

Gêneros discursivos na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo

 Dilmar Rodrigues da Silva Junior¹

¹ Universidade Federal do Piauí - UFPI. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Professor substituto do Departamento de Educação - CESC/UEMA. Praça Duque de Caxias – s/n, Morro do Alecrim. Caxias - MA. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: dilmarjunior2000@gmail.com

RESUMO. Este artigo tem o seguinte objeto de estudo: Gêneros discursivos na alfabetização de crianças em classes multisseriadas de escolas do/no campo. Tem a necessidade de responder a seguinte questão-problema: Como possibilitar que a alfabetização de crianças em classes multisseriadas privilegie os usos de gêneros discursivos? Considerando a questão proposta, definimos o seguinte objetivo: compreender o trabalho com os gêneros discursivos no processo de alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo. A concepção de alfabetização que fundamenta a pesquisa está baseada na teoria histórico-cultural que articula a alfabetização e o letramento. Trata-se de um estudo orientado pelos princípios do método autobiográfico, consolidado por meio da pesquisa narrativa, conforme as proposições de Dominicé (1988). A produção das narrativas ocorreu por meio dos memoriais biográficos. A partir de narrativas das colaboradoras o estudo constatou que para alfabetizar, é preciso a organização do tempo, do espaço, a disponibilização de materiais de leitura e escrita.

Palavras-chave: alfabetização, classes multisseriadas, gêneros discursivos.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19494	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Discursive genres in the literacy of children in multigroup classes in rural schools

ABSTRACT. This article has the following object of study: Discursive genres in the literacy of children in multigrade classes in rural schools. It needs to answer the following problem question: How can we enable the literacy of children in multi-grade classes to privilege the use of discursive genres? Considering the proposed question, we set ourselves the following objective: to understand the work with discursive genres in the literacy process of children in multigrade classes in rural schools. The concept of literacy that underpins the research is based on cultural-historical theory, which links literacy and literacy. It is a study guided by the principles of the autobiographical method, consolidated through narrative research, according to Dominicé's (1988) propositions. The narratives were produced through biographical memorials. Based on the collaborators' narratives, the study found that literacy requires the organization of time, space and the availability of reading and writing materials.

Keywords: literacy, multigroup classes, discursive genres.

Los géneros discursivos en la alfabetización de niños en clases multigrupo en escuelas rurales

RESUMEN. Este artículo tiene como objeto de estudio: Los géneros discursivos en la alfabetización de niños en clases multigrado en escuelas rurales. Pretende responder a la siguiente pregunta problema: ¿Cómo lograr que la alfabetización de los niños en clases multigrado favorezca el uso de los géneros discursivos? Considerando la pregunta propuesta, nos planteamos el siguiente objetivo: comprender el trabajo con los géneros discursivos en el proceso de alfabetización de niños en clases multigrado en escuelas rurales. El concepto de alfabetización que sustenta la investigación se basa en la teoría histórico-cultural, que vincula alfabetización y lectura y escritura. Se trata de un estudio orientado por los principios del método autobiográfico, consolidado a través de la investigación narrativa, según las proposiciones de Dominicé (1988). Las narrativas fueron producidas a través de memoriales biográficos. A partir de las narrativas de los colaboradores, el estudio constató que la alfabetización requiere la organización del tiempo, del espacio y la provisión de materiales de lectura y escritura.

Palabras clave: alfabetización, clases multigrupo, géneros discursivos.

Introdução

Existe uma grande discussão sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no processo de alfabetização de crianças, principalmente quando se restringem os usos da língua escrita à codificação/decodificação. No contexto dessas discussões, sobressai a ideia que alguns alfabetizadores consideram o ato de ler e escrever como treino de habilidades circunscritas apenas aos treinos da escrita como, por exemplo: realização de cópias, atividades ligadas à coordenação motora da criança, a discriminação visual e auditiva. Essa concepção restrita de alfabetização não leva em conta a natureza sociocultural e discursiva de escrita, o que reverbera negativamente na formação de leitores e produtores de textos.

Entre outros aspectos, é preciso considerar que as crianças ao ingressarem na escola, já detêm conhecimentos sobre a linguagem escrita, ou seja, chegam à escola com diferentes conhecimentos em relação à cultura letrada, tendo em vista que cotidianamente vivenciam situações de usos da leitura e da escrita nos diferentes contextos de suas existências. Nessas situações de usos da leitura e da escrita, presenciam a utilização da linguagem escrita com finalidades diversas (nos bilhetes, nas listas de compras, no *WhatsApp*, entre outros). A vivência dessas situações possibilita que compreendam para que servem os atos de ler e de escrever no contexto sociocultural.

Essa realidade evidencia que a escola necessita sistematizar a alfabetização para explicitar o efeito transformador do processo de apropriação da escrita. Com essa perspectiva, é pertinente que ensinar a ler e a escrever tome como ponto de partida os gêneros discursivos, que circulam na sociedade, a fim de articular os conhecimentos escolares, suas funções sociais e à necessidade de uma alfabetização libertadora. Para esse propósito, os professores têm um papel primordial na formação de leitores e escritores, no processo de alfabetização, no sentido de oportunizar o aprendizado da leitura e da escrita considerando as dimensões de letramento e a natureza discursiva da linguagem escrita.

As classes multisseriadas se caracterizam como contextos que oferecem a primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano) em um espaço único de aprendizagem, para atendimento de alunos que se encontram em diferentes séries ou anos escolares. Reconhecemos que para essas classes desenvolverem um trabalho de alfabetização em escolas do/no campo, constitui tarefa complexa e desafiadora, visto que encontramos salas unidocentes (com um único professor) ou salas com vários professores, com séries unificadas

no mesmo espaço, cujas demandas são amplas, pressupondo a necessidade de um planejamento específico para atendimento às singularidades dos alunos.

No sentido de enfatizar os entrelugares da leitura e da escrita, considerando a realidade da alfabetização, no contexto multisseriado em escola do/no campo, observamos que essas classes estão cercadas por fragilidades decorrentes da falta de investimentos nas escolas do campo. As fragilidades são visíveis, e dizem respeito tanto ao fato de não possuírem estrutura apropriada para o desenvolvimento de um trabalho alfabetizador, quanto à indisponibilidade de materiais diversificados para o letramento das crianças e em face dos poucos investimentos nessas classes e na formação de seus professores, por exemplo.

Considerando o exposto, convém questionar: Como possibilitar que a alfabetização de crianças em classes multisseriadas privilegie os usos de gêneros discursivos? O presente estudo tem como objetivo de compreender o trabalho com os gêneros discursivos no processo de alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo. A concepção de alfabetização que fundamenta a pesquisa está baseada na teoria histórico-cultural, que articula alfabetização e letramento, compreendendo o ensino da linguagem escrita como processo complexo e multifacetado. Ou seja, alfabetização constitui processo de apropriação da leitura e da escrita a partir de seus usos e funções sociais.

O presente artigo apresenta um recorte de uma dissertação de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação- (PPGE), da Universidade Federal do Piauí- (UFPI), na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas da Docência. O estudo de caráter qualitativo, foi realizado utilizando com o método autobiográfico, consolidado a partir de seus pressupostos da narrativa, tendo como dispositivo de produção de dados narrativas os memoriais biográficos.

O método autobiográfico é uma alternativa para a revalorização da noção de experiência humana, que não é usada como um meio de facilitar a transmissão de conhecimentos, mas sim como meio de pôr em evidência “... a forma pela qual o saber se forja nas situações concretas, como se constrói através da ação ou se desenvolve nos acontecimentos existenciais ...” (Dominicé, 1988, p. 51). O método autobiográfico possibilita o sujeito contar e/ou escrever sua história real, refletindo sobre ela e produzindo aprendizagens ao revisitar essa história.

Diante do exposto, entendemos que o método autobiográfico foi pertinente para o desenvolvimento desta pesquisa favorecendo uma compreensão da alfabetização em classes

multisseriadas na educação do campo, dando visibilidade às experiências de profissionais muitas vezes invisibilizadas no cenário educacional brasileiro.

Considerando a perspectiva crítica do método autobiográfico, é possível identificar que enaltece vozes de sujeitos que, muitas vezes, são esquecidos ou silenciados em contextos conflitantes ou situações do cotidiano. Compreendemos que o método autobiográfico contribuiu para que as colaboradoras do estudo desenvolvessem o autoconhecimento e o conhecimento de suas práticas docentes alfabetizadoras, perspectivando que a partir das reflexões sobre suas experiências puderam revisitar suas práticas e investir na autoformação.

A pesquisa narrativa em nosso estudo, está apoiada em Brito (2010, p. 14), que entende sua dimensão de pesquisa-formação, por oportunizar ao narrador a revisitação do passado, produzindo sentidos sobre o presente com perspectivas para o futuro”. A partir do método autobiográfico é possível utilizar como *corpus* as experiências narradas por sujeitos histórico-sociais. Essas experiências resultam de intenso trabalho de reflexão que entrelaça presente, passado e futuro, pois as narrativas não ocorrem de forma linear. No desenvolvimento das narrativas a reflexão (se alcançar a dimensão crítica) poderá resultar na produção de conhecimentos que situam os narradores como autores de suas práticas e como produtores de conhecimentos. No trabalho com as narrativas de pesquisa, o pesquisador, assim como o narrador, é afetado pelas experiências narradas, pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Buscando compreender o conceito de memoriais biográficos, consideramos as ideias de Brito (2010) que compreende esse dispositivo como um documento escrito no qual os narradores descrevem e analisam o conjunto de experiências marcadamente significativas em suas trajetórias de vida. Ressaltamos a importância de as alfabetizadoras de classes multisseriadas, do campo, terem tido a oportunidade de produzir narrativas referentes aos aspectos de suas práticas docentes.

A escrita do memorial, embora tenha sido orientada por eixos temáticos, não é linear, o que dá liberdade ao narrador para inserir temáticas que considerar relevantes. É necessário dizer que durante a produção do memorial biográfico, diversos sentimentos se manifestaram por parte das colaboradoras do estudo, a partir dos momentos em que puderam rememorar os percursos de vida; pois o memorial é um documento que pode conter uma escrita subjetiva e mobilizar lembranças e recordações, pode despertar diferentes sentimentos e emoções que revelam, tanto a dimensão profissional, quanto a humanização do narrador.

Como a pesquisa lida com seres humanos e requer posicionamento ético por parte do pesquisador, para desenvolvimento do estudo apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE), após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí-UFPI, conforme o processo CAAE: 7650121.5.0000.5214ⁱ.

As colaboradoras do estudo não fizeram objeção em participar da pesquisa revelando suas verdadeiras identidades. Assim foram identificadas pelos próprios nomes: Severina (professora da pré-escola multisseriada); Fernanda (professora das turmas de 1º, 2º e 3º anos multisseriados) e, por último, a professora Fernanda (professora das turmas de 4º e 5º ano multisseriadas).

Entendemos que a alfabetização em classes multisseriadas, necessita privilegiar os usos sociais da leitura e da escrita, transcendendo atividades tradicionais mecânicas e hierarquizadas, cujo foco é o desenvolvimento dos processos de codificação e decodificação. Ler, nesta acepção, significa decifrar; e escrever significa codificar. Na concepção histórico-cultural de alfabetização, a leitura é compreendida como produção de sentidos, e a escrita como processo criativo de produção de ideias.

Considerando as concepções de alfabetização, de leitura e de escrita que elegemos para desenvolver esta pesquisa, defendemos que é premente assegurar, que alfabetização em classes multisseriadas, possa despertar da capacidade criadora e reflexiva dos alunos no aprendizado da escrita.

A realidade das classes multisseriadas, seus limites e suas possibilidades nos impulsionaram a desenvolver este estudo, principalmente por compreender que a alfabetização em classes multisseriadas é tecida em meio a muitos desafios e grandes dificuldades geradas pela falta de investimentos nas escolas do campo, que, entre outras consequências, compromete o acesso de professores e alunos às escolas, afetando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Constatamos que as professoras reconhecem necessidade de utilização de textos variados no processo de alfabetização, pois percebem a importância de diversificar os gêneros discursivos no ensino da leitura e da escrita, considerando que o mesmo gênero pode ser trabalhado em diferentes anos escolares, sejam como os contos, as listas, as receitas, as histórias em quadrinhos, as lendas, as fábulas, entre vários outros. Os diferentes gêneros discursivos são utilizados como práticas de leitura e escrita e estão presentes durante toda a rotina da classe de alfabetização, seja por meio da abordagem tradicional (utilizando os métodos analíticos e sintéticos), ou através da dimensão sociocultural da linguagem escrita.

Classes multisseriadas: concepções, realidades e enfrentamentos

Em nosso país as escolas com classes multisseriadas têm uma presença forte no contexto do campo, principalmente na região nordeste, sob o pretexto de democratização da educação, de modo a possibilitar ao aluno o acesso ao conteúdo de qualidade de modo a consolidar o aprendizado da escrita, em busca de bons desempenhos educacionais. É pertinente ressaltar que as instituições que abrigam as classes multisseriadas nem sempre possuem estrutura adequada para o desenvolvimento do ensino e, muitas vezes, essas classes funcionavam/funcionam em espaços improvisados.

Conforme Hage (2014, p. 174) a realidade das classes multisseriadas “... é tida como um grande desafio para que sejam cumpridos preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas”. O desafio reside nos poucos investimentos nessas classes e na educação do campo, no descaso com a formação de professores e com o atendimento educacional aos povos do campo. As políticas que demarcam o percurso histórico e social das classes multisseriadas, como garantia de educação formal inicial aos residentes do campo, se constituíram a partir de baixas perspectivas, uma vez que as finalidades desse tipo de ensino eram mínimas, resumindo-se a ensinar a ler, escrever e fazer cálculos.

A partir das ponderações do autor, consideramos a multisseriação como uma forma de organização de ensino nas escolas do campo, cujo objetivo é agregar alunos de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um professor. As classes multisseriadas são uma estratégia para viabilizar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. A clientela atendida nos espaços multisseriados, são, na maioria das vezes, alunos residentes de localidades de difícil acesso, no âmbito do campo.

As escolas multisseriadas, constituem sua identidade referenciada na precarização do ensino, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora e menos favorecida economicamente. Em decorrência dessa realidade, realçamos a necessidade de investimentos mais amplos nessas escolas, especialmente no tocante a ampliação curricular institucionalizada, que valorize a formação de professores atuantes do campo, de tal modo que se desenvolva uma educação de qualidade neste espaço. Urge mencionar que enquanto a educação do campo não for pensada como um direito constitucional legal, com vista aos pressupostos de equidade e qualidade, teremos como resultado de tudo isso a continuação da fragilização do ensino, instituído como ensino técnico e mecânico, em cujo centro do processo está o professor, sem

que se valorize os aspectos socioculturais que constituem a formação do aluno no espaço no qual está inserido.

De acordo com Arroyo (2004), as escolas do campo, nos dias atuais, em sua grande maioria, são instituições multisseriadas, que oferecem a primeira etapa do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), em um espaço único de aprendizagem, para atendimento de alunos que se encontram em diferentes séries ou anos escolares. Segundo o autor, essas escolas, na maioria das vezes, possuem apenas um professor para lecionar todas as disciplinas e para desenvolver diferentes atividades exigidas nas escolas. Em linhas gerais, Hage (2004, p. 43), acredita que a multissérie fundamentou-se na seriação da zona urbana, porém em virtude de problemas decorrentes na formação de turmas, da falta de professores, deu-se a criação de uma nova estrutura de ensino, chamada multisseriada, na qual se reúnem crianças com diferentes faixas etárias e com níveis de aprendizagens diferenciados.

Em consonância ao que afirma Arroyo (2004), diante dessa realidade, é necessário considerar as classes multisseriadas como uma modalidade de ensino que um representa um desafio às redes de ensino, devido às intensas complexidades existentes no meio: a precarização das instalações físicas por falta de investimentos em parte delas, levando ao esquecimento, a interrupção do funcionamento pela falta de professores, excesso/escassez de chuvas, atraso no plantio e na colheita, altas taxas de evasão, poucos recursos entre vários outros elementos. Ao mesmo tempo em que algumas classes multisseriadas têm evoluído em decorrência das políticas, outras, mais isoladas, ainda são vistas como “esquecidas” por parte do seu sistema de ensino.

Nesse contexto, o professor de classes multisseriadas do/no campo, desde o princípio, tem como papel principal socializar o saber sistematizado, pautado na articulação e mobilização para o contexto das práticas sociais de vivência de seus alunos. Apesar desse papel, o professor dessas classes, durante seu percurso profissional, tem enfrentado intensas dificuldades para cumprir seu mister, em face da falta de investimentos na formação, da escassez de políticas públicas na área, o que tem mobilizado os movimentos sociais nas lutas em prol de uma educação de qualidade para os povos do campo, de um ensino conectado com a realidade dos alunos do campo, de planejamento voltado para a especificidade da clientela em parceria com a comunidade na qual a escola está presente e de projetos educativos que visem o desenvolvimento de uma prática curricular contextualizada.

O processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas, deve contemplar o contexto e forma de organização cultural da vida do estudante do campo. Por exemplo, no

início do ano, a escola estabelece o seu planejamento, deixando abertura para o período de produção do ciclo agrícola, na qual, o estudante (filho de agricultores), precisava ausentar-se das aulas, de modo a ajudar a família neste momento de extrema importância, pois tinham a noção de contribuir para a mercantilização dos produtos coletados, bem como assegurar a sua subsistência por um determinado período.

Caldart (2011) contribui com as reflexões sobre essa temática, evidenciando que compete à escola do campo um empenho para mobilizar os conhecimentos culturais dos alunos, pois esses conhecimentos realçam a identidade desses sujeitos. Depreendemos dessa afirmação que nos espaços escolares multisseriados a escola necessita buscar mecanismos para despertar, não apenas ao conhecimento técnico, mas precisa valorizar diferentes conhecimentos pertinentes à realidade desses povos.

A construção de projeto pedagógico para escolas do campo, nesta perspectiva, carece ter como referência a realidade diagnosticada e vivenciada pelas pessoas que habitam o campo. Essa construção deverá ser autônoma, envolvendo os diferentes os agentes da escola e a participação de representantes da comunidade.

As referências à construção de projeto pedagógico para escolas do campo nos indicam que precisamos pensar como esse projeto pode atender às demandas das classes multisseriadas que, ao longo do tempo, têm passado por situações de desvalorização e pela necessidade de maior presença do poder público com investimentos e melhoramentos em suas estruturas e no provimento de materiais necessários ao processo ensino-aprendizagem, visto que as crianças do campo merecem uma escola de qualidade, com materiais pedagógicos de qualidade e com professores bem formados, “... melhorando assim a visão da escola rural, onde infelizmente muitos consideram essas classes multisseriadas em uma realidade completamente distorcida, como por exemplo: escola esquecida e/ou precária” (Santos, 2014, p. 24).

No que concerne à complexidade para o desenvolvimento do trabalho em classe multisseriada, vale lembrar que esses ambientes passam por inúmeras dificuldades, mas constituem uma realidade na mediação do aprendizado das crianças, oportunizando que sejam alfabetizadas. Cabe ratificar, ainda que, esse modelo de escola está voltado completamente à cultura do campo, com o compromisso de valorizar os hábitos, os valores, os conhecimentos e a cultura de sua clientela.

A respeito da organização didático-pedagógico das classes multisseriadas, é possível afirmar que o ensino desenvolvido nesses espaços pode assumir compromisso com a

formação crítica e emancipatória dos alunos, se investirem no processo de apropriação da linguagem escrita tendo como preocupação central a interrelação entre leitura do mundo e leitura da palavra, como recomenda (Freire, 1979).

Para abordar as questões relativas à organização didático-pedagógico das classes multisseriadas focalizamos os seguintes aspectos: necessidade de entendimento da diversidade presente nessas classes, proposição de um planejamento que atenda às reais demandas dos alunos, desenvolvimento de metodologias diversificadas e conteúdos articulados à realidade dos alunos.

O primeiro aspecto, sobre a diversidade presente nessas classes, desafia os professores à compreensão da heterogeneidade dos alunos, tanto em relação aos níveis de aprendizagem, quanto no que se refere aos ritmos e modos como aprendem, o que requer um trabalho pedagógico orientado por atividades de ensino diversificadas. No caso específico da alfabetização, para realçar a realidade das classes multisseriadas na próxima seção abordamos a utilização de gêneros discursivos no ensino da linguagem escrita.

Gêneros discursivos e a produção de textos em sala de aula: uma prática sociocultural

No desenvolvimento de habilidades e de competências de leitura em sala de aula, o professor deve privilegiar a diversidade textual, haja vista que cada texto exige habilidades diferentes. Significa que não se lê da mesma forma, por exemplo, uma notícia de jornal, um conto de fada, um poema ou receitas de culinária. Para adquirir competências leitoras, é preciso disciplina e organização de tempos e espaços para a efetivação da prática de leitura, como produção de sentidos.

Jolibert (1994) refere-se aos impactos da leitura na vida das pessoas comentando que, os indivíduos ao utilizarem habitualmente a leitura ampliam seus papéis na sociedade e no mundo, tendo em vista que o leitor é capaz de identificar elementos objetivos de sua realidade e de participar de forma consciente dos acontecimentos de sua vida, posto que o ato de ler não significa simplesmente decodificar os sinais da língua escrita, mas implica na interação leitor/autor/texto para produção de sentidos sobre o que é lido. Pensar a leitura como um processo de construção de sentidos implica compreender que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto produziu, pois a construção de sentidos é resultado da interação do leitor com os textos.

No processo formal de escolarização, especialmente na alfabetização, as crianças precisam ter oportunidade de vivenciar diferentes situações de leitura para que desenvolvam habilidades e competências leitoras. Quando o leitor amplia suas habilidades e competências na leitura, é capaz de selecionar textos atendam às suas necessidades e de selecionar estratégias de leitura adequadas ao seu perfil. O leitor competente pode ser considerado como aquele que interage com o texto, identifica elementos explícitos nele, lê e compreende o que está lendo, extrai significados e elementos que não aparecem explicitamente no texto. Essas habilidades e competências podem ser objeto de interesse de um processo de alfabetização que transcenda à dimensão instrumental do processo de aquisição da linguagem escrita (Cafiero, 2005).

Diferentes situações na rotina da alfabetização podem colaborar para que as crianças em fase de alfabetização desenvolvam habilidades e competências de leitura, por exemplo: nas atividades de leitura, com a mediação dos professores, diferentes desafios poderão ser apresentados, tais como: “... fazer previsões a partir do título, sobre o assunto do texto, gênero e suporte. Outra estratégia está na possibilidade de levantar hipóteses de como o texto continua a partir de informações do início dele ...” (Cafiero, 2005, p. 41). Os questionamentos sobre o texto são importantes para que as crianças aprendam a refletir sobre a leitura e para aguçar a interpretação e produção de sentidos. A autora indica, ainda, que é recomendável pensar na prática de consultar o dicionário para extrair sentidos e significados de palavras desconhecidas, encontradas durante a leitura de textos, bem como se refere à possibilidade de as crianças inferirem os significados das palavras.

Os gêneros discursivos, como recursos sociocomunicativos para a aprendizagem da leitura e da escrita, devem ser trabalhados por meio da exploração de seus diferentes tipos, alertando que a leitura gêneros discursivos e alertam que a leitura (do mesmo modo que a escrita), apesar de ser objeto de ensino na escola, “... não tem recebido o valor e a importância que deveria ter, exatamente por não ser utilizado como linguagem, ou seja, em vez de ser concebido como forma de interação social ...”, conforme (Ferreira & Correa, 2020, p. 51). Conforme as autoras, esse fato é decorrente do modo como a escola tem concebido a língua, sem focalizar a interação verbal.

A partir das ideias das autoras, verificamos que a língua, por não ser utilizada com foco na interação social, reduz a leitura como atividade mecanicista para aprendizagem dos sons da fala de letras, palavras e orações. As autoras afirmam que a escola precisa entender

que o ato de ler não se resume à decifração de estruturas textuais, à oralização das palavras de um determinado texto.

Ler é atribuir sentidos ao texto, sentidos que não se encontram prontos no texto, mas que dependem da interação leitor/autor/texto. Ou seja, compreendem que o ato de ler não está centrado somente na produção cognitiva, mas “... exige que o sujeito se debruce sobre o enunciado escrito, acionando operações cognitivas complexas, as relações dialógicas não desaparecem” (Ferreira & Correia, 2020, p. 88). As relações dialógicas do leitor como o texto podem, entre outros, resultar de sua ação reflexiva, da produção de sentidos e de seus questionamentos sobre o que for lido.

O desenvolvimento do ensino da leitura, por meio dos gêneros discursivos nas classes multisseriadas, em escolas do campo, pode se efetivar em conformidade com as reflexões teóricas que apresentamos nesta parte do estudo. É preciso que os professores planejem essa leitura considerando as características de cada gênero discursivo, levando em considerando as singularidades dos alunos do campo e os aspectos socioculturais de suas vivências. Ratificamos a necessidade de um planejamento sistemático da rotina das aulas de leitura de modo que abranja um conjunto de atividades diversificadas, envolvendo tanto os aspectos cognitivos das aprendizagens escolares quanto à dimensão da ludicidade para envolver efetivamente as crianças nas relações com o conhecimento sistematizado.

Foucambert (1994) se posiciona em relação ao trabalho escolar com a leitura reconhecendo que o aprendizado do ato de ler se desenvolve por meio da imersão das crianças em práticas letradas (situações sociais de usos da leitura e da escrita). Conforme o autor, a leitura e a escrita não podem ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais, bem como é importante privilegiar o texto como unidade de sentido na alfabetização.

No que se refere ao ensino da produção escrita, podemos questionar: o que é escrever? Como trabalhar a produção de textos escritos na alfabetização? Segundo Moraes (2012, p. 29) aborda essa temática afirmando que “... algumas pesquisas recentes sobre a aquisição da escrita, têm destacado o papel das práticas sistemáticas e reflexivas de ensino como condição primordial da alfabetização das crianças e requisito para o domínio autônomo da leitura e produção de textos”. O autor reforça que ensinar a ler e a escrever, para a formação de leitores e escritores autônomos, demanda uma organização sistemática do processo de ensino e, também, requer que esse ensino se dê de forma reflexiva, oportunizando às crianças a análise de suas ideias e hipóteses.

Um aspecto importante a ser considerado quando nos reportamos à produção escrita na alfabetização é compreender o que é escrever. Na abordagem de alfabetização que defendemos neste estudo, escrever não se resume a copiar, mas implica na produção de ideias e de conhecimentos. Escrever constitui uma atividade de criação, de produção, que exige do escritor conhecimentos sobre o que vai escrever. Embora a escrita faça parte do cotidiano das crianças, sejam do campo ou não, e possa ser encontrada em vários portadores de textos (letreiros de ônibus, placas de trânsito, fachadas de lojas, jornais, revistas, livros, entre outros) aprender a escrever não acontece naturalmente. A produção escrita precisa ser ensinada, e cabe à escola esse ensino, para que as crianças se reconheçam como produtores de seus textos e sintam o prazer em escrever.

No processo de alfabetização, é preciso entender a produção escrita de um texto como uma atividade que envolve, entre outras, a habilidade cognitiva e deve seguir etapas que contribuam com o desenvolvimento linguístico do leitor. A respeito da produção escrita, Bajard (2012, p. 168) defende que escrever um texto consiste em “... uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística ...”.

Na produção escrita, assim como na leitura, a utilização de diferentes gêneros discursivos é de extrema importância, para que as crianças percebam os distintos formatos que assumem, as diferentes funções que assumem na sociedade letrada, os diversos suportes textuais, as propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade dos textos. Marcuschi (2002, p. 24) afirma que um texto produzido por alguém explicita “... uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual ...”. Para o autor, o texto é um veículo de comunicação social, mesmo produzido de maneira isolada por alguém, pois a intenção de quem escreve é que seu texto seja lido.

Nas classes de alfabetização, em escolas multisseriadas, a leitura e a escrita de textos, por exemplo: uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um e-mail, uma reportagem, charge, entre outros; sob a mediação dos alfabetizadores, deverá ser realizada de acordo com os usos reais desses gêneros textuais na sociedade, evitando-se a artificialização de situações de letramento. Na medida em que o professor trabalhar os gêneros textuais em sala de aula, é importante que ressalte o caráter funcional da escrita.

Em relação às mediações de alfabetizadores no processo de produção de textos, o que percebemos na escrita deste texto é que a escola precisa abandonar o exercício mecânico do ato de escrever, cujo resultado tem sido a escrita de pseudotextos (textos sem sentido,

cartilhescos). Marcuschi (2002, p. 24) mostra que ao produzir um texto, “... o aluno deve assumir-se como locutor, como sujeito de seu dizer e isso implica que tenha o que dizer e tenha razões para esse dizer, que ele saiba a quem dizer e com que finalidade produz seu dizer ...”. O conhecimento desses elementos o auxilia na escolha das estratégias que constituem seu dizer, na seleção dos mecanismos que determinam o modo de dizer e, por fim, na escolha do gênero textual a ser empregado em diferentes situações sociais.

Essa concepção traz à tona outro fator: o texto é visto como um objeto de interação entre interlocutores e não como um produto final a ser avaliado. Nesse sentido, nos leva a pensar que escrever um texto consiste em “... uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística” (Kleiman, 1999, p. 17).

Realça que escrever um texto consiste em “... uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”. Por isso, é de extrema importância que o professor tenha consciência do que consiste no processo de produção de textos, pois essa atividade vai além da simples atividade “... de fazer um texto a partir de um título, de uma temática, de uma imagem ou mesmo de um fragmento de outro texto” (Kleiman, 1999, p. 18). Escrever um texto, portanto, resulta de um trabalho de estudo, de contextualização do assunto a ser abordado, aspectos que antecedem a produção propriamente dita.

É preciso que na rotina de alfabetização, crianças sejam desafiadas a escrever, de modo a compreender a estrutura de frases, parágrafos, textos e domínio de usos de elementos de coesão e linguísticos. O professor deve ter ciência destes elementos propriedade, tendo em mente que “a escrita é uma prática social e não um ato mecânico, destituído de sentido” (Marchuschi, 2002, p. 25). Significa que, para a produção de textos, é preciso que aconteçam processos de preparação a fim de que as crianças conheçam o que é um texto, como se estrutura e para que serve.

Outra prática importante no que concerne o trabalho com a leitura e escrita mediadas pelo uso dos gêneros discursivos, seria como avaliar os textos produzidos pelas crianças. Essa questão pode ser refletida sobre o que denomina reescrita analítica do texto, que parte da compreensão de que é “... uma prática que exige do professor uma concepção dialógica da linguagem ... a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero” (Jolibert, 2006, p. 52).

A reescrita analítica do texto é resultado das reflexões do autor (a criança), mediadas pelos professores, sobre o que escreveu, ou seja, reescrever um texto implica em sua reorganização, é “... bem mais complexa do que o simples ato de “passar a limpo”, o número de vezes que o texto será reescrito dependerá das condições didático-metodológicas difundidas pelo professor em cada processo de escrita” (Jolibert, 2006, p. 532). Na concepção da autora, reescrever textos produzidos exige que o professor estabeleça uma sequência didática do processo de reescrita, no qual o aluno (autor) retoma a leitura do seu texto, observando atentamente as indicações feitas e o que precisa reescrever, a fim de reorganizar o processo de escrita com vistas à interação com os leitores.

Diante desses apontamentos sobre o processo de produção de textos por meio dos gêneros discursivos, destacamos a importância da reescrita do texto como um momento singular de aprendizagens para as crianças, cujo foco não se prende apenas a avaliação da escrita das crianças, mas se dá como uma atividade que pode provocar muitos aprendizados.

O desvelamento dos usos de gêneros discursivos na alfabetização de crianças em classes multisseriadas do/no campo

Nesta seção, abordamos os gêneros discursivos utilizados no processo de ensino da linguagem escrita, em classes multisseriadas, a partir dos registros escritos pelas professoras nos memoriais biográficos. As narrativas apresentadas nesta parte do estudo possibilitaram o desvelamento dos usos de gêneros discursivos na alfabetização de crianças, em classes multisseriadas do/no campo, conforme questionamento apresentado: Como possibilitar que a alfabetização em classes multisseriadas privilegie os usos de gêneros discursivos na alfabetização de crianças? A narrativa da colaboradora Severina:

... nessa parte de gêneros textuais, eu sei que são importantes, pois desde a formação do PNAIC, quando eu participava, onde esse programa foi um elemento importante na alfabetização. Foi a partir dessas formações que percebi a necessidade de ampliar o repertório da alfabetização nas minhas classes, a partir da utilização de textos diversificados. Com as atividades teóricas e aulas práticas nos treinamentos do PNAIC, aprendi melhor diversificar as minhas práticas e até hoje continuo desenvolvendo os gêneros, como é o caso dos textos que as crianças utilizarão durante toda a vida delas, dentro e fora da escola: lista de compras, receitas, placas de trânsito, bula de remédio, histórias em quadrinhos, dentre várias outras estratégias. (Professora Severina/memoriais biográficos – Dissertação de Mestrado, 2021).

A narrativa da colaboradora do estudo mostra que reconhece a importância dos gêneros discursivos no ensino e aprendizagem de leitura e escrita, como forma de ampliar o

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19494	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

repertório de linguagem dos alunos e, conseqüentemente, de ampliar seus conhecimentos sobre os usos sociais da escrita. A professora Severina destaca que a formação continuada constitui fator importante e decisivo para a ressignificação e ampliação de suas práticas pedagógicas no contexto da alfabetização, particularmente no que diz respeito à inserção dos gêneros discursivos como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita.

Percebemos que a colaboradora, faz referências a alguns gêneros discursivos que utiliza em sala de aula. Sua narrativa pode ser afirmada em Marcuschi (2007, p. 23) quando “... textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica ...”. O trabalho gêneros discursivos no processo de alfabetização é vantajoso por propiciar que as crianças compreendam as diferentes funções e usos da escrita, a estrutura, os suportes textuais e seus conteúdos. Trata-se, porém, de um processo de ensino sistemático da leitura e da escrita.

Percebemos que a professora Severina, em sua pedagógica alfabetizadora, desenvolve o trabalho com os gêneros discursivos, e com isso, é bastante visível que eles exercem diferentes funções sociocomunicativas, servindo de base para o ensino da linguagem escrita, revelando seu entendimento de que alfabetizar não se restringe ao desenvolvimento de habilidades mecânicas de codificar/decodificar, bem como sugere que o ensino da linguagem escrita necessita articular-se às exigências postas no contexto sociocultural em relação aos atos de ler e escrever.

A professora Severina, apresenta tendência para o letramento, nos informando sobre a utilização de gêneros discursivos com destaque para a natureza sociocultural desses gêneros e para suas implicações no cotidiano da sociedade letrada. A narrativa da colaboradora Severina expressa, que as práticas de letramento em sua rotina de sala de aula, estão consubstanciadas aos usos de textos que circulam socialmente. Cafiero (2005), a esse respeito, realça que é preciso identificar as características dos gêneros, reconhecer os textos como elementos do letramento plural e analisar as possibilidades de produzir a exploração dos gêneros discursivos a partir de situações sociocomunicativas reais.

Entendemos a importância dos gêneros discursivos na formação de leitores e escritores no processo de alfabetização, mas alertamos sobre a necessidade de os professores planejarem seus usos em sintonia com as diversas práticas de utilização da linguagem escrita que ocorrem no âmbito da sociedade, de forma que as crianças compreendam a sua variedade em relação à composição, ao conteúdo e às funções sociais. A professora Severina

descreve os gêneros do discurso que costuma utilizar na rotina de alfabetização das crianças, na classe multisseriada, levando a refletir a respeito da necessidade de ampliação do acesso das crianças dessas classes à variedade de gêneros discursivos presentes no contexto social, pois sabemos os níveis de letramento variam nas famílias e nas escolas do/no campo.

Consideramos relevante destacar, por ter sido enfatizado pela colaboradora Severina, a importância da formação continuada na ampliação dos conhecimentos e das aprendizagens dos alfabetizadores sobre o ensino da escrita. Conforme o relato da professora, essa modalidade de formação foi essencial para que entendesse o lugar dos gêneros discursivos na alfabetização das crianças e em suas relações com a leitura e a escrita. A professora Fernanda, a exemplo do que foi narrado pela colaboradora Severina, afirma que os textos são objetos de estudo em sua prática docente:

Na minha prática de alfabetização, os gêneros textuais estão sempre presentes. Eu costumo trabalhar com diferentes textos: textos formais com o uso de jornais, que eu levo para a escola ou peço a elas para levarem, caso estejam ao alcance deles. Também tem outros textos como: poema, poesia com rima, histórias em quadrinho ... (Professora Fernanda/memoriais biográficos- Dissertação de Mestrado, 2021).

Participar das práticas sociais de leitura e de escrita é importante no processo de alfabetização, mas precisa acontecer no contexto de situações reais de seus usos. Por exemplo, trabalhar com o bilhete ou com jornais é essencial planejar situações comunicativas condizentes com a realidade de utilização desses gêneros na sociedade, oportunizando as crianças a vivência de situações reais de leitura e escrita. O trabalho com textos na alfabetização é necessário e pode focar os dois aspectos da aprendizagem da língua escrita: o processo de apropriação da escrita (fase inicial da alfabetização) e o letramento, prática social de usos da linguagem escrita, na qual o aluno tem a possibilidade de utilizar a escrita nas diferentes situações do cotidiano.

Com base no registro escrito da professora Fernanda, notamos a ênfase específica na utilização de gêneros discursivos em sua prática docente alfabetizadora. A professora menciona alguns gêneros discursivos (jornais, poemas, histórias em quadrinhos, entre outros) que utiliza na alfabetização das crianças e esclarece que esses gêneros chegam à escola por seu intermédio ou por colaboração das crianças. Esse fato denota que as classes multisseriadas, no campo, necessitam ser vistas como agências de letramento e, desse modo, gestores e professores precisam assumir a responsabilidade em fazer da escola um ambiente de letramento, assegurando aos alunos o acesso a diferentes materiais de leitura e de escrita.

Ferreira e Correia (2020, p. 81) alertam que os gêneros discursivos em sala de aula se tornam apenas estratégias inovadoras quando se limitam ao letramento escolar, mas que é preciso compreendê-los como essenciais em todas as esferas sociais de atividades humanas, nas quais as relações se concretizam em atos sociocomunicativos.

A partir da compreensão da narrativa da colaboradora Fernanda, entendemos que as classes multisseriadas necessitam de propostas pedagógicas que deem suporte ao pleno desenvolvimento dos diferentes aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita. Significa que as escolas do campo, particularmente aquelas que possuem classes multisseriada, precisam ser providas de estrutura adequada, de materiais pedagógicos, de diferentes suportes e gêneros discursivos, considerando como afirma Goulart (2007, p. 56) que os gêneros discursivos “... proporcionam ao aluno o acesso às diversas formas de utilização da escrita para diferentes finalidades”. A autora reconhece que os gêneros discursivos propiciam às crianças o acesso a diferentes portadores textuais, para reconhecer suas estruturas, seus conteúdos e suas finalidades no contexto social.

No âmbito dessas reflexões sobre os gêneros discursivos na alfabetização, Jolibert (1994, p. 31) recomenda que “... desenvolver a materialização dos gêneros discursivos não deve ser algo mecânico, avulso, ou (fazer por fazer), deve-se, portanto, ser um trabalho prática contextualizado”. A autora nos fazer refletir sobre o que seria uma prática contextualizada na utilização de gêneros discursivos. Podemos entender que trata-se do ensino da linguagem escrita oportunizando às crianças experiências reais de leitura e de escrita, conforme ocorrem na sociedade, o que implica, por exemplo, ler e escrever receitas, bilhetes e convites para utilizá-los em situações sociocomunicativas reais. O resultado dessa prática é o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita autônomas e interativas entre as crianças e os adultos a partir das atividades desenvolvidas na sala de aula, para oportunizar a elas a compreensão da existência de diferentes textos, com funções diversificadas sociais. A colaboradora Elza narrou sobre a presença dos gêneros discursivos na alfabetização de crianças, declarando:

Os tipos de gêneros textuais eu utilizo de forma variada de acordo com as necessidades linguísticas e compreensão de cada uma. Por isso que eu divido a turma e o quadro também, para que não confunda a linha de trabalho com as diferentes séries e nível de conhecimento que está construindo. Por exemplo, no quarto ano, eu utilizo textos com imagens como placas de trânsito, leitura de bulas de remédio, jornais, propagandas em folhetos, poema. Esses mesmos textos são trabalhados com os alunos do quinto ano, porém, eu trabalho envolvendo o ritmo de cada um. Eu não acho fácil trabalhar dessa forma, pois às vezes eu me sinto confusa. (Professora Elza/memoriais biográficos- Dissertação de Mestrado, 2021).

Nos anos iniciais do ensino fundamental há necessidade de explorar o trabalho com os gêneros discursivos a fim de facultar às crianças o entendimento de que a escrita faz parte de nosso cotidiano em diferentes situações, assim como para que no processo de escolarização de tornem leitores e escritores competentes.

Para Jolibert (1994), o leitor competente se configura como aquele capaz de identificar as estruturas do texto: sua forma, enunciados, conteúdos expressos dentro dele, mensagens reflexivas dentre outras possibilidades. A professora Elza registra que a utilização de textos em suas aulas é organizada conforme as singularidades dos alunos e suas demandas de aprendizagem. Faz referências à exploração dos gêneros discursivos com alunos da alfabetização e com os demais que se encontram em etapas posteriores da escolarização. A professora demonstra compreender que o mesmo gênero discursivo pode ser trabalhado com alunos que se encontram em diferentes anos escolares, desde que sejam feitos os ajustes necessários na abordagem e na metodologia, considerando o nível de aprendizagem dos alunos.

Soares (1999, p. 69) destaca um aspecto importante que precisa ser socializado com os alfabetizadores: a relação entre a produção de textos orais e escritos. A esse respeito, menciona “... além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros”. Enquanto Foucambert (1994) esclarece que os textos reais a serem utilizados no itinerário da alfabetização de crianças precisam ser praticados e interpretados nos atos de leitura e de escrita para que os leitores e escritores tenham uma percepção sobre as mais diversas situações de vida. Os textos reais permitem o desenvolvimento de atividades reflexivas sobre as práticas humanas, permitam que as crianças se reconheçam como sujeitos em suas relações com a leitura e a escrita.

Destacamos a necessidade de uma alfabetização com os gêneros discursivos, “... cada sociedade traz consigo um legado de gêneros, por meio dos quais são partilhados conhecimentos comuns. Para Bakhtin (1997, p. 302) “... novos gêneros textuais vão se construindo, em um processo permanente, em função de novas atividades sociais”. Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades de produção de textos exige de cada professor um planejamento sistemático e diferentes conhecimentos sobre a composição textual, os conteúdos a serem abordados e sobre necessidade de trabalhar com gêneros textuais vinculados ao cotidiano da escola e ao contexto social de vida das crianças.

O desafio da alfabetização com os textos, segundo Goulart (2006, p. 288) é tornar o estudante apto para ler e a produzir textos, “... sem perder de vista os usos e as funções sociais dos gêneros estudados e, principalmente, que se pense em como veiculá-los em sala de aula, podendo, assim, desenvolver competências metacognitivas que propiciem a análise e a interpretação de textos”. Dessa forma, a aprendizagem será aguçada por envolver as crianças em situações reais de leitura e de escrita e por partir das vivências e dos interesses das crianças. Os textos a serem trabalhados, considerando a narrativa da professora, devem ter linguagem acessível, de fácil compreensão e cumprir diferentes funções sociais.

Considerações finais

Na análise das narrativas das colaboradoras, percebemos que elas reconhecem a complexidade do trabalho pautado com os gêneros discursivos na alfabetização, com a necessidade de sensibilizar as crianças para leituras de textos que circulam nas práticas sociais e culturais. As narrativas denotam que as professoras procuram diversificar os gêneros discursivos no ensino da leitura e da escrita por compreenderem que alfabetizar vai além dos processos de codificação/decodificação, no itinerário da sala, também contribui para o fortalecimento da leitura, a mudança de hábitos e valores a partir da compreensão do código encontrado e produzido por elas em conjunto com as crianças.

As narrativas nos permitiram compreender que a linguagem é um dos instrumentos simbólicos mais importantes, pois, medeia as relações entre sujeito e cultura, entre ele e realidade que o cerca. Os gêneros discursivos possibilitam que os indivíduos interajam com uma escrita real, contextualizada, para que compreendam como funcionam nas situações interlocutivas e de sociocomunicação.

Tomando como parâmetro o objetivo do nosso estudo: compreender o trabalho com os gêneros discursivos no processo de alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo, encontramos sintetizados os resultados da análise das narrativas os gêneros discursivos na alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo: necessidade de utilização de textos reais na alfabetização, a diversificação quanto aos usos dos gêneros discursivos na alfabetização e ainda, o mesmo gênero discursivo pode ser trabalhado em diferentes anos escolares.

No desenvolvimento da análise, realçamos que os gêneros discursivos estão presentes nos diferentes contextos da sociedade letrada (nas ruas, nas praças, nas escolas, no ambiente

familiar, por exemplo). Nos diversos lugares por onde transitamos na sociedade letrada nos deparamos com uma grande quantidade de textos, sejam orais ou escritos, o que nos permite a interação com a escrita.

A escola, portanto, não pode deixar de valorizar as diferentes práticas sociais de usos da linguagem escrita, diversificando os gêneros discursivos no processo de alfabetização, bem como tem o desafio de garantir que as crianças vivenciem situações reais de exploração desses textos. As situações de usos dos gêneros discursivos devem nortear as aulas das professoras de alfabetização, para que o aluno desenvolva suas habilidades de leitura e escrita, com o objetivo de formar leitores e escritores críticos, que saibam opinar oral ou de maneira escrita sobre as situações e/ou fatos do cotidiano.

Referências

Arroyo, M. G. (2004). A Educação Básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 65-86). Petrópolis: Vozes.

Bajard, É. (2012). *A Descoberta da língua escrita*. São Paulo, Cortez.

Bakhtin, M. (1997). Os gêneros do discurso. In Bezerra, P. (Org.). *Notas da edição russa: Seguei Botcharov* (pp. 164). São Paulo: Editora 34.

Brito, A. E. (2010). Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In Moraes, Z. D., & Lugli, R. S. G. (Orgs.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Cafiero, D. (2005). *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG.

Caldart, R. S. (2011). Movimento Sem Terra: Lições de Pedagogia. *Rev. Currículo. sem Fronteiras*, 3(1), 50-59, Recuperado de: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 17 de Julho de 2020.

Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In Nóvoa, A., & Fínger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 51-61). Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Ferreira, E.M. B., & Correia, J. R. (2020). A formação da criança leitora por meio dos gêneros do discurso: questões metodológicas. In *Rev. Leitura: Teoria & Prática*, 38(78), 79-95. <https://doi.org/10.34112/2317-097222020v38n78p79-95>.

Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19494	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes.

Goulart, C. (2006). Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Rev. Bras. de Educ.*, 11(33). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300006> Acesso em: 10.out. 2021.

Goulart, C. (2007). A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e Letramento como eixos norteadores. In Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a Inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, Ministério da Educação.

Hage, S.M. (2014). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Coleção Caminhos da Educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica.

Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed.

Jolibert, J. et al. (2006). *Além dos Muros da Escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Porto Alegre: Artmed. Tradução: Ana Maria Neto Machado.

Kleiman, A. B. (Org.) (1999). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P; Machado, A. R., & Bezerra, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

Marcuschi, L. (2007). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Morais, A.G. (2012). *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos.

Santos, E. da. C. (2014). *As classes multisseriadas no contexto da educação do campo*. (Monografia de Graduação). Universidade Federal do Pará, Belém.

Soares, M. (1999). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

ⁱ Quanto ao conteúdo, foi questionado de maneira ética, afim de evitar quaisquer constrangimento e desconforto por parte das colaboradoras, como elas gostariam de ser identificadas no estudo.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 03/12/2024
Aprovado em: 12/12/2024
Publicado em: 23/02/2025

Received on December 03th, 2024
Accepted on December 12th, 2024
Published on February, 23th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva Junior, D. R. (2024). Gêneros discursivos na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e19291.

ABNT

SILVA JUNIOR, D. R. Gêneros discursivos na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 9, e19291, 2024.