínculo empregatício: () efetivo () contrato
- b. Qual o seu tempo de serviço na escola atual?
- c. Há quanto tempo você ensina em turmas multisseriadas?
- d. Quais as turmas em que já lecionou?
- e. Em que ano você passou mais tempo?
- f. Qual o tempo de atuação em turmas de alfabetização multisseriada?
- g. Qual o número de alunos na sua sala de aula?
- h. Qual a faixa etária?

9. Já teve alguma experiência como coordenadora ou diretora de escola? Quantos anos para cada experiência?

10. Durante a sua formação obteve formação no que diz respeito a turmas multisseriadas?

11. Quais cursos, formações e programas já realizados você destaca por trazerem contribuições à sua prática?

C. ALFABETIZAR EM TURMA MULTISSERIADA

12. Como é para você o trabalho como alfabetizadora em turma multisseriada? Como é a sua prática?

13. A equipe pedagógica realiza acompanhamento do planejamento escolar?

14. Com que frequência realiza seu planejamento (diário, semanal, mensal, anual)?

15. Quantas horas dedica ao planejamento das atividades de ensino.

() 1 hora () 2 horas () 3 horas () 4 horas () mais do que 4 horas

15.1- Esse número de horas é suficiente?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

16. Como você trabalha a leitura e a escrita em sala com crianças em diferentes idades e anos?

17. Como você organiza o espaço da sala de aula para o ensino da leitura e da escrita?

18. Como você divide o tempo na sala de aula?

19. O que é para você o processo de alfabetização?

20. Você encontra dificuldade em trabalhar com sua turma? Que aspectos dificultam a sua prática docente em turma multisseriada?

21. Quais as principais dificuldades dos alunos de turmas multisseriadas você identifica com relação à alfabetização? Que estratégias utiliza para alfabetizar esses alunos?

22. E os momentos de sucesso? Que pontos positivos você aponta em uma turma multisseriada?

23. Trabalha com material estruturado (apostilas) com a turma multisseriada? Considera adequado para as turmas multisseriadas?

D. LEITURA

24. Quais atividades de leitura você desenvolve de maneira permanente?

25. Dentre os objetos de conhecimento específicos das práticas de Leitura (BNCC), indique quais são as mais e menos frequentemente trabalhados em sala de aula.

26. Você encontra dificuldades ao trabalhar, em sala de aula, os objetos de conhecimento de leitura? Quais?

E. ESCRITA

27. E quais as atividades permanentes de escrita?

28. Dentre os objetos de conhecimento específicos das práticas da Escrita (BNCC), indique quais são as mais e menos frequentemente trabalhados em sala de aula.

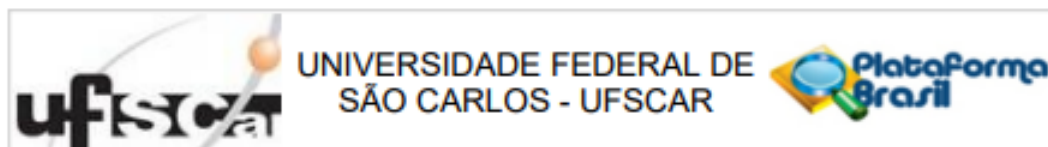
29. Você encontra dificuldade ao trabalhar, em sala de aula, os objetos de conhecimento de escrita? Quais?

F. NECESSIDADES FORMATIVAS

30. Cite três temas que você julga como sendo os mais importantes a serem trabalhados nos programas de formação continuada pensando no campo da alfabetização de turmas multisseriadas.

Anexos

Anexo A- Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATUAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM TURMAS MULTISSERIADAS: estudo de caso nas unidades escolares da zona rural de um município do interior do estado de Mato Grosso.

Pesquisador: ANGELINA BIGATON FERLA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67745823.4.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.997.515

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2097877.pdf, de 06/03/2023) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto.pdf, de 06/03/2023): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Resumo:

Profissionais das escolas do campo com turmas multisseriadas, presente em todo o país, enfrentam grandes desafios em suas práticas pedagógicas, sobretudo, na alfabetização. O presente projeto tem como objetivo geral analisar as dificuldades, potencialidades e desafios da prática pedagógica encontradas pelas docentes em turmas multisseriadas de alfabetização das escolas na zona rural de um município no interior do estado

de Mato Grosso, colocando a seguinte questão de pesquisa: Como as professoras¹ de turmas multisseriadas do campo articulam e organizam suas práticas de alfabetização? A metodologia será desenvolvida com base em uma pesquisa qualitativa, estudo de caso, onde será realizado coleta de dados através de entrevistas, com quatro profissionais que atuaram ou atuam em escolas públicas municipais na zona rural nos anos letivos de 2022 e 2023. A motivação para o presente

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

projeto está no interesse em estudar a prática pedagógica docente em turmas multisseriadas, no que tange à construção do conhecimento de seus alunos no ensino da leitura e da escrita (alfabetização) principalmente, no anseio de compreender como as professoras pesquisadas percebem e lidam com as turmas multisseriadas, nas quais crianças de diferentes idades e anos são agrupadas numa mesma sala.

Hipótese:

Em turmas multisseriadas é essencial a delimitação do que vai ser ensinado, uma vez que na sala, os estudantes que estão na escola há mais tempo já dominam determinados conteúdos, e outros que são iniciantes ainda precisam se apropriar desses conhecimentos. É preciso organizar o tempo de modo que existam momentos que envolvam toda a turma, considerando-se os conhecimentos e habilidades comuns; e momentos em que possam ser promovidas situações diversificadas, atendendo às necessidades de cada grupo.

Metodologia Proposta:

A pesquisa será de abordagem qualitativa, fará uso de entrevistas orais, de viva voz, preferencialmente face a face e presenciais de forma semiestruturada com perguntas abertas, aplicada de maneira flexível, permitindo dinamismo de interação entre entrevistadora e entrevistadas, com espaço para perguntas fora do que havia sido planejado, tornando o diálogo mais dinâmico. A pesquisadora terá oportunidade de entender o comportamento das pessoas, ou seja, das pessoas participantes da situação em estudo em virtude do contato direto. Para coletar os dados serão entrevistadas professoras com atuação em turmas de alfabetização, 1º e 2º anos na mesma turma, portanto, multisseriada. Após autorização da Secretaria Municipal de Educação e do Comitê de ética para o início da pesquisa, a pesquisadora irá contatar as unidades escolares e professoras selecionadas que atenderam em 2022 ou que atendem em 2023 alfabetização com turmas multisseriadas e assim convidar para participar da pesquisa. A seleção do período 2022 e 2023 se deve pela mudança curricular ocorrida em 2022, quando o município fez adesão ao material estruturado (apostilas). A escolha será pela totalidade das profissionais que atendem no município, um número estimado em quatro professoras, uma vez que as demais turmas têm composição diferente da caracterizada. Será feito contato com a escola de maneira presencial e individualizada, solicitando um momento de conversa com a professora no período de Hora

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.997.515

Atividade para a apresentação do projeto e convite para participação. Será oferecido o contato de e-mail e celular da pesquisadora, para que possa manter contato e agendar datas para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A participação será voluntária, as participantes decidirão espontaneamente pela participação ou não na

pesquisa, e após a pesquisadora explicar seus objetivos e procedimentos, será solicitada a assinatura do TCLE, garantindo confidencialidade. Após a anuência e assinatura, a participante receberá uma via do termo, devidamente assinada e rubricada pela pesquisadora. A entrevista será individual, gravada em áudio e realizada no próprio local de trabalho. Será agendado um encontro, com duração aproximada de 1 hora. Considerando a complexidade na transcrição dos dados, será solicitada autorização para os entrevistados que os seus depoimentos sejam gravados em áudio. As gravações de áudio realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, e somente ela e sua orientadora terão acesso aos áudios. O material gravado em pen drive será guardado por um prazo de cinco anos, transcorrida a conclusão da pesquisa, sob responsabilidade da pesquisadora, e excluídos posteriormente a esse prazo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, as respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e em nenhum momento serão divulgadas durante o estudo a fim de

assegurar sua privacidade. Observando ainda o risco de contaminação pelo vírus SARS-COV 2, a participante será informada dos riscos de contaminação, todos os protocolos de segurança contra a contaminação serão seguidos, e será feito uso de Equipamento de Proteção Individual – EPI, distanciamento adequado, fornecimento de máscaras e álcool 70%. Caso a participante faça a opção de participar da entrevista de forma não presencial, a entrevista será remota e síncrona, por meio da plataforma Google Meet, sendo informado dos possíveis riscos proporcionados pela ferramenta em relação à coleta e ao compartilhamento de dados pessoais, de acordo com as políticas de segurança e privacidade para os usuários do Google Meet.

Critério de Inclusão:

Para a inclusão na pesquisa, a professora deve ter atendido em 2022 ou estar atendendo em 2023 turmas de 1º e 2º anos na mesma sala e aceitação em participar da pesquisa.

Critério de Exclusão:

Professoras de turmas que não atendem 1º e 2º anos na mesma sala e não aceitar assinar o Termo

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

de Consentimento Livre e Esclarecido serão excluídas da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as dificuldades, potencialidades e desafios da prática pedagógica relatadas pelas docentes em turmas de alfabetização multisseriadas das escolas na zona rural de um município no interior do estado de Mato Grosso.

Objetivo Secundário:

- Identificar e analisar a prática docente nas turmas multisseriadas de alfabetização pesquisadas;
- Levantar as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento de práticas de alfabetização em turmas multisseriadas;
- Descrever as estratégias docentes utilizadas para lidar com diferentes níveis de aprendizagem sobre leitura e escrita em turmas de alfabetização multisseriadas;
- Identificar necessidades formativas na perspectiva de professores alfabetizadores em turmas multisseriadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa pode envolver risco para os participantes ao gerar desconforto; medo; vergonha; estresse; cansaço ao responder às perguntas e alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Diante dessas situações, as participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Caso achar que o estudo acarretará em qualquer outro constrangimento, pode procurar a pesquisadora para resolver a situação, bem como exigir a saída da pesquisa e a exclusão de todos os dados que lhe comprometem.

Benefícios:

A pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado. A participação auxiliará na obtenção de dados, contribuindo para discussões que poderão beneficiar a área da Educação do Campo.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os documentos anexados foram verificados e analisados, não constando nenhuma pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2097877.pdf	06/03/2023 14:59:11		Aceito
Outros	Entrevista.pdf	06/03/2023 09:43:29	ANGELINA BIGATON FERLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/03/2023 09:43:11	ANGELINA BIGATON FERLA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 5.997.515

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	06/03/2023 09:42:49	ANGELINA BIGATON FERLA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ParecerSEMEC.pdf	06/03/2023 09:41:52	ANGELINA BIGATON FERLA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	06/03/2023 09:37:49	ANGELINA BIGATON FERLA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 12 de Abril de 2023

Assinado por:

Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br