



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

MARJORIE LOPES GUIMARÃES LOUREIRO DINIZ

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO
NO CAMPO: ESTUDO DE CASO EM CLASSES MULTISSERIADAS (CAMPINA
GRANDE-PB)**

**CAMPINA GRANDE – PB
2014**

MARJORIE LOPES GUIMARÃES LOUREIRO DINIZ

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO
NO CAMPO: ESTUDO DE CASO EM CLASSES MULTISSERIADAS (CAMPINA
GRANDE-PB)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, na área de concentração em Leitura e Produção Textual, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a Dr^a Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

D585a Diniz, Marjorie Lopes Guimarães Loureiro.

Alfabetização e letramento na prática educativa da educação no campo [manuscrito] : estudo de caso em classes multisseriadas (Campina Grande - PB) / Marjorie Lopes Guimarães Loureiro Diniz. - 2014.

134 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, 2014.

"Orientação: Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Departamento de História".

1. Leitura. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Prática docente. I. Título.

21. ed. CDD 372.4

MARJORIE LOPES GUIMARÃES LOUREIRO DINIZ

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTUDO DE CASO EM CLASSES
MULTISSERIADAS (CAMPINA GRANDE-PB)

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, na área de concentração em Leitura e Produção Textual, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^{Dr}ª Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

Aprovada em 27 / 03 / 2014

Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Prof^{Dr}ª Patrícia Cristina de Aragão Araújo / UEPB

Orientadora

Maria de Lourdes da Silva Leandro

Prof. Dr^a Maria de Lourdes da Silva Leandro / UEPB

Examinadora

Zélia Maria de Arruda Santiago

Prof^{Dr}ª Zélia Maria de Arruda Santiago / UEPB

Examinadora

Com muito amor, a meus pais Edson (in memorian)
e Alice que sempre me criaram com todo amor,
dedicação, compreensão e carinho que alguém
pode desejar.

AGRADECIMENTOS

*Primeiramente, a **Deus** por ter me iluminado na escrita desta dissertação me ajudando a cumprir mais uma fase da minha vida.*

*Ao meu pai **Edson** (in memoriam) que me ensinou o caminho a seguir e o rumo para chegar ao lugar em que cheguei.*

*À minha mãe **Alice** por ter me ajudado sempre incentivando-me a seguir em frente com o mestrado e cuidando de minhas duas filhas, especialmente, Maria Eduarda, que, tão pequena, não conseguia compreender minha ausência.*

*Às minhas filhas, **Shayla Karolyna** e **Maria Eduarda**, que foram bastante penalizadas com minha ausência enquanto eu buscava aprimorar meu conhecimento.*

*Aos meus irmãos **Eunimary**, **Marialice**, **Mozart** e **Edson** que sempre me ajudaram, cuidando de minha filha Maria Eduarda, para que eu pudesse desenvolver meus estudos em torno desta pesquisa. Agradeço bastante a todos, mas, especialmente, ao meu irmão **Ed'alison** que, tantas vezes, deixou seus deveres para ficar com Maria, ainda recém-nascida, para que eu pudesse assistir às aulas e cumprir os créditos exigidos pelo MFP.*

*Ao meu marido **Rodrigo** por ter depositado confiança em mim e por ter tentado ser compreensivo para entender minha ausência.*

*À minha amada cunhada **Isabelly**. Sem a ajuda desta pessoa, que se tornou decisiva para a realização deste sonho, certamente, eu não teria conseguido.*

*À Gabrielle ou **Gabi**. Uma pessoa que, mesmo quando mal conhecia, já via nela uma grande amiga. Obrigada, por ter depositado confiança em mim e ter me incentivado a ir atrás do sonho de concluir um mestrado.*

*Aos meus colegas de Mestrado Profissional em Formação de Professores da UEPB, especialmente, a **Lígia**, por sempre me manter informada sobre as novidades do Programa.*

*À minha orientadora **Profª Drª Patrícia Cristina de Aragão Araújo** pela paciência e compreensão. Um exemplo de competência e humildade que confiou em mim e me ajudou com bastante dedicação para que eu conseguisse concluir esta pesquisa.*

Aos professores do Mestrado Profissional em Formação de Professores da UEPB.

*Às professoras **Dr^a. Maria de Lourdes da Silva Leandro** e **Dr^a Zélia Maria de Arruda Santiago** que aceitaram participar da Qualificação e da Defesa final desta pesquisa trazendo contribuições significativas.*

*Às professoras **Rosa, Lírio, Margarida e Violeta** que me ajudaram oferecendo sua prática docente para análise desta pesquisa. Assim como as gestoras **Amélia e Lígia** que não se opuseram em ceder suas escolas para locus de nosso estudo.*

A todos, o meu muito obrigada.

É o desafio da educação do campo. Pra mim falar... hoje, hoje eu sou uma, uma doutora no, no (risos). Não... doutora porque eu digo assim... quando eu entrei nessa sala, eu não vou me esquecer nunca na minha vida. Eu fui pr'aquela sala ali e chorei, chorei, chorei e chorei. [...] Eu botei a mão na cabeça e disse "Eu não vou conseguir". Não tem como. Não... Como é que o professor trabalha numa turma dessa? Assim... eu entrei em pânico. (PROFESSORA VIOLETA).

RESUMO

As crescentes transformações culturais, sociais, políticas e tecnológicas na atual sociedade trouxeram, no final do século XX, o conceito de letramento, da mesma forma que contribuiu para ampliar o conceito de alfabetização, ambos considerados, neste contexto, uma das exigências da cidadania ativa. Partindo desse pressuposto, o presente trabalho objetiva compreender a prática docente em classes multisseriadas da educação no campo com relação à alfabetização e à ampliação do letramento. Especificamente, objetiva analisar como os professores dessas classes estão promovendo, junto aos educandos, o trabalho com a leitura e a escrita. Como referencial teórico, trabalhamos com os estudos de Gatti (2009), Tardiff (2009), Tfouni (2010), Soares (2003), Arroyo (2011), Freire (2011), Marcuschi (2008) e consultamos, ainda, os documentos oficiais da educação básica, a fim de melhor compreender nosso objeto de estudo. A metodologia foi desenvolvida com base em uma pesquisa qualitativa com natureza etnográfica com ênfase em um estudo de caso em quatro escolas públicas municipais, localizadas na zona rural do município de Campina Grande, Paraíba. Para tanto, realizamos entrevistas com quatro professoras dessas classes multisseriadas da educação no campo, bem como coletamos e selecionamos dados, tanto bibliográficos quanto observacionais, pertinentes à pesquisa. Entendemos que a pesquisa contribuiu para os estudos sobre o objeto analisado: prática de leitura e escrita na alfabetização em classes multisseriadas da educação no campo. Consideramos que a educação no campo com classes multisseriadas nas turmas observadas, apresenta problemas referentes à alfabetização e ao letramento, muitas vezes, impossibilitando a formação de um leitor e escritor proficiente.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Prática de leitura e de escrita. Classes multisseriadas no campo.

ABSTRACT

The growing cultural, social, political and technological changes in our society brought, in the late twentieth century, the concept of literacy, which increased the basic education practice and became one of the requirements for achieving active citizenship. Under this assumption, this paper aims to discuss teaching practices in multigrade classes in the countryside education with respect to basic education and the expansion of literacies. The proposal is to analyze how the teachers of these classes are promoting, with learners, the work with reading and writing. As the theoretical framework, we worked with studies of Gatti (2009), Tardiff (2009), Tfouni (2010), Soares (2003), Arroyo (2011), Freire (2011), Marcuschi (2008) and used, also, official documents of basic education, in order to better understand our object of study. The methodology was developed based on a qualitative research case study in four public schools located in the rural municipality of Campina Grande, Paraíba. To do so, we developed interviews with four teachers, in order to reflect on the practice of teaching of these teachers, in multigrade classes in countryside education. Thus, the final analysis of this study, was based on the collection and selection of data, both bibliographic and observation, relevant to the research. We consider in advance that the countryside education with multigrade classes, in the observed classes, shows problems related to basic education and literacy, often, preventing the formation of a proficient reader and writer in academic and social contexts.

Keywords : Literacy. Basic education. Reading practice. Writing practice. Multigrade classes in the countryside.

LISTA DE SIGLAS

CGU	Controladoria-Geral da União
CTE	Centro de Tecnologia e Extensão
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
EVA	Etileno acetato de vinila
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MFP	Mestrado Profissional em Formação de Professores
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Plano Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Alunos em uma aula de campo

FIGURA 2 – Alunos indo para uma roda de leitura no campo

FIGURA 3 – Sala de aula da professora Margarida

FIGURA 4 – Alunos elaborando hipóteses de escrita com o uso de fichas de E.V.A e alfabeto móvel

FIGURA 5 – Roda de leitura na área externa da escola

FIGURA 6 – Professora mediando atividade de escrita e leitura com um grupo de alunos

FIGURA 7 – Leitura nos arredores da Escola

APÊNDICE A – Alunos recebendo livros paradidáticos do Governo Federal

APÊNDICE B – Alunos desenvolvendo atividades lúdicas

APÊNDICE C – Trenzinho confeccionado com os combinados e potes confeccionados com garrafa PET

APÊNDICE D – Alfabeto ilustrado

APÊNDICE E – Sala de aula da professora Margarida

APÊNDICE F – Sala de aula da professora Margarida

APÊNDICE G – Alunos trabalhando em agrupamentos

APÊNDICE H – Cantinho da leitura na Escola 4

APÊNDICE I – Professora Violeta contando a história “Cabe na Mala” de Ana Maria Machado

APÊNDICE J: Alunos desenvolvendo atividade relacionada a história “Cabe na Mala”

APÊNDICE K – Atividade de escrita espontânea

APÊNDICE L – Entrevista com as docentes

SUMÁRIO

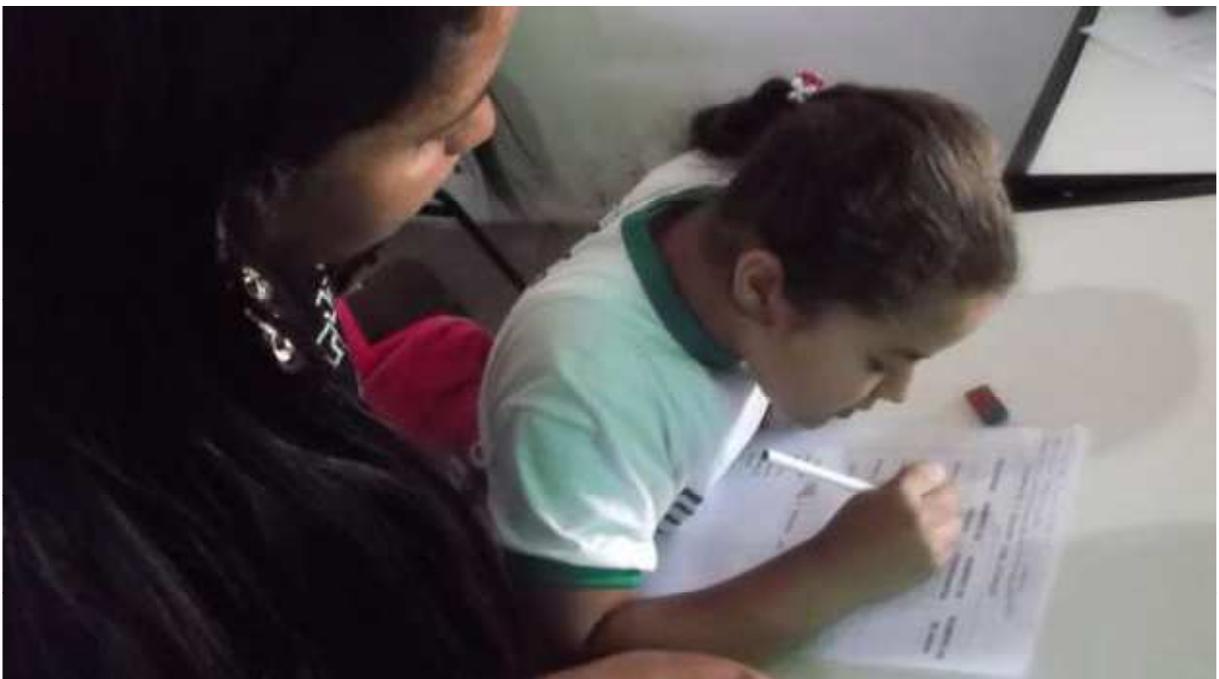
LISTA DE SIGLAS	11
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	13
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	20
METODOLOGIA: UM CAMINHO A SEGUIR	20
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	21
1.1. A abordagem metodológica: breves comentários	21
1.1.1. Etapas da pesquisa	22
1.1.2. Locus da pesquisa	25
1.1.3. Sujeitos da pesquisa	27
1.1.4. Instrumentos da pesquisa	29
1.1.5. Sistematização do corpus	30
CAPÍTULO II	32
BREVES REFLEXÕES SOBRE “UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO URBANIZADA” ..	32
2. FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES ATUAIS.	33
2.1 Formação do professor e prática docente: continuidades e rupturas	34
2.2 Docência no contexto escolar e políticas de formação	41
2.3 A educação no campo no contexto brasileiro	46
2.4 Organização escolar em classes multisseriadas	52
CAPÍTULO III	55
A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTO: CONCEPÇÕES TEÓRICO - CONCEITUAIS	55
3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DISCUSSÕES HISTÓRICAS E TEÓRICO- CONCEITUAIS	56
3.1 A alfabetização e o letramento no contexto histórico brasileiro	56
3.2 Alfabetização e letramento: a mediação no contexto do ensino-aprendizagem ..	59
3.3 A prática social de leitura: concepções atuais	64
3.4 Discussões em torno do letramento e da prática docente	68
3.5 A prática social de escrita e o ambiente da escola: Concepções de escrita	71
CAPÍTULO IV	76

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS	76
4. A PRÁTICA DOCENTE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO	77
4.1 Uma análise da educação no campo	77
4.2 O ambiente letrado e a prática docente.....	84
4.3 Têm-se formados leitores competentes nas classes multisseriadas?	95
4.4 Alfabetizar e letrar: Como os docentes estão desenvolvendo estes processos na classe multisseriada?	106
4.5 Uma proposta de sequência didática.	109
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICES.....	127

INTRODUÇÃO

[...] o fato de ser multisseriado, né? [...] dificulta, porque dentro do próprio ciclo já tem diferenças e como são vários ciclos, aí as diferenças são maiores, né? Então você precisa se desdobrar e dá atenção [...]. O resultado é mais lento ainda... nesse sentido. (PROFESSORA MARGARIDA)

Figura 1 – Professora auxiliando a aluna a desenvolver a atividade



Fonte: Acervo pessoal de Marjorie Lopes Guimarães Loureiro Diniz

Na atualidade, um dos problemas com que mais se identifica o ensino escolar público ou privado diz respeito à prática docente da leitura e da produção textual, suscitando uma discussão em torno da alfabetização e do letramento. Percebemos que, no que se refere às classes multisseriadas, isto é, formadas por alunos de diferentes faixas etárias e séries escolares, bem como em distintos níveis de desenvolvimento da aprendizagem e de escolas públicas localizadas no campo, esta problemática é percebida mais enfaticamente. Entre outras questões, entendemos que a diversidade de interesses e de desenvolvimento cognitivo, presentes em um mesmo ambiente, fomenta no docente a responsabilidade de tentar contribuir para o desenvolvimento dos processos de leitura e produção textual de cada aluno conforme suas necessidades, seja de alfabetização ou de letramento. Contudo, é válido notarmos que para a formação de leitores e produtores de textos é necessária a participação, não apenas do professor, mas, principalmente, do aluno como sujeito efetivamente ativo neste processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o professor funciona como mediador entre o aluno construtor de conhecimento e o objeto da aprendizagem em termos da língua escrita.

A concepção de uma prática pedagógica em que o professor exerce o papel de mediador na construção do conhecimento e o aluno de participante ativo nessa construção despertou nosso interesse pelo estudo da formação de leitores e produtores de textos em classes multisseriadas da educação no campo. Percebemos que a mediação docente, necessária à eficácia do processo ensino-aprendizagem, é um dos maiores desafios para o professor das classes multisseriadas, tendo em vista a diversidade presente na classe sob sua responsabilidade. Isto acontece porque, embora o aluno tenha a responsabilidade de demonstrar uma compreensão em relação ao objeto de estudo – a língua escrita –, existem habilidades relacionadas à leitura e à escrita a serem desenvolvidas com os alunos alfabetizados ou não-alfabetizados que ocorrem na relação professor-aluno, ou seja, com a mediação docente, muitas vezes, de forma individualizada.

Nessa direção, nosso interesse pelo estudo da prática docente em classes multisseriadas surgiu, principalmente, do anseio por contribuir para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que pudesse garantir o pleno direito à criança de aprender a ler e a escrever. Nossa referência se volta para uma aula que desenvolvemos em uma classe multisseriada quando concluíamos o curso de Licenciatura em Pedagogia e analisávamos os resultados. A

análise destas aulas nos fez perceber a dificuldade que o professor sente em mediar o processo ensino-aprendizagem de forma a contribuir, efetivamente, com o desenvolvimento da leitura e da escrita do alunado, mesmo quando o discente adota uma postura participativa diante do objeto da língua escrita. Deste modo, falar sobre a docência é falar de nossa própria experiência como docente.

Esta reflexão levou-nos aos primeiros momentos vivenciados em uma classe multisseriada de educação no campo. Uma realidade múltipla, desafiadora e diversa nos aspectos sociais, políticos, culturais e estruturais. No primeiro instante, em que nos deparamos com esta realidade percebemos que nas escolas públicas do município de Campina Grande havia alunos na fase final do Ensino Fundamental I sem conseguir decodificar¹ nem ao menos decifrar² os signos da língua escrita. Assim, propusemo-nos, inicialmente, apenas a ensinar os alunos a codificarem e decodificarem o código linguístico. Passados alguns anos de atuação docente, observamos que deveríamos, além de alfabetizar³, preparar alunos leitores e escritores capazes de participar ativamente das diferentes práticas de leitura e de escrita presentes na sociedade, bem como para o exercício consciente da cidadania.

As dificuldades enfrentadas pelo professor das escolas públicas localizadas, principalmente, no campo vão desde questões metodológicas até aquelas relativas ao transporte público ou privado, também, à estrutura escolar e ao descaso de órgãos competentes. Porém, percebemos que a maior dificuldade é a de o professor desenvolver uma prática que auxilie o aluno a alcançar as competências estabelecidas pela Secretaria de Educação dos municípios para cada ano escolar. Especialmente, contribuir de forma eficiente para a alfabetização e o desenvolvimento dos graus de letramento dos alunos. Ou seja, atender, individualmente, os educandos em diferentes momentos de seu desenvolvimento e aprendizagem, considerando a diversidade de interesses e necessidades específicas, pois cada ano escolar tem conteúdos pré-estabelecidos e competências dentro das áreas do conhecimento da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais que devem ser abordados.

¹ Ação de transcrever, interpretar ou traduzir um código de modo que possa ser entendido pelo decodificador ou seu utilizador.

² Compreender o sentido de uma escrita desconhecida.

³ Nesta pesquisa trabalharemos com a noção de alfabetização baseada no domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema.

Nossa vivência como professora de escolas públicas localizadas no campo e na cidade evidencia a diferença no atendimento dedicado aos alunos pelo professor nestes dois ambientes, para atender ao propósito de formação de leitores e escritores proficientes. Embora os planejamentos para as escolas no campo e na cidade sejam elaborados, particularmente, por professores e supervisores, no que se refere à metodologia a ser adotada, as competências de leitura e escrita estabelecidas para os anos escolares são as mesmas, tanto para as escolas localizadas no campo quanto na cidade. Implica dizer que o professor da classe multisseriada deve adotar uma prática pedagógica de modo a atender cada aluno de acordo com suas necessidades e com o nível de desenvolvimento da aprendizagem, como também para alcançar as competências estabelecidas para o ano que está cursando.

Na nossa prática em classes multisseriadas deparamo-nos, constantemente, com situações em que alunos, por diferentes razões, desconhecem e/ou têm dificuldade para grafar as letras do alfabeto; outros que estão iniciando o processo de tomada da consciência fonológica⁴ e, ainda, com alguns que já leem e escrevem com autonomia, seja convencionalmente ou com pauta sonora, e que precisam ampliar seu universo de conhecimento, isto é, atingir outras competências de leitura e de escrita estabelecidas para seu ano escolar. Assim, na tentativa de compreender como está acontecendo a prática docente no que se refere à leitura e à escrita em classes multisseriadas da educação no campo, para além da nossa, sugerimos ao Mestrado Profissional em Formação de Professores uma proposta de pesquisa em que o objeto de estudo surge da prática docente de alfabetização e letramento em classes multisseriadas da educação no campo.

Considerando esse contexto, nossa pesquisa, orientou-se pela seguinte questão-problema: De que modo o professor da educação no campo trabalha a alfabetização e o letramento em classes multisseriadas, tendo em vista desenvolver a produção da escrita e a prática leitora dos alunos?

⁴ Consciência fonológica é a capacidade de segmentar de modo consciente as palavras em suas menores unidades, em sílabas e em fonemas. Considerada habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem, é compreendida em dois níveis, sendo eles: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas e que palavras são constituídas por sequências de sons e fonemas representados por grafemas. (Fonte: Portal Educação - Cursos Online : Mais de 1000 cursos online com certificado <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/45447/o-que-e-consciencia-fonologica#ixzz2o7HH7yLm>)

Nosso estudo está ancorado na pedagogia histórico-crítica e tem como objetivo geral compreender a prática docente em classes multisseriadas da educação no campo com relação à alfabetização e ao trabalho desenvolvido da leitura e produção textual com os alunos alfabetizados. Como objetivos específicos, buscamos identificar que concepção de leitura e escrita, de letramento e de alfabetização fundamenta a prática docente dos professores nessas classes multisseriadas de educação no campo.

Procuramos constatar no universo da pesquisa a realidade de sala de aula dos professores de escolas multisseriadas de educação no campo articulada às políticas públicas, analisando o que os governantes têm pensado sobre a formação dos docentes e que políticas são elaboradas para este segmento social e profissional. Buscamos, também, identificar se estas políticas convergem com a realidade social do docente dos anos iniciais de classes multisseriadas no campo, assim como, se estas estão sendo implantadas de forma efetiva. Apresentamos também como objetivo específico, a organização de uma sequência didática que acreditamos ser possível ser aplicada em classes multisseriadas com alunos alfabetizados e não alfabetizados e de Educação Infantil ao terceiro ano.

Na tentativa de verificar os dois universos pesquisados: a sala de aula e a prática docente quanto à leitura e à produção de textos propusemos desenvolver este estudo focado na formação de professores em classes multisseriadas de escolas localizadas no campo, tendo como objeto de estudo a alfabetização e o letramento. Tomamos como aporte teórico os estudos de Tardif (2009), Gatti (2009), Arroyo (2011), Tfouni (2010), Kleiman (2012), Solé (1998), Mortatti (2006), Freire (2011), Leffa (1999), Marcuschi (2008), entre outros. Assim como, documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares para a Educação no Campo e o Plano Nacional de Educação (PNE).

O presente estudo contribui com o contexto educacional ao entender como na escola multisseriada da educação no campo encontram-se articulados (ou não) o saber docente e a ação pedagógica. Consideramos que este trabalho colabora, também, com os estudos relativos à formação do professor da educação no campo com classes multisseriadas, focando a alfabetização e o letramento, no sentido de repensar a complexidade da classe multisseriada no campo, e como, frente a esta realidade, o docente elabora práticas que permitam a culminância de alunos não

apenas letrados, mas também alfabetizados autônomos e críticos. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa, também, contribui com as discussões inerentes à linha de pesquisa *Prática de Leitura e Produção de Texto, do Mestrado Profissional em Formação de Professores*.

Ao nos debruçarmos sobre o objeto pesquisado, a prática docente de letramento e alfabetização na classe multisseriada, empreendemos uma reflexão sobre a relação pesquisador com objeto e repensamos as organizações de ensino-aprendizagem configuradas no cotidiano escolar, tornando a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, significativa para nossa investigação. Podemos afirmar que esta pesquisa foi dividida em um estudo bibliográfico e documental, a fim de compreender o estado da arte dos conceitos envolvidos e, um estudo de campo, com o intuito de coletar dados para seleção e análise.

Este trabalho está organizado com uma introdução, quatro capítulos e algumas considerações finais. O primeiro capítulo se refere à abordagem metodológica da pesquisa e apresenta como título “Metodologia: um caminho a seguir”. No segundo capítulo, intitulado “Formação docente e prática pedagógica: reflexões atuais”, discutimos acerca da formação inicial e continuada dos professores, da prática pedagógica e das políticas públicas direcionadas ao magistério. Ainda nesse capítulo, refletimos acerca da educação no campo e suas propostas pedagógicas, situando a realidade das escolas com classes multisseriadas com prática unidocente. Trazemos ainda neste tópico, discussões sobre o campo e a cidade como território de lutas e direitos sociais. No terceiro capítulo, cujo título é “Alfabetização e letramento: discussões teórico conceituais”, focalizamos a ação pedagógica referente aos processos de alfabetização e letramento, trazendo as concepções de leitura e de escrita. Por fim, no quarto capítulo, com o título “Um olhar sobre a formação de leitores e produtores de textos”, analisamos os dados coletados durante a pesquisa acerca da atuação docente na classe multisseriada diante dos processos de alfabetização e letramento. Neste capítulo, também, apresentamos uma proposta de intervenção, com uma sequência didática e uma abordagem metodológica que pode ser utilizada por professoras em classes multisseriadas, tendo em vista configurar os processos de alfabetização e letramento.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA: UM CAMINHO A SEGUIR

[...] eu sempre tento mostrar, pra eles, que o que a gente vai aprender, ele já existe já. Eles já veem na casa deles, na rua, em todos os lugares...só que eles têm que sistematizar isso aí. Eles precisam organizar esse conhecimento [...] Então, começa vendo o...o seu cotidiano, o seu dia a dia, a sua...o que você tem dentro de casa, o que é que isso traz pra escola.”
(Professora Margarida)

Figura 2 – Alunos indo para uma roda de leitura no campo



Fonte: Acervo pessoal de Marjorie Lopes Guimarães Loureiro Diniz

1. Aspectos metodológicos da pesquisa

Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade. (Mirian Goldenberg)

Neste capítulo discutimos a respeito da natureza da pesquisa e, em seguida, apresentamos seu locus, as escolas onde realizamos as entrevistas e observações das aulas, os sujeitos envolvidos e os instrumentos utilizados na seleção do material necessário à análise. Elencamos, ainda, as etapas que envolveram esta investigação.

1.1.A abordagem metodológica: breves comentários

A elaboração e o desenvolvimento de uma pesquisa acontece com base em um planejamento cuidadoso com reflexões calcadas no conhecimento pré existente, assim o pesquisador terá em mente o alcance de possíveis resultados que podem ser satisfatórios ou não. Dessa forma, adotar uma metodologia significa optar por um caminho que seja mais viável para responder a(s) problemática(s) elencada(s) acerca do objeto de estudo proposto.

Com base nos objetivos da pesquisa, a fim de contribuir com a melhoria da qualidade da educação oferecida às comunidades do campo, através de possíveis alternativas de redimensionamentos da prática docente, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa etnográfica com base em um estudo de caso com quatro docentes de escolas públicas multisseriadas de Campina Grande, localizadas na zona rural deste município.

Nossa pesquisa assume um caráter qualitativo, pois além de verificar a ação docente no cotidiano da sala de aula, ou seja, no seu ambiente de ensino, analisa como acontecem os processos de alfabetização e letramento nas práticas docentes das professoras pesquisadas. Conforme André (2008, p.17):

Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Outrossim, a ênfase de nosso estudo centra-se no processo que abrange a prática docente no sentido de perceber a atuação do professor no local onde desenvolve sua ação pedagógica. Além do desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa evidenciamos que o estudo de caso se adéqua à proposta de nossos objetivos, pois Yin (2005, p. 20) afirma que:

A clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real.

Nossa intenção centra-se em revelar o cotidiano escolar com classes multisseriadas, percebendo sua organização, metodologia adotada pelo docente no que concerne à leitura e à escrita, e à relação professor/aluno bem como aluno/aluno. Ou seja, pretendemos perceber as condições didático-pedagógicas que compõem esta realidade ímpar.

Assim, no intuito de compreender a realidade de ensino-aprendizagem existentes em classes multisseriadas da educação no campo, focalizamos no nosso estudo de caso, a análise do cotidiano de quatro professoras atuantes em escolas públicas com organização de classes multisseriadas e localizadas no campo, a fim de entender como os processos de alfabetização e letramento, estão presentes em sua prática pedagógica.

1.1.1. Etapas da pesquisa

Empreendemos, a partir das observações nas salas de aula, de entrevistas realizadas e dos estudos na literatura sobre o tema, uma reflexão sobre a relação entre o sujeito pesquisado e o objeto de estudo reconstruindo as organizações de ensino-aprendizagem configuradas no cotidiano escolar, tornando significativa a pesquisa de campo. Reafirmamos que essa pesquisa foi dividida em um estudo bibliográfico e documental, a fim de compreender o estado da arte dos conceitos de alfabetização e letramento envolvidos na pesquisa e um estudo de campo com o intuito de coletar dados para seleção e análise, cujas etapas se realizaram da seguinte forma:

Em setembro de 2012, visitamos o Centro de Tecnologia e Extensão (CTE), onde acontecia um curso de formação continuada com professores de classes multisseriadas participantes do Programa Escola Ativa⁵. Naquele momento, conversamos com gestores, supervisores e professores e selecionamos as quatro professoras que participaram de nossa pesquisa. É relevante observarmos que houve resistência por parte de alguns docentes que participavam do curso, para participarem da pesquisa, justificando que não tinham retorno em forma de ajuda para sua prática e, que esses estudos, serviam apenas para “taxar” o professor de bom ou mau profissional. No entanto, com esta pesquisa pretendemos levantar dados que possam contribuir com a prática de professores que atuam em classes multisseriadas da educação campesina.

O processo de coleta de dados aconteceu no período de janeiro a dezembro de 2013, por meio da análise bibliográfica e documental, da técnica da entrevista semiestruturada e da observação nas classes. Antes de darmos início à coleta de dados, selecionamos os sujeitos da pesquisa e demos entrada no Comitê de Ética para recebermos autorização para o desenvolvimento do estudo. Após o deferimento de nosso pedido, iniciamos a coleta de dados, primeiramente, por meio da entrevista semiestruturada e, em seguida, com as observações nas classes das professoras. Passamos, em média, seis dias observando, filmando, tirando fotos e fazendo anotações das aulas de cada uma das professoras. Em um terceiro momento, partimos para análise da pesquisa bibliográfica e documental e das informações coletamos.

Apesar de nossa pesquisa ter como base nossa realidade de prática docente, isto é, as escolas multisseriadas da educação no campo, enfrentamos algumas dificuldades e desafios para seu desenvolvimento. Na verdade, os dilemas começaram a aparecer desde que nos interessamos pelo tema, ou seja, antes mesmo de ingressarmos no curso de pós-graduação. Isto porque desejávamos compreender como os professores da educação no campo, mais especificadamente que atuavam em classes multisseriadas, promoviam a alfabetização ao mesmo

⁵ De acordo com Colbert et al. (2004, p.12), “A escola nova, escola ativa, surge como resposta aos persistentes problemas de ineficiência interna e baixa qualidade da educação oferecida em escolas situadas em áreas rurais ou nas periferias dos centros urbanos”. Para tentar minimizar as dificuldades do professor, o Programa Escola Ativa foi adotado nas escolas multisseriadas do município de Campina Grande até o início de 2013.

tempo em que contribuíam para a ampliação do letramento de todos os alunos da classe, inclusive os já alfabetizados.

Após cursarmos os créditos exigidos pelo Mestrado Profissional em Formação de Professores (MFP), partimos para a execução da dissertação. Deparamo-nos, então, com uma dificuldade de em um conjunto com vinte e quatro escolas conseguirmos quatro professores dispostos a contribuir com nossa pesquisa. Quando dizíamos do que se tratava, todos mostravam bastante interesse pelo tema, mas nenhuma disposição em participar do estudo.

A princípio, desejávamos desenvolver o estudo de caso em quatro salas de aula em que ao menos duas professoras tivessem alunos na Educação Infantil e concluindo o ensino fundamental I⁶, pois, assim, poderíamos ter uma visão mais precisa de nossa problemática. No entanto, apenas a professora Violeta, que atua com esta realidade de alunos da Educação Infantil ao quinto ano dispôs-se a participar de nossa pesquisa, acreditando que este estudo contribuiria com sua prática docente. Deste modo, optamos por desenvolver a pesquisa com docentes que, embora tivessem menos níveis de escolaridade na classe, aceitaram contribuir com nossa investigação.

Acreditamos que conseguimos a disponibilidade de três destas professoras (Margarida, Lírio e Rosa) tendo em vista sua proximidade conosco devido já havermos atuado em uma das escolas da pesquisa e com a mesma gestora. A professora Violeta aceitou o convite sem apresentar nenhuma objeção. Com a formação do locus e a seleção dos sujeitos, partimos para a entrevista e para a observação das aulas. Deparamo-nos com outra inquietação. Ao observarmos a prática destas professoras, notamos que sua angústia com relação à leitura e à escrita, resultante da prática pedagógica difere um pouco da nossa, pois, enquanto nos preocupamos com a formação de alunos que além de leitores e escritores sejam capazes de participar das diferentes práticas de leitura e de escrita presentes no meio social, as docentes mostravam, em sua atuação, uma preocupação, claramente, mais voltada para o processo de alfabetização. Notamos pouca intervenção docente com os alunos já alfabetizados. Percebemos que os alunos que já dominam o código escrito têm, de certa forma, menos atenção por parte das docentes observadas durante a pesquisa.

⁶ Acreditamos que os alunos neste nível já estão alfabetizados e precisam ter conhecimento e domínio de gêneros textuais que circulam socialmente.

1.1.2. Locus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas municipais, localizadas no Distrito de São José da Mata em Campina Grande, local em que as quatro professoras atuam. Embora todas as escolas estejam localizadas no mesmo distrito, a seleção deu-se não por conta da localização, mas pela disponibilidade das professoras nestas escolas poderem participar da pesquisa. Acreditamos, também, que o fato de três das quatro escolas fazerem parte de um mesmo núcleo e terem uma mesma gestora influenciou para que as professoras, mesmo um pouco apreensivas, dispusessem-se a participar da pesquisa. Para preservar a identidade das escolas optamos por denominá-las de Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4.

Boa parte das escolas do campo está localizada em áreas de difícil acesso, no entanto, as Escolas 1, 2 e 3 estão situadas às margens da rodovia BR 230, na cidade de Campina Grande, no caminho para a cidade de Pocinhos, sendo, pois, de fácil acessibilidade visto que os ônibus que fazem a linha Campina Grande-Pocinhos trafegam próximo às escolas. Apenas a Escola 4 adentra os sítios do Distrito de São José da Mata, não disponibilizando de ônibus público nem tampouco particular.

Com relação ao aspecto estrutural das escolas, podemos dizer que elas apresentam diferenças que, a nosso ver, podem interferir de forma positiva ou negativa na prática pedagógica docente. Com exceção da Escola 4, que apresenta uma sala de aula com estrutura deficiente, pequena para o número de alunos, além de ter iluminação insuficiente, as demais escolas possuem uma estrutura que consideramos mais adequada ao desenvolvimento de uma prática docente de formação escolar.

A Escola 1 passou por uma recente reforma e possui três salas de aula, sendo duas de tamanho razoável, adequadas para o número de alunos, não interferindo⁷ na ação docente multisseriada. Tanto a professora como os alunos podem movimentar-se pela sala conforme as necessidades do processo ensino-aprendizagem. Uma das salas é utilizada para aula no período da manhã, atendendo alunos da Educação Infantil ao 3º ano e, no período da tarde, com alunos do 3º ao 5º ano. Nossas observações aconteceram na classe da professora do turno da manhã, constituída por treze alunos, devido o nível de desenvolvimento e

⁷ Uma sala de aula ampla facilita a movimentação do professor e dos alunos no ambiente.

aprendizagem, essa turma é a que melhor se adequava aos propósitos da pesquisa. Há na escola um segundo ambiente que funciona como sala de leitura tendo livros e jogos paradidáticos disponíveis aos alunos em uma estante permanente e em uma biblioteca móvel⁸, acessíveis, também, aos usos da professora.

A terceira e última sala, de tamanho menor que as demais, é utilizada como secretaria, almoxarifado e sala de informática. A escola tem computadores a disposição para uso da professora e dos alunos. Além das salas de aula, a Escola 1 possui cozinha, um banheiro, um alpendre e um amplo espaço para atividades externas.

A Escola 2, que também passou por uma recente reforma, possui apenas uma sala de aula, mas, por ser bastante ampla é dividida por uma meia-parede com um espaço destinado as aulas de informática, contendo cinco computadores disponíveis à utilização da professora e dos alunos. As aulas funcionam no horário da manhã com as turmas de Educação Infantil (E. I.) ao 3º ano, em um total de 19 alunos e, no turno da tarde, com alunos do 4º e do 5º ano. Para nossa pesquisa, observamos a prática da professora que atua com alunos da E. I. ao 3º ano no turno da manhã. Além da sala de aula, a Escola 2 possui cozinha, uma secretaria, um almoxarifado, três banheiros e um amplo espaço externo reservado para atividade extra-classe.

A Escola 3 possui duas salas de aula em funcionamento no horário da manhã. Uma delas é ocupada por alunos de Educação Infantil ao 2º ano em um total de treze crianças e foi o local de nossas observações. Na outra sala funcionam as turmas do 3º ao 5º ano. Além das duas salas de aula, a Escola 3 possui uma secretaria, uma cozinha, dois banheiros e uma ampla área externa.

Por fim, temos a Escola 4 que funciona apenas no horário da manhã em uma sala que se torna pequena devido o número de alunos e com pouca iluminação. A professora trabalha com crianças da Educação Infantil ao 5º ano, totalizando 17 discentes. A Escola 4 tem um espaço reservado à sala de leitura e de informática, também a disposição da professora e dos alunos, além de uma cozinha, um banheiro e um almoxarifado. Esta Escola não possui muros, assim os alunos e a professora têm bastante espaço externo para desenvolver suas atividades. A área

⁸ A biblioteca móvel é um dispositivo didático, em forma de armário com rodinhas, permitindo que seja transportada a todas as salas de aula.

externa desta escola, também, fez parte do locus da pesquisa, pois a professora utiliza este ambiente para atividades com os alunos.

Além das escolas apresentarem uma estrutura física adequada, exceto a Escola 4, elas possuem um bom acervo de material didático-pedagógico, contendo bastantes livros e jogos paradidáticos enviados anualmente por programas governamentais, a exemplo do Plano Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Governo Federal.

Ao ir a campo, esperávamos perceber como as professoras estavam desenvolvendo o trabalho com a leitura e a escrita baseado nos processos de alfabetização e de letramento. No entanto, somos cientes que a presença de um observador na classe pode acarretar mudança de comportamento tanto por parte dos alunos como por parte do docente.

Acreditamos que a observação nas escolas foi importante para que pudéssemos perceber experiências positivas e compartilhá-las com outros docentes que vivenciam a mesma realidade, contribuindo, assim, para uma prática pedagógica, em salas multisseriadas de escolas localizadas no campo, formadora de alunos leitores e escritores proficientes, cidadãos participantes ativos nas diferentes práticas sociais de uso da linguagem.

1.1.3. Sujeitos da pesquisa

A seleção dos sujeitos para a pesquisa foi realizada de forma intencional conforme a disponibilidade de participação das docentes. Selecionamos quatro professoras atuantes em escolas multisseriadas da educação no campo, organizadas de forma diferenciada, ou seja, com diferentes faixas etárias e níveis escolares (Educação Infantil ao 5º ano), a fim de compreendermos como cada professora age com essa diversidade de níveis⁹ escolares na sala de aula. Nesse sentido, como perceber a realidade multisseriada enfrentada por uma professora, com quatro níveis diferentes em sua sala de aula distribuídos em treze alunos, como na Escola 3, e, por sua vez, a realidade da professora da Escola 4, com sete níveis de escolarização entre dezessete crianças.

⁹ Por ora, entendamos níveis como anos escolares, ou seja, Pré I, Pré II, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.

A organização escolar multisseriada das escolas no campo, muitas vezes, é percebida como dificuldade por educadores. Assim, frequentemente, professores efetivos da rede municipal buscam formas de desviar-se da zona rural, evitando tal realidade. Desse modo, muitas salas de aula no campo são ocupadas por professores temporários. Na realidade de nossa pesquisa, apenas a professora da Escola 3 é efetiva na rede municipal de Campina Grande, sendo as demais contratadas por meio de uma seleção simplificada para atuarem por um ano. Ano a ano, a prefeitura municipal seleciona professores para ocuparem as salas de aula nas escolas com carência de pessoal efetivo.

Embora as professoras tenham autorizado participar dessa pesquisa, concordamos em atribuir a elas nomes fictícios no intuito de preservar suas identidades. Assim, chamaremos de Rosa a professora da Escola 1, Lírio da Escola 2, de Margarida da Escola 3 e de Violeta da Escola 4. As idades das professoras são, respectivamente, trinta e sete anos, trinta e um anos, quarenta e um anos e trinta e quatro anos. Todas possuem curso superior com formação em Pedagogia. Das quatro professoras entrevistadas, três declararam possuir formação de pós-graduação (Especialização), a professora Rosa em Educação Infantil, a professora Margarida em Educação Infantil e Coordenação Pedagógica e a professora Violeta em orientação e supervisão escolar.

As professoras Rosa, Lírio e Violeta residem no Distrito de São José da Mata, local onde, também, estão localizadas as escolas em que atuam. A professora Margarida mora no município de Pocinhos, situado vizinho ao Distrito de São José da Mata. As professoras Rosa e Lírio moram próximo às escolas que atuam. Já a professora Violeta apenas consegue ter acesso à Escola 4 utilizando automóvel próprio ou serviço de mototáxi, visto que ela mora na sede do Distrito de São José da Mata e a escola está situada em um sítio do mesmo Distrito. Embora a professora Margarida more em outro município, ela não tem dificuldade de acesso à escola, pois tem o ônibus da linha Pocinhos-Campina Grande a sua disposição, e a mesma utiliza carro próprio.

O tempo de atuação das docentes da pesquisa em classes multisseriadas varia de cinco a onze anos. A professora Rosa ensina em classes multisseriadas há sete anos, sendo dois na Escola 1. A professora Lírio está nesta realidade há oito anos e há dois está na Escola 2. Já a professora Margarida atua em classes multisseriadas há onze anos, todos na Escola 3. A professora Violeta está em

classes com diferentes níveis ou séries escolares há cinco anos, todos na Escola 4. Embora tenhamos observado, durante as entrevistas, que as professoras em suas falas, mostraram-se insatisfeitas com a formação de classes multisseriadas, há anos esta organização escolar tem sido o ambiente da ação pedagógica dessas docentes, seja por se identificarem com as escolas onde atuam ou por não terem outra opção.

1.1.4. Instrumentos da pesquisa

Como elencamos anteriormente, nossa pesquisa está situada em um estudo de caso desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Utilizamos a pesquisa de campo no intuito de conseguir informações das aulas, através de entrevistas semiestruturadas e por meio da observação das professoras, no sentido de identificar como elas estão lidando com a leitura e a escrita e com a alfabetização e o letramento em sala de aula.

Conforme André (2008), a entrevista semiestruturada caracteriza-se pela elaboração de questões básicas, apoiadas em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Este tipo de entrevista assemelha-se a um diálogo em que as pessoas conversam tendo como foco um determinado assunto (MARTINS, 2010). Ainda segundo Martins (2010), ainda que o entrevistador siga um guia de perguntas elaborado previamente, ele é flexível e possibilita ao entrevistador adequá-los ao contexto, permitindo uma seleção de dados de forma mais ampla.

Podemos afirmar que as entrevistas nos permitiram conhecer o perfil das professoras participantes, como também compreender a imagem que estas atribuem às classes multisseriadas da educação no campo, especialmente, no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. As entrevistas foram realizadas de forma individual, durante visitas a cada uma das escolas. A câmera de vídeo foi utilizada para gravar a fala das entrevistadas. Em seguida, estas entrevistas¹⁰ foram transcritas e os dados utilizados na análise do Capítulo 4.

Adotamos também, para a coleta de dados, o meio da observação em sala, uma vez que a entrevista nos permite fazer leituras do cotidiano das docentes, mas as observações presenciais ampliam as percepções. Acerca da temática focalizada Triviños *apud* Santos (2012) define que se utiliza a pesquisa qualitativa com fins de

¹⁰ Optamos por colocar apenas recortes das entrevistas no Capítulo 4, devido à extensão da dissertação.

colocar em pauta, com base na busca de verificação de hipóteses, a possível existência de traços específicos de um fenômeno que se pretende estudar.

Em nosso estudo fizemos observações nas classes das quatro professoras, a fim de perceber como as docentes desenvolvem o trabalho com a leitura e a escrita, diante da diversidade de níveis escolarizados em classes multisseriadas. Decidimos pela observação da prática de mais de uma docente, pois acreditamos que, mesmo havendo um planejamento em grupo que sirva de orientação à ação docente, cada professor adota uma prática de acordo com suas convicções e possibilidades didático-pedagógicas, elaborando, assim, diferentes metodologias de ensino nas situações cotidianas de sala de aula.

Todas as aulas observadas foram registradas em um diário de campo, contribuindo para que nenhum detalhe fosse esquecido. Procuramos fazer as anotações no decorrer da observação das aulas, à medida que os fatos iam acontecendo. Algumas falas das professoras e dos alunos também foram destacadas, pois acreditávamos serem úteis à nossa análise. O diário de campo¹¹ foi digitado nele encontrando-se informações a respeito das vinte e quatro aulas observadas.

Utilizamos uma filmadora no intuito de melhor perceber nas aulas observadas e nas entrevistas realizadas como as professoras falavam ao se apresentarem. Os modos e maneiras são fundamentais para captar melhor o entrevistado. Utilizamos, também, uma câmera fotográfica para registrar momentos reluzentes a serem utilizados na pesquisa. Estes foram os meios mais viáveis para desenvolver nosso estudo, pois, assim, entramos em contato com a realidade das escolas, sobretudo das salas de aula observadas, e pudemos fazer registros e anotações necessários à análise desenvolvida no quarto capítulo. Através da pesquisa empírica percebemos como as docentes lidam com as diversas situações didáticas no processo de alfabetização e do letramento em classes multisseriadas da educação no campo.

1.1.5. Sistematização do corpus

No intuito de prover a pesquisa de dados pertinentes e necessários, além da pesquisa bibliográfica para análise e levantamento de dados, utilizamos falas das

¹¹ Optamos por não colocar o diário de campo nos apêndices a fim de evitar uma dissertação muito extensa.

professoras captadas por meio das entrevistas. Selecionamos alguns recortes que denominaremos de Exemplo 1, Exemplo 2 e assim sucessivamente, analisando a fala das docentes com base na teoria elencada nos Capítulos 2 e 3 desta pesquisa. Além dos recortes das entrevistas, trazemos para análise dados obtidos por meio das transcrições das aulas observadas. Assim como os recortes das entrevistas, para a análise no Capítulo 4, também trataremos essas transcrições por Exemplos seguindo a ordem crescente de numeração.

CAPÍTULO II

BREVES REFLEXÕES SOBRE “uma educação do campo urbanizada”

Eu acho que não há muita diferença. (PROFESSORA LÍRIO¹²)

Figura 3 – Sala de aula da professora Margarida



Fonte: Acervo pessoal de Marjorie Lopes Guimarães Loureiro Diniz

¹² Fala da professora ao se referir sobre a educação nas escolas do campo e da cidade.

2. Formação docente e práticas pedagógicas: reflexões atuais.

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (PAULO FREIRE)

A educação escolar não se faz apenas com a participação do professor, mas envolve um conjunto de elementos como alunos, comunidade e governo. Porém, com base na pesquisa realizada entendemos que a realidade escolar brasileira, por vezes, tem ficado comprometida em virtude de uma prática docente inadequada. Para ampliar nossos estudos, abrimos um espaço de diálogo com alguns autores que, preocupados com a situação de fracasso no meio escolar e com a prática docente envolvida neste processo, realizaram estudos sobre a formação inicial e continuada dos professores.

Neste capítulo, nossas proposições têm como foco discutir a formação docente e a prática pedagógica do professor, redimensionando nossos olhares para as classes multisseriadas da educação no campo. Embora a educação do campo assuma um caráter de relevância e complexidade, percebemos, ainda, um distanciamento acerca de discussões que visem a promover uma educação nas escolas campestres, as quais atendam as reais necessidades dos sujeitos educativos que nelas estão inseridos.

Procuramos enfatizar os desafios e as perspectivas relacionadas a esse segmento educacional, assim como o fazer docente do ponto de vista das escolas multisseriadas, espaço onde as professoras, abordadas nesta pesquisa, atuam. Como proposta inicial, esboçamos uma discussão sobre a educação do campo e, em seguida, inserimos nela a questão do docente em articulação com as discussões tecidas sobre as classes multisseriadas.

2.1 Formação do professor e prática docente: continuidades e rupturas

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão. (PIMENTA)

Antes de adentrarmos no tema do trabalho docente chamamos a atenção para as reflexões sobre o trabalho docente elaboradas por Tardif e Lessard (2009, p.49) ao afirmarem que:

[...] trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas [e ensinar] é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.

Assim, se observarmos a ação do professor, mais especificadamente na sala de aula, atentamos para o fato de que este desenvolve, ou deveria desenvolver, um trabalho que é produzir não um bem concreto, palpável, mas contribuir para inserir o aluno no exercício efetivo da cidadania. O professor e o educando são responsáveis diretos pelo desenvolvimento cognitivo dos alunos. Assim sendo, é indispensável o conhecimento do docente a respeito dos contextos culturais, sociais e econômicos vivenciados pelos educandos e, quando possível, considerando sua participação nestes meios.

Neste campo de visão, verificamos, segundo Gatti *et al.* (2011), que o docente na atualidade deve considerar que, tendo em vista as diferentes relações culturais e sociais, os alunos chegam às escolas munidos de experiências e expectativas diversificadas que precisam ser levadas em consideração na prática pedagógica. Implica dizer que o professor necessita estar preparado para lidar com a heterogeneidade da sala de aula, não só cognitiva, mas com valores e atitudes diversificados. A sala de aula abarca pessoas de diferentes etnias, experiências e idades, em distintas fases de desenvolvimento social e cognitivo.

Vale salientar que o respeito à diversidade é decisivo para que a escola na figura do professor possa contribuir para o desenvolvimento do alunado. A escola é o espaço educativo em que se desenvolve a prática docente, assim, interfere positiva ou negativamente no trabalho de construção do conhecimento, contribuindo,

ou não, de forma significativa para a formação do aluno cidadão. Deste modo, precisa acompanhar, criticamente, as inovações educacionais, juntamente com seus profissionais, que têm um importante papel a cumprir.

No contexto da trajetória da história da educação, conforme Tardif e Lessard (2009), após a Revolução Industrial houve um salto qualitativo na forma de perceber o trabalho docente. Naquele momento, passou-se a ter investimento público no ensino fundamental. Tal situação acarretou uma demanda de formações emergenciais para o trabalhador docente, tais como Gatti *et. al.* (2009, p.11) chamam atenção:

[...] escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para o exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. (GATTI *et.al.*, 2009, p.11)

Acreditamos que a formação inicial e através e cursos rápidos de professores, a fim de atender uma necessidade iminente, encontra-se refletida até os dias atuais, na atuação de alguns docentes, que tornam sua prática sem efeito significativo para o desenvolvimento social dos alunos.

Neto (2006) trata a profissionalização e a formação docente como partes integrantes do processo de valorização do magistério. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) contribuiu para consolidar a profissionalização docente, ao fixar no artigo 13, as delegações destes e, no artigo 12, as dos estabelecimentos de ensino, deixando traçados, legitimamente, os aspectos relacionados à prática docente e à função da escola, direcionados a assegurar a aprendizagem dos alunos.

De acordo com a LDB (1996), o professor deve acompanhar a aprendizagem do aluno. No entanto, acrescentamos que a ele cabe ver a criança, o jovem e o adulto como um dos sujeitos educacionais de um trabalho que compreende, essencialmente, uma relação de humanização e, conseqüentemente, um bom exercício profissional. Tardif e Lessard (2009, p. 31) afirmam que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, isto é, o objeto humano está no centro do trabalho docente sendo, pois, uma relação de interação indispensável à ação pedagógica.

No entanto, vale salientar que, quando um trabalho depende de interação humana, precisa ocorrer o diálogo entre os participantes. Deste modo, a ação docente depende da receptividade do aluno e vice-versa. Fazendo uma análise sobre a realidade escolar, percebemos que, nem sempre, na sala de aula funciona desta forma. Não é tão simples como aparenta ser, pois os alunos, na maioria das vezes, chegam à escola, obrigados, seja pelo desejo que os pais têm de que os filhos aprendam ou, até mesmo no caso do Brasil, pelo fato de terem auxílios financeiros como o programa bolsa-família¹³. Deste modo, algumas vezes, os educandos mostram resistência e dificultam o trabalho do docente, que depende de uma interação dialógica com o aluno. Sobre isto, Tardif e Lessard (2009, p. 34) dizem:

Os clientes involuntários sempre podem neutralizar a ação dos trabalhadores, porque esses têm necessidade da participação deles para conseguir dar prosseguimento ao seu tratamento ou fazer seu serviço.

A aprendizagem ocorre com a participação ativa do aluno, mediante uma intervenção do professor que busca auxiliar o educando na construção de seu conhecimento. A este respeito, Charlot (2012, p.112) enfatiza que:

[...] se quem deve aprender é o aluno, não é o professor quem pode fazer o trabalho intelectual por ele. Isto significa que, no centro, fica a prática do aluno, não a prática docente. Portanto, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender.

Dessa forma, assim como o professor, o aluno precisa participar do trabalho intelectual para evitar sucumbir ao fracasso escolar e, assim, contribuir com a prática docente. Interações como estas podem ocorrer durante o processo de aquisição da leitura e da escrita nos quais o professor necessita de uma atitude do aluno sobre o objeto para intervir de forma eficaz no desenvolvimento do processo.

Acreditamos que a busca por uma percepção do aluno como único, com capacidade de desenvolvimento diferenciada, histórias individuais na família, na sociedade e na cultura e, principalmente, desejos diversificados pode ajudar o

¹³ O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país.

professor na formação de educandos, que ao sentirem-se valorizados, motivam-se com o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, dispõem-se a fazer parte da realidade educacional escolar.

A partir dos anos 1950, Paulo Freire passou a ser referência no pensamento educacional brasileiro. A prática do professor em sala de aula denominada pelo referido estudioso de educação bancária, tornou-se alvo das críticas freireanas. Nesse contexto, Paulo Freire criticava esse tipo de educação que representa o aluno como mero receptor de conhecimentos, advindos do professor considerado como único detentor do saber. Freire (2012) busca, em seus estudos, despertar o docente para uma prática que encontre no aluno um participante, necessariamente ativo no processo de construção do conhecimento. Assim sendo, para ele não existe a ideia de transmissão de conhecimento por parte do professor, nem recepção passiva pelo aluno, mas sim de uma relação entre sujeito (aluno) e objeto (conhecimento), mediada pelo educador, a fim de formar educandos curiosos, críticos e criativos.

Desse modo, percebemos que, embora não deva ser delegado ao professor o papel de resolver todos os problemas da escola, visto que o docente não é o único envolvido neste processo, ele assume ou deve assumir, uma responsabilidade bastante significativa no processo de construção do conhecimento e formação do cidadão situado socialmente. Para isto, o docente necessita estar revisando sua prática, especialmente, por meio de leituras e do diálogo com outros professores, levando a perceber a urgência em se estabelecerem modelos de formação inovadores que contribuam na superação de diferentes obstáculos, surgidos no decorrer do trabalho docente.

Na atualidade, devido às inúmeras transformações que ocorrem na sociedade mundial, tais como a globalização, as novas tecnologias e o avanço das comunicações, muitas expectativas têm sido colocadas no sistema educacional. Por conseguinte, a ação docente e a formação do professorado, bem como as reformas educacionais, acabam sendo essenciais para alcançar uma certa paridade com as transformações que vêm ocorrendo. Deste modo, é importante analisarmos e compreendermos a prática e a formação inicial e continuada docente, assim como as reformas educacionais ocorridas no período entre os anos de 1990 e 2000.

Com o processo de ampliação da escolarização no Brasil em meados do século XX, cresceu o número de escolas públicas e, conseqüentemente, a procura por professores. Assim, surgem políticas de formação emergenciais em nível médio

(Normal em seguida Magistério) ou superior para o exercício da docência (GATTI *et. al.*, 2009).

Após a modificação na legislação nacional com a implementação da LDB, lei nº 9.394/96 (GATTI *et. al.* 2009), passou-se a exigir a formação em nível superior para o trabalho docente nas séries iniciais. Tendo em vista a requisição de uma melhor formação profissional docente para o exercício do magistério, pouco a pouco, forma sendo criadas no Brasil, várias modalidades de formação e titulação de professores, como cursos presenciais de licenciatura em entidades públicas e privadas, cursos a distância e programas emergenciais de certificação de professores em serviço. Esta última inclui a formação superior de docentes que atuam na rede pública, mas não têm licenciatura. Em tese, todas estas formações visam a uma prática docente de qualidade na melhoria da educação e, conseqüentemente, a erradicação do fracasso escolar que atinge desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, seja com a não aprendizagem ou com os altos índices de reprovação ou evasão escolar.

Conforme Gatti *et. al.*(2009), embora estejamos muito além de uma formação docente que crie inovações educativas, a exigência de formação superior para a docência nas séries iniciais fez desta categoria profissional uma das mais homogêneas no quesito de escolaridade, pois atualmente, a grande maioria dos professores possui nível superior. No entanto, Barreto (2011) assinala que a exigência da formação superior levou a um crescimento desordenado de instituições privadas colocando “em xeque” a qualidade da formação docente. Como afirma Pimenta (2012, p.48), “No contexto dessas políticas importa [...] mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida”. Percebemos na fala da autora uma ausência de preocupação com a qualidade dos cursos de licenciatura.

Ainda sobre os cursos de licenciatura oferecidos por entidades particulares, Saviani *apud* Neto (2006) alega que o crescimento das instituições particulares comprova que a formação superior docente, que deveria ser uma questão pública, passou a ser uma questão de mercado, enfatizando que foi transferida para o espaço da economia e das finanças provocando uma mudança na base da organização escolar que começa a fazer uso de conceitos, abordagens e metodologias próprias de empresas, tais como: autonomia escolar, qualidade de ensino, projeto político-pedagógico e gestão democrática.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), vieram também as exigências nas modificações dos currículos de formação docente. Gatti *et. al.* (2009) afirmam que a partir de 2002 tiveram início as primeiras modificações no currículo com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para os cursos de licenciaturas.

Em 2002 instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. (GATTI *et. al.*, 2009, p.46)

Mesmo com a implantação das Diretrizes Curriculares na Formação Docente, segundo Barreto (2011), os cursos de Pedagogia ainda possuem uma grade curricular dispersa e fragmentária. Além disto, apresentam pouca instrução para a formação docente propriamente dita, pois são poucas as disciplinas sobre o desenvolvimento de habilidades específicas voltadas ao trabalho na sala de aula.

De acordo com Gatti *et. al.*(2009), a grande maioria das instituições, formadoras de docentes, elenca em seu currículo ampla preocupação com o estudo de referenciais teóricos, abrangendo pouco, ou quase nada, sobre a formação necessária a uma boa prática na sala de aula. Outrossim, seguimos afirmando que nos currículos dos cursos de Pedagogia, mesmo que comportem disciplinas voltadas à prática, estas são oferecidas de forma superficial com metodologias e didáticas centradas nos conteúdos e, esquecem que os futuros docentes, além de dominarem os conteúdos, necessitam responder questões sobre a aplicabilidade do curso da disciplina na vida social. Shon *apud* Pimenta (2012) propõe uma formação docente direcionada à epistemologia da prática, ou seja, à valorização da prática profissional com base na análise, à reflexão e problematização, elencando como necessário o conhecimento construído no cotidiano.

Conforme Gatti *et. al.*(2009), é preciso que haja uma interação entre as escolas, as universidades e demais instituições formadoras, traçando medidas para que os alunos estejam engajados na prática docente ainda durante o curso de formação inicial. Uma boa oportunidade para fomentar a prática do aluno universitário, ainda na formação inicial superior é mediante o Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁴ que tem em suas metas o objetivo de colocar o aluno na sala de aula de escolas públicas com o intuito de dar-lhes oportunidades para observar e participar de experiências metodológicas, transformando o aporte teórico em práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, que tentam minimizar problemas no processo de ensino-aprendizagem.

Os autores Neto *et. al.*(2006) declaram, ainda, que uma maneira de favorecer uma formação docente, baseada na relação entre teoria e prática, é através do componente curricular prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado que, inserido nos cursos de licenciatura, adota conteúdos e ensinamentos relacionados à formação profissional, servindo “para nortear o olhar, a análise e a intervenção pedagógica na escola” (NETO *et. al.*, 2006, p.30). A partir deste componente curricular o aluno, futuro docente, terá a oportunidade de conhecer a organização escolar em suas diferentes contextualizações. Neste sentido, os estágios podem contribuir, significativamente, com a formação docente e tornam-se disciplinas essenciais nos cursos de licenciaturas.

As instituições formadoras de docentes necessitam, pois, seguir uma relação integrada de saberes práticos e teóricos. Pimenta (2012) afirma que o conhecimento teórico tem grande importância na formação docente, pois oferece objetos de análise para os professores compreenderem a si mesmos, além de apreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, que estão inseridos. Acreditamos, desta forma, que os saberes teóricos devem se comunicar com os saberes gerados na prática, para que possam propiciar ressignificações necessárias à atuação docente.

Gatti *et al.* (2011) chamam atenção para a diversidade de programas elaborados e implantados pelo governo federal que visam à formação docente, além de outros que, embora não estejam voltados diretamente à licenciatura trazem reflexões nesta área. Como exemplos, podemos citar o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), a UAB (Universidade Aberta do Brasil) e Pró-licenciatura e o PROUNI (programa Universidade Para Todos)¹⁵.

¹⁴ Ver mais em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acessado em 03 de março de 2014

¹⁵ Vale salientar que nenhum programa que tenha como meta a formação do docente para a realidade da educação no e do campo.

Neste sentido, ao refletirmos em torno da formação do professor, retomamos Pimenta (2012, p.53) como referência, que enfatiza:

A sólida formação [...] só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um projeto emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária.

A formação inicial ou continuada oferecidas por instituições públicas ou privadas pode contribuir com a ação docente e, conseqüentemente, com uma educação escolarizada, desde que os cursos formadores estabeleçam uma relação entre a teoria e a prática e trabalhem a constante reflexão docente-aluno.

2.2 Docência no contexto escolar e políticas de formação

Os problemas estão na atenção à diversidade, na multiculturalidade, o saber trabalhar e relacionar-se com os seus pares e com a comunidade, e tudo isso deve ter lugar num contexto em que o plural e o coletivo brilham por sua ausência, no trabalho, na comunicação, na elaboração de projetos, na tomada de decisões etc. (FRANCISCO IMBERNÓN)

Neste tópico, discutimos sobre a formação continuada e as questões relativas ao trabalho do professor na escola. Dar continuidade ao processo de formação é uma maneira de oferecer aos professores melhores condições de trabalhar e contribuir com a construção do conhecimento e a formação cidadã do educando. A princípio, podemos elencar que a ideia da Formação Continuada surgiu da necessidade de o docente estar permanentemente refletindo sobre sua prática. Gatti *et. al.* (2009) afirmam que há um número significativo de professores que participam, presencialmente, de cursos de Formação Continuada oferecidos, na maioria das vezes, pelas secretarias municipais e estaduais de educação.

Com base nestas colocações, entendemos que é no ambiente de formação que o professor tem a oportunidade de discutir e traçar com outros docentes um trabalho colaborativo. Acreditamos que o diálogo é um fator fundamental na formação docente, pois a relação com o outro é capaz de despertar processos de reflexão crítica sobre a prática. Nóvoa (1997, p.26.) ratifica esta ideia ao sugerir que

"A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando." Entretanto, para que possamos usufruir de uma formação de qualidade para nossos educandos, é preciso que a maioria dos professores esteja disposto a refletir, criticamente, sobre sua prática e aperfeiçoá-la, de modo a acompanhar as novidades que surgem no cenário da prática docente.

No entanto, Charlot (2012, p. 108) menciona que "Existem inovações ruins; existem inovações boas; existem práticas chamadas, rotuladas de tradicionais, que às vezes são melhores do que as práticas rotuladas de construtivistas". Mediante este aspecto, queremos destacar que há necessidade de que os docentes estejam dispostos a mudar de atitude pedagógica, desde que as inovações que surjam sejam benéficas para o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre isto, Imbernón (2009) diz que a sensibilidade por parte dos formadores que ministram os cursos de Formação Continuada em colocar o aluno/professor na base da formação, visto que é ele quem irá por em prática os ensinamentos partilhados no curso, é a maneira de garantir que não haja rejeição destes diante das mudanças ou dos programas.

Conforme Gatti *et. al.* (2009), o Ministério da Educação observou que a Formação Continuada faz parte dos interesses dos professores, das escolas e dos gestores educacionais, assim, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a fim de contribuir com ações mais específicas, através de centros de formação ligados a universidades.

No contexto das políticas educacionais, a LDB 9.394/96, ao tratar da Formação Continuada de professores, enfatiza no art.67 sobre a valorização do magistério assegurando-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional mediante licenciamento remunerado. No art. 80, da mesma Lei, estabelecem as obrigações do Poder Público em incentivar "o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada". Por fim, o art. 87 elenca a obrigação dos municípios de oferecer programas de capacitação para os trabalhadores no exercício da docência.

Dentre os programas de formação continuada, criados pelo Governo Federal, podemos citar o Pró-letramento, o GESTAR I e II (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar), o PROFA (Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores), o Programa Escola Ativa¹⁶ e o Programa Proinfantil. A respeito da oferta de cursos voltados, especificadamente, à educação no campo, podemos citar apenas o curso de formação continuada do Programa Escola Ativa (destinado a escolas multisseriadas) e o curso da Rede de Educação para a Diversidade, "instituída pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e a coordenação da Capes" (GATTI *et. al.*, 2011, p.77), intitulado Programa de Formação para a Diversidade. Este programa tem como objetivo incluir nas práticas de ensino da rede pública temas relacionados a diversidade, abrangendo a realidade da educação do campo.

A preocupação com a diversidade deu origem em 2004, no Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a criação do SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), trazendo o tema *inclusão social* para o foco das atenções de pesquisadores e estudiosos da educação (GATTI *et. al.*, 2011). Percebemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE/96) ampliou as responsabilidades do Poder Público com o magistério, além disto, a sociedade passou a exigir mais empenho para que fosse solucionado o problema com o fracasso escolar que envolve um grande número de instituições educativas.

Para atender as exigências de uma melhoria na qualidade da educação, foi criado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), atualmente, FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), a fim de oferecer, legalmente, apoio financeiro ao profissional da educação, através da oferta de cursos de formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação lato sensu (especialização). Contudo percebemos que persiste em larga escala o problema com a ineficiência da formação docente inicial e continuada.

A profissão docente, incluindo a formação do professor, a prática em sala de aula e a valorização do magistério são questões que continuam gerando insatisfação tanto no meio escolar quanto no cultural, social, político e econômico. Observamos que, enquanto persiste uma postura da gestão pública administrativa de desvalorização do professor, ao oferecer baixos salários e condicionar sua promoção a falsos indicadores de avaliação, o governo brasileiro se mobiliza no

¹⁶ Desde o início de 2013 não é mais adotado no município de Campina Grande.

sentido de procurar maneiras de vencer a situação de fracasso que permeia os ambientes escolares, esquecendo que para vencer este impasse é preciso que aconteça a valorização do profissional docente.

A princípio, convém ressaltarmos a participação da UNESCO neste processo, com fins de colocar em foco, possíveis “soluções” aos impasses educacionais que vêm gerando tamanha insatisfação. Gatti *et. al.* (2009) afirmam que, buscando tirar de cena o protagonismo do fracasso escolar e trazer contribuições para a política educacional dos governos, este órgão voltou sua atenção à formação docente. Sobre isto, Gatti *et. al.*(2009) assinalam que a UNESCO, aliada ao Ministério da Educação, idealizou um projeto de estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil, partindo de orientações e recomendações, que pudessem servir de subvenção para uma efetiva valorização do docente. Frente às dificuldades enfrentadas e face à globalização mundial, a UNESCO produziu o Relatório Delors (1993 e 1996) reconhecendo a necessidade de investimento em uma educação básica voltada ao “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (viver com os outros) e aprender a ser”¹⁷. Neste ínterim, segundo Silva *et. al.* (2008), o Brasil apresenta como prioridade, com base na Declaração Mundial de Educação para Todos, reduzir a taxa de analfabetismo e concretizar a universalização do ensino básico.

A implementação da LDB, a criação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), do PNE (Plano Nacional de Educação) e das Diretrizes Curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação, além da implantação de políticas de financiamento, como o FUNDEB, foram algumas ações do Ministério da Educação criadas com propósitos de apresentar mudanças e melhorar a qualidade na educação brasileira. Embora o FUNDEB apresente vantagens em relação ao FUNDEF ao estender-se a educação básica, ao contrário do discurso proferido, oficialmente, não representou grandes melhoras para os problemas educacionais do país.

Como podemos observar, persistem na educação escolar brasileira os altos índices de analfabetismo, de evasão escolar, como também, a deficiência no processo ensino-aprendizagem e a falta de valorização, especialmente salarial, do trabalhador docente, embora uma parte da verba do FUNDEB deva ser destinada a

¹⁷ Ver mais em Silva *et. al.* (2008)

esta categoria. Não podia ser diferente, pois como constatou em agosto de 2013, a Controladoria-Geral da União (CGU) 69,3% dos recursos do Fundo foram utilizados em ações incompatíveis com os objetivos pré-estabelecidos¹⁸.

Mesmo diante destas problemáticas que assolam o meio escolar no Brasil, devemos destacar que nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, entre as ações implementadas, estão ainda o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e o PAR (Plano de Ações Articuladas). São políticas públicas que possibilitam melhorias no ambiente das escolas e tentam minimizar as desigualdades sociais e regionais, propiciando recursos para os estados e municípios, no sentido de promover melhores condições de trabalho e melhoria na qualidade de ensino.

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), o SAEB (Secretaria de Administração do Estado da Bahia), o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) são outras ações, em termos de políticas públicas educacionais, importantes de serem enfatizadas. Os PCN surgem como referência nacional para o ensino básico, tendo a função de fornecer subsídios para a elaboração ou revisão dos currículos pelos Estados e Municípios, além de incentivar a participação de todos que fazem o corpo pedagógico escolar na elaboração de projetos educativos (BRASIL, 2001). Os PCN trazem um texto que orientam a prática docente com relação às diferentes áreas do conhecimento, incluindo os advindos das disciplinas de referência¹⁹ próprias dos currículos e do cotidiano de professores e alunos (BRASIL, 2001).

O PNLD foi outro dispositivo, enquanto política pública, no sentido de levar às escolas um currículo que contribua com um desenvolvimento de aprendizagem adequado a todo aluno do ensino básico, pois, através dele, os professores adotam livros analisados previamente por uma comissão nacional de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, gerando uma tendência de base comum nacional, destacada nas diretrizes para o ensino fundamental. Temos percebido através de nossa prática e mediante a observação das aulas, que as professoras, ao menos do meio campestre, sofrem com a ausência de livro didático disponível para

¹⁸ Fonte: <http://www.brasil247.com/pt/247/brasil247/111191/Cristovam-critica-desvio-de-verba-do-Fundeb.htm>

¹⁹ Gatti *et. al.* (2011)

todos os alunos. Então, não adianta escolher um livro de acordo com as necessidades da comunidade se ele não chega a ser utilizado na escola.

O SAEB e sua articulação com o IDEB, ambos políticas públicas de avaliação, propiciam, através da Provinha e da Prova Brasil, formas de avaliação da educação básica e possibilidades da gestão pública administrativa ter um panorama das condições sociais e educacionais básicas brasileiras. Posto isto, a forma como as avaliações são aplicadas é outro ponto que merece nossa ressalva. Em face da pressão que escolas e professores sofrem para atingir uma meta estabelecida e responder, positivamente, ao desafio do IDEB, os órgãos fiscalizadores precisam estar atentos para evitar um resultado forjado que não ajuda nem aluno, nem escola, tampouco o professor, sequer o País.

Além das políticas enunciadas nos parágrafos anteriores, podemos elencar os programas PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), Mais Educação, Ciência sem Fronteiras e o Brasil Carinhoso²⁰, pensados para a educação básica. Entretanto, não podemos deixar de assinalar que, mesmo com as modificações no cenário educacional, reflexo da elaboração de políticas públicas direcionadas a melhoria da educação escolarizada brasileira, acreditamos que ainda falta à sociedade e, em especial, aos órgãos governamentais a conscientização e o desejo real de fazer do Brasil um país que trata o ser humano de forma igualitária respeitando seus direitos vigentes nas leis, a fim de torná-los cidadãos que vivem e sobrevivem com dignidade. Isso inclui garantir a toda a população, seja do campo ou da cidade, indiscriminadamente, uma educação formativa de qualidade para que ela possa apropriar-se da cultura e constituir-se como sujeitos autônomos e participantes ativos socialmente.

2.3 A educação no campo no contexto brasileiro

[...] não aceitando um presente “bem-comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária. (PAULO FREIRE)

A educação realizada especialmente no campo, durante muito tempo foi privilégio de poucos, ou seja, de uma minoria que impunha, a grande parte da população brasileira, sobretudo das camadas populares, uma situação de exclusão

²⁰ Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12492&Itemid=811

educacional. Sobre a situação de descaso e esquecimento a que é submetida a população do/no campo por parte dos órgãos governamentais, Arroyo *et. al.* (2011, p.8) pronunciam:

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.

Como pondera Silva (2004), até o início do século XX, a educação ficou restrita a uma pequena parcela da população – brancos, homens, citadinos – considerada elite, sendo, portanto, inacessível ao povo do campo que não fazia parte deste grupo social. O fato das camadas da elite considerarem que, para trabalhar no campo não seria necessário ler ou escrever, contribuía para o desprezo com relação à educação escolar da população destas localidades.

A educação escolar, para a população do meio rural veio fazer parte da legislação brasileira com a promulgação da LDBE 9.394/96, no artigo 28. O texto prevê metodologias e currículos adequados aos interesses deste povo; além de uma organização escolar própria que se adapte a natureza do trabalho rural. De certa forma, esta lei contribuiu para que a população do campo começasse uma luta pelo que lhe era de direito, desencadeando movimentos sociais pela educação do e no campo.

Mesmo com a criação de artigos tratando da educação escolar brasileira no meio rural, o processo educativo no país, especialmente o público, continua apresentando condições de precariedade, pois muitas escolas não têm recursos didático-pedagógicos ou físicos, necessários a uma formação escolar de boa qualidade. Embora na cidade, algumas escolas apresentem uma situação de descaso, no campo, estas questões se ampliam de diversas formas.

Entre os problemas observados estão a precariedade de condição do trabalho docente (ainda mais evidente que na cidade); a insuficiência ou ausência de transporte escolar para encaminhar os alunos a instituições educativas de difícil acesso; a carência de professores e de uma organização curricular contextualizada que contemple a realidade social do aluno do campo; o predomínio de classes multisseriadas, cujo modelo comporta alunos com níveis de cognição e etários diversos, que observaremos adiante com mais detalhes.

Podemos assinalar que enquanto à escola urbana, de certa forma, foi dada uma pré-condição para que crianças, jovens e adultos tivessem direito à educação, no que se refere ao campo, houve um processo de descontinuidade no sentido da existência de poucas escolas e do acesso não contemplar boa parte de crianças, jovens e adultos que quisessem estudar.

Esta problemática, conforme colocamos anteriormente, culminou com o aparecimento de movimentos sociais, elaborando críticas e pleiteando uma educação pública que viesse a privilegiar as camadas populares do campo, fossem elas agricultores, indígenas, quilombolas, entre outras, contemplando-as com uma proposta de educação convergindo com a diversidade social, cultural, econômica e política (ARROYO, 2011).

Com a aprovação da Resolução nº1, de 3 de abril de 2002, instituem-se as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, o que acarretou um novo olhar para este segmento educacional, com ênfase no Movimento Nacional de Educação do Campo, como trata o artigo 2. Estas diretrizes assinalam que o processo educativo envolve diferentes iniciativas – educação formal, educação não-formal, educação informal – que precisam ser pensadas de maneira integrada, a fim de favorecer uma melhor qualidade de vida para a população do campo. Ações que incluam o fortalecimento de novos valores e sensibilidades, com base no respeito a si, ao outro e à terra, como também o diálogo e o tratamento igualitário entre homens e mulheres, raças e gerações, estimulou o surgimento de atitudes direcionadas para uma sociedade sustentável, baseada no amor pela terra, como morada e fonte geradora de vida (BRASIL, 2002).

Os Movimentos Sociais de luta por uma educação do/no campo mostram um avanço na consciência dos moradores pelo seu direito e tentam promover mudanças no jeito da sociedade brasileira, em geral, fazer e pensar este território (ARROYO *et.al.* 2011). Percebemos, neste sentido, a necessidade do sujeito no campo e no mundo esboçar uma reação à condição que foi imposta aos habitantes no meio rural de marginalização, submissão e exclusão social, econômica e cultural.

No entanto, reconhecer que hoje existe em nosso meio uma nova concepção de campo que tem direito a uma educação escolarizada de qualidade é um primeiro passo para a garantia de direitos básicos destas comunidades e para embarcar num processo de “formulação de políticas públicas que fortaleçam os valores, a cultura,

os saberes e as formas de produção e de sociabilidade que são a herança mais rica dos povos do campo.” (Arroyo *et.al.* 2004, p.97).

Entendemos, pois, que a educação se faz necessária para tornar viável o projeto político, voltado para as populações do campo, que vivem e/ou trabalham neste território. Referimo-nos à educação não apenas a vivenciada na família e no meio social, mas, especialmente, a escolarizada, capaz de sistematizar a visão de mundo e de interferir positivamente no processo de formação do conhecimento. Significa trazer o sujeito do campo para a construção de um projeto que é seu e, por isso, precisa ser elaborado com sua participação.

A partir do Movimento Nacional de Educação do Campo, quando tomou-se ciência das especificidades, diversidades e complexidades do homem e da mulher campesina, foi adotada uma nova nomenclatura como referência para esses povos, trocando a expressão educação rural para educação do campo²¹. Esse movimento pressionou o poder público a levar ao campo uma educação de acordo com os moldes estabelecidos pela Constituição de 1988 e pela LDB (Lei 9.394/96), que têm como premissa a inclusão de ações educacionais voltadas para atender as particularidades e subjetividades do homem e da mulher no campo.

Em 1998, na Luziânia, aconteceu a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, como um marco pela luta dos movimentos sociais, bem como de educadores do campo pelo direito a uma instrução de qualidade, inspirado pelo 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA), realizado em julho de 1997. A Conferência trazia as seguintes proposições, segundo Arroyo (2011, p.22):

[...] ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. [...] [partilhando] da convicção de que é possível e necessário pensar; implementar um projeto de desenvolvimento par o Brasil, que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão.

Ainda conforme Arroyo (2011) em 2003, o Ministério da Educação voltou a atenção, embora sem oferecer uma base substancial, para os movimentos sociais do campo. Deste modo, o governo de Luís Inácio Lula da Silva elaborou o Plano

²¹ Conforme Fernandes *et. al.* (2004) “[...] a Educação do Campo não poderia ficar restrita aos assentamentos rurais.”

Plurianual que buscava a revalorização da educação do campo, através da reforma agrária, do desenvolvimento da agricultura familiar e da educação, entendida como essencial para a emancipação e cidadania dos sujeitos que vivem e/ou trabalham no campo. Nesse sentido, em 2004, aconteceu a II Conferência Nacional de Educação do Campo, com o tema “Sistema Nacional de Educação e Políticas Públicas de Educação no Campo”, ampliando os parceiros de luta e adotando o propósito de vincular a educação do campo aos movimentos sociais, a fim de formar novos valores e culturas, recolocando este ambiente na agenda política do país.

A percepção crítica em relação à situação educativa escolarizada, vivenciada pelas comunidades do campo, trouxe (e vem trazendo) contribuições no sentido de chamar o País, em especial pesquisadores, políticos, educadores, até mesmo a população em geral, para um movimento que, almejando uma confluência ser-humano-campo-sujeito-cidadão, exprime desafio. É um desafio que parte da necessidade de percepção da indissociabilidade entre campo e cidade. Como diz Jesus (2004, p.109):

Ambos são territórios de lutas sociais, de produção de saberes, de poderes e de sonhos. É importante ver a relação campo-cidade como condições democráticas e solidárias de pensar diverso, de dialogar com o outro, de partilhar sonhos e utopias que comportam o direito de todos e todas as brasileiras.

Neste sentido, podemos perceber que campo e cidade, dentro de seus aspectos educativos, sociais, econômicos e culturais são peculiares nas suas diferenças, mas complementam-se e precisam trabalhar de forma coerente, buscando contribuir, satisfatoriamente, para a constituição de uma sociedade emancipada e de um estado nacional reconhecidamente solidário, democrático e participativo.

Diante do quadro apresentado sobre educação do campo, torna-se fundamental pensar sobre o papel do professor, a quem é direcionada a responsabilidade de desenvolver processos formativos e aprender a lidar com a diversidade, principalmente, através da experiência no percurso pelas diferentes realidades educacionais.

Destarte, o professor necessita repensar sua prática no intuito de por fim a contradição *educador-educando*²², presente na maioria dos ambientes escolares da cidade ou do campo. Afinal, deve existir, ao invés de um clima de *eu sei e vou lhe ensinar*, uma relação de diálogo e de respeito em que ambos os envolvidos no processo de construção da aprendizagem se sintam e se façam ativos contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e de sujeito-cidadão do educando e do educador.

Cabe ao professor que atua na comunidade escolar campesina buscar conhecer a realidade e a história de seus educandos e da comunidade escolar, a fim de exercer uma prática docente baseada no respeito às especificidades individuais e comunitárias e à formação cidadã. O conhecimento acerca da realidade do campo, vivenciada pelos alunos, pais e demais integrantes das comunidades campesinas possibilita a construção, por parte do docente, de metodologias e procedimentos adequados às especificidades do campo, contribuindo com uma prática pedagógica inovadora. De acordo com os artigos 11, 12 e 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, os cursos de formação inicial e continuada devem orientar os docentes em relação aos conhecimentos e aos conteúdos específicos da realidade no campo, a fim de que possam contribuir, significativamente, com a formação de docentes capazes de atuar nestes espaços.

Acrescentamos que o professor inserido na realidade do campo precisa receber uma formação pedagógica permanente, mas diferenciada, a fim de melhorar o funcionamento das escolas, geralmente multisseriadas, para assumir “[...] o papel de sujeito do ambiente educativo, criando e recriando as estratégias de formação humana e as relações sociais que o constituem” (ARROYO *et. al.*, 2011, p.124). Podemos notabilizar que ao professor, destas classes multisseriadas, cabe a responsabilidade de planejar aulas que atendam as necessidades de todos do grupo, em suas especificidades, entendido como heterogêneo em idades, níveis de desenvolvimento, de aprendizagem, cognitivo e de escolaridade.

Tendo em vista a superação de alguns obstáculos percebidos nas escolas localizadas no campo, a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo trouxe ainda alguns desafios e propostas, elencados por Arroyo (2011, p.167), tais como:

²² Freire (2012) trata da contradição educador-educando.

[...] Lutar pela criação de escolas regionais que envolvam a combinação entre escolarização e formação profissional para a atuação no campo; Pressionar para que haja uma seleção de docentes para as escolas do campo, respeitando a opção dos profissionais com relação aos locais onde atuarão e o parecer da comunidade; [...]; Lutar para que seja respeitado o direito à educação, no sentido de manter as turmas pequenas de alunos; [...]; Insistir junto às universidades públicas para que criem cursos de nível superior em cada estado com currículo adequado à Educação Básica do Campo; [...] e construir alternativas urgentes de escolarização e profissionalização dos docentes não titulados, assegurando uma formação específica contínua, partindo da realidade do trabalho do professor, para atuação no meio rural.

Percebe-se, na referida leitura, que os participantes do evento assumiram determinados compromissos pessoais e coletivos, levantando alguns desafios para a educação do campo. No entanto, observamos que a educação oferecida na escola localizada no campo ainda sofre com a sobreposição de um currículo e de competências que são propostas para as escolas da cidade e ignoram a realidade da comunidade camponesa. Embora a modificação no panorama da educação do campo tenha incitado a sociedade, especialmente políticos e pesquisadores, para superar a dicotomia cidade-campo ao tentarem valorizar o papel dos sujeitos do campo e perceberem a importância da educação na sua formação e no desenvolvimento da democracia e solidariedade, o quadro apresentado confere pouco resultado. Como disse a professora Violeta, é uma educação do campo escolarizada, acrescentando, com uma organização de salas multisseriadas, situação pouco vista nas escolas da cidade.

2.4 Organização escolar em classes multisseriadas

Muitos educadores se julgavam detentores do monopólio da educação dos setores populares. Sua prática, porém, foi-lhes ensinando que a realidade social, ela sim, é a grande mestra. Quem não souber lê-la e se colocar numa posição de auxiliar, estará, possivelmente, desenvolvendo uma contra-educação, candidata inevitável ao fracasso. (FELIPE SOARES ARANHA)

Neste tópico, tecemos algumas considerações sobre a organização de classes multisseriadas, bem como as vantagens e desvantagens desta constituição escolar. Segundo Ramalho (2004), a organização escolar multisseriada, no Brasil, surgiu para atender a exigência da Constituição de 1824 de oferecer o ensino

primário a todos os cidadãos. Essa reivindicação, culminou com a criação das escolas do “Ensino Mútuo”²³, no início do século XIX, como forma de prover a falta de professores. Esta forma de instrução estava baseada no método em que formavam-se agrupamentos mais ou menos homogêneos para que fossem atendidas as diferentes necessidades de ensino-aprendizagem entre os alunos.

Sobre isto, Aranha (1996, p.147) comenta:

[...] um só mestre para mil alunos [...]. Esse processo barateia os custos, mas os resultados não são dos melhores. Em todo caso a ideia entusiasma muita gente por algum tempo [...] chegando, inclusive, no Brasil.

No intuito de contratar professores para atenderem a um determinado número de alunos, o Brasil apropriou-se da proposta de Ensino Mútuo como forma de oferecer o ensino primário. Segundo Araújo (2006), foi criado no Rio de Janeiro um decreto imperial em que um professor por escola atenderia um grupo de dez alunos (decúria) tendo como auxílio um monitor (decurião).

Atualmente, no Brasil podemos encontrar várias escolas em que um único professor atende a diferentes níveis de escolaridade, como acontecia no Ensino Mútuo. Esta formação de classe multisseriada é vista com frequência nas comunidades camponesas, embora não seja exclusiva do campo. Isto acontece em virtude do número de alunos destas localidades ser considerado pequeno para a formação de turmas regulares, ou seja, em que há um professor para cada ano escolar.

Ainda que as escolas com organização de classes multisseriadas tragam dilemas, especialmente, no que diz respeito à prática e à formação docente para estas turmas, é relevante destacarmos que estas instituições assumem um papel significativo na educação camponesa, pois são responsáveis pela iniciação escolar de uma boa parte da população destas comunidades.

No entanto, segundo indicadores de avaliações educativas, a exemplo do IDEB, estas comunidades representam um atraso para educação do país. Assim, dentro de um pensamento mercadológico e neoliberal têm sido criadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), políticas que visam melhorar os indicadores de

²³ O Ensino Mútuo tem como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade.

avaliações educacionais transferindo os alunos das escolas localizadas no campo para escolas da cidade. Podemos citar como exemplo, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), o Programa Caminhos da Escola, que tem incentivado a Nucleação Escolar.

Estes programas tendem a dificultar o acesso dos moradores do campo à escolarização básica. Ou seja, o Brasil quer melhorar os índices de educação usando medidas que sacrificam o morador do campo, visto como um dos responsáveis pelos resultados negativos percebidos por meios de avaliações nacionais e internacionais. Percebemos que as políticas públicas não têm levado em consideração o fato de que, muitas vezes, a população campestre julga necessário o funcionamento de, pelo menos, uma escola no local onde reside para atender crianças, jovens e adultos que desejam obter uma educação escolarizada. Araújo (2006, p. 4) diz que:

É preciso [...] reconhecermos que a escola com turmas multisseriadas não se reduz a um espaço constituído por salas de aula isoladas no meio rural brasileiro tendo em vista a sua dispersa população. Para além disso, é sobretudo um fenómeno concreto que existe e faz parte de um contexto campestre rico e permanente, o qual merece a construção de uma escola capaz de promover um ensino competente, desenvolvendo-se na contracorrente da visão que reforça a implantação de políticas aparentemente voltadas para a educação rural, mas que, na verdade, tendem a favorecer os pressupostos de uma educação urbana numa visão de homogeneização acerca do espaço rural-urbano.

Assim, é necessário que sejam constituídas políticas públicas que atendam à realidade da classe multisseriada e não que tentem silenciá-la. É preciso aprofundar o conhecimento acerca desta organização escolar e da formação docente para este meio, procurando entender que concepções didático-pedagógicas têm servido de alicerce para a prática do professor da classe multisseriada.

CAPÍTULO III

A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTO: CONCEPÇÕES TEÓRICO - CONCEITUAIS

Letramento é trabalhar com a criança um é... envolvendo ela no processo ensino-aprendizagem (risos), interagindo ela no mundo letrado, certo? Ela se envolvendo em... sabendo ler um outdoor, sabendo ir na rua ler um cartaz, se envolver no mundo letrado, na sala de aula e no mundo ao seu redor onde ela, ela se relaciona, sabendo interagir e se envolver nesse mundo letrado. (PROFESSORA ROSA)

Figura 4 – Aluno elaborando hipóteses de escrita com o uso de fichas de E.V.A e alfabeto móvel



Fonte: Arquivo pessoal de Marjorie Lopes Guimarães Loureiro Diniz

3. Alfabetização e letramento: discussões históricas e teórico-conceituais

A educação assume significado amplo, não se restringindo à escola, e tem como finalidade central criar condições para liberar a capacidade de autoaprendizagem do aluno. (JAQUELINE MOLL)

Nos capítulos anteriores, traçamos discussões acerca de políticas públicas para o magistério; sobre a formação docente inicial e continuada; a organização de classes multisseriadas da educação no campo e, ainda, sobre a prática docente nestas turmas. Neste capítulo, focalizamos a ação pedagógica baseada nos processos de alfabetização e letramento.

No intuito de compreender a importância da prática docente de alfabetização associada ao letramento como também da necessidade de ampliação das capacidades de leitura e produção textual, foram levantadas, nesta pesquisa, algumas discussões no entorno dos conceitos de alfabetização, letramento e da indissociabilização entre ambos. A princípio, debatemos sobre a formação do aluno leitor e escritor com base no campo cognitivo enfatizado por Piaget e no social abordado por Vygotsky. Dando seguimento ao estudo, trataremos sobre o tema alfabetização e letramento, a fim de termos suporte teórico para análise das práticas adotadas pelas professoras sujeitos de nossa pesquisa.

A leitura e suas concepções, também, serão abordadas neste capítulo, bem como o trabalho com o ensino de estratégias de compreensão leitora. Finalizamos este capítulo, versando sobre as concepções de escrita, elencadas por autores tais como Reinaldo (2002) e Koch (2012).

3.1 A alfabetização e o letramento no contexto histórico brasileiro

É próprio das teorias empiristas da aprendizagem reduzir o conhecimento à mera cópia passiva da realidade, ao passo que a verdadeira explicação do desenvolvimento cognitivo deve centrar-se nas inovações ou invenções. (BECKER)

No contexto da história da educação, conforme mostra Mortatti (2006), foi no final do século XIX, com a Proclamação da República, que a escolaridade passou a ser uma máquina de prestígio e poder. Caberia à escola, como principal instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, a função de preparar as novas

gerações para atender aos ideais republicanos. Assim, o acesso à aprendizagem da leitura e da escrita, tido como privilégio de poucos e realizada nos lares ou nas aulas régias expandiu-se a fim de atender às necessidades da nova nação.

As práticas de leitura e escrita foram submetidas ao ensino organizado, sistemático e educacional, surgindo a necessidade de profissionais especializados. A partir dos anos 1960, com a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), inspirada nos movimentos da década de 30 e, tendo em vista o crescimento das cidades e a industrialização do país, o acesso à leitura e à escrita passou a ser pauta dos discursos e planos de governo, e a escola se “comprometeu” com a alfabetização das camadas populares. (MORTATTI, 2006)

Atualmente, o Estado tem o dever de propiciar, por meio da educação, o acesso à leitura e à escrita a todas as pessoas como forma de incluí-las social, cultural e politicamente como cidadãos brasileiros. Todavia, as dificuldades em concretizar o processo de aquisição dessas práticas, principalmente nas escolas públicas, sempre permearam a sociedade brasileira fazendo surgir junto a história da alfabetização a disputa por métodos viáveis que produzissem efeitos no processo de aquisição da leitura e da escrita. Posto isto, a discussão sobre um método ideal de alfabetização – processo de aquisição do símbolo linguístico, a partir da relação grafema-fonema e da consciência fonológica – perdura desde muito tempo na história da educação brasileira.

Durante muito tempo, a alfabetização, assim como o debate a respeito dos métodos utilizados com vistas à superação das dificuldades das crianças para aprender a ler e a escrever, foi o centro das atenções dos professores das séries iniciais. No entanto, diante das transformações culturais, sociais, políticas e tecnológicas, a sociedade exigiu diferentes usos da língua oral/escrita. Assim, a capacidade de decifrar, apenas, os códigos linguísticos tornou-se insuficiente para a participação ativa do sujeito na sociedade (SOARES, 2003). Desta forma, conforme Soares (2003), no final do século XX surgiu o conceito de letramento tornando-se, assim como a alfabetização, uma exigência para a sobrevivência e a conquista da cidadania.

Com isto, muitos pesquisadores, tais como Soares (2003), Tfouni (2010), Mortatti (2006), Moll (2009), entre outros, buscaram compreender os processos da alfabetização e do letramento atrelados aos condicionantes sociais, políticos e econômicos que envolvem ambos. Soares (2003) trata desses dois conceitos como

sendo habilidades necessárias para o ser humano, enquanto sujeito social e cultural. Em termos de alfabetização, a pessoa adquire a aptidão de dominar os códigos da leitura e da escrita, ou seja, compreende a relação restrita grafema-fonema, tornando-se capaz de codificar e decodificar palavras, mesmo que não atribua sentido. No entanto, o letramento pode proporcionar a participação de forma ativa e competente das práticas sociais de uso cotidiano da língua oral e escrita, precisa ser letrado.

Tfouni (2010) percebe a alfabetização e o letramento conforme a citação abaixo:

[...] a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes [...] **enquanto o letramento** focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (TFOUNI, 2010, p.17-22, **grifo nosso**).

Esta autora chama atenção para os aspectos individual e sócio-históricos focalizados na alfabetização e no letramento, respectivamente. Contudo, atribui, assim como Soares (2003), relevância aos dois processos.

Em meados dos anos 1980, tendo em vista as lacunas observadas na formação do cidadão leitor e escritor, o Brasil propôs inserir, desde os primeiros anos de vida escolar, o aluno na cultura letrada (SOARES, 2003). Então, atribuiu maior importância ao uso social da leitura e da escrita, desde cedo, ou seja, ainda no processo de alfabetização.

Atualmente, os processos de alfabetização – caracterizados pela aquisição do sistema convencional de escrita – e o de desenvolvimento do uso de habilidades da leitura e da escrita em práticas sociais, característica do letramento são consideradas ações necessárias para ampliar a participação ativa do sujeito no mundo das práticas sociais letradas. Com base nesta ideia de alfabetizar e letrar, as políticas públicas voltaram-se para a efetivação desse processo, a partir dos primeiros anos escolares. No ano de 2012, durante o Governo de Dilma Rousseff, foi criado o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Neste, os governos federal, estadual e municipal assumiram o compromisso de adotar meios de formação de professores alfabetizadores para assegurar a toda criança o direito de ser alfabetizada até os oito anos de idade, no final do 3º ano do ensino fundamental.

Neste pacto, encontramos instaurada a responsabilidade de professores alfabetizadores de trabalharem com metas específicas no intuito de contribuir para que todo aluno tenha concluído o processo de alfabetização na “idade certa”.

Conforme vimos anteriormente, boa parte das escolas localizadas no campo é constituída por classes multisseriadas e incluem alunos menores de oito anos e em fase de alfabetização. É válido notarmos que a forma como as classes são organizadas (regular ou multisseriada) não tira do aluno o direito de ser alfabetizado na “idade certa”, logo, cabe ao professor adotar uma prática pedagógica para tornar efetivo este direito. Vem à tona a imprescindibilidade do professor mediador que interage de forma efetiva com cada aluno, visto que o processo de construção da escrita e da leitura, principalmente nos anos iniciais²⁴, faz-se com uma estreita comunicação entre aluno e professor. Um professor que estimula e desafia o educando de acordo com seu nível de aprendizagem e capacidade, respeitando e valorizando o contexto familiar, social, econômico e cultural em que cada um encontra-se inserido.

3.2 Alfabetização e letramento: a mediação no contexto do ensino-aprendizagem

Nomes como Piaget e Vygotsky contribuíram e têm contribuído na concepção de ensino-aprendizagem com base na mediação e na visão do aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Conforme Piaget *apud* Zanolla (2012), o conhecimento é resultado da ação do sujeito com o objeto de estudo. Na percepção de Piaget *apud* Zanolla (2012), a criança é um sujeito epistêmico capaz de agir, pensar e interagir com o meio para elaborar hipóteses que culminam na construção de um novo conhecimento. É na interação com o objeto do conhecimento que a criança processa novas ideias à medida que assimila e acomoda a informação. Assim, a teoria construtivista de Jean Piaget serviu de inspiração na perspectiva da alfabetização baseada no sistema de representação. Seguidora de Piaget, a argentina Emília Ferreiro e colaboradores, como Ana Teberosky no início dos anos 80, quando o termo letramento chegou ao Brasil, lançaram a perspectiva psicogenética como forma de perceber o processo de

²⁴ Entendamos do 1º ao 5º ano.

alfabetização. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser visto como uma “tábula rasa” em relação ao processo de desenvolvimento da capacidade leitora e de produção textual e passa a ser percebido como sujeito capaz de construir sua própria percepção sobre a língua escrita, sendo, inclusive, principal responsável por este processo.

Na concepção de alfabetização, percebida por meio da psicogênese da língua escrita, a construção da escrita acontece de forma progressiva em situações direcionadas ao cotidiano. O aluno elabora hipóteses que evoluem até que se alcance a compreensão de que a palavra dita é escrita com o uso de letras de acordo com o som emitido quando é pronunciada (Nível alfabético de escrita). Segundo Ferreiro (1999), dentro do processo de aquisição da escrita, a criança passa por uma série de passos que envolvem a observação, o estabelecimento de relações, a organização e interiorização de conceitos, a dúvida e a reelaboração até que perceba a natureza do sistema alfabético. (CÓCCO *et. al.*, 1996).

Conforme Ferreiro (1999), os níveis de escrita pelos quais a criança passa classificam-se em pré-silábico I e II, silábico, silábico-alfabético e alfabético. No nível pré-silábico I, a criança entende que escrever é desenhar ou rabiscar. No nível pré-silábico II, a criança faz uso de letras, no entanto, de forma aleatória, sem fazer relação com a fala. Neste mesmo período, a criança percebe que coisas diferentes são escritas de maneiras diferentes e desenvolve as variações intra e interfigural. Uma característica também presente nesta etapa é o *realismo nominal*, ou seja, o aluno carrega características do objeto para escrever as palavras.

A partir do terceiro nível, o silábico, a criança começa a fazer relação entre a fala e a escrita, dá início à fonetização. Nesse nível, ela passa a representar fonemas presentes nas sílabas que formam a palavra. No entanto, o aluno utiliza apenas um traço gráfico para cada sílaba oral, representando, ou não, corretamente o valor sonoro emitido pelo fonema, ou seja, ela representa a sílaba. No nível silábico-alfabético, o aprendiz começa a perceber e representar mais de um fonema presente na sílaba oral, contudo, por vezes, remete à representação silábica. No nível alfabético, a criança já compreende que, para cada fonema pronunciado, deve estar associado um grafema.

Para que o aluno alcance o nível de escrita alfabético é necessário que compreenda que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas o que implica desenvolver uma consciência fonológica. Cabe ao professor, portanto,

aplicar atividades para os alunos conseguirem segmentar as frases até perceberem os fonemas que formam as palavras e serem capazes de separá-los e combinar os sons entre si, ou ainda, que desenvolvam a capacidade de fazer a relação grafema-fonema. É a consciência dos fonemas, ou fonêmica, que possibilita ao aluno o entendimento sobre o funcionamento do alfabeto, sendo esta uma habilidade fundamental para se aprender a ler e a escrever.

Percebemos, assim, que se faz necessária uma intervenção adequada para que o aluno atinja o nível alfabético de escrita. Contudo, a mediação docente é válida se o professor permitir que o aluno escreva como sabe para identificar em que nível de compreensão da escrita o discente se encontra para, então, planejar uma ação pedagógica, de modo a contribuir com a real necessidade do aprendiz.

Posto isto, Soares (2003) diz que o letramento fomentou no Brasil a visão do aluno como sujeito, necessariamente, ativo no processo de construção da escrita, do mesmo modo que passou a ocupar lugar de privilégio na sua formação leitora. Conseqüentemente, a preocupação em colocar o aluno em um ambiente rodeado por situações de escrita, próprias do cotidiano, passou a permear as instituições escolares. Dessa forma, a experiência linguístico-cultural do aluno passou a ser vista como necessária no processo de formação de leitores e escritores, a partir da alfabetização.

Tanto a ação do aluno sobre o objeto “língua escrita” como o meio social são aspectos relevantes tanto para a superação dos níveis de escrita como para o ensino da leitura. Koch (2012, p.39) menciona que “Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas [...] por meio das quais se realiza o processamento textual”. Partindo do pressuposto de que essas estratégias envolvem o conhecimento linguístico (gramatical e lexical), enciclopédico ou conhecimento de mundo e interacional, referentes às formas de interação por meio da linguagem, é possível afirmar que a participação do professor se faz necessária e, portanto, indispensável na formação de leitores proficientes.

Neste sentido, sem o auxílio de um leitor mais experiente²⁵, o aluno pode não aprender a utilizar estratégias de compreensão de textos, nem a entender os objetivos propostos pelo autor ou as macrocategorias presentes nos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Além disso, embora naturalmente, na

²⁵ No caso, o professor.

convivência social, o aluno consiga desenvolver capacidades de compreensão textual, argumentativas e de emitir opiniões, as habilidades de leitura e escrita precisam ser ampliadas, de modo que ele seja capaz de participar de diferentes situações discursivas, sejam elas desenvolvidas pelo uso da linguagem oral ou escrita.

Dessa maneira, cabe ao professor mediar a leitura com os alunos, utilizando uma metodologia que proporcione a compreensão crítica do texto e o domínio de estratégias de leitura, bem como do desenvolvimento das capacidades de perceber as condições de textualidade, indispensáveis à produção de sentido (Marcuschi, 2008). Do mesmo modo, o docente precisa facilitar o contato dos alunos com um número significativo de gêneros de usos e funções diversificados, auxiliando, assim a inserção ativa do aluno no mundo da cultura letrada que o cerca.

Antunes (2003) ratifica a necessidade do trabalho docente com uma diversidade de gêneros textuais ao afirmar que, além de alfabetizar, é preciso contribuir com o desenvolvimento do letramento dos alunos e ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas, relativas aos usos literários ou não das línguas. O docente de classes multisseriadas precisa trabalhar textos com diferentes funções e estruturas de modo que sejam contemplados por todos os alunos, de forma diferenciada, respeitando os diferentes níveis de faixa etária e de desenvolvimento.

A ideia do professor mediador é destacada com veemência nos estudos de Vygotsky *apud* Ivic (2010). Este autor defende que a aprendizagem humana ocorre nas interações mediadas pela linguagem. Assim, acentua a importância das interações sociais entre professor-aluno e aluno-aluno, no processo de ensino-aprendizagem. Ainda conforme este autor, a educação está ligada ao desenvolvimento que ocorre no meio sociocultural e influencia a educação escolar. Conforme Ivic (2010), além de atribuir relevância à mediação do professor, Vygotsky também destaca a importância do ambiente na elaboração do conhecimento. Segundo Ivic:

[...] quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento (IVIC, 2010, p. 305).

Em uma concepção de construção do conhecimento, baseada nos estudos de Vygotsky (1999), a aprendizagem humana acontece do inter para o intra-psicológico, através da mediação pela linguagem, ou seja, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do conhecimento que acontece no meio social, nas trocas comunicativas entre os sujeitos.

Zanolla (2012) afirma que quando a criança interage com as pessoas e o meio, processos internos de desenvolvimento são despertados. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (VYGOTSKY, 1999a, p. 118). Percebemos que para que o aluno possa desenvolver-se no processo de ensino-aprendizagem e para que o professor contribua de forma satisfatória com este desenvolvimento ambos precisam estar em interação identificando e trabalhando com base no conhecimento da língua, seja oral ou escrita, que cada aluno tem.

Para ilustrar esta afirmação, podemos trazer o conceito de Vygotsky (1999) de zona de desenvolvimento proximal como um conceito necessário ao processo de ensino e de aprendizagem. Este termo está relacionado à diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que é capaz de aprender e fazer se lhe é dado suporte educacional devido, ou seja, esta zona é definida como “a diferença [...] entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com assistência de um adulto” (IVIC, 2010, p. 32). Ao identificar a zona de desenvolvimento proximal de cada aluno, é possível que o professor faça uso de uma metodologia de trabalho com a leitura e a escrita que atenda às necessidades do grupo de alunos e de cada um em especial. Implica dizer que o docente será capaz de identificar a diversidade textual que poderá levar para a sua prática pedagógica de modo a contemplar todos os alunos da sala de aula.

A adoção de uma metodologia pedagógica adequada a cada nível de aluno é de bastante significância na formação do leitor e escritor autônomo e proficiente, pois um dos maiores problemas de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas no campo ou na cidade reside na ausência de uma prática docente que possibilite o processo de apropriação competente da leitura e da escrita, contribuindo com a formação do aluno como um leitor e escritor proficiente. Por vezes, a precariedade da atividade docente se deve a uma formação inicial e continuada ineficaz, muitas vezes, desmotivada em consequência da ausência de políticas públicas de

valorização do profissional da educação. No entanto, cabe a comunidade escolar, incluindo pais, alunos e professores, ter em mente que todos são responsáveis por formar o cidadão.

Assim, ao invés de culpar um ou outro pela ineficácia na formação do aluno leitor e escritor participante ativo das diferentes práticas de leitura e de escrita, a escola, o professor e os pais precisam procurar alternativas no intuito de modificar este panorama começando pela valorização do profissional da educação, de cada aluno, em especial, e do meio social em que cada um encontra-se inserido.

3.3 A prática social de leitura: concepções atuais

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma [...], como algo que nos constitui ou nos põe em questão frente àquilo que somos [...] como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos. (LARROSA)

Conforme Leffa (1999), a leitura pode ser abordada a partir de três principais tendências ou concepções. A concepção ascendente de leitura que destaca a importância do texto; a concepção descendente que atribui maior importância ao leitor e a concepção ascendente e descendente que caracteriza-se como um ato coletivo entre o texto, o leitor e o autor. Cada tendência apresenta aspectos peculiares em relação à leitura, contudo cada uma delas seja ascendente, descendente, ascendente e descendente trazem implicações pedagógicas para o ensino da leitura no cotidiano escolar.

Na concepção ascendente, grande importância é dada ao texto que é tido como intermediário entre o leitor e o autor. O significado que o leitor atribui ao texto, depende, exclusivamente, da disposição e características do mesmo, ou seja, depende da forma como está escrito. Sendo assim, o texto deve ser escrito de forma simplificada, com vocabulário simples, palavras e frases curtas e, preferencialmente, com a voz ativa do verbo e o conteúdo deve aparecer da forma mais clara possível. É importante observarmos, também, que o texto deve ser adaptado ao leitor de acordo com suas limitações (LEFFA, 1999).

Além do texto simplificado, este modelo de leitura considera que o conteúdo está no texto, portanto só existe um significado para a leitura que o leitor deve esperar, passivamente, abstraí-lo. Assim, não há espaço para posicionamentos ou questionamentos; não existem interpretações diferentes e sim uma única resposta

devendo ser aquela que o professor considera correta e espera que o aluno abstraia do texto.

Leffa (1999) afirma que no modelo ascendente a decodificação é um processo utilizado pelo leitor para extrair o significado do texto. A decodificação implica em passar a palavra da forma escrita para a forma oral entendendo o seu significado. Logo, a leitura acontece de maneira ascendente, pois a informação vem do texto para a mente do leitor. Em geral, decodificam-se palavras novas, isto é, que ainda não fazem parte do vocabulário do leitor. Kato (1987, p.40) diz:

O processamento ascendente (*botton-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes.

Um último aspecto dessa concepção de leitura é a linearidade. Isto implica dizer que a leitura ocorre de maneira uniforme em que todos leem de um mesmo jeito, decodificando o texto da esquerda para direita e de cima para baixo, sem recuos ou saltos. Assim, o leitor não faz uso de estratégias leitoras – além da decodificação –, tais como a previsão, a pergunta ou a pró-leitura e todos têm a mesma compreensão.

Segundo Rocha (2009, p. 11), o aluno passa por quatro níveis de decodificação ao fazer uso da relação grafema-fonema para identificar palavras, sendo:

Nível X – utilização de índices figurativos: quando identifica a palavra, sobretudo, pela compreensão do texto ou pela ilustração; Nível 1 – relação entre palavra falada e escrita: quando começa a articular, biunivocamente, cada palavra escrita à cada palavra falada ou, pelo menos, apresenta a preocupação durante a leitura; Nível 2 – análise da palavra sem síntese: quando segmenta a palavra, mas não sintetiza; Nível 3 – análise e síntese da palavra: quando segmenta a palavra e a sintetiza, mas tem uma leitura com pronúncia artificializada (fonética) dando indícios de que não entendeu a palavra que acabou de decodificar; e nível 4 – análise, síntese e sentido: quando segmenta a palavra e a sintetiza dando indícios de que entendeu a palavra que acabou de decodificar. (ROCHA, 2009, p.11)

Cabe ao professor desenvolver uma mediação que auxilie o aluno a passar de um nível de decodificação para outro mais elevado, até alcançar o quarto nível.

A concepção descendente desperta no leitor um sentido construído, quer dizer, todos leem o texto, mas o leitor que tem um vocabulário mais amplo compreende melhor o texto do que aquele que tem um vocabulário simples. No modelo descendente de leitura, o próprio leitor atribui um sentido ao texto, não extraindo o sentido dele (LEFFA, 1999). Assim, diferentes leitores podem atribuir ao texto diferentes significados, ou seja, não existe o significado certo ou errado. Portanto, a leitura, nesse modelo, acontece de forma descendente, isto é, do leitor para o texto, enquanto na concepção ascendente a leitura acontece do texto para o leitor.

Outra característica do modelo descendente é a preparação do leitor para usar diferentes estratégias de leitura, tais como: previsão (o leitor pode tentar prever o que vem em seguida), recuo (o leitor pode fazer releitura), clarificação (o leitor busca ajuda seja em dicionário, seja por perguntas, deduções ou até inferências) e pró-leitura (o leitor pode passar a frente, adiantar-se no texto), a fim de alcançar o objetivo que o levou a leitura. Implica dizer que, nessa concepção de leitura, o leitor é livre para se movimentar no texto com criatividade, enquanto na concepção ascendente a leitura, independente do tipo ou gênero textual, acontece de forma linear.

Ao caracterizar o modelo de leitura descendente podemos afirmar que este é tido como um processo em que é dada bastante importância ao desempenho do leitor e de sua criatividade. O leitor participa da leitura de forma ativa. Conforme Kato (1987, p.40):

O processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma.

A princípio, podemos dizer que as duas primeiras concepções de leitura – ascendente e descendente – apresentam uma hierarquização de seus componentes (o leitor e o texto), em que o modelo ascendente trata o texto como superior e o modelo descendente, o leitor.

Já na concepção ascendente/descendente, a leitura é um ato coletivo e uma atividade social. A abordagem é feita de uma maneira em que existe uma relação entre o leitor, o texto e o autor, fazendo parte de uma sociedade discursiva e os

integrantes têm interesses comuns e usam de uma linguagem comum. (LEFFA, 1999)

Assim, nessa concepção ascendente/descendente, a leitura é vista como um processo no qual o leitor conversa com o autor, através do texto, podendo causar mudanças entre todos os elementos envolvidos. Existe uma interação entre o autor que pensa no leitor e o leitor que busca entender o que o autor pensa e escreve. Para isto o leitor utiliza de fontes de conhecimento, tais como a presença de outros (colegas, professor) ou também através do uso da intertextualidade, como o uso do dicionário.

Um aspecto bastante importante dessa concepção de leitura é o posicionamento. O leitor constrói uma ideia a respeito da leitura e se posiciona sobre ela. Vemos que a leitura não é um processo tão harmônico. Nas concepções anteriores, a leitura é tratada como um ato cognitivo. Aqui, a leitura é considerada discursiva, política e histórica, em que autor e leitor podem ter pontos de vista antagônicos. No modelo de leitura ascendente/descendente as pessoas tentam expressar o que pensam a fim de convencer o outro. Isto é, cada pessoa quer construir sua visão de mundo e influenciar o pensamento do outro. Assim, nesse modelo, o sujeito não é cognitivo e sim, histórico.

Essa concepção ascendente/descendente de leitura abre espaço para a dessacralização de ideias, ou seja, pode haver discordância entre as pessoas que leem, orientando-se por normas da autoridade discursiva. No entanto, as ideias do autor podem ser questionadas, mas não o autor (LEFFA, 1999).

A comunidade discursiva em que o autor e o leitor estão inseridos cria uma margem para interpretação dos diversos textos. Sendo assim, há uma linguagem que possibilita a valorização tanto do processo como do produto, que pode ser expresso de diferentes maneiras desde que esteja dentro das margens pré-estabelecidas.

Além das concepções discutidas acima por Leffa (1999) – ascendente, descendente e ascendente/descendente –, acrescentamos a concepção baseada no Letramento. A concepção de leitura, baseada no letramento, focaliza os usos e as funções da escrita e da leitura na sociedade.

3.4 Discussões em torno do letramento e da prática docente

[...] a relação entre escrita e significado é essencial. O mundo escrito expressa ideias, notícias, sentimentos do nosso tempo e do nosso contexto. (JAQUELINE MOLL)

A população brasileira na contemporaneidade está cercada por práticas letradas, escolarizadas ou não, intrinsecamente ligadas ao uso da linguagem como principal instrumento entre o ser humano e o meio. Deste modo, podemos enunciar que, independente de ler ou escrever convencionalmente, o indivíduo faz parte de um ambiente letrado em que a escrita cumpre diferentes usos e funções sociais. Portanto, é passível de um grau de letramento, mesmo antes de entrar na escola. Batista (2006, p.13) afirma que, “No Brasil, quase um terço da população possui baixos níveis de letramento”.

A escola pode contribuir com a ampliação dos níveis de letramentos de seus alunos, sejam crianças, jovens ou adultos, para isto, o docente precisa adotar uma prática com vistas a este fim. Entretanto, é necessário percebermos que não existe pessoa iletrada – “ao menos que faça parte de uma sociedade que não possui, nem sofre, a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita” (CARVALHO *et. al*, 2006, p. 10), mas sim, letramentos de natureza variada, associados ou não ao processo de alfabetização. Desse modo, não nos cabe denominarmos de iletradas pessoas analfabetas, pois o indicativo do letramento está dissociado da alfabetização, embora ambos possam estar relacionados à existência de um código escrito. Um exemplo desta situação, ocorre em salas de aula de alfabetização de jovens e adultos. Uma boa parte dos alunos mostra que não precisa sequer identificar as letras do alfabeto para que se tenha um bom nível de letramento²⁶. Tal constatação se deve ao uso da linguagem nas práticas sociais, munindo a população de diferentes graus de letramentos, concebendo-os sujeitos sociais letrados sendo ou não alfabetizados.

Enunciamos, pois, fazendo uso de conceitos de letramento²⁷ defendidos por autores como Soares (2003), Mortatti (2006), Tfouni (2010) e Moll (2009), que

²⁶ Os alunos fazem leituras de textos não-verbais, tais como, placas de trânsito, placas de sinalização. Além disto, opinam, argumentam, etc.

²⁷ O Letramento apresenta-se como um exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, como a de ler e escrever para obter informação, para interagir, ampliar conhecimento, interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se completamente no mundo da escrita. (FARIA, 2011,p.19)

concebem o letramento como um processo histórico-social, determinando a inserção e a participação cidadã do indivíduo na sociedade. Embora o letramento não substitua o processo de alfabetização, ele deve ser visto como complementar e indissociado deste, a fim de que o ambiente educativo possa contribuir não apenas com a formação do aluno codificador e decodificador dos códigos da língua, mas também na constituição de leitores e escritores proficientes, críticos, autônomos e capazes de participar ativamente das diferentes formações discursivas presentes no meio social. Destarte, não se trata de alfabetizar ou letrar os alunos, mas sim de alfabetizar considerando as práticas de letramento e de proporcionar novos letramentos que os alunos não conhecem e não conhecerão sozinhos.

Sobre isto, Orensztejn (2006, p.35) comenta:

Implica colocar o aluno em contato sistemático com o papel de leitor e escritor, compartilhando a multiplicidade de propósitos que a leitura e a escrita possuem: ler por prazer, para se divertir, para buscar alguma informação específica, para partilhar emoções com outros, para contar para os outros o que leu, para recomendá-la aos outros; escrever para expressar as ideias, para organizar os pensamentos, para aprender mais, para registrar e conservar como memória, para informar, para expressar sentimentos, para se comunicar à distância, para influenciar os outros.

Sendo assim, textos com diferentes funções e estruturas precisam ser abordados na sala de aula e contemplados por todos os alunos, respeitando os diferentes níveis de desenvolvimento. Acrescentamos que é importante esclarecer para os alunos os objetivos da leitura a ser realizada, pois como diz Solé (1998, p.22), “[...] os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender”. É preciso “analisar a alfabetização e refletir sobre ela na perspectiva do letramento” (Castanheira *et. al.*, 2009, p.13)

Nesta pesquisa, enfatizamos a realidade vivenciada por professores de classes multisseriadas que, como já dissemos, necessitam elaborar atividades diversificadas, a fim de contribuir de forma significativa com o avanço de todos os alunos no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento. Vale notar, que o professor da educação do campo, geralmente, lida com a dificuldade de fazer mediações contribuindo com a formação de leitores, cidadãos conscientes, capazes

de agir nas diferentes situações comunicativas, respeitando o entorno sociocultural e as experiências individuais.

Podemos verificar nas observações das aulas que, para o professor atender às necessidades básicas de formação do educando e prepará-los frente ao desenvolvimento tecnológico, social, econômico, cultural e político, é imprescindível o planejamento de atividades diárias, respeitando as diversidades existentes na turma e valorizando as diferentes experiências e conhecimentos adquiridos. No plano da alfabetização e do letramento, a leitura e a diversidade de gêneros textuais são ferramentas indispensáveis para que o docente assuma uma prática que atenda a cada aluno em suas especificidades. Conforme Val (2006, p.19), “a reflexão sobre como integrar alfabetização e letramento em sala de aula vai se organizar em torno de quatro componentes do aprendizado da escrita: 1) a compreensão e valorização da cultura escrita; 2) a apropriação do sistema de escrita; 3) a leitura; e, 4) a produção de textos escritos.”

O primeiro componente refere-se à necessidade de o professor adequar situações de aprendizagem nas quais o aluno consiga compreender e valorizar a diversidade de usos e funções da escrita visando capacitá-lo a interagir ativamente nas diferentes práticas de leitura e de escrita. Compreende a utilidade, a relevância do que se aprende, provavelmente, o aluno se mostrará mais disposto a participar das atividades escolares. O segundo componente diz respeito ao trabalho desenvolvido pelo professor com fins a orientar o aluno na apropriação do sistema de escrita. Este trabalho envolve, além do trabalho com as letras, sílabas, relação grafema-fonema, a sistematização da escrita por meio do ensino de questões sintáticas e semânticas. A leitura, terceiro componente elencado por Val (2006), envolve os processos de decodificação e o desafio da construção de sentidos no texto. Neste sentido, significa que o ensino da leitura envolve a formação de leitores capazes de se comportarem como usuários sociais da língua. Conforme Foucambert *apud* Rocha (2009, p.3):

Isso significa que o ensino da leitura deve ser metacognitivo e acontecer através de práticas sociais de letramento, explicitando-se a relação entre a necessidade do leitor e os poderes do ato de ler em satisfazer tais demandas.

Compreendemos, portanto, que a prática de ensino e de aprendizagem da leitura precisa acontecer com o aluno imerso em atividades do seu cotidiano e envolver aspectos relacionados não apenas à decodificação, ou seja, à relação grafema-fonema, mas também tomando como indispensáveis a mobilização da capacidade de construção de sentido e de posicionamento por parte da criança.

3.5A prática social de escrita e o ambiente da escola: Concepções de escrita

Então, isso requer mais tempo pra se preparar. Você tem que preparar mais aulas diferentes, atividades diferentes. Então, é um trabalho mais complicado e é tanto, que muita gente que a gente conver as outras professoras dizem “Eu não sei como é que vocês conseguem ensinar em sala multisseriada, multiclada porque eu não conseguiria.” (PROFESSORA MARGARIDA).

Os estudos envolvendo a escrita, assim como os estudos sobre a leitura, têm evoluído no sentido de revelar mudanças de paradigma, traçando um olhar mais amplo a respeito destes fenômenos. São muitas pesquisas ancoradas em diferentes perspectivas que almejam prestar esclarecimentos acerca das diferentes concepções que envolvem a escrita.

Embora perspectivas diferentes, os estudos enunciados por Reinaldo (2002), Faria (2011), Marcuschi (2008) e Koch *et. al.*(2012) convergem para a percepção da produção textual não mais como apenas a aquisição da escrita alfabética, mas como na capacidade de codificar a língua em “consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação.” (KOCH *et. al.*, 2012, p.36).

A evolução nas formas de perceber a escrita refletiu-se nas propostas de ensino-aprendizagem de produção de textos, no intuito de formar escritores proficientes. Neste sentido, faz-se necessária uma orientação para que os docentes se engajem com vistas a atender às expectativas configuradas a partir da concepção de produção textual, com base em uma prática social situada. No entanto, durante o caminho percorrido pelas concepções de escrita, desde esta sendo vista de forma estruturalista com foco na língua, até a concepção pós-estruturalista, com base no letramento ou como prática social situada percebem-se vantagens e desvantagens, oportunas para serem objeto de estudo.

Reinaldo (2002) apresenta estudos discutindo as concepções de escrita, sob uma visão estruturalista (ou codificadora) e pós-estruturalista. Para esta autora, a concepção estruturalista concebe a escrita apenas como um ato de transcrição da fala, ou seja, o aluno aprende a escrever quando consegue transformar em código escrito aquilo que é falado. Ainda neste sentido, Faria (2011) acrescenta que nesta concepção a aprendizagem da escrita dá-se apenas através da repetição, do treino e da memorização dos sons e das letras, ainda com base, essencialmente, no estudo da relação grafema-fonema, com fins ao domínio da técnica de codificar um texto, sem atribuição de importância ao conteúdo ou ao contexto em que acontece a produção. Entendemos que o aluno precisa sim aprender a codificar, no entanto, o ato de escrever não se resume a apropriação desta habilidade.

Ainda nesta concepção, percebe-se uma visão do aluno como sujeito passivo no aprendizado da escrita. Conforme Koch (2012), a linguagem na concepção estruturalista é algo pronto, devendo, pois, o escritor apenas se apropriar de seu sistema e suas regras. Para este mesmo autor, o texto é percebido apenas como produto de uma codificação a ser decodificado por um leitor, com base no conhecimento do código utilizado. Neste sentido, Koch (2012) anuncia que o foco da escrita está na língua.

Entretanto, para Koch (2012), a escrita pode também ser percebida com foco no escritor. Neste caso, apresenta-se como uma representação do pensamento de um sujeito individual. Nesta concepção de língua o texto é visto, pois, como um produto do pensamento de um escritor que ignora a experiência e o conhecimento do leitor, bem como a interação que envolve este processo.

Como mencionamos anteriormente, a escrita também é percebida por alguns autores a partir de uma concepção pós-estruturalista. Os estudos, advindos desta concepção, apresentam abordagens sob diferentes perspectivas, como enuncia Reinaldo (2002, p.2):

O tópico da escrita tem sido abordado sob diferentes ângulos: foco na escrita como texto ou produto, estudando os aspectos da organização do texto escrito; foco na escrita como processo, examinando os fatores envolvidos na produção do texto escrito; ou ainda foco no escritor, tentando compreender a subjetividade envolvida na escrita, enquanto prática social situada.

As teorias da escrita, situadas no texto como produto, tornaram possível a análise e compreensão do texto escrito como uma unidade de linguagem em uso, trazendo à tona a necessidade de observação de fatores de textualidade, tais como a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade²⁸ para a escrita de um texto como unidade comunicativa.

Para Reinaldo (2002), a discussão sobre os fatores determinantes da textualidade e a visão da escrita como unidade comunicativa intensificaram os estudos sobre os conceitos de tipologia e de gêneros textuais nas práticas de ensino-aprendizagem. Para Marcuschi (2008, p.149) “O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”, ou seja, o texto é a materialização da língua nas diferentes situações comunicativas. Já a tipologia textual refere-se aos modos textuais, tais como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. (MARCUSCHI, 2008)

Esta abordagem traz contribuição para o ensino da escrita ao despertar a necessidade de se adotar uma ação pedagógica de trabalho com o objeto da língua escrita, estimulando o aluno a percebê-la como algo que não se resume apenas a codificação da língua falada, mas que precisa atender a uma determinada situação comunicativa. A escrita é vista, pois como prática social que envolve leitor e escritor em diferentes formações discursivas e demandam práticas comunicativas específicas (REINALDO, 2002). Vemos aí, a importância do trabalho com os conceitos de gênero e tipologia textuais.

Com base em uma concepção pós-estruturalista de produção textual, conforme Reinaldo (2002, p.5), o ato de escrever também é percebido como um processo constituído por dois estágios:

O estágio inicial [...] que antecede o próprio ato de escrever, envolve processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor, sua ligação com as diversas instituições sociais, seu conhecimento sobre os tipos de textos e suas formas de circulação social [...]. O estágio seguinte [...] é o momento da produção do texto propriamente dita. [...] a produção de textos é aqui concebida como uma atividade recursiva: volta-se constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada.

²⁸ Ver mais em Marcuschi (2008, p. 93-143)

A concepção da escrita vista como processo busca explicar que fatores sociais e cognitivos estão envolvidos no processo de escrever textos. Este modo de perceber a escrita traz contribuições para o ensino, pois orienta o aluno a pensar sobre o texto que escreveu, revisando-o e reescrevendo-o sempre que entender que é necessário para que haja uma comunicação. Neste sentido, Reinaldo (2002, p.5), diz que a “mediação deverá dar condições de o produtor-aprendiz apropriar-se das habilidades de estruturação do texto”. Assim, o aluno será capaz de perceber os usos e funções sociais da diversidade de gêneros textuais e as tipologias que circulam socialmente e fazer uso de acordo com a necessidade da situação. A respeito da visão da escrita como um processo, Koch (2012, p.34) diz que:

[...] o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, [...] guiado pelo princípio interacional” (KOCH, 2012, p.34).

Nesta concepção, pós-estruturalista da escrita, a língua é percebida como unidade comunicativa e o escritor e o leitor são, portanto, vistos como sujeitos que dialogam, que se constroem e que são construídos no texto. Para Marcuschi (2008, p. 94-95), “Um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte. [...] o autor e o leitor de um texto não estão isolados, seja no ato de produção ou de recepção”.

Conforme Reinaldo (2002), uma visão da escrita, tanto como produto quanto como processo, são aspectos de um mesmo objeto e convergem para uma teoria integrada da escrita como prática social situada. A escrita como produto observa os fatores de textualidade envolvidos na produção textual enquanto a escrita como processo abrange o zelo do escritor durante a produção de textos visando a atender a um propósito, a uma situação e a uma comunidade discursiva. A tarefa de formação do escritor proficiente envolve, portanto, uma prática docente baseada no letramento, ou seja, colocando o aluno diante de textos que correspondam a diferentes gêneros e tipologias textuais.

Cabe também ao professor, buscar junto aos alunos uma sistematização do conhecimento a respeito do processo que envolve a escrita de textos como uma prática social situada como os fatores de textualidade; o respeito aos estágios que envolvem a produção textual, tais como a ampliação do conhecimento de mundo,

dos tipos de texto e seus usos e funções sociais e a escrita do texto propriamente dita com as revisões e reescritas necessárias.

Percebemos, então, que do mesmo modo que o aluno em fase de alfabetização necessita da mediação docente, assim acontece com o aluno já alfabetizado. A nosso ver, a intervenção do professor é necessária e significativa para todos os alunos que se encontram na classe multisseriada. Tanto para aquele aluno que está aprendendo as letras, como para o que está aprendendo a codificar palavras e, ainda, para aquele que já identifica as letras, escreve palavras, frases e até textos, mas necessita ampliar sua capacidade de produção textual para atender as diferentes situações comunicativas que permeiam o meio social de que fazem parte.

CAPÍTULO IV

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS

Hoje a gente começou com a leitura... aí, caso hoje não tivesse sido o português, a leitura, e fosse uma, uma matemática poderia ter feito com a utilização dos jogos, poderia ter iniciado a, a aula com uma brincadeira... sempre tem algo antes, né! algo que, que vá despertar neles a curiosidade do que será o conteúdo de hoje. Tem dia que a gente brinca. A gente vai lá pra fora. Pode fazer um alongamento. Pode fazer uma coisa que sempre tá relacionada. (PROFESSORA VIOLETA²⁹)

Figura 5 – Roda de leitura na área externa da escola



Fonte: Arquivo pessoal de Marjorie Lopes Guimarães Loureiro Diniz

²⁹ Sobre a preparação para a leitura

4. A prática docente de alfabetização e letramento em classes multisseriadas da educação no campo

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. (PAULO FREIRE)

Nossa pesquisa caminhou no sentido de analisar até que ponto os professores de classes com alunos alfabetizados e não alfabetizados multisseriadas têm adotado práticas de leitura e de produção textual que contemplem diferentes níveis de aprendizagem presentes em sala. Conforme identificamos na pesquisa bibliográfica, o trabalho com letramento, assim como o conhecimento das letras e o modo como decodificá-las são habilidades necessárias ao sujeito, ou para se comunicar, seja para tornar-se participante do contexto sócio cultural que o cerca.

Neste capítulo, discutimos a respeito da educação no campo na perspectiva da organização de escolas multisseriadas, visto que este foi o local onde foi desenvolvida a pesquisa. Em seguida, abordaremos questões da prática docente de leitura e produção textual desenvolvida pelos sujeitos da pesquisa. Por fim, trazemos uma proposta de sequência didática com base na leitura e na produção textual, contemplando alunos em processo de alfabetização e alunos já alfabetizados, sendo, a nosso ver, possível de ser aplicada em uma classe multisseriada.

4.1 Uma análise da educação no campo

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. (PAULO FREIRE)

Conforme vimos no Capítulo 2, embora a escola, o professor, a gestão escolar e o governo sejam conhecedores de seus deveres com relação a uma educação escolarizada humanizadora, esta continua sendo negada a uma boa parte da população, no caso em questão, a campesina. Como vimos anteriormente, os currículos precisam refletir a realidade dos educandos respeitando a variedade de experiências individuais e sociais, integrando as diferentes áreas do conhecimento. No entanto, muitas vezes, continuam sendo apenas reflexos dos conteúdos e das

competências adotados nas escolas da cidade, tornando-se inviáveis para o sujeito-aluno da escola no campo, aspecto observado na seguinte transcrição:

Exemplo 1:

[...] eu acredito que a educação do campo, posso falar pelo individual né, por mim. [...] Eu acho que também depende muito do professor, né! do gestor, de uma equipe técnica, técnica que faça realmente a gente fazer essa intervenção de, do aluno do, do campo ele aprender realmente como o aluno da zona rural, da, da zona urbana. Num tem essa diferença. Assim... até porque o que eu faço, o que eu trabalho, os projetos que, que, que eu faço existe os mesmos projetos, né! Na, na zona urbana. Então assim... eu acho que a educação do campo, ela aqui, pelo menos, eu acho que não tem essa diferença; educação urbana de uma forma, educação do campo de outra. (PROFESSORA VIOLETA, Escola 4, 2013).

Na fala da professora Violeta podemos perceber que, para ela, não há na escola uma diferença entre campo e cidade. Como, também, não existe na escola do campo uma seleção de conteúdos que tenham como base esta comunidade. Outrossim, observamos em sua fala que, para ela, o fato de não haver distinção entre os conteúdos desenvolvidos na escola do campo e na escola da cidade é um aspecto positivo. A professora Violeta e professora Lírio comungam da mesma opinião, conforme observamos no Exemplo 2 a seguir, sobre não haver uma diferença entre a educação no campo e na cidade: “Eu acho que não há muita diferença ... não”. (PROFESSORA LÍRIO, Escola 2, 2013).

Como fora mencionado anteriormente, os PCN estabelecem que as escolas devem trabalhar um currículo com uma parte comum e uma diversificada. Neste sentido, as escolas do campo devem oferecer aos alunos um currículo que, além de englobar conteúdos necessários à formação integral à vida em sociedade, seja no campo ou na cidade, aborde conhecimentos atrelados à sua cultura e à suas necessidades sociais e humanas de modo a valorizar sua formação histórico-social. Contudo, percebemos ao entrevistarmos a professora Vitória que a realidade pensada pelo senso comum em relação à educação no campo diverge da percebida por ela, enquanto professora atuante neste meio. Observemos o que a professora falou a respeito de como se tem pensado a educação do campo:

Exemplo 3:

[...] quando a gente começa a estudar (educação do campo) fala mais do MST, né. Vê a educação do campo como aquelas pessoas

que vivem ainda da, da agricultura, que vivem... então, a realidade da educação do campo que eu convivo, né. Que são eles, é totalmente diferente, né. Os pais vivem na pedreira. A maioria das, das outras crianças os pais vivem do, do bolsa-família as mães né, elas trabalham em casa de família. Então assim, essa educação do campo, do, do papel, do, do que tá escrito, eu vejo uma realidade distorcida, né! convivendo com esses meninos. (PROFESSORA VITÓRIA, Escola 4, 2013).

Na enunciação da professora há uma alegação de que, de maneira geral, a sociedade apresenta uma visão distorcida da realidade de vida das pessoas que moram e trabalham no campo. Acreditamos que se cristalizou um discurso que atrela o campo à agricultura, à pecuária, ao trabalho pesado e a Movimentos Sociais, isso porque a mídia, e, até os livros didáticos, mostram esta realidade. Mas o campo não se resume a estes quatro substantivos. É preciso perceber que esta realidade é dinâmica. Cabe ao docente não temer enfrentá-la e ouvi-la. Não temer o encontro com o povo nem o diálogo com ele, mas com eles se comprometer e lutar. (FREIRE, 2012)

Vale salientar que, para trabalhar a cultura campestre, o professor precisa, também, ter suporte didático e pedagógico. No entanto, conforme podemos constatar na fala da professora Margarida, os cursos de formação inicial não oferecem disciplinas que venham proporcionar ao aluno conhecimentos para atuar nas escolas do campo.

Exemplo 4:

A universidade ... não, não prepara. Ela nem fala sobre isso (risos). Que existe isso. Na verdade, pelo menos os anos que eu passei, não sei se agora, né. Como já faz muito tempo que eu saí da universidade (risos) não sei se agora, ela ... ela fale, mas antes não falava. [...] Não falava sobre sala multisseriada. Inclusive, eles até condenam. E a educação no campo também não... não... se falava também. Não falava não falava de educação no campo. Eu não lembro disso... (PROFESSORA MARGARIDA, Escola 3, 2013).

Percebemos na fala da professora Margarida, assim como nas demais entrevistadas, que ela não teve preparação na Universidade para trabalhar com a educação campestre³⁰. No entanto, mesmo sem preparação para lidar com esta realidade precisa adotar uma metodologia que contemple a comunidade do campo,

³⁰ Segundo Santos (2012), atualmente existem 33 universidades públicas que ofertam o curso de licenciatura em Educação no Campo no Brasil.

pois como mencionado anteriormente é passiva de uma dinamicidade que ultrapassa a visão perpassada pela mídia e pelos livros didáticos.

É válido destacar que o problema dessa visão distorcida acentua-se ao falar em educação no campo, principalmente, com educadores que estão distantes desta realidade. Há uma visão estereotipada de que a escola no campo remete à distância, à dificuldade, à obstáculos. No entanto, para a professora Margarida que convive neste meio social é sinônimo de tranquilidade:

Exemplo 5:

Entretanto, a gente percebe que, como eu também trabalho na zona urbana, a gente percebe que as crianças **do campo** são mais... fáceis de lidar com elas. Então, nesse sentido, a educação no campo se torna melhor. (PROFESSORA MARGARIDA, Escola 3, 2013, **grifo nosso**).

Para Margarida a educação no campo se torna melhor por apresentar crianças mais comportadas. Implica dizer que, na visão desta docente, a vantagem do trabalho na escola no campo incide na disciplina dos alunos. A professora aporta como conveniência o fato de não se ter problema com indisciplina na comunidade campesina. Mas, a prática docente envolve outras conjunturas que ultrapassam esta questão, tais como a formação cidadã, que, não necessariamente, está relacionada à disciplina na sala de aula.

A professora Violeta também demonstra contentamento em trabalhar na escola do campo. Neste sentido, foi mais além ao explicar sua satisfação:

Exemplo 6:

Agora tem... eu acho benefícios na escola do campo por que? Porque eu posso sair, porque eu posso ir na casa dos pais, porque eu tenho uma relação bem afetiva, né! Com os pais por ser do campo. Que eu vejo que na urbana a gente não consegue. Então, assim... é mais vantajoso você trabalhar na escola do campo. A educação na escola do, do campo. Você tem mais uma... uma... um elo, né? Com a comunidade que isso ajuda demais nos nossos projetos, nos nossos objetivos, no que a gente pode alcançar. Tu sabe... que eu tenho certeza que na escola urbana a gente não consegue. (PROFESSORA VIOLETA, Escola 4, 2013).

Com base no depoimento da professora Violeta podemos constatar outro viés sobre sua atuação na escola campesina. Para ela, a realidade campestre (espaço e lugar) oferece possibilidades de o professor ter um engajamento maior com a

comunidade, estabelecendo uma relação de afeto que, segundo a professora, auxilia no desenvolvimento de sua ação pedagógica. Podemos constatar, conforme o depoimento da professora que na educação realizada no campo é mais fácil o professor trazer a comunidade para a escola. Segundo Vygotsky (1999), a experiência social, cultural e histórica possibilitam à criança o domínio e a apropriação de instrumentos culturais, tais como linguagem, o pensamento, os conceitos e as ideias, etc. Sendo, pois, o acesso à comunidade importante no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Além das vantagens elencadas pelas professoras é importante compreender que, para o educador da escola localizada no campo, também, existem limitações como ilustram os depoimentos.

Exemplo 7:

É... é um desafio muito grande trabalhar com turma multisseriada porque, atualmente, eu tenho cinco turmas e eu tenho que trabalhar com todas essas turmas, trabalhando os temas, interagindo os temas de acordo com a faixa etária de cada criança. Com isso, é... eu tenho muita... fico muito ansiosa querendo que eles avancem, mas, por conta dessa dificuldade, eu sinto muita dificuldade por conta disso, né no processo de ensino-aprendizagem, porque eu quero que eles avancem e, muitas vezes, é... eu dou mais ênfase a uma turma e a outra não, por conta, justamente, desse, desse processo, né. (PROFESSORA ROSA, Escola 1, 2013).

Como pontuamos, a classe multisseriada apresenta uma configuração heterogênea cuja heterogeneidade tem sido o desafio da professora Rosa. Este desafio é explicitado no depoimento acima ao manifestar sua angústia por não ter chance de atender a todos os níveis presentes na sala de aula. Assim como Rosa, a professora Lírio, também, pronuncia sua insatisfação.

Exemplo 8:

[...] a gente, por ser vários níveis, às vezes, consegue realizar o trabalho e tem outras que não conseguimos, por conta, principalmente, da idade. Por aqueles que são pequenos e, muitas vezes, não compreendem e não nos deixam realizar com os outros e acabamos precisando manter uma atenção maior voltada para os menores. Então tem dias que é um pouco trabalhoso. (PROFESSORA LÍRIO, Escola 2, 2013).

Conforme podemos constatar na fala acima, a docente sente-se incomodada por não conseguir desenvolver uma prática pedagógica com os alunos maiores

(acredito que ela se refere aos alunos do 1º ao 3º ano) em virtude da atenção que precisa dedicar aos alunos menores (Educação Infantil). A professora Margarida também mostra sua insatisfação.

Exemplo 9:

É complicada porque... Exatamente por ser multiciclo, a gente enfrenta várias dificuldades, por exemplo... dentro do próprio ciclo já existe diferenças entre os alunos e essa... e aí... o que acontece... essas diferenças fazem com que o nosso trabalho não renda tanto. Então a educação no campo se torna difícil nesse sentido. [...] realmente, dificulta porque dentro do próprio ciclo já tem diferenças e como são vários ciclos, aí as diferenças são maiores, né? Então você precisa se desdobrar e dá atenção e essa atenção. Às vezes, fica muito dividida. Então não tem nem como é... ver um resultado mais rápido. O resultado é mais lento ainda... nesse sentido. (PROFESSORA MARGARIDA, Escola 3, 2013).

Embora, assim como as professoras Lírio e Rosa, a docente Margarida corrobore em sua fala com a ideia de que é difícil trabalhar na classe multisseriada, tendo em vista as diferenças entre os alunos, ela acrescentou um ponto importante em seu depoimento. Margarida passa a impressão que é possível ver resultado nestas classes, só que este resultado acontece de forma mais lenta. Concordamos com a professora, porém, esperamos que ela esteja atenta para perceber até que ponto esta lentidão compromete a aprendizagem dos alunos. A professora Violeta, também declara seus dilemas a respeito do trabalho na classe multisseriada.

Exemplo 10:

Assim... fica difícil. São vários níveis. Como já deu pra você perceber... as atividades não são cobradas da mesma forma. [...] lógico que em canto nenhum vai ter uma turma homogênea, não é? E na turma multisseriada é que é impossível eu falar uma língua que todos os níveis entendam.

Mediante os depoimentos acima, acreditamos que as quatro professoras têm dificuldades para trabalhar com a organização de classes multisseriadas e destacam este como sendo o desafio da educação no campo. Para elas, significa vivenciar os obstáculos do ser professora na comunidade campesina.

Observamos que a queixa das professoras não se relaciona à localização da escola no campo, mas sim à organização escolar multisseriada que exige do docente, simultaneamente, planejamentos de aula diferentes e mediação

diferenciada. Embora as quatro professoras tenham apresentado queixa com relação à formação multisseriada conseguimos destacar, em seus depoimentos, uma vantagem neste sistema, como diz a professora Margarida:

Exemplo 11:

A única vantagem que eu acho que existe é que..., alguns alunos, eles conseguem avançar porque eles tão vendo os outros que já estão mais a frente. Então, eles conseguem, é...pegar mais rápido algumas coisas que na série deles, eles ainda não estariam preparados pr'aquilo, não estariam vendo aquilo. Então, alguns alunos que são bons, assim, vamos dizer, que por natureza (risos), eles conseguem avançar mais rápido por tá em contato com esses alunos mais avançados. É a única vantagem que eu vejo. (PROFESSORA MARGARIDA, Escola 3, 2013).

Como mencionamos no capítulo 2, a organização de classes multisseriadas traz vantagens à população que mora no campo, pois além de possibilitar o acesso dos alunos à educação básica, os educandos têm a oportunidade de desenvolver competências estabelecidas nos anos escolares posteriores, conforme afirma a professora Margarida. Neste depoimento, percebemos a vantagem da interação do aluno com o outro mais experiente e com o professor fazendo-se presente na classe multisseriada. Vygotsky *apud* Bezerra (2007) ressalta que, ao proporcionar desafios, exigências e estímulos ao intelecto da pessoa, ela pode apropriar-se de estágios mais avançados de raciocínio. Nesta situação, o aluno mais curioso tende a apresentar um desenvolvimento da aprendizagem que ultrapassa o determinado para o ano escolar em curso. Assim, acreditamos que a presença de uma auxiliar, sugerido nos depoimentos, seria viável ao processo de ensino e aprendizagem na classe multisseriada:

Exemplo 12:

Eu acredito que seria importante uma auxiliar numa turma. Assim, não só o professor por conta que a gente já trabalha com vários níveis, várias turmas juntas. Uma auxiliar ajudava muito nesse processo. (PROFESSORA ROSA, Escola 1, 2013).

A professora Rosa acredita que uma auxiliar na sala de aula ajudaria o docente em sua prática. Ainda que a professora Violeta, também, apresente esta mesma sugestão, percebemos que não tem certeza se esta atitude seria adequada para minimizar o problema da heterogeneidade na classe multisseriada:

Exemplo 13:

Assim... eu acredito que, que ... um outro, um outro... Num sei também se daria certo... uma outra pessoa (risos) pra auxiliar nessa, nessa, nessa rotina diária. [...] Os dois com o mesmo objetivo, fazendo o mesmo planejamento, tendo a mesma visão de uma educação multisseriada renovada, mais pra frente, daria certo. (PROFESSORA VIOLETA, Escola 4, 2013).

Acreditamos que um professor auxiliar dividiria a atenção do professor regente da turma e daria a este a oportunidade de desenvolver uma melhor mediação com os alunos presentes na classe, que fosse de forma individual ou coletiva. Porém, não temos conhecimento de políticas públicas que garantam ao docente de classes multisseriadas o direito de ter em sala um professor auxiliar. O que não impede ao município de adotar esta prática quando julgar possível e necessário, ou mesmo, desejar fazer uso do bom senso.

Compreendemos que a mediação docente é imprescindível no processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Rego *apud* Bezerra *et. al.* (2007, p.39) “para que o indivíduo se aproprie do patrimônio material e simbólico [...] é preciso a mediação de indivíduos mais experientes”. No entanto, existem outros fatores que podem contribuir com o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos alunos e que precisam ser valorizados pelo docente, a exemplo da produção de um ambiente escolar, propício ao letramento e a valorização da escrita espontânea. Vejamos mais enfaticamente no tópico seguinte.

4.2 O ambiente letrado e a prática docente

Toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo. (PAULO FREIRE).

A primeira ideia a respeito do trabalho que o professor faz com a leitura e a escrita, a alfabetização e o letramento na sala de aula surge da ornamentação do ambiente em que é desenvolvida a prática docente. A visão de um ambiente preparado para alfabetizar e letrar traz-nos uma ideia da inclinação que o docente disponibiliza na formação do aluno leitor e escritor proficiente.

A leitura e a escrita são processos que desenvolvem-se com a inserção da criança no ambiente letrado. Entendendo que chamamos de ambiente letrado não

apenas aquele em que haja a exposição de material escrito, verbalizado ou não, mas sim, a associação entre esta exibição e a criação de oportunidades de interação da criança com este material, utilizando-o para comunicarem-se, obterem informações, distraírem-se, lembrarem algo, a exemplo de uma letra, um número, um nome, um aniversário, etc.

A criança é um ser que pensa, elabora hipóteses e procura solucionar suas indagações. Nesse sentido, encontrando-se inserida e com possibilidades de interagir com um ambiente letrado desde cedo, passa a questionar sobre o valor social da escrita e sobre o que esta representa. Durante as nossas observações, percebemos que algumas das professoras exibem uma preocupação com a apresentação de um ambiente letrado aos alunos. Entramos na sala de aula da professora Margarida e ficamos encantados com a bela decoração³¹. A sala tinha um espaço reservado para o Cantinho da leitura ou da Língua Portuguesa, o Cantinho da Matemática, o Cantinho das Ciências, Cantinho dos brinquedos, Cantinho da informática, todos organizados com materiais escritos e/ou concretos, relacionados a cada uma das disciplinas do ensino fundamental I³².

Na parede do lado direito, oposta a organização dos cantinhos, havia um trenzinho confeccionado com capricho em EVA, que trazia em seus vagões os combinados³³. Ao redor do quadro, a professora expunha o alfabeto ilustrado³⁴, assim como o fazia em um cartaz no cantinho da Língua Portuguesa. Havia, ainda, um cartaz expondo os nomes dos alunos da sala com suas respectivas fotos. A professora também confeccionara com EVA uma decoração para os aniversariantes³⁵. No cantinho da Matemática a professora colocou os numerais de zero a nove, com o nome referente a cada um. A sala estava decorada de forma muito cuidadosa para receber os alunos em um ambiente próprio para a alfabetização e o letramento.

Além da decoração da sala a professora exibia o material didático a ser utilizado pelos alunos, tais como tesouras, colas, lápis de pintura, lápis grafite e

³¹ Somos adultas e nos encantamos com o ambiente. Imaginamos que as crianças devem gostar.

³² Ver no apêndice E.

³³ Nos planejamentos da rede municipal é sugerido que no início do ano o professor, com os alunos, elabore uma lista com regras para serem seguidos durante o ano letivo. Ver no apêndice C.

³⁴ O alfabeto ilustrado é um instrumento de aprendizagem em que o professor coloca as letras do alfabeto junto a imagens cujo nome iniciem com cada uma das letras. Por exemplo, a letra A e a imagem de uma abelha. Ver no apêndice D.

³⁵ Ver no apêndice F.

régua, além dos crachás, em garrafas Pet, decoradas com EVA³⁶. À medida que necessitavam do material os alunos se dirigiam e pegavam o necessário à realização das atividades. A professora caprichou na decoração deste material, mas não colocou os nomes indicando onde os alunos encontrariam cada objeto, com letras digitadas em tamanho ideal para a visibilidade e leitura do aluno. Assim, mesmo sem saber (ou dominar) a codificação e a decodificação eles poderiam visualizar a escrita do nome do material.

O tempo em que observamos a sala da professora Margarida verificamos a valorização do material exposto no ambiente em diferentes momentos. Inicialmente, podemos citar o fato de os alunos escreverem o nome nas atividades utilizando os crachás, confeccionados pela professora. É interessante notarmos que ela expõe a caixa com os crachás e, os alunos sozinhos, utilizando pistas, geralmente da letra inicial, identificam o seu nome e transcrevem-no na atividade. Acreditamos que seja importante e indispensável a utilização do crachá com uma função social. No entanto, compreendemos que, ao auxiliar o aluno na escrita do nome, a professora pode contribuir para que ele aprenda a identificar não apenas seu nome, mas também as letras que o compõem.

Percebemos, através da transcrição a seguir, como a professora Margarida utiliza o crachá. Após entregar a atividade aos grupos de alunos da sala, Margarida foi orientar os alunos que ainda não conseguem escrever seus nomes com autonomia. A professora aproximou-se do aluno Rayf e deu início a mediação:

Exemplo 14:

MARGARIDA: Primeiro é o R de Rayf. O pauzinho, a barriguinha e a perninha (orientando o aluno na escrita da letra R).

(Rayf escreveu)

MARGARIDA: Agora o A. Sobe e desce.

(A professora aguardou o aluno escrever).

MARGARIDA: Depois vai pro Y de Rayf.

MARGARIDA: Aí o F só tem duas perninhas. Primeiro faz o tracinho, depois é que faz as perninhas.

MARGARIDA: Tá vendo, Rayf. Tem que prestar atenção.

Percebemos nessa referida fala que mesmo com o crachá, a professora Margarida indicou o traçado das letras. Esta é uma situação comum nas classes multisseriadas com Educação Infantil, visto que neste ano escolar, alguns alunos

³⁶ Ver no apêndice C.

não têm coordenação para grafar as letras com autonomia. Todavia, a forma mais viável para trabalhar com os alunos o traçado das letras é, além de tê-las expostas na sala de diferentes formas, incentivá-los a brincar com massinha, elaborar atividades em que eles pesquisem letras em diferentes suportes textuais, incentivar o aluno a elaborar hipóteses através da escrita espontânea, como também, trazer para aula nomes de pessoas da família que contenham as letras a serem estudadas.

Embora ao adotar a prática de indicar a forma de desenhar as letras, possivelmente, o professor alcance resultados mais imediatos, esta atitude docente mostra uma visão mecanicista do processo ensino e aprendizagem que vai de encontro ao ensino na perspectiva do letramento. Nesse sentido, pode proporcionar uma visão limitada da importância da aprendizagem da escrita.

Em contrapartida, ao utilizar o crachá com os alunos, esta professora demonstrou compreender que não basta enfeitar a sala com material escrito, mas é necessário atribuir-lhe uma função social e despertar no aluno a necessidade de fazer uso da leitura deste texto. Na entrevista com a professora Margarida, podemos perceber que a ideia que esta docente tem do letramento comunga com o ambiente da sala de aula que ela prepara para receber os alunos.

Exemplo 15:

Nós vivemos num mundo letrado [...] tudo, tudo faz parte do, do processo, vamos dizer assim...desse Letramento. Eles têm que tá em contato com, com livros, com histórias, com filmes, com coisas que eles gostem [...] Eles precisam tá no cotidiano envolvidos com essas coisas de, de leituras de, de letras de imagens de palavras, do que significa, né? [...] Então, esse mundo letrado, né? envolve muitas coisas. Não só o decifrar as palavras. É muita, muita coisa além disso. Tem que, realmente, entender o mundo em si. O, o mundo em que eles vivem.

Percebemos que, além de trabalhar este processo, a professora Margarida demonstra ter conhecimento sobre seu conceito e importância. A professora Rosa, também adotava o crachá como prática social, pois a docente orientava os alunos a escreverem o nome nas atividades (utilizando o crachá, se necessário), para que pudesse identificar quem havia feito cada uma delas. Desse modo, a criança entendia que a escrita do nome na atividade servia para a professora como forma de identificação. Ao ser questionada sobre o conceito de letramento, percebemos que a professora aparentou cautela ao se expressar dizendo que:

Exemplo 16:

Letramento é trabalhar com a criança um é... envolvendo ela no processo ensino-aprendizagem (pausa, risos), interagindo ela no mundo letrado, certo. Ela se envolvendo em... sabendo ler um outdoor, sabendo ir na rua ler um cartaz, se envolver no mundo letrado, na sala de aula e no mundo ao seu redor onde ela, ela se relaciona, sabendo interagir e se envolver nesse mundo letrado.

Acreditamos que a pausa e o riso da professora, nesta transcrição, exprimem um receio em dizer algo que acha não estar correto, embora, a opinião da docente esteja de acordo com o conceito de Soares (2003) em afirmar que o letramento diz respeito aos usos competentes da leitura e da escrita por alguém que domina o código.

Além do uso do crachá que envolvia a prática pedagógica das professoras observamos que todas tinham o alfabeto ilustrado exposto na sala que, também, pode auxiliar os alunos na escrita, na leitura, na identificação das letras, etc. Durante a observação das aulas da professora Rosa percebemos que os alunos fazem uso deste instrumento, porém de forma esporádica e com pouco incentivo. Em um dia de observação da aula desta docente, foi proposta uma atividade em que, após a leitura compartilhada de um texto sobre a água, as alunas no nível alfabético (três alunas) deveriam escrever o que haviam entendido do texto lido. Conforme Marcuschi (2008), a professora elaborou uma questão do tipo vale-tudo. Os alunos em nível de escrita não-alfabético deveriam listar lugares onde podiam encontrar a água. Com este grupo os alunos foram listando, oralmente, as palavras e a professora escrevia no quadro sem propor desafio algum. Observemos a transcrição de um recorte da aula:

Exemplo 17:

PROFESSORA: Onde é que a gente pode encontrar água?

ALUNA: No açude.

ALUNO: Na praia.

ALUNO: Tia! Em Boqueirão. Piscina.

(Os alunos disseram as palavras e a professora, simplesmente, escreveu no quadro.)

A atividade de listagem proposta pela docente teria sido mais significativa para o processo de construção da escrita, caso a professora sugerisse que os alunos escrevessem as palavras da forma como sabiam e, em seguida, retomasse a listagem de forma coletiva. Outra sugestão é que ela transformasse a listagem em

um texto que poderia ficar exposto em um cartaz na sala para ser apreciado por todos os alunos da classe.

Como a professora não sugeriu uma escrita espontânea, percebemos que os alunos não sentiram necessidade de fazer uso do alfabeto exposto na sala. Nesta atividade, o alfabeto ilustrado exposto acima do quadro poderia ter sido de grande valor, mas acabou, praticamente, sem utilidade. Significa que ela tem todo o aporte na sala, mas sem funcionalidade. Significa também que há por parte da docente um conhecimento teórico sobre o conceito de letramento, mas não há a inserção deste processo na prática pedagógica.

Embora a professora Lírio e a professora Vitória tenham o alfabeto ilustrado, também, exposto na sala não tivemos oportunidade de vê-las utilizando ou incentivando seus alunos a utilizarem. Isto não significa que não o façam, pois passamos poucos dias observando suas aulas. No nosso entendimento, quando, em uma sala, há alunos em processo de alfabetização e/ou que não identificam ou nomeiam as letras do alfabeto, ter este instrumento exposto na sala é indispensável. É importante destacar que este material precisa ser confeccionado com a ajuda dos alunos, tendo como foco sua realidade, pois é através do conhecimento do objeto, relacionado à letra, como A de abelha e B de borboleta que a criança, mais facilmente irá conseguir identificar e registrar todas as letras do alfabeto. Além disto, do ponto de vista do letramento o trabalho de confeccionar é uma produção escrita, um gênero que não fica apenas restrito às mãos do professor, mas ganha função no contexto dos alunos que é a sala de aula. É um texto que sai da mesa do professor, não acaba ali, como diz Reinaldo (2002), é como tem que ser a escrita.

Do ponto de vista da alfabetização, o alfabeto ilustrado orienta a criança a fazer o reconhecimento do valor sonoro da letra, desde que a professora não só o tenha exposto, mas também mostre a sua utilidade. Ao observarmos a aula da professora Margarida presenciamos um momento em que a professora realizava com os alunos uma atividade em que deveriam escrever a palavra PATO³⁷. Após a escrita da sílaba PA, a professora e os alunos do 1º ano iniciaram uma discussão com a escrita da sílaba TO. Percebemos na transcrição da aula da professora Margarida, a valorização que ela e os alunos atribuem ao alfabeto ilustrado exposto na sala.

³⁷ Durante a semana os alunos estavam estudando sobre o meio ambiente.

Exemplo 18:

PROFESSORA: Como é TO?

ALUNO: O

PROFESSORA: Tem o O, mas falta outra letra. Olhem para os desenhos. (Margarida orientou que tentassem descobrir qual era a letra que completaria a sílaba TO, olhando para o alfabeto ilustrado.)

[...]

ALUNO: Essa. (Apontando para a letra T no alfabeto ilustrado localizado próximo de onde estavam sentados).

PROFESSORA: T-O é o quê? Digam juntos.

ALUNOS: TO

(Após fazerem as tentativas de formar o TO com as letras B, R e V, juntando ao O e fazendo a relação grafema-fonema, os alunos descobriram que a letra T com a letra O formava TO.).

A princípio vale notarmos que primeiro a professora Margarida contextualizou o tema para depois passar ao processo de alfabetização propriamente dito. Ao serem desafiados a escreverem uma palavra, os alunos sentiram necessidade de buscar o alfabeto que estava exposto na sala. Conforme Reinaldo (2002), o ato de transcrição da fala (no caso, da escrita da palavra PATO) situa a escrita em uma concepção estruturalista. Perceber a escrita situada em uma concepção estruturalista é inevitável e, até indispensável, no processo de alfabetização, pois o aluno precisa entender que a palavra oralizada pode ser escrita e saber como fazê-lo.

Implica dizer que, para tornar-se um escritor competente, o aluno precisa passar pela etapa da codificação da fala. Notamos que os alunos foram interagindo entre si, com a professora e com o material exposto na sala até descobrir a forma mais adequada de escrever a palavra. Além disto, fizeram uma leitura utilizando estratégias, testando hipóteses (R, B, V, T), avançando e recuando conseguir escrever a palavra PATO. No entanto, é importante que seja sugerido aos alunos, mesmo ainda não alfabetizados, atividades desafiadoras de transcrição da fala com base em aspectos sociais, relevantes para o aprendiz.

Após as análises acima constatamos que as crianças precisam estar inseridas em um ambiente lúdico de modo que a leitura e a escrita tenham significado, proporcionando-lhes condições de pensar a respeito da importância da língua escrita. Embora atribuamos relevância ao material lúdico disponível nas salas de aula observadas, acreditamos que o alfabeto ilustrado é de primordial importância, visto que, o seu uso auxilia ao aluno no

reconhecimento da letra e do seu valor sonoro, servindo, pois, no auxílio do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Além disto, ao sugerir ao aluno que desenvolva uma atividade de leitura ou de escrita espontânea, o professor precisa dar subsídio. Este material permite que a criança com dúvidas no reconhecimento das letras ou na relação grafema-fonema possa acessar pistas que o auxiliarão a ler ou escrever conforme suas hipóteses.

Outro aspecto que consideramos importante tanto no processo de alfabetização quanto na ampliação da capacidade de ler e produzir textos é a valorização do nível de desenvolvimento de leitura e de escrita do aluno. Em outras palavras, ao tentar propiciar um avanço no processo de construção, tanto da leitura como da escrita do aluno, o professor precisa, além de colocá-los em um ambiente letrado em contato com os diferentes textos que circulam socialmente, principalmente, os presentes em sua realidade, oportunizar momentos em que os alunos possam expor, seja oralmente ou por escrito, dependendo das necessidades, o nível de aprendizagem em que se encontram para que o professor planeje e interaja com o aluno a partir daquele ponto. Segundo Cagliari *apud* Mendonça *et. al.* (2008), o professor precisa propor aos alunos uma escrita espontânea de modo que possam manifestar suas habilidades. Os erros apresentados serão sanados posteriormente através da prática da leitura e da produção textual.

Acreditamos que partir da escrita e da leitura do aluno para buscar intervenções cabíveis é uma maneira de envolvê-lo em uma reflexão sobre o sistema de escrita. A escrita e a leitura espontânea do aluno precisam acontecer, não apenas com propósito de diagnóstico, mas também para valorizar o papel ativo do discente no processo de construção do conhecimento motivando-o na aprendizagem.

Durante a observação das aulas da professora Rosa houve uma sugestão de atividade em que os alunos deveriam escrever uma mensagem para os pais. Estava sendo comemorado o Dia dos Pais e observamos que os alunos se empolgaram para escrever as mensagens. Intuímos que aquela produção textual teria despertado estímulo para eles, ao atribuir um valor significativo, pois sairia dos muros da escola.

A professora Rosa entregou um cartão que confeccionou previamente aos alunos. Em seguida, disse que deveriam escrever uma mensagem para os pais. Como a maioria dos alunos disse que não sabia, ela conduziu a atividade de forma

coletiva, culminando na frase “Papai, você mora no meu coração”. Logo após, Rosa escreveu a mensagem no quadro e disse aos alunos que escrevessem no cartão.

Mesmo que o resultado final da atividade tenha sido a mensagem para os pais, proposta pela professora, quando os alunos expressaram que não sabiam escrever, ela, simplesmente, fez no quadro de forma coletiva, escrevendo o que diziam sem desafiá-los. Com essa forma de conduzir a atividade, a professora contribuiu para que os alunos acreditassem que não eram capazes de escrever sozinhos.

A professora Rosa poderia ter conduzido a atividade de uma forma mais desafiadora, incentivando os alunos a expressarem, oralmente e por escrito, aquilo que gostariam de dizer a seus pais. Após a escrita de cada aluno de acordo com suas habilidades, a professora faria as intervenções individuais orientando na reescrita de cada um de modo que resultasse em uma mensagem individual. Acreditamos que, ao permitir ao aluno se expressar e acompanhar seu desenvolvimento, seja como leitor ou como escritor, o educando sente-se motivado a seguir em frente com vistas a proficiência. Cagliari (1999, p.84) diz que “Este procedimento tem a vantagem de o aluno poder comparar uma versão com outra e perceber como vai progredindo na escola”. Significa, pois, levar o aluno a refletir sobre o que faz e a corrigir seus erros.

A sugestão de atividades de escrita e de leitura que envolvam uma prática social, faz com que o aluno atribua sentidos ao ato de ler e de escrever. A professora Margarida expôs sua opinião a este respeito.

Exemplo 19:

Porque num só é alfabetizar o b-a-BA. Como se diz, decifrar palavras e frases. Mas é compreender o sentido da escrita. [...] Que a leitura tem uma função. Uma carta, um bilhete, um convite que vai pra mãe, um recado que vai pra mãe, a função...pra que que serve aquilo, pra que que serve esse texto que a gente tá lendo. Que a gente tá mandando pra mãe. [...] Pra que que a gente tá aqui aprendendo a ler e a escrever. Que é pra ver se usa isso aqui na prática, no dia a dia.[...] Se a gente vai pra rua, pro supermercado, a gente faz uma listinha. Então, aquela lista do material que a mãe vai comprar é uma leitura, é uma, uma escrita, um texto que é prático, é do dia a dia. (PROFESSORA MARGARIDA, Escola 4, 2013).

Podemos notar no depoimento da professora, que ela atribui bastante importância ao letramento na prática docente voltada à leitura e à produção textual.

Além disto, durante a observação das aulas desta docente, notamos que ela costuma trabalhar com a alfabetização de forma contextualizada e valorizando as hipóteses de escrita dos alunos.

Percebemos ainda que ela media de modo que os alunos chegam a uma solução à escrita de palavras. A adoção desta prática diante da língua, fez-nos notar que esta professora valoriza a escrita do aluno e seu papel como sujeito ativo no processo de alfabetização. Entendemos que, quando uma criança é desafiada, mais facilmente ela começa a construir o conhecimento.

É válido salientar que a professora Margarida consegue intervir na atividade dos alunos, mesmo tendo em sua sala de aula alunos de educação Infantil ao 2º ano. Isto porque, além de ela ter na classe apenas treze alunos, enquanto atende a um grupo, os demais desenvolvem outras atividades de forma autônoma, como de pintura e escrita espontânea de palavras. Além disto, ela tem apenas alunos em processo de alfabetização, englobando os níveis do pré-silábico ao alfabético (apenas escrita de palavras). Percebemos com isto a necessidade de o professor planejar adequadamente suas aulas, dividindo o tempo para atendimento de cada grupo e de cada aluno, individualmente, quando for preciso.

Nem sempre os alunos conseguirão desenvolver atividades sozinhos, principalmente, se na sala houver muitas crianças ainda não alfabetizadas ou lendo com pouca compreensão, conforme notamos na sala da professora Violeta:

Exemplo 21:

Então... quando eu tô fazendo a inter, interação entre os alunos, a Educação Infantil, vem um e chama e vem outro e chama. Então, assim... isso tira a minha atenção, a atenção até, às vezes, da criança que tá me questionando, que eu tô explicando... (Professora Violeta, Escola 4, 2013).

Em um dia de observação na prática de Violeta³⁸ notamos que após a leitura do livro “*Cabe na mala*” de Ana Maria Machado, a professora elaborou atividades diversificadas para os diferentes níveis existentes na sala. Dentre estas atividades, quatro alunos do 2º ano deveriam escrever palavras do conto que estava sendo trabalhado. A professora Violeta dava oportunidade para que estes alunos escrevessem conforme suas hipóteses e, em seguida, mediava a atividade com duas das alunas presentes neste grupo. Por vezes, a docente precisou interromper o

³⁸ Que como dissemos anteriormente, tem dezessete alunos na sala, incluindo crianças do Pré I ao 5º ano.

atendimento para chamar atenção de outros grupos que brincavam e prejudicavam o andamento da aula. Mesmo assim, a professora não hesitou em mediar à escrita das palavras com as alunas³⁹.

Não podemos deixar de observar que o professor na classe multisseriada, possivelmente, encontra turmas com alunos com domínio da escrita alfabética. Todavia, não significa que não precisem mais da mediação docente, visto que o aluno pode apresentar problemas de grafia, coerência, pontuação e estrutura textual, necessitando, deste modo, do apoio do professor para intervir no desenvolvimento da produção textual, respeitando as etapas da escrita, tais como a reescritura de textos, etapas elencadas por Reinaldo (2002).

Na época da observação das aulas da professora Lírio, a sala era formada por alunos de Educação Infantil ao terceiro ano, num total de dezenove alunos, como mencionamos anteriormente. O grupo do 2º ano era formado por sete alunos. Destes, apenas uma encontrava-se no nível silábico-alfabético, os demais conseguiam ler e escrever textos com coerência, embora com problemas de grafia e segmentação entre as palavras. Mesmo tendo desenvolvida a competência de escrita de textos, não verificamos nenhuma atividade desta professora⁴⁰ que desafiasse os alunos a desenvolverem atividades de escrita, tendo em vista a ortografia, a pontuação, a construção de sentido, entre outras competências, conduzindo a valorização da importância do ato de produzir textos. Cagliari et. al. (1999, p.82) dizem que “Depois das primeiras experiências com a escrita, o professor deve ir levando seus alunos para a escrita ortográfica, porque esta é a que mais usarão [...]”. Neste sentido, o docente deve compreender que sua prática de desenvolvimento da escrita dos alunos não cessa quando estes aprendem a codificar, mas se estende enquanto o discente estiver em sala de aula.

Assim, de nada adianta ao professor trabalhar em um ambiente letrado e conhecer os conceitos de letramento e de alfabetização, mas sem adotar uma postura com vistas à formação de alunos competentes na leitura e na produção de textos como práticas sociais. O ambiente por si só, assim como o aluno sozinho, não constroem o conhecimento, embora ambos sejam indispensáveis na formação de um usuário eficaz dos procedimentos de leitura e de escrita.

³⁹ A atividade dos outros dois alunos deste grupo não passou da escrita espontânea.

⁴⁰ A professora Lírio leciona nesta turma há pouco tempo. Portanto, quando recebeu os alunos eles já haviam desenvolvido estas competências.

4.3 Têm-se formados leitores competentes nas classes multisseriadas?

O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (PAULO FREIRE)

Durante o período de observação das aulas presenciamos que as professoras têm momentos de roda de leitura⁴¹ no início da aula. Neste tópico, selecionamos alguns destes momentos para análise, a fim de apresentarmos como, em termos gerais, esta prática tem sido desenvolvida nas escolas, considerando, para isso, que concepções de leitura fundamentam essa prática. Notamos que, normalmente, era no momento da roda de leitura que as professoras desenvolviam práticas de leitura. Constatamos, também, que a leitura do texto literário, geralmente o conto, era o escolhido para este momento.

Neste tópico, apresentamos também, algumas considerações sobre a viabilidade do trabalho com a narrativa literária, especialmente o conto adotado em classes multisseriadas com vistas à formação de leitores e escritores proficientes. Como mencionamos anteriormente, textos com diferentes usos e funções sociais precisam ser trabalhados pelo docente na sala de aula. Porém, acreditamos que o conto, por despertar o imaginário e possuir um encantamento é um gênero textual que tem boa receptividade em diferentes níveis e faixas etárias, conforme observações.

Sendo assim, oferece oportunidades propícias para que o professor consiga traçar discussões com alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, auxiliando-os no desenvolvimento de diferentes capacidades, tais como oralidade, argumentação, recuperação de elementos presentes em estruturas narrativas da vida e da ficção.

Podemos notar na fala da professora Lírio a importância que a docente atribui ao uso da narrativa ficcional como forma de trabalhar com a leitura na sala de aula:

Exemplo 22:

⁴¹ Círculo feito para realizar leituras com alunos.

A leitura pode ser feita pelo professor ou pelos alunos. No entanto, quando feita pelos alunos, o docente precisa deixar que aconteça de forma espontânea e sem interrupções para evitar situações constrangedoras para o discente.

Eu utilizo, histórias, histórias em quadrinhos, alguns livros que tem na escola, que tem bastantes livros, utilizo também o livro didático dos alunos, algumas vezes, e utilizo o material de apoio que tem na escola, nós recebemos agora essa coleção “Trilhas” que é muito boa, eu sempre utilizo para contar histórias. [...] [O poder público] tem contribuído no sentido de fornecer o material, livros didáticos, material pras escolas. (PROFESSORA LÍRIO, Escola 2, 2013).

Pela fala da professora, observamos que ela atribui importância ao ato de ler histórias para a formação do leitor, além de utilizar fontes variadas para desenvolver esta atividade. Também constatamos na entrevista com Lírio que o poder público fornece material para o trabalho com a leitura na sala de aula, como a coleção “Trilhas”, um material para as professoras que participam do PNAIC⁴². Assim como a professora Lírio, a professora Margarida, questionada sobre a leitura na classe multisseriada respondeu:

Exemplo 23:

[...] a gente tem também, é... tem sempre a roda de leitura, a roda de conversa, tem a roda de leitura que eles leem e depois a gente conversa e também tem fantoches que, às vezes, utilizamos na hora da leitura e, também, a gente trabalha algumas coisas da prática como receitas. Aí, a gente vai trabalhar pra ir tentando ver, tentando decifrar a função da leitura. (PROFESSORA MARGARIDA, Escola 3, 2013).

Na fala da professora, destacamos que é na roda de leitura que ela costuma expandir o horizonte perceptual dos alunos através de diálogos a respeito dos textos lidos. Esta conversa estabelecida após a leitura possibilita a ampliação do letramento dos alunos, pois sabemos que, desde a mais tenra idade, a criança é passível de um determinado grau de letramento, conforme Tfouni (2010, p.24) expõe que “[...] não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’”. Contudo, para que a criança possa desenvolver-se como um cidadão competente, participante das práticas de leitura e de escrita presentes na sociedade, precisa ampliar o letramento, isto é, ter competência para, além de se comunicar, opinar, argumentar, expressar-se de maneira compreensiva, seja de forma oral ou escrita, como também perceber os textos que circulam socialmente de forma crítica, pois como diz Marcuschi (2008, p.231), “[...] compreender não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”.

⁴² Ver no apêndice A.

Nesse sentido, é necessário que o docente adote uma ação metodológica, com vistas ao desenvolvimento das capacidades de formação letrada. O trabalho com a narrativa ficcional é uma oportunidade de o professor da classe multisseriada contribuir com a ampliação do letramento, independente do nível cognitivo e de aprendizagem do aluno, pois o ato de ler ou ouvir histórias propicia o desenvolvimento lógico e da imaginação das crianças; auxilia o aluno na ampliação de seu repertório cultural e vocabular; favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, por conseguinte da capacidade de argumentação. Além disto, a narrativa ficcional é um aliado do professor no trabalho com o ensino de estratégias de compreensão leitora, tais como decodificação, seleção, antecipação, inferência, levantamento de conjecturas, entre outras, indispensáveis à compreensão leitora e à formação do leitor proficiente.

Temos percebido que, embora a estratégia leitora de decodificação seja necessária à compreensão textual, esta não é suficiente à formação do leitor autônomo e crítico, pois objetiva a transformação do código escrito em oral. Deste modo, é necessário que se leve ao contexto escolar uma prática docente de leitura e de ensino com estratégias leitoras baseadas no letramento, isto é, nas práticas sociais.

Solé (1998) ratifica nossa visão a respeito da necessidade da mediação de um leitor especialista⁴³ no processo de formação do aprendiz leitor. A referida autora nos diz que a ação docente é responsável pela progressiva constituição do leitor proficiente, a medida que o professor exerce uma prática de ensino de estratégias de compreensão leitora. É imprescindível que o docente utilize para este propósito, momentos de leitura respeitando os níveis cognitivos presentes na classe de modo que desperte o interesse de cada um dos participantes, conduzindo-os a uma reflexão e recriação da linguagem literária, contribuindo, desta forma, para a formação de novos horizontes.

Confessamos que, no primeiro dia de observação das aulas, ficamos preocupadas pelo constatado na aula da professora Lírio. Ela deu início à aula com uma oração, cantou uma música de “Bom dia!” e, logo em seguida, pediu que aos alunos que sentassem em um círculo. Com as crianças sentadas, deu início à leitura.

⁴³ Alguém que já lê com proficiência, sendo, na escola, representado pelo professor.

Exemplo: 24

PROFESSORA: A história que eu contar pra vocês é “A galinha dos ovos de ouro”. Vocês já ouviram essa história?

ALUNOS: Sim

PROFESSORA: Eu vou contar de novo e depois vou fazer algumas perguntas a vocês. Eu preciso que vocês prestem bastante atenção.

(Os alunos conversavam)

PROFESSORA: Deixe a boquinha fechada, Yasmim, e escute a história.

(...)

PROFESSORA: Psiuuuuuuu.

A professora abriu um livro didático e começou a ler o conto, aparentemente, sem planejamento e sem objetivo, pois escolheu um texto de um livro e leu para os alunos. Certamente, acostumados com a leitura desenvolvida por outros professores, os alunos pediam para ver as imagens. Mas era apenas um texto com palavras escritas, não havia imagens que, além de constituírem um texto, encantam as crianças na faixa etária presente na sala e despertam o imaginário e a curiosidade pelo que há por vir.

Era uma leitura realizada pela professora de forma linear, direta, sem motivação, sem pré-leitura, com base na concepção de leitura ascendente que, conforme Leffa (1999), não abre espaço para o levantamento de conjecturas ou previsões. Evidentemente, não conseguiu atrair a atenção dos alunos, pois ficavam conversando e levantando-se sem dar atenção alguma a leitura.

Outro momento de leitura que gostaríamos de compartilhar aconteceu na Escola 3. Durante os sete dias que passamos observando as aulas da professora Margarida não houve um só dia em que ela não levasse um livro para ler, embora sempre fosse um conto. Todos os dias no início da aula os alunos estendiam um tapete no chão da sala e sentavam-se com a professora para um momento de leitura.

Exemplo 25:

(A professora pegou o livro que havia trazido e convidou os alunos a sentarem-se no tapete estendido no canto da sala.)

PROFESSORA: Já ouviram falar nessa palavra? Hamster?

ALUNO: Eu já!

PROFESSORA: O que é?

Um preá.

Um rato.

(...)

PROFESSORA: Por essa capa a gente tem mais ou menos uma ideia do que possa ser. O que ele tem na mão?
Um martelo.
PROFESSORA: Esse é diferente. Ele trabalha. O nome do livro é “Leôncio, o hamster”.

A professora deu início à leitura incentivando a participação dos alunos por meio do questionamento sobre o animal presente na história. Com Marcuschi (2008) podemos dizer que a professora elaborava questões de vários tipos incluindo, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas e metalinguísticas. Ao proceder dessa maneira, Margarida conseguiu despertar o interesse da classe para este momento.

A professora sempre iniciava a leitura convidando os alunos a participarem por meio de um questionamento despertando interesse para o momento. Em uma das aulas observadas, Margarida levou uma caixa de sapato com animais de brinquedo para motivar os alunos para a leitura. Para cada leitura, ela trazia uma motivação diferente. Além de demonstrar uma preocupação inicial em trazer o aluno para o momento da leitura a professora também buscava a participação das crianças enquanto contava a história.

Exemplo 26:

(Vez por outra a professora levantava questões buscando a participação dos alunos).

PROFESSORA: Vamos ver o que aconteceu.

(...)

PROFESSORA: Quando ele viu o fantasma fez o quê?

ALUNO: Correu

PROFESSORA: Pra onde?

ALUNO: Pra casa.

Margarida dava oportunidade para o levantamento de hipóteses, verificando se se confirmavam, dando espaços para antecipações. Durante e após a leitura a docente lançava questões aos alunos relacionadas a diferentes níveis de compreensão, conforme verificamos na transcrição acima e no exemplo abaixo. Como mencionamos anteriormente a estrutura do gênero textual conto abre espaço para um diálogo em que a professora pode, durante a leitura, iniciar questionamentos, estimulando o aluno a participar da contação da história.

Exemplo 27:

PROFESSORA: Nessa história a gente viu um animal que trabalhava, mas na vida real eles trabalham?

ALUNO: Não!
 PROFESSORA: Eles trabalham com martelo?
 ALUNO: Não.
 PROFESSORA: Mas será que eles não trabalham de outra forma?
 ALUNO: Tem animal que trabalha com os bombeiros.
 (...)
 PROFESSORA: Existem outros animais vivem perto da gente que também trabalham.
 ALUNO: Burro.
 ALUNO: Cavalo.
 ALUNO: Boi.

Os níveis de questionamentos levantados pela professora Margarida davam oportunidade para que os alunos construíssem sentido com base no seu conhecimento de mundo e no que foi lido. Orlandi *apud* Alves (2011, p.83) diz que:

[...] quando se lê não é apenas o que está dito no texto que deve ser levado em consideração pelo autor [...]. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica.

A professora Margarida no momento da leitura compartilhada desenvolve um trabalho voltado à formação de leitores críticos. No entanto, percebemos que a formação de leitores proficientes não pode se resumir ao momento da roda de leitura realizada, na maioria das vezes, com o conto⁴⁴. Existem competências desenvolvidas através, por exemplo, do auxílio na leitura de um quesito de uma atividade; de uma discussão sobre um texto lido, individualmente, pelo aluno ou pelo grupo. Na Escola 4, a professora Violeta, também, desenvolve uma prática de leitura semelhante a da professora Margarida. Em um dia de observação, tivemos a oportunidade de presenciar a roda de leitura vivenciada nos arredores da escola⁴⁵.

Certo dia, chegamos à escola e acompanhamos a professora Violeta que se dirigia com os alunos para uma aula de campo, levando consigo um tapete confeccionado com retalhos de tecido e uma mala. Em meio ao campo, o tapete foi estendido e as crianças sentaram-se junto à professora para a leitura do dia. O livro? “Cabe na mala”, sendo esta a última aula a ser observada para nossa pesquisa e um momento de leitura que encheu-nos os olhos. Não apenas pelo instrumentário utilizado pela docente, mas pela forma como ela conduziu este momento, pois a

⁴⁴ O conto é importante, mas as professoras precisam trazer outros textos, inclusive não-literários, como uma notícia, uma reportagem, para este momento.

⁴⁵ Ver no apêndice I

professora contou a história com a participação dos alunos, incentivando e despertando a curiosidade dos alunos com material concreto.

Exemplo 28:

PROFESSORA: O que será que tem nesse saco?

ALUNO: Eu sei.

ALUNO: Eu também sei.

ALUNO: Uma boneca.

PROFESSORA: *Eita* será?

PROFESSORA: Segura aqui (dando para eles segurarem).

ALUNO: É pretinha.

PROFESSORA: Ele tá dizendo que é nossa amiga Pretinha que tá aqui.

PROFESSORA: Será que é ela?

ALUNO: É

PROFESSORA: Vamos ver o que é.

Esta aula nos revelou que muito sobre a prática de sala de aula cabe na mala de um professor de classe multisseriada da educação no campo. Neste momento estabelecemos uma relação dialógica acerca da mala que parece representar a aula multisseriada no campo. A professora dividiu a aula em etapas iniciando a prática de leitura motivando os alunos para ouvirem a história. Como a professora carregava uma mala os alunos ficaram curiosos para saberem o que nela havia e, antes de abri-la, deu oportunidade para os alunos opinarem sobre o que havia dentro. Após levantarem opiniões, a professora abriu a mala e mostrou-lhes o livro “Cabe na mala” com folhas separadas e coladas em material de emborrachado. Em seguida, a professora apresentou o autor, o ilustrador e o livro, momento sugerido Cosson (2006).

Logo após, a professora fez uma leitura dialógica, retirando da mala parte por parte, mostrando o não-verbal às crianças e despertando a curiosidade sobre o que viria em seguida. A professora desenvolveu este momento de forma lúdica e atraente permitindo que os alunos expusessem suas opiniões por meio do levantamento de hipóteses. Violeta concluiu o momento da leitura com questões que levaram os alunos a ampliar seu nível de compreensão.

Exemplo 29:

PROFESSORA: O que vocês acham que vai acontecer nessa história com esse animal?

PROFESSORA: Tem uma placa identificando que ele vai pra onde?

ALUNO: Pra vila

PROFESSORA: O que será que vai acontecer na vila com a vaca?

ALUNO: Uma festa
(Após a leitura)
PROFESSORA: O que é que nos vamos levar na nossa mala?
PROFESSORA: O que é que vocês viram na história?
ALUNO: Cavalo.
ALUNO: Cutia.
ALUNO: Tatu.
PROFESSORA: Quais são os objetos que vocês identificaram?
ALUNO: Bacia.
ALUNO: Panela.
ALUNO: Mala.
(...)
PROFESSORA: Eu vou botar uma bicicleta aqui dentro posso?
ALUNO: Não.
(...)
PROFESSORA: Se a gente for pra piscina o que a gente leva?
ALUNO: Biquíni.
ALUNO: Protetor solar.
ALUNO: Toalha.

A professora Violeta desenvolveu uma prática pedagógica da leitura de maneira atrativa, voltada à formação de leitores competentes. No entanto, como nossas observações abrangeram poucas aulas desta professora, não podemos afirmar se a busca pela formação do leitor proficiente está presente em outros momentos de sua prática pedagógica.

Nas observações das aulas, como dissemos anteriormente, presenciamos vários momentos de leitura das professoras através do uso do conto. Estes momentos mostraram-nos que na mala do professor da classe multisseriada cabe uma bagagem significativa para o trabalho com o texto literário na sala de aula, como observamos nas rodas de leitura das professoras Rosa, Margarida e Violeta. Elas demonstraram ser conscientes da importância da leitura e discussão em torno do texto na formação do leitor competente e o conto mostrou-se, tanto durante as entrevistas como nas aulas observadas, um aliado do professor nas séries iniciais em classes multisseriadas contribuindo com o processo de formação do leitor e produtor de texto.

Assinalamos que sentimos falta da leitura de outros gêneros textuais nas rodas de leitura, tais como os não-literários e, até mesmo, outros não inscritos nessa categoria. Mesmo em classes multisseriadas existem outros textos que podem e devem ser trabalhados com alunos na faixa etária observada, a exemplo do poema, da notícia, da receita, entre outros. Assim, é necessário que o professor explore esses outros textos de modo a ampliar o conhecimento textual dos alunos.

Ressaltamos que as práticas pedagógicas das docentes com relação à leitura não ficaram resumidas ao ambiente letrado ou à roda, mas ampliaram-se em outros momentos. Para ilustrar esta afirmação, selecionamos uma passagem da aula da professora Margarida⁴⁶.

Após a leitura do livro *“Um zoológico de papel”* de Tatiana Belinky, a professora Margarida entregou atividades relacionadas ao tema *animais* de acordo com o nível de aprendizagem de cada série. Na atividade dos alunos do 2º ano, eles deveriam pintar alguns animais, recortar o desenho pintado e colar em uma folha separada. Em seguida, iriam ler uma lista de nome de animais, identificando e colando abaixo das figuras, ou seja, os alunos deveriam relacionar a figura do animal a seu nome escrito.

Logo de início um aluno perguntou à professora qual era o animal representado na figura, pois ele não estava conseguindo identificar. A professora orientou a todos do grupo que ao lerem os nomes dos animais, também escritos na atividade, eles iriam descobrir. Atendendo à orientação da professora o aluno ficou tentando ler a palavra, a fim de descobrir a que animal se referia. Enquanto isto, a professora deu início à mediação desta atividade com outra aluna. Observemos na transcrição abaixo da aula da professora Margarida:

Exemplo 30:

ALUNA: Professora, como é N T O?

PROFESSORA: Você tem que ler a palavra toda. Não só N T O que o N não é daqui.

ALUNA: J-U (JU) / M-E (ME) (A aluna fazia a leitura soletrando)

PROFESSORA: MEN

ALUNA: T-O (TO). GEMENDO.

PROFESSORA: GEMENDO, não!

(A aluna soletrou novamente e descobriu que era JUMENTO.)

(Após atender à aluna, a professora se dirigiu ao aluno que havia questionado e iniciou mais uma intervenção)

ALUNO: Professora, eu não sei.

PROFESSORA: Como é que começa?

ALUNO: B-A (BA).

PROFESSORA: Pronto! Já sabe que começa com BA. Vocês querem adivinhar, mas na leitura tem que ler, não adivinhar. (os alunos haviam dito que era uma abelha)

PROFESSORA: Você sabe que começa com BA. Depois, é que letra?

ALUNO: R

⁴⁶ Escolhemos apenas uma passagem para que nossa pesquisa não ficasse muito estendida. Mas, precisamos esclarecer que verificamos vários outros momentos de leitura tanto por parte da professora Margarida como das demais professoras, quase sempre, com a leitura em uma concepção ascendente.

PROFESSORA: E depois?

ALUNO: A

PROFESSORA: Como é que fica um R e um A
(A palavra era BARATA).

A professora deixou os alunos tentando descobrir os outros nomes de animais, escritos na atividade, e foi atender aos alunos da Educação Infantil que desenvolviam outra atividade relacionada a animais.

A professora deu mais um tempo para que o grupo tentasse descobrir e foi atender a outras crianças, assim, retornou e orientou os alunos na leitura, soletrando a palavra. Após soletrarem com a professora, descobriram que o nome a que se referia o animal era BARATA. Embora o animal na atividade fizesse parte do contexto dos alunos, eles tiveram dificuldade em fazer a leitura da palavra. A concepção de leitura como decodificação foi utilizada nesta atividade, mas acreditamos que os alunos fizeram uso de estratégias de leitura, tentando associar o desenho ao que tentavam ler, configurando a leitura em uma concepção descendente.

Esta forma de trabalhar a leitura na sala é válida, especialmente, se os alunos ainda estão aprendendo a decodificar. Lançar desafios para que os alunos tentem descobrir o significado do código escrito, auxilia o aluno a desenvolver sua capacidade leitora. Entendemos que a leitura em uma concepção ascendente, ou seja, como decodificação se faz necessária, principalmente, durante o processo de alfabetização. Todavia, é relevante que o professor utilize em sua prática formas de leitura que englobem a multiplicidade de propósitos que a leitura possui, tais como ler por prazer, para manter-se informado sobre algo, ler para se divertir, tendo em vista que a escola precisa ter como proposta a formação de alunos que saibam ler e produzir textos, que tenham usos e funções sociais diversificadas.

No recorte acima, da aula da professora Margarida, notamos que ela revezava sua atenção entre os alunos da sala, buscando atendê-los conforme suas necessidades. Esta deve ser uma prática constante do professor da sala multisseriada que possui níveis diversificados em sua classe, visto que todos os alunos, dentro de seu nível de leitura e de escrita, necessitam da intervenção docente. O professor das classes multisseriadas necessita estar se movimentando em sala de um lado para outro, a fim de atender as particularidades de todos os alunos, assim percebemos que, o tempo acaba sendo pouco, e o professor,

geralmente, tende a atender aos alunos que se encontram em processo de alfabetização, ficando em segundo plano aqueles já alfabetizados, que precisam desenvolver-se nos processos de leitura e escrita com fins a alcançar a autonomia e a proficiência.

Este fato foi percebido em duas das quatro salas observadas. Na sala da professora Lírio, notamos que a professora mal atendia aos alunos do 2º e 3º anos, que liam e escreviam com autonomia. O mesmo aconteceu na sala da professora Rosa, com três alunas – uma do 1º ano e duas do 3º ano – que, também, liam e escreviam com autonomia, embora apresentassem bastantes problemas de grafia e espaçamento entre as palavras. Observamos que a professora Violeta, também, demonstrou mais atenção com os alunos ainda não alfabetizados.

Compreendemos que a classe multisseriada, especialmente no campo, exige bem mais do professor. Requer que ele organize o tempo didático e utilize procedimentos metodológicos que possibilitem adotar um sistema de rodízio de modo a conseguir mediar e intervir com todos os alunos eficazmente; exige que desenvolva e aplique atividades⁴⁷ diversificadas de acordo com o grau de maturidade, cognitivo e desenvolvimento de cada aluno e, ainda, solicita que aprenda a auxiliar no desenvolvimento de competências sociocognitivas da educação infantil, nos processos de alfabetização e letramento, na formação de leitores e escritores proficientes e na constituição do cidadão individual e social.

O programa Escola Ativa sugeria que fossem realizados agrupamentos produtivos de modo a auxiliar na dinâmica da sala de aula multisseriada. Entretanto, acreditamos que mesmo que os alunos se ajudem, ainda existe a necessidade da intervenção docente, principalmente, quando diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita, pois ambos são processos que exigem que os alunos sejam orientados, por exemplo, a como conseguir interpretar um texto; como entender as diferentes estruturas e funções sociais dos diferentes textos que circulam socialmente; como avançar na produção e leitura de diferentes gêneros textuais; como desenvolver a ortografia, pontuação e coerência textual. Estes são aspectos que necessitam do apoio docente para serem desenvolvidos.

Como observamos há diversos fatores que influenciam na formação do leitor competente, tais como a roda de leitura, a leitura de um quesito de um livro, a leitura

⁴⁷ No nosso caso estamos tratando de leitura e de escrita.

de palavras para responder uma atividade. São exercícios que, quase sempre, demandam da mediação do docente. Verificamos que, com exceção da professora Margarida que tem treze alunos na sala, as demais mostraram dificuldades em estabelecer esta mediação, a que é recorrente nos discursos das professoras de classes multisseriadas para, talvez, justificar a situação de não-aprendizagem percebida nestas turmas.

Concordamos que não é fácil estabelecer uma mediação na leitura e na produção textual de modo a desenvolver todas as competências exigidas para os anos escolares. Porém, nas observações realizadas notamos que mesmo as professoras que, aparentemente, desenvolvem uma prática, vista por nós como adequada à alfabetização, não estão conseguindo contribuir com a consolidação deste processo, menos ainda, formar leitores proficientes.

4.4 Alfabetizar e letrar: Como os docentes estão desenvolvendo estes processos na classe multisseriada?

A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta. (LEDA VERDIANI TFOUNI)

Concluídas as observações e as entrevistas percebemos que algumas das professoras, têm um entendimento a respeito do conceito e da importância do trabalho com o letramento na sala de aula. Observemos a transcrição abaixo.

[...] Porque pra contribuir com essa capacidade letrada [...]. Tem que trazer coisas do cotidiano deles pra que eles possam ter a necessidade de aprender mais, né. [...] Agora eu sempre tento é... trazer coisas, músicas, é... cantigas de roda, é... quadrinhas, alguma coisa que, que possa ser mais agradável e que eles possam ... ver que é bom ler. Vamos dizer assim, né. Que tem uma função pr'aquela leitura. [...] Aí, a gente tenta sempre trazer esses textos que são práticos, que se usa no dia a dia pra ver se eles compreendem a função da leitura. Pra que que a gente tá aqui aprendendo a ler e a escrever. [...] Se a gente vai pra rua, pro supermercado, a gente faz uma listinha. Então, aquela lista do material que a mãe vai comprar é uma leitura, é uma, uma escrita, um texto que é prático, é do dia a dia. (PROFESSORA MARGARIDA, Escola 3, 2013).

A professora Margarida articula com requinte ideias a respeito da importância do trabalho com o letramento na sala de aula. Assim como a professora Rosa:

Letramento. É trabalhar com a criança é... o ensi... é envolvendo ela no processo ensino-aprendizagem (risos), interagindo ela, é... no mundo letrado, certo? Ela, ela se envolvendo. É... é... sabendo ler um outdoor sabendo ir na rua ler uma, um cartaz, se envolver no mundo letrado, na sala de aula e no mundo ao seu redor, onde ela, ela se relaciona, sabendo interagir e se envolver nesse mundo letrado. (PROFESSORA ROSA, Escola 1, 2013).

Embora a professora Rosa demonstre insegurança com relação ao conceito de letramento, ela traz consigo um conceito que encontramos em Soares (2003) que diz que o letramento está voltado para a interação da criança com o material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita. Embora tenham demonstrado algum entendimento sobre o conceito e a importância de trabalhar com o letramento na sala de aula, não há uma prática evidente destas professoras voltada ao desenvolvimento dos múltiplos letramentos dos alunos que já estão alfabetizados.

Nossa inquietação consiste em, além de alfabetizar, ampliar a capacidade de leitura e produção de textos dos alunos tornando-os capazes de participar de forma ativa das diferentes formações discursivas presentes na sociedade. Compreendemos que no cotidiano escolar ou extra-escolar o aluno aprende, naturalmente, a opinar, a argumentar, entendendo os usos e as funções de determinados gêneros textuais, tais como a propaganda, o bilhete. Mas, além de existirem tipos e gêneros textuais que precisam de orientação docente para que haja mais compreensão no aluno, o professor precisa nortear os educandos para a leitura de forma crítica e proficiente, também trabalhar com estes alunos estratégias de leitura, de interpretação e de compreensão textual.

Em relação à escrita, cabe ao professor despertar no aluno o interesse por este instrumento de comunicação, além disto, conforme vimos com Reinaldo (2002), a produção de texto é um processo que obedece estágios resultante em um texto bem escrito com marcas de coerência e articulação, com o uso social sem problemas relacionados a ortografia, pontuação, sintático ou semântico. Na observação das aulas, observamos que as professoras se preocupam, na maioria das vezes, em alfabetizar, embora tenhamos percebido as dificuldades para consolidar este processo.

Ao final da pesquisa verificamos que, são poucos os alunos do 1º, 2º, 3º e, até mesmo, os dos 4º e 5º anos que estão alfabetizados, inclusive boa parte encontra-se do nível de escrita pré-silábico⁴⁸. Implica dizer que as professoras observadas não estão conseguindo, ao exercer sua função, alfabetizar a maioria dos alunos, seja em virtude de uma formação docente inicial e continuada deficiente ou por falta de estímulo no trabalho com classes multisseriadas.

Desse modo, antes, nossa inquietação era compreender como os professores estavam trabalhando com os alunos já alfabetizados, com vistas a ampliar seu grau de letramento. Hoje nos preocupamos em tentar descobrir por que, mesmo aquelas como as professoras Violeta e Margarida que se mostraram serem capazes para alfabetizar os alunos, poucos resultados têm alcançado neste sentido. A questão da alfabetização e do letramento nas escolas multisseriadas localizadas no campo é bem mais séria do que imaginávamos ao iniciar esta pesquisa. Hoje nos questionamos: por que alunos e professores das classes multisseriadas de educação no campo enfrentam dificuldades no processo de alfabetização?

Observamos que apenas na Escola 2 o nível dos alunos corresponde ao ano escolar em que se encontram, com exceção de uma aluna. Mesmo nesta sala, a professora não mostrou uma prática pedagógica de leitura e escrita com esses alunos que contribuísse com a ampliação do grau de letramento deles.

Durante a observação das aulas percebemos que, com exceção de uma aluna do 2º ano da Escola 1, todos os demais que estão cursando o 2º e o 3º estão atrasados, quanto às competências estabelecidas pela Secretaria de Educação do município de Campina Grande para estes anos. Dentre estes alunos, alguns encontram-se na fase final do processo de alfabetização com a leitura em pauta sonora e escrita alfabética; outros estão começando a fazer a leitura e a escrita de palavras formadas por sílabas simples e a grande maioria encontra-se no início do processo de alfabetização. Percebemos que alguns não conseguem identificar as letras do alfabeto, ou seja, mesmo no 2º e no 3º ano, existem alunos que necessitam, assim como os alunos da Educação Infantil e do 1º ano, da intervenção constante do professor mediador para que consigam ser alfabetizados e ampliar a capacidade de letramento.

⁴⁸ Ver Ferreiro (1999)

Segundo Rocha (2006), o aluno passa por quatro níveis de decodificação, (Capítulo 3) e isto implica dizer que o professor exerce papel fundamental de mediador em cada uma das etapas acima elencadas para que o aluno alcance o nível de leitura autônoma e proficiente. Assim, o professor da classe multisseriada precisa planejar atividades que auxiliem os alunos no desenvolvimento de sua capacidade leitora e, não menos importante, mediar de forma a contribuir significativamente com esta progressão. Observamos nas aulas das professoras que há uma preocupação em planejar atividades diferenciadas de leitura conforme o nível de cada aluno, no entanto, persiste a falta de uma mediação na leitura com aluno no desenvolvimento destas atividades.

Deste modo, ratificamos que a ação docente é essencial tanto no processo de leitura como de escrita, especialmente, quando o professor abandona a concepção bancária de aprendizagem e adota uma aprendizagem problematizadora, vendo o aluno como participante ativo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, cabe ao docente das turmas multisseriadas de educação no campo adotar procedimentos didático-metodológicos facilitadores deste processo, ou seja, que ele possa intervir eficazmente na técnica de construção da leitura e da escrita de todos os alunos da turma, observando-os como indivíduos e sujeitos sociais que vivem e estudam no campo e precisam ter suas raízes não só respeitadas, mas também valorizadas diante da constituição da sociedade brasileira.

4.5 Uma proposta de sequência didática.

Daí que a ação humana, ingênua ou crítica, envolva finalidades, sem o que não seria práxis, ainda que fosse orientação no mundo (PAULO FREIRE).

A sequência, a seguir, trata-se de uma proposta de atividades, organizada para ser trabalhada em classes multisseriadas com crianças da Educação Infantil (Pré I e II) ao terceiro ano do ensino fundamental I. Foi escolhido o eixo temático identidade pessoal, social e familiar porque nele podem ser trabalhadas atividades com vistas ao desenvolvimento da criança como ser individual, social e familiar. O letramento e a alfabetização também são aspectos que alcançam lugar na elaboração desta sequência didática.

Ressaltamos a necessidade do trabalho com a diversidade textual na escola, visto que permite aos alunos adquirirem conhecimentos mais amplos referentes aos

textos que circulam socialmente, bem como seus usos e funções nas práticas sociais. No entanto, para nossa sequência didática adotamos a linguagem literária que traz em seu cerne um sentido conotativo, uma ludicidade e uma fluidez, sendo, aliada à prática de ensino de leitura e de escrita. Conforme Cosson (2006), o processo de letramento literário deve ser ensinado na escola:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23)

Assim, para se promover um letramento literário faz-se necessária uma alternativa metodológica que busque destacar a leitura literária e a formação do leitor e escritor proficientes. Partindo disso, vamos trabalhar com o texto literário “A bela e a fera”, por ser uma narrativa que trata do respeito às diferenças sendo um tema social presente em nosso cotidiano que abre possibilidades para o debate argumentativo, competência necessária ao exercício da cidadania.

É importante destacar que na classe multisseriada os conteúdos e as competências devem estar em consonância com o ano do aluno e seu desenvolvimento cognitivo. Desse modo, a seleção destes para uma classe multisseriada é de suma importância para que sejam utilizadas estratégias em que o aluno possa obter sucesso tanto individual quanto socialmente. A formação do letramento literário oferece alternativas metodológicas que podem ser utilizadas na prática de ensino tanto na realidade de classes regulares como na realidade de uma classe multisseriada.

A seguir apresentamos a sequência didática, seguindo o modelo metodológico proposto por Cosson (2006) que divide a aula em etapas que vão desde a motivação até a interpretação. Apresentamos uma sequência didática, com a duração de duas aulas de quatro horas cada tendo como eixo temático Identidade pessoal, social e familiar além do conhecimento sistemático do letramento literário e as competências da produção textual verbal e não verbal. Nessa sequência, abordamos especificamente o processo de autoconhecimento, indispensável à

construção de uma consciência individual e coletiva, por meio da valorização do eu e do outro.

Como propõe Cosson (2006), cada aula será dividida em momentos. No primeiro, há a formação de um círculo, pois deste modo os alunos podem perceber um ao outro e receber o tema de forma interativa. No círculo, iniciamos com orações individuais e coletivas e cantamos músicas relacionadas ao tema com o objetivo de estimular o imaginário, a fantasia, o raciocínio e a memória, contribuindo para a suscetibilidade dos alunos para a recepção do tema.

No segundo momento, ainda no círculo, levantamos uma discussão voltada para o conhecimento sobre a existência de feras, a exemplo do questionamento se eles já viram alguma fera ou quem tem fera. Após a discussão, apresentamos brevemente o autor, o ilustrador e a obra. Nessa perspectiva, iniciamos com a leitura do não verbal da ilustração presente na capa do livro, para que os alunos façam inferências a respeito do texto a ser verbalizado. É importante que o professor busque a participação de todos os alunos da classe, desde a Educação Infantil ao terceiro ano no levantamento das hipóteses sobre o texto. Após o levantamento das impressões da leitura não verbal presente na capa do livro, o professor inicia a leitura mista – verbal e não verbal – e dialógica, por meio do visual (imagens presentes no livro) e do auditivo (leitura dramatizada do docente).

Encerrado o segundo momento da leitura do livro, o professor dá início a etapa de compreensão textual, partindo da compreensão interna com questionamentos, tais como quem são os personagens, onde se passa a história, etc. Com essas perguntas atentaremos para os dados linguísticos, apreendidos pelos alunos. No intuito de formar o leitor construtor, bem como ampliar o horizonte linguístico, avançaremos na compreensão interna do texto, com a elaboração de questões que exigem do aluno uma interação entre o conhecimento de mundo e a leitura apreciada na aula, como por exemplo, por que a bela ficou assustada ao ver a fera. Após os questionamentos voltados à compreensão do texto, partimos para a problematização textual com questionamentos reflexivos.

Dando continuidade a aula com a mediação do professor e de forma colaborativa e coletiva elabora o reconto oral. Cabe ao docente mediar de forma que haja respeito ao turno de fala dos alunos, bem como a sequência lógica dos fatos, a coerência textual. Conforme Kleiman (2012) o processo de interação auxilia o leitor menos experiente na compreensão do texto.

Encerrado o terceiro momento, os alunos agora dispostos em suas carteiras, partem para a quarta etapa da aula que ocorre por meio do reconto individual, desenvolvido conforme o nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno. Compreendemos que o reconto é importante, pois ajuda a desenvolver a percepção, a memória, a audição e a oralidade, bem como o respeito ao encadeamento das ideias ou coerência textual. Como enunciamos anteriormente, a classe multisseriada para qual é sugerida essa sequência didática é formada por alunos de Educação Infantil ao terceiro ano. Assim, acreditamos que existam alunos em nível de escrita variando de pré-silábico I ao alfabético. Deste modo, sugerimos estratégias de recuperação de sentido textual privilegiando cada um destes níveis para que todos os alunos sejam contemplados no quarto momento da aula.

No intuito de recuperar o sentido do texto, os alunos, conforme seu nível de escrita, deverão produzir um texto, usarão para este fim a produção textual verbal individual (reconto) retomando os fatos narrados na leitura do texto base, buscando o respeito à coerência e à sequência lógica dos fatos. Na medida do possível, o professor auxilia, individualmente, na revisão das produções textuais seja como escriba com os alunos no nível pré-silábico ou na reescrita com os alunos no nível silábico, silábico-alfabético e alfabético. Em um momento posterior, em roda, cada um apresenta sua história para a turma, recuperando o que escreveu.

O professor pode, também, sugerir que os alunos de nível pré-silábico II, que fazem uso de letras, silábico e silábico alfabético retomem elementos presentes no texto por meio do gênero textual listagem, utilizando fichas de EVA, alfabeto móvel e a escrita propriamente dita.

Como a classe é multisseriada e todos necessitam da mediação do professor, a sequência didática é elaborada de tal forma que todos os alunos são auxiliados, pois enquanto um nível faz a produção não verbal, a professora auxilia na atividade verbal e vice-versa.

A dramatização da história ou a encenação lúdica com a ajuda de fantoches pode ser uma forma de recuperar a narrativa “A bela e a fera” em outra aula a fim de que os alunos retomem o texto para a reescrita dos textos produzidos individualmente, necessária ao processo de produção textual. O professor utiliza os fantoches para estender a discussão com os alunos sobre a leitura do texto desenvolvida na aula do dia anterior. Destacamos que todos os alunos vão reescrever os seus textos, pois todos serão publicados em uma coletânea e

entregues aos alunos para que mostrem aos familiares. O objetivo da publicação é levar para casa o conhecimento aprendido em sala de aula.

Em uma das atividades os alunos de todos os níveis recebem uma folha e fazem seu autorretrato após se observarem em um espelho. Esta atividade pode despertar o aluno para suas características individuais. O professor também poderá observar como cada aluno se percebe. No corpo da atividade há um texto orientando como deve ser desenvolvida. O docente orienta que os alunos alfabetizados leiam o que está escrito e tentem compreender como deverá ser executada a atividade. Para os alunos ainda não alfabetizados, a professora escreve as orientações no quadro e faz a leitura com eles, chamando atenção para a identificação das letras e da relação grafema-fonema para que os alunos consigam aprender a decodificar e compreender os textos. Todos os alunos escrevem o nome na atividade. Com os alunos que ainda não sabem escrever o nome com autonomia, o professor deve orientá-los nomeando as letras uma a uma, se preciso, fazendo relação destas com algo do convívio do aluno para facilitar a identificação das letras do alfabeto, como, por exemplo, A de abelha.

Outra sugestão de atividade ajuda os alunos a perceberem que as letras do alfabeto podem formar outras palavras além de seu nome. Assim o professor entrega aos alunos em nível de escrita pré-silábico, uma atividade com o título da história “A bela e a fera” e orienta-os alunos que procurem no título letras que estejam presentes também em seu nome. A professora solicita que os alunos pintem a gravura. A pintura ajuda os alunos a respeitarem os limites delineados. Com o mesmo objetivo de perceber que as letras do alfabeto podem ser utilizadas para escrever palavras, o professor pede que os alunos levem para casa uma atividade em que deverão, com o auxílio de uma pessoa alfabetizada, preencher uma ficha com os nomes do pai, da mãe e, se tiverem, dos irmãos.

Os alunos que têm mais autonomia na leitura preencherão uma ficha em que destacarão suas características físicas. Esta atividade será socializada para que os alunos percebam as diferenças físicas. Durante a socialização desta atividade o professor media de maneira que todos compreendam que, embora as pessoas tenham diferenças físicas, todas são importantes e iguais em direitos e deveres.

Outra sugestão de atividade é o ditado recortado. Nesta atividade o aluno utiliza pistas como som inicial e final para identificar os nomes de imagens presentes na história. Ao tentar fazer a leitura os alunos tendem a se desenvolver no processo

de alfabetização. A professora pede que os alunos pesquisem, com o auxílio de alguém de casa, nomes de familiares que tenham o mesmo som inicial das palavras Bela ou Fera, ou seja, que se iniciem com os grafemas B ou F. Esta atividade é socializada em sala para que os alunos consigam fazer a distinção entre o som dos grafemas estudados, percebendo que cada grafema (letra) corresponde a um fonema (som).

O texto com lacunas auxilia na compreensão de que as palavras precisam ser utilizadas de maneira a atribuir um sentido ao texto. Além disto, os alunos precisam fazer a leitura do texto e das palavras a fim de completar as lacunas e o exercício da leitura auxilia no alcance da leitura convencional e com fluência.

Esta sequência didática é voltada para o letramento literário, assim é imprescindível que o professor trabalhe em outras aulas outros contos clássicos com princesas e finais felizes, a exemplo de “Branca de Neve”, “Cinderela”, “Rapunzel” e “A pequena sereia”. A proposta é para duas aulas, no entanto, caso o professor deseje ampliá-la sugerimos que traga a história “A bela e a fera” em DVD que é outro suporte de letramento. Esta sequência visa auxiliar na prática docente com a leitura e a escrita em turma multisseriadas, assim, é passível de sugestões de melhorias e adequações para enriquecê-la.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Então... quando eu tô fazendo a inter, interação entre os alunos, a Educação Infantil vem um e chama e vem outro e chama. Então, assim... isso tira a minha atenção, a atenção até, às vezes, da criança que tá me questionando. (PROFESSORA VIOLETA)

FIGURA 6 – Professora mediando atividade de escrita e leitura com um grupo de alunos



Fonte: Acervo pessoal de Marjorie Lopes Guimarães Loureiro Diniz

Considerando o tema que motivou a pesquisa e a elaboração desse trabalho, gostaríamos de expressar que nossa proposta não foi esgotar o tema práticas docentes de alfabetização e letramento em classes multisseriadas da educação do campo, até porque este é um assunto que, como vimos, tem incomodando os docentes das escolas camponesas. O que procuramos foi identificar até que ponto os professores destas comunidades têm contribuído com a formação de produtores de textos e leitores proficientes.

Podemos destacar que os governos Federal, Estadual e Municipal, de certa forma, continuam restringindo a população, que vive e trabalha no campo, uma educação escolar de qualidade embasada. Constatamos, mediante esta pesquisa, que, embora existam políticas públicas para a realidade das escolas do campo, estas não convergem com a realidade social do docente dos anos iniciais de classes multisseriadas camponesas. Portanto, não estão sendo implantadas de forma efetiva.

Na realidade, o poder público necessita, para além das legislações elaboradas, proporcionar, na prática, condições de trabalho ao docente da escola localizada do campo, para que a criança, jovem ou adulto tenha acesso a uma educação de qualidade. Um dos maiores problemas de ensino e aprendizagem das escolas públicas, principalmente multisseriadas do país, reside na ausência de uma prática docente que possibilite o processo de apropriação competente da leitura e da escrita, contribuindo com a formação do aluno como um cidadão ativo na cultura letrada.

As professoras queixam-se de não terem condições de atender a todos os alunos, como se faz necessário, para a obtenção dos resultados desejados ao fim de cada ano escolar. A formação de turmas com várias séries, sob a responsabilidade de um professor, tem dificultado a prática docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento de aprendizagem do aluno, ao tornar, muitas vezes, frágil a ação mediadora necessária neste processo. No decorrer de nossa pesquisa percebemos que a realidade das classes multisseriadas não acontece de forma esporádica. Contudo, embora existam alguns trabalhos sobre o tema, não conseguimos encontrar trabalhos que estejam direcionados para a prática docente de alfabetização e de letramento nestas escolas. Da mesma forma, durante as entrevistas, pudemos notar que as universidades não oferecem disciplinas que tratem da prática docente em classes multisseriadas, voltadas para a leitura e produção textual.

Diante das adversidades observadas, a instituição escolar, na maioria das vezes, recorre a meios para justificar a ineficácia no resultado da ação docente, como culpar o aluno e sua família por um chamado fracasso, sem que sejam consideradas as causas da não aprendizagem, que podem ser resultado de dificuldades relacionadas a diversos fatores, inclusive uma prática pedagógica inadequada e desmotivadora.

A comunidade escolar necessita empreender ações tendo em vista o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e a escrita que envolvam o aluno nas práticas de leitura e de escrita presentes no meio social. Caímos no erro quando colocamos o processo de alfabetização acima do letramento ou vice-versa quando ambos são imprescindíveis e complementares na formação de alunos cidadãos, leitores autônomos, críticos e produtores de sentidos. Queremos formar escritores proficientes, não dizemos profissionais, mas sim que percebam a produção de texto como uma prática social; uma forma de comunicação entre interlocutores.

Um aspecto que consideramos importante, tanto para o processo de alfabetização como de ampliação da capacidade de leitura e produção de texto é a valorização do nível de desenvolvimento do aluno, pouco percebida nas práticas docentes observadas. Em outras palavras, ao tentar propiciar um avanço no processo de construção da leitura e da escrita do aluno, o professor precisa sugerir momentos em que os alunos possam expor suas habilidades para o docente, este mediador deve orientar para novas aprendizagens.

Além disto, entendemos que o processo de aquisição e construção da leitura e da escrita não tem fim com o processo de alfabetização. A leitura e a escrita são habilidades processuais que acompanham o aluno. Em turmas regulares, geralmente presentes nas escolas da cidade, existem os professores alfabetizadores e aqueles responsáveis pelo processo de ampliação das habilidades de leitura e produção textual dos alunos já alfabetizados. No entanto, nas escolas multisseriadas cabe a um único professor a responsabilidade pelo processo de alfabetização e ampliação do letramento, tendo em vista os anos seguidos que passa com o aluno podendo variar da educação infantil ao 5º ano, como acontece com a professora Violeta.

A Roda de Leitura, conforme percebemos ao analisarmos as aulas, auxilia o docente no desenvolvimento da oralidade e do pensamento crítico e reflexivo dos

alunos, focalizando essas competências na leitura do gênero literário. Todavia, é imprescindível que o docente faça uso de diferentes gêneros textuais, tais como poemas, contos ilustrados, fábulas, notícias, receitas, bulas para oportunizar o desenvolvimento de outras competências leitoras, relacionadas à leitura de função social no cotidiano, sempre buscando adequação a todos os níveis presentes na turma. Verificamos que as docentes, quase sempre, adotam o conto como gênero para trabalhar na sala de aula, mas, algumas vezes, de forma inadequada como notamos na aula da professora Lírio.

Outra atividade de leitura que pode ser desenvolvida nas classes multisseriadas parte da utilização do livro didático que trazem diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, é uma oportunidade de o professor trazer para classe o trabalho com a diversidade de gêneros presentes no contexto sócio-histórico. No entanto, notamos que, dificilmente, as professoras utilizavam o livro didático e quando o fizeram, não permitiram que os alunos tentassem desenvolver as atividades fazendo a leitura individual e coletiva dos textos e das questões, mobilizando suas habilidades de leitura, de escrita e de raciocínio lógico.

A atividade de leitura desenvolvida com os alunos em processo de alfabetização precisa ser diferenciada, pois estes alunos ainda não desenvolveram a competência de decodificar a língua escrita. Assim, o professor precisa mediar, tanto individualmente quanto coletivamente, atentando para a necessidade de contribuir com o avanço de todos. Neste sentido, ao permitir que os alunos, já alfabetizados, mobilizem seus conhecimentos de forma individual ou nos agrupamentos o professor tem a oportunidade de voltar sua atenção para os alunos em processo de alfabetização. Observamos esta forma de trabalhar com as professoras Margarida e a professora Violeta, embora em poucas vezes.

Uma atividade interessante que não vimos foi a exposição de textos em cartazes nas paredes. Esta é outra forma que pode ser utilizada para desenvolver a capacidade leitora dos alunos. Após realizar leituras de poemas, de receitas, de bilhetes ou de outro gênero textual, o professor pode copiá-los e expô-los para que os alunos possam visualizar, fazer a leitura sempre que desejarem e desenvolverem a capacidade leitora de identificar palavras, frases ou ideias no texto. Ao observarmos as aulas, também sentimos falta de um trabalho efetivo com o alfabeto móvel. Este recurso é importante para que os alunos ultrapassem os níveis de escrita, alcançando o nível alfabético.

O estímulo à leitura, também, pode acontecer através do envio de livros paradidáticos para serem lidos em casa. O professor precisa adotar esta prática mesmo com as crianças ainda não alfabetizadas, incentivando para a leitura. Para isto, é interessante ter exposto, no Cantinho da Leitura, livros e textos com diferentes usos e funções sociais para que os alunos possam vivenciar à vontade. Ao ter em sala uma exposição de textos com diferentes funções sociais, tais como jornais, adivinhas, parlendas, trava-línguas e propagandas – encartes – e estimular os alunos a fazerem suas leituras, bem como utilizá-los nas atividades, estamos adotando o modelo de letramento. Mesmo sendo de grande relevância na formação do leitor e escritor, as professoras não adotam esta prática.

Voltamos a destacar que a classe multisseriada também pode envolver alunos de pré I, portanto deve haver na sala atividades de leitura, além da “roda” e da exposição de textos, que contemplem essa faixa etária. Assim, como vimos na análise das aulas, a exposição do alfabeto ilustrado e a utilização de crachás são práticas que devem estar presentes na ação docente.

Assim como a leitura, o trabalho com a produção de texto escrito precisa ser realizado de forma diferenciada, respeitando os níveis cognitivos presentes na sala. Entendemos que é difícil conseguir mediar a escrita com os alunos nestas classes, por exemplo, para a reescrita dos textos dos alunos, atendendo a todos em suas especificidades. No entanto, o docente precisa adotar esta prática para que o aluno compreenda a importância de se escrever de forma correta. É preciso saber a importância do pensar no que vai escrever, reler, prestar atenção e reescrever.

Essa observação nas escolas foi importante para que pudéssemos perceber experiências positivas e compartilhá-las com outros docentes que vivenciam a mesma realidade, contribuindo, assim, para uma prática pedagógica, em classes multisseriadas de escolas localizadas no campo, formadora de alunos leitores e escritores proficientes, cidadãos participantes ativos das diferentes práticas de leitura e de escrita presentes no meio social.

Nesse sentido, o presente estudo contribuiu no contexto da educação, para se entender como na escola multisseriada de educação no campo encontram-se articulados (ou não) o saber docente e a ação pedagógica. Consideramos que este trabalho colabora, também, com os estudos relativos à formação do professor da educação no campo em classes multisseriadas, com foco na alfabetização e no letramento, no sentido de repensar a complexidade da classe multisseriada do

campo, e como, frente a esta realidade, o docente elabora práticas que permitam a culminância de alunos alfabetizados e letrados autônomos e críticos. Acreditamos que esta pesquisa também contribuirá para as discussões inerentes à linha de pesquisa *Prática de Leitura e Produção de Texto, do Mestrado Profissional em Formação de Professores*.

Diante dos dilemas percebidos ao término da pesquisa, constatamos que precisamos trabalhar em outra ocasião com outras questões problematizadoras: O professor da classe multisseriada tem conseguido obter êxito diante da alfabetização dos alunos, tornando-os leitores e produtores de textos? Afinal, o aluno precisa desenvolver a alfabetização para alcançar determinados letramentos como sujeito sócio-histórico?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[...] principalmente no campo, a gente percebe que essas pessoas têm mais carência quanto a livros, quanto à leitura, quanto a contar história.
(PROFESSORA MARGARIDA)

FIGURA 7 – Leitura nos arredores da Escola



FONTE: Acervo pessoal de Marjorie Lopes Guimarães Loureiro Diniz

ADAMS, Marilyn J.; FOORMAN, Bárbara; LUNDBERG, Ingvar & BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. 19-25. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

ALVES, Maria de Fátima. Leitura, compreensão de textos e formação docente. In: PEREIRA, Regina Celi M. **Prática de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos**. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 7. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Joana D'arc do Socorro Alexandrino de. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo**. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF> Acesso em 17 de setembro de 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da educação do campo In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **Por uma educação do campo**. Brasília, 2004.

_____; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do campo**. Petrópolis: 5 ed. Vozes, 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. p.39-52, v. 27, n. 1, jan./abr. 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: MENDONÇA, Rosa Helena; CARVALHO, Maria Angélica Freire de Carvalho (orgs). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Livros didáticos de Português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva. In: DIAS, L.F. (Org.). **Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa**. João Pessoa: Idéia, 2001.

_____; MACHADO, Ana Rachel; Dionísio; Ângela Paiva. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Ana Rachel; Dionísio; Ângela Paiva (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

Bolsa-família. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 12 de setembro de 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. 32 – 33. Brasília: A Secretaria, 1998.

_____. **Diretrizes curriculares Nacionais para o ensino fundamental**. Parecer Nº CEB 04/98. Brasília.

_____. **Educação do campo: diretrizes operacionais**. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA – CONTAG. Brasília: A secretaria, 2002

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: 10 ed. Cortez, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos; CAGLIARI, Gladis Massini. **Diante das letras: A escrita na alfabetização**. 1 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. Práticas de letramento e processos de alfabetização. In: MENDONÇA, Rosa Helena; CARVALHO, Maria Angélica Freire de Carvalho (orgs). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: 7 ed. Cortez, 2012.

CÓCCO, Maria Fernandes. **Didática de Alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e sócio-construtivismo**. São Paulo: FTD, 1996.

COLBERT, Vicky; LEVINGER, Beryl; MOGOLLÓN, Oscar. **Escola Ativa. Capacitação de professores**. Adaptação de Hacia La Escuela Nueva. Brasília: Fundescola/MEC, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/mlurdesmartins/entrevista-semi-estruturada>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2014

FARIA, Evangelina Maria Brito de. Práticas de letramento na aquisição de escrita: um olhar sobre a mudança de paradigmas na aquisição. In: PEREIRA, Regina Celi M. **Prática de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos**. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **Por uma educação do campo**. Brasília, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 1 ed. Artmed editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: 43 ed. Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Especial. Nova Fronteira, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____; _____. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **Por uma educação do campo**. Brasília, 2004.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura - teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2012.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ;PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

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

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização: Método sociolinguístico: Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. (2006). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 19 de setembro de 2013.

NETO, José Batista, SANTIAGO, Eliete. (orgs.) **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

ORENSZTEJN, Miriam; GOUVEIA, Beatriz. Alfabetizar em contextos de letramento. In: MENDONÇA, Rosa Helena; CARVALHO, Maria Angélica Freire de Carvalho (orgs). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acessado em: 3 de março de 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: 7 ed. Cortez, 2012.

PROGRAMAS GOVERNO FEDERAL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12492&Itemid=811. Acessado em: 06 de março de 2014

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont (Org). **Formar o professor profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: 2 ed. Sulina, 2004.

REINALDO, Maria Augusta G.M. **Teorias de escrita: Implicações para o ensino-aprendizagem de produção de texto**. Dep de Letras – UFCG/2002.

ROCHA, Sílvia Roberta da Mota. **Como avaliar o leitor iniciante?** Campina Grande, 2009.

SANTOS. Jânio Ribeiro dos. 2012. **Classe multisseriada: uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA**. Disponível em:

<<http://educampoparaense.org/site/media/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20J%C3%82NIO%20RIBEIRO%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 19 de setembro de 2013.>

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Reformas para quê: As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais.** In: *Perspectiva*. p. 523-550, v. 26, n. 2, jul;dez. 2008.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história.** 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** 26^a Reunião anual da ANPEd. GT. Alfabetização, Leitura e Escrita. Minas Gerais, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: 5 ed. Vozes, 2009.

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

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado.** In: MENDONÇA, Rosa Helena; CARVALHO, Maria Angélica Freire de Carvalho (orgs). *Práticas de Leitura e Escrita.* Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VYGOTYSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YIN, R. **Estudo de caso.** 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva (2012). **O conceito de mediação em Vigotski e Adorno.** *Psicol. Soc.*, Abr 2012, vol.24, no.1, p.5-14. ISSN 0102-7182

APÊNDICES

APÊNDICE A – Alunos recebendo livros paradidáticos do Governo Federal



APÊNDICE B – Alunos desenvolvendo atividades lúdicas



APÊNDICE C – Trenzinho confeccionado com os combinados e potes confeccionados com garrafa PET



APÊNDICE D – Alfabeto ilustrado



APÊNDICE E – Sala de aula da professora Margarida**APÊNDICE F – Sala de aula da professora Margarida**

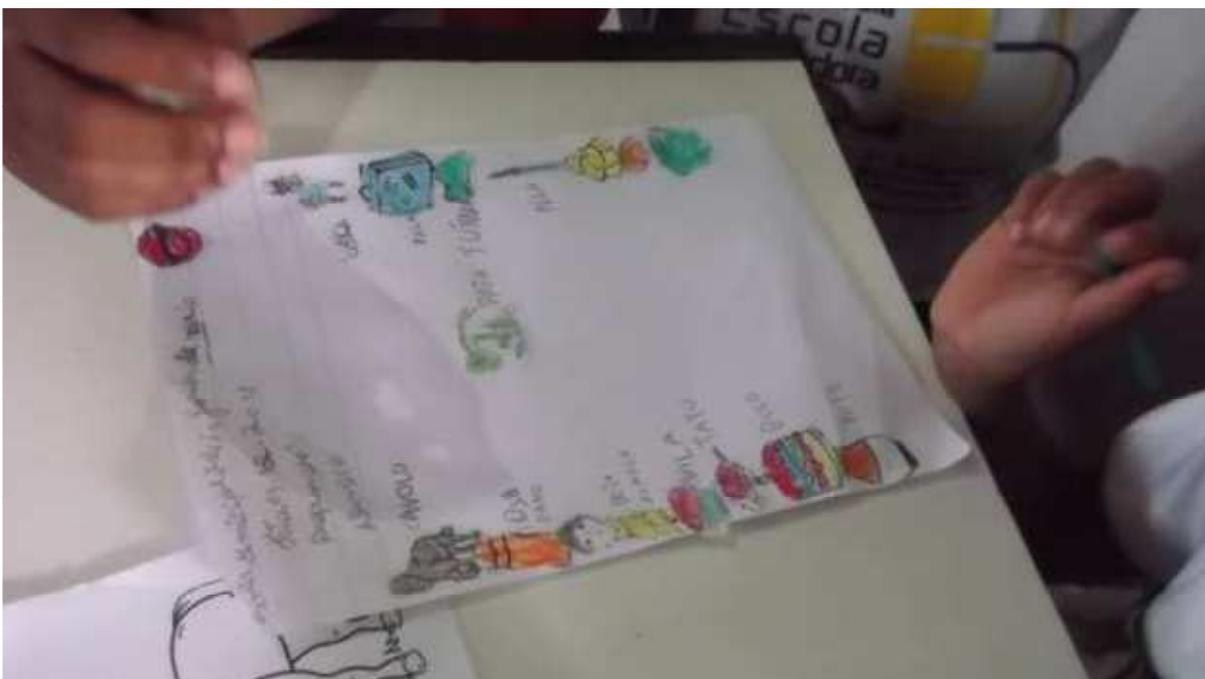
APÊNDICE G – Alunos trabalhando em agrupamentos**APÊNDICE H – Cantinho da leitura na Escola 4**

APÊNDICE I – Professora Violeta contando a história “Cabe na Mala” de Ana Maria Machado



APÊNDICE J: Alunos desenvolvendo atividade relacionada a história “Cabe na Mala”



APÊNDICE K – Atividade de escrita espontânea**APÊNDICE L – Entrevista com as docentes****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Idade:

Profissão:

Localidade onde mora:

Você se considera: () negra () branca () indígena () parda

Você tem:

- () Ensino superior completo
- () Ensino superior Incompleto
- () Ensino médio Completo
- () Ensino médio incompleto
- () Outro curso. Qual?

Qual sua religião:

católico evangélico espírita umbandista

nenhuma religião outra? qual?_____

1. Há quanto tempo você ensina em classes multisseriadas e desde de quando está atuando nesta escola?
2. Na condição de docente como você vê a educação no campo e quais os desafios para esta?
3. O que é ser professora em classe multisseriada?
4. Quais os desafios de ensinar esta modalidade educacional?
5. Comente sobre o cotidiano de prática docente atuando em classe multisseriada:
6. O que, em sua opinião, pode ser feito por parte do poder público no que se refere às dificuldades das escolas do campo com classe multisseriadas?
7. Para você o que é alfabetizar?
8. Para você o que é o letramento com crianças em classe multisseriada?
9. Que aspectos dificultam a ação pedagógica docente em classe multisseriada?
10. Quais aspectos colaboram para o desenvolvimento da leitura e escrita em classes multisseriadas?
11. Quais os desafios da leitura com alunos e alunas em faixas etárias tão diferenciadas?
12. Quais recursos você utiliza em sua prática docente para desenvolver a leitura e escrita?
13. Para você o material didático- pedagógico utilizado na educação no campo, colabora com o aprendizado da criança nessa modalidade de ensino?
14. De que modo as políticas públicas voltadas para a educação no campo têm contribuído ou não nas classes multisseriadas e propiciam as práticas de leituras e escrita?
15. Para você a secretaria de educação do município oferece material didático- pedagógico que possibilite a prática pedagógica da professora na educação do campo?
16. Quais os desafios da formação continuada a partir do exercício da docência no campo em classes multisseriadas?

O que em sua opinião, a universidade tem preparado os alunos e alunas para a docência em turma de educação básica no campo, sobretudo em classes multisseriadas?