
Professoras alfabetizadoras de escolas multisseriadas: narrativas da prática docente

 Jacilene Costa Gomes da Silva¹,  Maria Zenaide Alves²

^{1,2} Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Programa de Pós- Graduação em Educação. Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, Campus I, Nº 1120. Catalão – GO. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: jaci.costa@hotmail.com

RESUMO. Este artigo é resultado de uma dissertação de Mestrado defendida em 2023. Teve como objetivo analisar os relatos das professoras sobre suas práticas de alfabetização em classes multisseriadas de escolas do campo compartilhadas no Círculo de Cultura. As escolas com classes multisseriadas são identificadas por terem um único docente e estudantes com diferença de série, idade, interesses e domínio de habilidades reunidas em uma mesma sala. O desenvolvimento da pesquisa se deu pela abordagem qualitativa, por meio de Círculo de Cultura, construídos a partir do grande tema gerador – “As experiências de alfabetização em classes multisseriadas” –, que se fracionou em questões-guia. Tais questões cederam espaço às narrativas das professoras alfabetizadoras, as quais permitiram compreender as estratégias metodológicas utilizadas no processo de alfabetização, bem como as dificuldades para alfabetizar em classes multisseriadas e os caminhos para superar tais dificuldades.

Palavras-chave: escolas do campo, classes multisseriadas, alfabetização.

Literacy teachers in country schools: narratives of teaching practice

ABSTRACT. This paper, result of a Master's thesis defended in 2023. Aimed to analyze teachers reports on their literacy practices in multigrade classes in country schools shared in the Culture Circle. The schools with multigrade classes are identified by having a single teacher and students with different grades, ages, interests and skill sets gathered in the same room. The development of the research took place using a qualitative approach, through culture circle, constructed from the great generating theme – “Literacy experiences in multigrade classes” –, which was divided into guiding questions. Such questions gave way to the narratives of the literacy teachers, which allowed to understand the methodological strategies used in the literacy process, as well as the difficulties in teaching literacy in multigrade classes and the ways to overcome such difficulties.

Keywords: country schools, multigrade classes, literacy.

Profesores de alfabetización en escuelas de campo: narrativas de la práctica docente

RESUMEN. Este artículo, resultado de una dissertación de Maestría defendida en 2023. Tuvo como objetivo analizar los relatos de los docentes sobre sus prácticas de alfabetización en clases multigrado en escuelas rurales compartidas en el Círculo de Cultura. Las escuelas con clases multigrado se identifican por tener un solo maestro y estudiantes con diferentes grados, edades, intereses y habilidades reunidos en el mismo salón. El desarrollo de la investigación se dio por el enfoque cualitativo, por medio de círculo de cultura, construidos a partir del gran tema generador – “Las experiencias de alfabetización en clases multigrado” –, que se fraccionó en cuestiones-guía. Tales cuestiones cedieron espacio a las narrativas de las profesoras alfabetizadoras, quienes permitieron comprender las estrategias metodológicas utilizadas en el proceso de alfabetización, como también las dificultades para alfabetizar en clases multigrado y los caminos para superar tales dificultades.

Palabras clave: escuelas del campo, clases multigrado, alfabetización.

Introdução

O ato de educar e o fazer pedagógico se consubstanciam na valorização das vivências e dos saberes culturais do sujeito, logo, este constrói seu próprio conhecimento, refletindo e se inserindo em seu contexto como sujeito de transformação. Com esse olhar para a valorização cultural do educando, surgiu o “Círculo de Cultura” idealizado por Paulo Freire, o qual o educador teve sua primeira experiência com adultos, valorizavam elementos culturais para o processo de alfabetização, orientando esse processo por meio de palavras geradoras, dando vida, assim, ao que ele chamou de uma “educação libertadora”. Nessa proposta, o papel do educador é promover uma escuta ativa, de modo a valorizar o saber do discente e ceder lugar para a exposição dos seus saberes, deixando-os serem os articuladores de seu próprio caminhar.

Partindo desse entendimento, nesta pesquisa, propusemos a realização do Círculo de Cultura com professoras alfabetizadoras, visando o fortalecimento da dialogicidade e da aprendizagem em conjunto sobre o ensino e a aprendizagem das classes multisseriadas. Freire (2020) afirma que o verdadeiro sentido pedagógico está no docente ser um facilitador da aprendizagem no contexto em que os alunos estão inseridos, em entender suas vivências, suas culturas, suas dificuldades e suas perspectivas de vida.

O Círculo de Cultura cede espaço ao compartilhamento das experiências, dos conhecimentos, da circulação de saberes desenvolvido em sala de aula por meio do diálogo, contrapondo uma cultura de trabalho isolado no ambiente escolar. Para Freire (1987, p. 54)

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Dessa maneira, os espaços dialógicos têm como princípio o respeito em um processo de investigação temática, criando possibilidades de novos conhecimentos, em que a forma de ensinar parte do envolvimento dos saberes extraídos das experiências vividas. Nesse entendimento, este estudo se fundamentou na pedagogia freiriana, com a intenção de compreender a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras nos processos de ensino e de aprendizagem em classes multisseriadas em escolas do campo.

Uma questão específica da educação do campo são as classes multisseriadas, identificadas por terem um único docente e estudantes com diferença de série, idade, interesses e domínio de habilidades, reunidas em uma mesma sala. Partimos, então, das

experiências de alfabetização em classes multisseriadas de escolas do campo do Município de Corrente, Piauí (PI), visando dialogar com as professoras alfabetizadoras dessas classes para que compartilhassem suas experiências sociopedagógicas.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, que se ancorou nos estudos da educação popular, dialogando, em especial, com estudiosos da educação do campo. Apresentamos, neste trabalho, algumas reflexões em relação à pesquisa desenvolvida que teve como objetivo analisar os relatos das professoras sobre suas práticas de alfabetização em classes multisseriadas de escolas do campo compartilhadas no Círculo de Cultura. A partir dos resultados, buscamos construir considerações sobre o ensino e a prática pedagógica em classes multisseriadas.

Alfabetização e o contexto sociocultural

O processo de alfabetização requer um ensino que se permita a descoberta, de modo a aguçar a curiosidade nos estudantes, libertando-os de um ensino mecanizado. Pensar no processo de alfabetizar é pensar em uma aprendizagem amparada na construção de estratégias vinculadas às questões sociais e culturais dos sujeitos para que eles assumam uma postura questionadora no desenvolvimento da leitura e da escrita. De acordo com Soares (2020a), o sucesso da alfabetização não está necessariamente ligado a métodos específicos. Para a autora, a abordagem eficaz da alfabetização requer uma compreensão dos princípios subjacentes ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita e a aplicação prática desse conhecimento no ensino.

Nessa interface entre práticas pedagógicas e aprendizagem, é que o docente assume uma postura identificatória de qual melhor estratégia a ser usada diante do diagnóstico a partir do mundo vivenciado pelo sujeito, em uma condição de criar oportunidades de reconstrução do saber em uma visão histórica, social e cultural.

O entendimento de cultura entrelaça-se à participação e à influência do ser humano com o meio. A participação do ser humano em sociedade permite a descoberta dos seus potenciais, desenvolve sua consciência crítica e favorece o desenvolvimento de criações e de inovações para a preservação histórica e ambiental voltada ao bem-estar da sociedade atual e gerações futuras. Nesse sentido, para Laraia (2001), cada indivíduo carrega consigo não apenas sua própria bagagem cultural, mas também uma herança cultural coletiva que se acumulou ao longo do tempo.

Nesse entendimento, Santos (2006, p. 23) apresenta duas concepções de cultura: “a primeira remete a todos os aspectos de uma realidade social; a segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo”. Contudo, não se pode entender que cultura é um ciclo pronto e acabado, mas que ela é dinâmica, constituindo uma herança humana que atua no processo de transformação social.

A cultura confere a cada sujeito suas particularidades e identidade coletivas, cedendo espaço à construção das relações interculturais e contribuindo para a dinamicidade cultural no desafio da participação. Assim, o indivíduo não é apenas mero espectador, mas coadjuvante, marcando sua existência no processo.

A questão da cultura no ambiente escolar traz elementos construtores e fundamentais para a reconstrução e o realinhamento no sentido da ressignificação da vivência escolar emergindo caracteres como: valores, hábitos, crenças, costumes, atitudes, entre outros. A explanação sobre cultura deu-se, aqui, no sentido de reafirmar a importância desta pesquisa no entendimento desse conceito no ambiente escolar, por meio da realização do Círculo de Cultura, no intuito de saber se os docentes valorizam a vivência cultural no processo de alfabetização; afinal, “com relação à comunidade educativa, todos são educadores e aprendizes, e o ser humano é a finalidade última do processo de produção pedagógico” (Brito, 2009, p. 246).

Esse entendimento implica em Freire (2020), pois, na realização prática de alfabetização, considerou a valoração da vivência cultural do estudante, sua realidade, seu espaço na completude para uma aprendizagem significativa e libertadora, abrindo caminho para participação na sociedade com autonomia.

Caminhos metodológicos

O estudo foi realizado por meio da abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de produção de dados às narrativas de professoras alfabetizadoras que atuam em escolas multisseriadas na zona rural do município de Corrente – PI. Os relatos tiveram como base de análise o referencial teórico da educação popular. A pesquisa qualitativa foi tomada, nesta investigação, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), pois ela parte de um contexto natural, no qual o pesquisador necessita ter um olhar criterioso, atento a todos os detalhes para que possa descrever e elencar os elementos com autenticidade e segurança, evidenciando os fatos com clareza. É compreensível ainda que a pesquisa qualitativa aglomere fatores

interpretativos, reflexivos em volta daquilo que é pesquisado. De acordo Sandín Esteban (2010, p. 127),

A pesquisa qualitativa é “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Nesse viés, esta pesquisa propõe a priorização do sentido da escuta em relação às narrativas das professoras alfabetizadoras, valorizando a dialogicidade mediante o Círculo de Cultura compreendido simultaneamente, como espaço formativo e investigativo. Para Prado (2013), as narrativas pedagógicas não são apenas relatos ou histórias isoladas, mas, sim, importantes meios que sustentam as práticas de ensino e de aprendizagem.

A população do município de Corrente – PI, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) é estimada em 27.278 mil habitantes. Possui muitas comunidades rurais, por isso tem um maior número de escolas na zona rural, o que fortaleceu ainda mais a ideia de realização da pesquisa na Rede Municipal de Educação desse município. De acordo com o Censo Escolar (QEdu, 2021), o município tem um total de 5.078 estudantes matriculados nas escolas municipais, distribuídos em um total de 28 escolas, sendo 11 escolas localizadas na zona urbana e 17 escolas na zona rural.

A pesquisa desenvolvida após aprovação do Comitê Ética em Pesquisa (CEP), sob o Processo nº 5.158.397. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras alfabetizadoras de quatro escolas do campo com classes multisseriadas, situadas em localidades diferentes, a saber: Escola Municipal Santa Luzia, Escola Municipal Gemima Araújo Nogueira, Escola Municipal Bela Vista e Escola Municipal José Damião. Quanto à moradia, três docentes residem na zona urbana, e uma, na zona rural.

Os encontros do Círculo de Cultura foram desenvolvidos em quatro encontros quinzenais de duas horas, e as narrativas foram construídas a partir do grande tema gerador, “As experiências de alfabetização em classes multisseriadas”. Esse tema gerador foi fracionado em questões-guia, a saber: relação das professoras com a escola multisseriada; compreensão sobre alfabetização e sistematização do conhecimento; elementos da prática pedagógica; universo vocabular e cultura local: implicações de leitura e aprendizagem; relação família, comunidade e escola do campo. Essas questões foram subdivididas em cada encontro e subsidiaram o trabalho da pesquisadora na realização do Círculo de Cultura com inferência na escuta do trabalho realizado pelas professoras, podendo também desencadear outras questões relacionadas à prática pedagógica no processo de alfabetização.

O primeiro diálogo com as professoras se deu por meio de contato telefônico. Em momento posterior, fez-se o convite às professoras para a participação nesta pesquisa pessoalmente. Importante se faz esse momento, porque a construção do processo metodológico se dá na aproximação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, o que demanda um momento de motivação, aspiração e alegria, transmitindo o quanto são importantes e o quanto se quer conhecer suas vivências e experiências no processo educacional em classes multisseriadas de alfabetização.

Nessa perspectiva, os encontros do Círculo de Cultura foram desenvolvidos da seguinte forma:

1º Encontro – A mediadora iniciou o encontro dando as boas-vindas às professoras alfabetizadoras, explicando o tema da pesquisa exposto em painel e a finalidade e importância do Círculo de Cultura. Nesse primeiro encontro, foram construídos os “combinados” para melhor dinamicidade dos encontros, como também o pedido de permissão para registro de fotos, gravação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Logo após, abriu-se espaço para ouvi-las a partir da questão “Relação das professoras com a escola multisseriada”.

2º Encontro – Foi iniciado ao som de músicas infantis, “Cantigas de Valor” do professor, pesquisador correntino, Isaque Folha, como um instrumento de deixar o Círculo de Cultura mais envolvente. Em seguida, a mediadora retomou as narrativas feitas no 1º Encontro expondo questionamentos sobre “Compreensão sobre alfabetização e sistematização do conhecimento”; “Elementos da prática pedagógica”. No contexto dessas questões, entende que o universo de “alfabetizar”, o ambiente alfabetizador criado no espaço físico da sala de aula, oportuniza a aprendizagem de forma lúdica e dinâmica.

3º Encontro – Nesse encontro a mediadora apresentou palavras características da região, questionando sobre: “Universo vocabular e cultura local: implicações de leitura e aprendizagem”. Esse momento teve uma maior profundidade, as professoras ouviram alguns áudios de suas falas do encontro anterior, no qual cada professora alfabetizadora teve mais autonomia e segurança para expor a realização da prática pedagógica docente.

4º Encontro – Nesse encontro foi questionado sobre a “Relação família, comunidade e escola do campo” e, ainda dedicado aos agradecimentos finais. Essa articulação de participação é um momento que contribui com a aprendizagem. Logo após, foram feitas as ponderações e agradecimentos às professoras. Ao som da música “Fica sempre um pouco de

perfume” (Dorinha Drummond), o encontro foi finalizado com um lanche (disponibilizado também nos encontros anteriores) e entrega de lembranças.

É importante relatarmos que as identificações das professoras se deram por nomes fictícios (Isabel, Luiza, Elza e Doralice), e o perfil se constituiu a partir de uma ficha de identificação contendo as seguintes informações: dados pessoais, formação profissional, tempo de experiência com classe multisseriada.

A Professora Isabel, 54 anos, é casada e mãe de uma filha. Ela reside na zona urbana e trabalha em uma escola do campo. Sua rotina de trabalho se inicia às 6 horas da manhã, pois necessita pegar o transporte escolar até a escola que fica a 9 quilômetros (km) da cidade. A professora é efetiva da rede municipal, com 26 anos de docência inicial, já em fase de aposentadoria. Desse período, ela tem 24 anos de experiência em escola do campo e dez anos em classe multisseriada. Graduou em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em 2004, e fez pós-graduação em Metodologia da Língua Inglesa e Portuguesa pela Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina (Faete), em 2008.

A Professora Luiza, 62 anos, é casada e mãe de três filhos. Ela é docente da rede estadual (aposentada) e municipal de ensino. Na rede municipal, ela é efetiva há 23 anos, mesmo tempo em que atua na educação do campo e em classe multisseriada. Reside na cidade e trabalha em uma escola do campo localizada a 9 km de distância. É licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) desde 2002, e não possui especialização.

A Professora Elza, 51 anos, é mãe de um filho. É contratada, tem seis anos de docência e quatro anos de docência em escola do campo em classe multisseriada. É licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Norte do Paraná (Unopar), desde 2014. Reside na zona urbana, e a escola do campo na qual trabalha fica a uma distância de 25 km da cidade.

Integra também o quadro de sujeitos desta pesquisa, a Professora Doralice, 32 anos e é mãe de uma filha. É professora contratada, com seis anos de docência e um ano em escola do campo em classe multisseriada. É residente da zona rural, mas em outra localidade, aproximadamente a 14 km da escola do campo em que trabalha. Ela realiza esse trajeto em transporte da Secretaria Municipal de Educação (Semec). Tem como última formação licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 2016.

Nesse contexto, para produção dos dados, não houve aplicação de questionários ou entrevistas, o Círculo de Cultura são espaços dialógicos de produção de sentidos, onde os sujeitos não apenas participam da pesquisa, mas a co-constroem. A partir da metodologia, os resultados obtidos levaram em consideração a realidade, a finalidade e a participação das

professoras alfabetizadoras, respeitando as vozes em sua integridade. Os dados foram analisados, articulados com o que foi debatido, dando sentido à construção dos resultados desta pesquisa.

Práticas em Classes Multisseriadas: narrativas de professoras alfabetizadoras

Os encontros com as professoras constituíram espaços de diálogo e de busca por elementos empíricos para a construção de possíveis respostas às perguntas desta investigação. Cada relato é importante para que se possa entender a organização da prática pedagógica para a alfabetização. Quando falamos da relação pedagógica entre o educador e o ambiente escolar, relembramo-nos dos vínculos criados na trajetória da docência que contribuem para a construção do conhecimento, porém, de certa forma, despertam também sentimentos positivos ou negativos, como mostrarão os depoimentos das professoras.

Relação das professoras com a escola multisseriada

Os saberes ligados à experiência atribuem sentido a quem somos, ao que fazemos ou pensamos. No caso das professoras alfabetizadoras desta pesquisa, suas narrativas marcam posição no que foi construído durante o processo, apresentando os desafios por elas encontrados diante das condições de trabalho, marcadas pela falta de acompanhamento pedagógico e pela rotina do trabalho. Tais narrativas contribuem para a visualização da prática pedagógica na construção do saber e do fazer, como mostram os excertos que seguem:

Sinto dificuldade. Eu tenho nove alunos, cinco são do 2º ano e quatro do 3º. Tenho três alunos do 3º ano que já sabem ler, um está começando, e, no 2º ano, tenho duas alunas que sabem ler e três que ainda estão um pouco devagar. A dificuldade foi por conta da pandemia, que atrasou muito o processo de leitura dos alunos. Mas, com dedicação e troca de experiência com os colegas da escola, vamos conseguido aos poucos. A escola não tem coordenador pedagógico. (Elza)

Trabalho desde 1999 com classe multisseriada, há vinte anos. É muito difícil lidar com alunos de 1º e 2º ano juntos, uns sabem e outros não sabem, mas vamos lidando com a experiência e troca de conhecimento com os colegas professores. Vamos trabalhando com fichinhas para o processo de leitura, identificação das famílias silábicas, pequenos textos para o processo de desenvolvimento da leitura. Quando o aluno aprende a ler, são só conquistas. (Luiza)

Como professora de sala multisérie, eu tive uma longa experiência, dez anos. No momento, posso dizer que não foi fácil, houve várias inquietações, levantava a mão e pedia tipo socorro em uma metodologia que pudesse me ajudar a alfabetizar as crianças. Então, isso foi uma questão que, durante esses anos, eu vivi inquieta e pesquisava muito, buscava informações de como eu podia proceder e o período de experiência me ensinou de certa forma a trabalhar, a fazer esse jogo de cintura, que não foi fácil. Ter em sala alunos de 2º e

3º ano, apesar de estar muito próxima a série a gente precisa ter um olhar clínico pra todos.
(Isabel)

Tenho 5 anos que trabalho como professora, mas com classe multisseriada é o primeiro ano. Encontro algumas dificuldades. Como é a primeira vez que trabalho estou tentando me adaptar. Há a questão também de ter um aluno especial, e a questão da dificuldade do ensino, por duas séries em uma única sala. E, ainda, como foram dois anos de pandemia, estou com dificuldade em alfabetizar as crianças, mas está sendo legal a experiência, estou me dedicando. (Doralice)

Os apontamentos que se fazem presentes nas falas das professoras foram marcados pela caracterização diversificada do perfil diagnóstico da turma em relação à leitura e à dificuldade encontrada pelos alunos não terem ainda esse domínio. As professoras Elza e Doralice relataram, também, como as dificuldades se acirraram com o período pandêmico quando os estudantes ficaram afastados da escola por quase dois anos.

Ao serem perguntadas sobre como foi essa adaptação, elas responderam que, por um lado, foi difícil, pois os pais respondiam às atividades para os filhos, mas, por outro lado, manteve-se o vínculo da família com a escola. A Professora Doralice relatou que a questão da criação do grupo de *WhatsApp* foi proveitosa e que ainda mantém o grupo para passar informações aos pais no auxílio às atividades. A pandemia foi um período em que os professores tiveram de reinventar sua prática pedagógica, a partir da sua autonomia e dinâmica pedagógica, principalmente na questão da alfabetização.

O olhar detalhado das professoras demonstrou sua preocupação com a aprendizagem dos seus alunos na construção das superações das dificuldades no dia a dia em sala de aula. Elas salientaram a amenização da dificuldade atribuindo importância às trocas de experiências com os outros colegas, demonstrando ausência do acompanhamento pedagógico no corrente ano, pois, como expressou Elza, “*a escola não tem coordenador pedagógico*”. A Professora Luiza dimensionou também essa questão quando questionada, pois ela relatou as dificuldades enfrentadas. Ela foi categórica em sua resposta: “*O acompanhamento pedagógico é como se eu trabalhasse com uma única série*”. Isso evidencia um tratamento para uma sala multisseriada igual a uma sala seriada. Ela destacou, ainda, as diversas estratégias de trabalho em prol da melhoria da aprendizagem dos estudantes em relação à leitura e à escrita.

As condições de trabalho oferecidas pela Semec em torno da organização do planejamento e do acompanhamento pedagógico apontam para um trabalho fragmentado. Como diz Franco (2008, p. 121), o trabalho do coordenador pedagógico “é voltado essencialmente à organização, à compreensão e à transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”. O coordenador pedagógico realiza,

portanto, o trabalho de organização de espaços, tempos e processos, subsidiando o trabalho docente em uma visão do refazer pedagógico. Assim sendo, a presença desse profissional no ambiente escolar é relevante e necessária.

A Professora Isabel, embora com menos tempo de experiência do que a Professora Luiza, mas, ainda assim, com uma vasta experiência, também abordou, em sua fala, a dificuldade em lidar com a classe multisseriada. A expressão “socorro” diz muito do clamor da professora diante da falta de um caminho pedagógico condizente com a realidade da turma. Esse caminho encontrado se aproxima de uma prática autodidata, como se evidencia por meio da expressão “pesquisava muito”. Nessa condição, Freire (2020) afirma que somos agentes ativos na construção do saber e ressalta a natureza infinita e inacabada dos processos de aprendizagem. Logo, é necessário que a pesquisa seja uma prática rotineira na profissão docente para que as dificuldades dos estudantes sejam superadas.

Doralice é a professora com menor tempo de experiência em classe multisseriada e, assim como as outras professoras, ela apresentou, em vários momentos de sua narrativa, a dificuldade como uma marca na prática pedagógica, acentuada pela falta de experiência. Ademais, a professora mencionou, além da questão do multisseriado, o processo pandêmico, o fato de a turma ter um aluno especial e não ter professora de apoio. Para a pasta da Educação Especial, a Semec tem apenas uma coordenadora pedagógica para 28 escolas. Nesse sentido, ressaltamos a importância de capacitação e atendimento às escolas, inclusive as escolas do campo para que se possa ensinar para todos, propiciando, desse modo, a inclusão de estudantes com necessidades especiais.

As professoras comungam da mesma reflexão em relação à classe multisseriada: a dificuldade de se trabalhar na mesma sala com duas séries distintas, sobretudo em relação à aprendizagem dos estudantes. Elas apresentam preocupação e buscam meios para que eles consigam aprender. Nesse sentido, Barros *et al.* (2015) apontam que a escola do campo multisseriada precisa ser situada em um projeto político pedagógico e curricular para que, assim, as experiências sociais levem em consideração a realidade, o espaço em que as escolas estão inseridas, de modo a minimizar os desafios surgidos em relação ao ensino.

Compreensão sobre alfabetização e sistematização do conhecimento

Neste tópico, discutimos o entendimento das professoras sobre alfabetização e como elas inter-relacionaram esse entendimento ao desenvolvimento social e aos conhecimentos pedagógicos em sala de aula. Buscamos, posteriormente, entender a forma e a organização do

trabalho, como também a atuação docente para alfabetizar em classes multisseriadas. Foram relembradas, pelas professoras, questões relativas às vivências de seu próprio processo de alfabetização. Nesse sentido, elas sinalizaram:

Alfabetização em si significa que o aluno esteja lendo, escrevendo e entendendo o que lê. É necessário que ele se aproprie desses três pilares; caso contrário, ele só decodifica letras. No meu caso, eu fazia dois planejamentos, pois eram necessários dois planos de aula, porque, por mais que esteja próximo, é um ano diferente. O livro didático é cobrado também pelas secretarias. Muitas vezes, a gente quer seguir uma linha, mas temos que seguir um sistema. Existe uma hierarquia, então é necessário cumprir essa hierarquia; a gente não pode fugir dela. De certa forma, nós temos uma liberdade, e, no processo de alfabetização, para que isso aconteça, o professor precisa, dentro desse planejamento, fazer o plano de aula que estivesse próximo, mas não igual. (Isabel)

É um processo que desenvolve a habilidade de saber ler, escrever. Neste ano, estou tendo muita dificuldade de desenvolver esse processo por causa da pandemia, as crianças ficaram afastadas da escola. Mas, mesmo assim, há aqueles que leem palavrinhas, pequenos textos. É a partir do todo para as partes que realizo o trabalho com texto para que os alunos sejam aptos a ler e entender o que leram. Relembro que fui alfabetizada em casa por minha irmã, tinha a cartilha do ABC, depois a cartilha para ler os textos (...). (Luiza)

Alfabetizar é fazer com que a criança desenvolva as habilidades para ter o domínio da leitura e da escrita. Para esse desenvolvimento das habilidades, gosto muito de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir daí, introduzir a leitura e a escrita. Por exemplo, se eu trabalho um texto que traz uma brincadeira, pergunto primeiro se eles conhecem, eles vão respondendo, interpretamos e partimos para o trabalho de alfabetização. Lembro que eu fui alfabetizada em escola normal e, seguindo a vida de estudante, não tinha tantos recursos como hoje. (Doralice)

Alfabetização é o domínio da leitura e escrita, para que o aluno leia e interprete o que leu e também escreva bem. Neste ano, está um pouquinho difícil nesse processo inicial, porque, com a pandemia, os alunos ficaram sem ir para a escola. A Secretaria Municipal adotou o sistema de entrega de atividades pela carência de aparelhos tecnológicos e também considerando a realidade dos alunos, principalmente na zona rural. Então, quando enviava as atividades, muitas das vezes quem respondia eram os pais (...). Eu fui alfabetizada em escola, ainda guardo minhas atividades. (Elza)

Acentuamos que, quando a Professora Isabel relatou a realização de “dois planejamentos”, ela demonstrou uma prática pedagógica com iniciativa e flexibilidade que atendesse às individualidades dos estudantes. Nesse sentido, Franco (2016) contribui ao dizer que a prática pedagógica envolve um processo dinâmico acessível a todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, contextos sociais ou culturais.

Ainda na sua narrativa, a Professora Isabel apontou a questão da hierarquia e a cobrança dentro da linha de trabalho apresentada pela Semec. Ao lado disso, ela apresentou, em sua fala, o desejo de que o trabalho em classe multisseriada fosse diferente quando citou a questão do uso do “livro didático”. Isso permite dizermos que, muitas vezes, o que é exposto

no livro didático não atende à realidade; ademais, o trabalho docente se apresenta fragmentado, pois, para o estudante, é necessário a realização de um trabalho mais específico. Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico é validado quando ele realiza o planejamento visando à construção de respostas problematizadas diante da realidade da turma.

A Professora Isabel retomou a fala retratando que o processo de leitura e escrita se conquista pouco a pouco: “*Não é como uma profissão de pedreiro, alfabetizar é um processo longo, que o aluno vai adquirindo ao longo dos anos do ensino fundamental*”. Ela destacou, ainda, a importância do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): “*Excelente, muito bom, nos deu um respaldo para trabalhar, mas assim, era uma somatória que a gente fazia das séries regulares para as classes multisseriadas, eu creio que isso nos ajudou, porque nos auxiliava em várias práticas pedagógicas*”. Nesse momento, com brilho nos olhos, ela relatou que foi alfabetizada em casa, em escola domiciliar, retratando a alegria de ter sido alfabetizada pela irmã mais velha.

Luiza relembrou a forma de alfabetização com a “cartilha do ABC e dos textos”. Nessa relação da produção do conhecimento, a cartilha representa tempos vividos pela professora em que ela não demonstrou negatividade na prática pedagógica utilizada pela irmã. Na atualidade, as formas diversificadas de alfabetizar permitem uma abordagem interpretativa. A Professora Luiza traz a questão do trabalho com texto partido do todo para as partes diz respeito ao método global em que o estudante conhece primeiro o texto para depois realizar o estudo em sua particularidade, mantendo, assim, uma aprendizagem em contato com o texto, o que, no entanto, pode fragilizar a escrita, caso o docente não esteja atento a essa questão no seu planejamento, como sinaliza Frade (2007).

A Professora Doralice ressaltou a importância da valorização do conhecimento que o estudante possui para o desenvolvimento das habilidades que emanam do domínio da leitura. Ela ainda detalhou como realiza a apresentação do componente curricular a ser abordado, instigando os estudantes para o seu entendimento. Ela relembrou que foi alfabetizada em escola normal, mencionando que, na atualidade, tem mais recursos, mediante a expressão “atualidade e mais recursos”.

Em sua narrativa, a Professora Elza relacionou a dificuldade inicial de leitura dos estudantes ao período pandêmico. As condições do período trouxeram um conjunto de fatores inerentes à escola, apresentando algumas dificuldades, como, por exemplo, as escolas não possuírem aparelhos tecnológicos. Dessa forma, as crianças não tiveram um ensino que

permitisse um acompanhamento mais estruturado. A professora também relembrou com carinho como foi alfabetizada.

Diante das respostas, as professoras demonstraram que compreendem o que é alfabetização e se mostraram empenhadas na desenvoltura de práticas para que o estudante desenvolva o domínio da leitura e da escrita em um esforço de não mera decodificação de letras. Em suas falas, podemos perceber que a vivência do aluno é levada em consideração para que o processo de alfabetizar se torne prazeroso, sinalizando, também, uma alfabetização em uma dimensão do letramento, que, de acordo Soares (2004, p. 97) é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Assim, a inserção da leitura e da escrita no contexto sociocultural dos estudantes facilita a sua aprendizagem.

É ainda perceptível, em suas narrativas, que a concepção do processo de alfabetização se delineia nas estratégias silábica e fônico, embora o fônico não foi utilizado com mais intensidade, diante do que foi exposto pelas professoras. A concepção de alfabetização se atrela, também, à abordagem do letramento. Foi possível percebermos a preocupação de um trabalho alfabetizador com valorização do cotidiano, mesmo que ainda de forma inicial.

Nessa relação, é importante pontuarmos que conhecer a relação que as professoras tiveram com quem as alfabetizou contribui para a análise do papel do professor, como sujeito que oportuniza conhecimento, pois suas falas evidenciaram a representatividade do afeto e do carinho que guardam em suas memórias, que proporcionou meios para um ensino desprendido da submissão e do medo. Essas atitudes de carinho são exemplos que refletem no trabalho em sala de aula realizado por essas alfabetizadoras, como demonstram as narrativas apresentadas a seguir.

Elementos da prática pedagógica

Sobre o critério “Elementos da prática pedagógica”, as professoras foram indagadas sobre quais elementos foram considerados importantes no espaço da sala de aula para alfabetizar, a partir de uma visão de valorização de um espaço alfabetizador na construção de possibilidades e superações de aprendizagens. O espaço de vivências dos estudantes é um articulador para a aprendizagem; então, é plausível proporcionar um ambiente acolhedor que favoreça a dinamicidade das práticas pedagógicas. Soma-se ao ambiente e aos elementos audiovisuais que constituem a sala de aula a importância motivadora, com a qual se busca

auxiliar o estudante na produção do conhecimento, em uma compreensão de que se pode mediar o aprender de diversas formas.

A Professora Isabel dimensionou, em sua fala, o reconhecimento do saber que o estudante evidencia. Esse ponto é importante na medida em que a professora se coloca em uma posição também de aprendiz, de interação com o estudante, respeitando sua individualidade em um envolvimento de aprendizagem de um contexto social, o que é materializado em sua prática em sala de aula, como pode ser observado em vários exemplos citados pela professora: escrita, desenhos, painel alfabético. Esses elementos referenciam a dialogicidade que envolvem as experiências de vivência do estudante para com o mundo.

Eu valorizo o conhecimento prévio do aluno, gosto muito de conhecer esse aluno, a família desse aluno, a história dele. Então, existe aquele primeiro momento de pedir os relatos deles; com esses relatos, a gente vai montando o mundo do aluno. Nas atividades, peço para que eles relatem, se ele não souber escrever, faça o desenho de como é sua família, o que gosta de fazer, como são as festas. (...). Ao mesmo tempo em que está conhecendo, está trabalhando a escrita, peço para dizer quem são aquelas pessoas que ele desenhou, às vezes o aluno fala: o meu pai, Paulo, mas escreveu só o “a” e “o” (...). (Isabel)

Logo no início do ano, deixamos a sala com ambiente alfabetizador, tem o varal do alfabeto e outros elementos que favorecem a aprendizagem para não ficar só naquela de utilizar o quadro. Eu utilizo bastante o alfabeto, porque acho que os alunos aprendem mais visualizando as imagens. Por exemplo, mostro a letra e eles identificam através da imagem, quando passa para a escrita. Alguns têm dificuldade, mas, mesmo assim, estamos avançando. Uso pequenos textos, poemas, frases, para lerem e copiarem, palavrinhas, instigando a responderem. É nessas escritas que vamos investigando a realidade deles. (Luiza)

Eu também valorizo o conhecimento prévio do meu aluno, é muito importante esse reconhecimento. Ornamentamos a sala, tudo nesse sentido de o aluno aprender. Eu costumo ensinar brincando, quando eu menos espero, está o diretor tirando foto da gente sentado no chão. Eu acho assim que, a partir do momento que a criança já sabe todas as letras do alfabeto, ela vai conseguir juntar uma com a outra formando sílaba e, depois, formar palavras, eles têm mais facilidade de identificar a palavra com a figura. Eu levei uma televisão já antiguinha para a escola, porque eu quis; então, assistimos a vídeos musicais e explicativos (...). Eles acham interessante e se empolgam com a aula (...). (Elza)

Para um melhor desenvolvimento da minha prática pedagógica, confecciono também materiais didáticos que irão me ajudar no processo de alfabetização, acho importante. Não que trabalho letras soltas, mas são necessários os cartazes em sala para que as crianças, a partir do texto, possam identificá-las. Como eu disse antes, se trabalho um texto que traz uma brincadeira, por exemplo, no texto “Rei Capitão”, é uma parlenda que apresenta as letras do alfabeto. Daí fazemos a leitura do alfabeto e estudamos a família da letra “c”(...). Ainda trabalho com o conceito de parlenda, que é um texto ritmado para que os alunos despertem o reconhecimento do tipo de texto. (Doralice)

O nível de escrita pré-silábico é identificado pela Professora Isabel quando diz que o aluno escreveu o nome Paulo representado pelas vogais “a” e “o”. Assim, Soares (2020a)

sugere que entender a relação entre os nomes das letras e os fonemas que elas representam pode ajudar a explicar algumas das hipóteses que as crianças desenvolvem e os equívocos que cometem durante o processo inicial de alfabetização.

O entendimento do espaço como fonte de aprendizagem foi narrado pela professora Luiza como “ambiente alfabetizador”, no qual ela vê a importância de se ter na sala de aula diversos elementos, tais como: varal do alfabeto, painel silábário, cartazes com pequenos textos para introduzir a leitura e a escrita. Esses elementos possibilitam a reflexão/ação quando utilizados de forma exploratória dentro de um contexto que favorece a interpretação, e não apenas a identificação de letras ou silábas soltas.

Essa relação de elementos voltados ao espaço, de modo a favorecer a aprendizagem, também é ressaltada pela Professora Elza, quando, em sua narrativa, enalteceu o conhecimento prévio do aluno, a ornamentação da sala e os elementos que fortalecem a aprendizagem, tais como: o painel silábico, o cantinho da leitura e o uso de vídeos. Elza reconhece que a problematização por meio dessas estratégias conduz ao conhecimento do saber dos estudantes, sua realidade de vida no campo e os saberes em interação com o meio, possibilitando a identificação do nível de aprendizagem.

A fixação da ilustração do “painel silábário” constitui um elemento de identificação das famílias silábicas, o que é muito importante para a contextualização das atividades, como a alfabetizadora relatou. A organização do “cantinho da leitura” delinea um espaço convidativo, alegre, construído de forma lúdica e que provoca no estudante a curiosidade, o imaginário e o despertar para a leitura. Isso constitui, ainda, um caminho de construção do conhecimento do próprio estudante. Segundo Morais (2014), o espaço com intenções de graça e beleza toma o uso do texto como lugar de reflexão.

A exibição de vídeos demonstrou como a professora se relaciona com os recursos audiovisuais, que, se bem explorados, proporcionam aos estudantes a aproximação com o objeto concreto, adentrando o seu espaço cultural e construindo a aprendizagem. Agregou à fala da professora a expressão “ensinar brincando”, um momento que se caracteriza como um valioso instrumento concreto facilitador e instigador da aprendizagem, além do momento de brincadeiras, ser responsável por estimular dimensões sociais e físicas.

Sobre essa mesma temática, a Professora Doralice destacou a importância dos elementos “silábário simples, calendário, cartaz de aniversário”, que foram fixados na parede da sala de aula e servem para exploração e introdução dos objetos de conhecimentos. Quando a professora Doralice destacou que “não é que trabalho letras soltas”, sua fala entoa um

entendimento de que a aprendizagem, para ser questionadora, necessita da contextualização dos fatos. Nesse momento, ela particularizou como realizou uma atividade de leitura “Rei Capitão” com o uso do livro didático. Ela relatou que o texto apresenta as letras do alfabeto; assim, ela explorou a identificação das letras dentro do texto. Além disso, ela também contou como o texto a ajudou na construção de outras atividades, como, por exemplo, um painel com bancos de palavras para socialização da leitura. A atividade com o gênero textual parlenda é interessante e convidativo à exploração da realidade.

De acordo com Moraes (2014, p. 93), “esse tipo de texto por conter uma série de rimas, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros permite uma rica exploração chamando atenção das crianças para as palavras”. Assim, favorece uma leitura ritmada facilitando a aprendizagem. A ilustração do calendário caracteriza que a alfabetizadora situa o estudante no tempo e no espaço. O cartaz de aniversário revela que a alfabetizadora enaltece a identificação pessoal do estudante, trazendo a lembrança em sala do dia do seu aniversário, o que revigora a importância de cada aluno no espaço escolar. Essas ações marcam registros que contribuem no processo de alfabetização.

Diante das contextualizações, as professoras expuseram a importância de uma sala de aula com recursos didáticos, como também de um ambiente aconchegante. Elas demonstraram sua rotina em sala de aula. A exposição do painel alfabético e silabário proporciona aos discentes o reconhecimento das letras, tudo isso em uma linguagem que conduz o estudante a sua exploração, sem ser apenas visualizado pelo alfabetizando.

É importante mensurarmos que, quando as alfabetizadoras relataram que questionam o saber dos estudantes ao iniciar a aula, elas estão se colocando em lugar de ouvintes, mediadoras. Segundo Seber (2009), essa atitude permite uma abordagem mais personalizada e significativa, que leva em consideração o conhecimento prévio dos alunos e facilita a assimilação de novos conceitos impulsionando a aprendizagem.

A educação do campo parte de um propósito da valorização da vivência do estudante como um estímulo para a aprendizagem. As docentes apresentaram esse olhar, pois percebem como é definido o processo de alfabetizar desde a sala de aula, em uma visão de um ambiente alfabetizador, com textos que trazem elementos que favoreçam a exploração da realidade e a aprendizagem.

Diante do exposto, por mais que as professoras busquem estratégias de trabalho que respeitem os direitos dos estudantes do campo, as práticas pedagógicas de alfabetização utilizadas em escolas do campo ainda é um desafio, pois as escolas são desassistidas de um

currículo específico para a sua realidade, dificultando, assim, que os docentes do campo realizem um trabalho em uma visão mais holística da realidade desses sujeitos. É necessário que as práticas pedagógicas sejam articuladas às demandas reais do campo para que sejam envolvidas no processo educacional, bem como também na seleção de escolhas e organização de estratégias de trabalho.

Universo vocabular e cultura local: implicações de leitura e aprendizagem

Nesta categoria de análise, buscamos conhecer como se dava a valorização do universo vocabular e da cultura local dos estudantes, em uma relação com o saber pedagógico docente em sala de aula acerca da leitura e da escrita – um ensino vinculado ao fazer pedagógico, a partir da vivência cotidiana, da valorização da própria identidade cultural dos sujeitos como construtores de saberes no ambiente escolar. Nessa perspectiva, faz-se necessário um ensino pautado em estratégias, em que o universo vocabular e a cultura local assumam um papel fundamental, no sentido de que novos conhecimentos sejam possíveis por meio das vivências dos estudantes e que proporcionem o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Em sua fala, a Professora Luiza destacou a realização do trabalho em sala de aula com “ficha de leitura” caracterizada por ela como “estratégia importante”, pois, por meio dos pedacinhos silábicos, ela instigava os estudantes a lembrarem de citar palavras da sua realidade, oportunizando uma aprendizagem a partir do que era vivenciado pelos estudantes.

Como falei no encontro passado, gosto de trabalhar com ficha de leitura, é uma boa estratégia para alfabetizar, desperta na criança o gosto pela leitura. Praticamos leitura de sílabas, palavras, textos ainda pequenos bem como interpretação (...). As fichas também representam um bom resultado para que a criança perca o medo de ler. Peço para os alunos montarem palavras conhecidas deles. Daí, levantamos ou geramos outras palavras conhecidas, realizamos ditado também (...). (Luiza)

Uma outra forma que gosto é trabalhar com texto, preparei quais os gêneros textuais que iríamos trabalhar durante o ano. Pedi ao próprio vigia da escola para trazer uma árvore sequinha, coloquei no canto da escola, xerocopiei os textos, usei barbante, e colocamos na árvore, os alunos tinham o contato com esses textos todos os dias (...). Fiz um cartaz com a poesia de Gonçalves Dias, “Canção do Exílio”; escrevi uma estrofe no cartaz, aquele mesmo texto xerocopiava e, para cada aluno, eu dei um texto fatiado, e um texto montado, dividia a turma em equipe ou duplas. Depois do entendimento com a exploração desse cartaz, eu perguntava para eles: “Olha, minha terra tem palmeiras, e aqui tem palmeiras? Onde canta o sabiá? Tem sabiá por aqui?”. Depois trabalhei a questão da valorização do lugar onde eles moravam (...). (Isabel)

Vou relatar uma aula que dei usando uma maletinha. Eu já inicio a aula assim: “Hoje, nós vamos ter uma aula diferente”; os olinhos dos alunos chegam a brilhar. “Estamos com

essa maletinha que diz: lá vem a história". Só que nossa história vai começar com as famílias silábicas. Dentro da nossa maletinha, eu tenho várias sílabas, como eu estou querendo que várias crianças aqui aprendam a ler direitinho, a gente vai começar a formar palavras citadas por eles. (Elza)

Então, realizei uma atividade com fichas, daí os alunos encontravam as partes que formavam o nome da imagem. Trabalho com pequenos textos e texto fatiado, pois estão iniciando, e sempre relacionando o conhecimento do aluno com sua realidade. Usei as fichas que continham imagem, mas não impediu de os alunos citarem palavras do seu contexto. (Doralice)

A compreensão da sala de aula significa também a observação do ritmo da turma, fase importante na busca do alcance do objetivo proposto. A realização de uma atividade de forma lúdica é mais envolvente, motivadora e facilitadora da aprendizagem, pois cede espaço para o diálogo e interrogações das situações vivenciadas pelos estudantes. Nesse sentido, Soares (2020a) ressalta o processo ativo e iterativo pelo qual as crianças passam para aprender a ler e escrever em um sistema alfabetico, incluindo a descoberta da relação entre letras e sons.

A estratégia de trabalho utilizada pela Professora Isabel facilita a aprendizagem e a participação dos estudantes. A professora demonstrou que se preocupa com um ensino em que a vivência do estudante seja colocada em questão a partir da interpretação do texto, de modo que esse processo de relativização da realidade se faz importante para a alfabetização.

A Professora Luiza destacou o ditado como estratégia de trabalho. Para Franchi (2012, p. 154), o ditado, “como trabalho auxiliar, pode ser utilizado com interesse pelos alunos, desde que complemente um trabalho prévio de compreensão e construção do sentido”. Contudo, as atividades, quando elaboradas diante da realidade da turma, e o contato com as sílabas e as palavras se permeia de forma lúdica tornam a realização das atividades escolares mais prazerosas, instigando a aprendizagem.

A relação pedagógica com a aprendizagem na escola do campo é ponderar sobre a formação do sujeito em seu espaço social, como construtores de saberes. Ao narrar sobre a atividade que realizou em sala de aula, a Professora Elza frizou a importância do respeito ao universo social e cultural dos estudantes. É possível dizermos que a atividade com uso de fichas das famílias silábicas, realizada com uso de uma “maletinha”, pode ter sido um momento em que a aprendizagem foi despontada de forma encantadora.

Na realização da atividade narrada pela professora, as crianças montaram um “banco de palavras do mundo de sua vivência”. Trata-se, portanto, de um momento de valorização do saber das crianças por parte da professora. Nesse olhar, para Esteban (2008, p. 84), é necessário “identificar nas crianças sujeitos que produzem conhecimentos demanda

compreendê-las como sujeitos que possuem poder na relação pedagógica”. Nesse aspecto, o estudante, quando respeitado dentro do seu espaço cultural e em seu ritmo de participação, torna-se protagonista da sua realidade, participando ativamente do seu processo de aprendizagem.

Em continuidade, a Professora Doralice também relatou a importância do trabalho com “fichas silábicas” relacionadas à imagem, ao uso de textos fatiados, que, na fala da professora, se relacionou ao conhecimento e à realidade do aluno. A estratégia de distribuir as fichas silábicas sobre o papel TNT utilizada pela docente permite aos estudantes uma maior autonomia, o que incide em uma relação de confiança entre os discentes e a docente, que influencia na aprendizagem concreta experienciada. A metodologia compreende textos colados em cartolina e textos fatiados para ser colocado na sequência a partir da numeração, o que instiga a aprendizagem. Soares (2020b) destaca a importância de expandir o aprendizado no início da alfabetização oferecendo oportunidades para que as crianças as pratiquem, explorem e ampliem seu entendimento e uso.

As professoras tiveram como estratégia de trabalho o silábico e o fônico, pois encontraram mais facilidade no contexto da classe multisseriada. Sobre as formas de alfabetizar, há sempre debates em volta do contexto, desafios enfrentados quanto à aquisição do ato de ler pelos estudantes. Esse fato pode estar relacionado a ações ofertadas no espaço escolar. Conforme Mortatti (2010) o método educacional não é apenas uma questão técnica, mas também uma questão de justiça social e direitos humanos, que refletem visões políticas.

As docentes trazem consigo vivências, experiências, histórias atribuídas à realização do seu trabalho. Acerca disso, Silva (2015) ressalta a importância da figura do professor como agente transformador na vida dos alunos e na construção do ambiente educacional.

Relação família, comunidade e escola do campo

No âmbito desta última categoria, retratamos como as professoras se relacionam com a família e com a comunidade, no que diz respeito aos assuntos escolares e dentro de uma visão que articula o envolvimento da família no acompanhamento das atividades escolares, como em reuniões e festividades, além da possibilidade de requerer informações para a melhoria da prática pedagógica. Essa relação de entrosamento constitui momentos que contribuem para a construção de espaços coletivos de aprendizagem, fomentando estratégias de ensino que relacionem o cotidiano daquele lugar, os valores, a cultura e o contexto social.

Escola e família dividem a responsabilidade na questão da formação, se complementam e compartilham funções sociais, políticas e educacionais. A Constituição Federal do Brasil (1988), em seu capítulo VII, art. 227, reforça que é uma responsabilidade conjunta da família, da sociedade e do Estado garantir que crianças e adolescentes tenham seus direitos protegidos com prioridade.

Portanto, todos têm o dever de assegurar esses direitos, o que significa que devem ser considerados como prioridade máxima em todas as políticas públicas e práticas sociais.

Na relação de formação que emana participação dos pais desde o acompanhamento das atividades escolares, as professoras explanaram seu descontentamento, exceto a Professora Elza, pois alguns estudantes não têm o devido acompanhamento dos pais. As Professoras Isabel e Doralice relataram sua inquietação externada também pelos pais não terem o domínio da leitura. No entanto, é importante mencionarmos que, em muitos casos, não é porque simplesmente os pais não têm interesse em acompanhar os filhos nas atividades escolares, mas, sim, porque são vítimas de um processo que lhes foi negado: o direito de estudar. É importante entendermos, também, que, às vezes, as condições de vida que são atribuídas aos sujeitos do campo nem sempre lhes permitem fazer o acompanhamento das atividades dos filhos.

As professoras expuseram que as programações e as reuniões escolares são momentos de aproximação entre a família e a escola. As programações foram sinalizadas como momentos de tomada de decisões no ambiente escolar como também incentivo no processo de alfabetização. A Professora Isabel retratou, em sua fala, que a contribuição dos pais em relação aos assuntos estudados em sala pode auxiliá-las no planejamento para uma prática pedagógica mais próxima da vivência dos estudantes. Para as Professoras Doralice e Elza, as datas comemorativas fazem relações com diversos conteúdos facilitando a aprendizagem. Doralice, em sua fala, nos diz que o momento é ideal para trabalhar a “expressividade” do estudante.

A atenção dada pela Professora Doralice sobre a questão da “expressividade” é importante porque várias habilidades podem ser trabalhadas e desenvolvidas, tais como: habilidades cognitivas, afetivas e corporais. Enfim, a criança descobre suas potencialidades, aprimorando suas habilidades, e o docente tem um papel importante na mediação dessa descoberta e no aperfeiçoamento dessas habilidades.

A escola está inserida em um contexto sociocultural. O trabalho com datas comemorativas é também uma questão de valorização da identidade do aluno. Entendemos,

dessa maneira, que é importante a realização de um bom planejamento prévio quanto as suas ações para que o conteúdo seja explorado dentro de uma dinâmica que valorize a aprendizagem.

Para Forquin (1993), cada escola tem sua própria especificidade que contribui para a criação de uma cultura escolar única que define o “mundo social” de cada instituição educacional. As escolas do campo se integram, também, a uma escola de direito, as quais podem ser representadas em suas particularidades, em especial a classe multisseriada, com valorização do contexto histórico dos sujeitos pertencentes a ela, proporcionando um ensino que lhe desenvolva a criticidade.

Considerações finais

No diálogo com as professoras alfabetizadoras, nos encontros do Círculo de Cultura, fomos conhecendo o trabalho sobre a realização das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano de classes multisseriadas. Percebemos a dedicação e a preocupação para que a práxis utilizada em sala de aula atendesse às necessidades dos estudantes no contexto em que a escola estava inserida. Os desafios em não se ter um currículo específico para o campo reflete um trabalho cujas práticas pedagógicas podem direcionar para a descontextualização da realidade em que o estudante do campo está inserido.

Nas narrativas de duas professoras alfabetizadoras, acerca de sua trajetória docente, a pouca experiência com classe multisseriada. No entanto, a vontade de fazer sempre o melhor visando à aprendizagem dos alunos tomou maior proporção diante dos obstáculos surgidos. As professoras com mais tempo de experiência docente também relataram dificuldades, mas se sentiam menos angustiadas. Em um entendimento de que não existe classe homogênea, é que não vemos a multissérie como um problema, sendo, portanto, importante considerar a heterogeneidade, de modo a respeitar as particularidades dos estudantes.

Em relação às práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da sala de aula multisseriada, a visão da heterogeneidade dos estudantes é apresentada pelas professoras alfabetizadoras, e o trabalho desenvolvido em sala de aula se contrasta diante dos desafios enfrentados diante do cotidiano marcado pelas limitações das ações e pela falta de apoio pedagógico. Assim, elas apoiam a troca de experiências vividas por elas ao longo da docência. Acerca das narrativas que trouxemos, essa questão é relatada pelas quatro professoras que participaram desta pesquisa. Elas tentam ter definições sobre o papel do educador do campo, mesmo não tendo todo o apoio necessário da Semec, em especial para as

classes multisériadas.

Levando em consideração as narrativas das professoras alfabetizadoras de classe multisériada participantes deste estudo, os resultados sinalizam para a necessidade de um acompanhamento mais específico para os sujeitos do campo e que também atenda às expectativas dos docentes, pois uma boa educação não parte apenas da boa vontade do docente, pois são necessárias políticas públicas condizentes com a realidade em que os sujeitos estão inseridos.

Nossa expectativa é que este estudo dissemine novos questionamentos capazes de direcionar um olhar mais aguçado para as escolas do campo, e mais especificamente para as classes multisériadas. Desejamos que esta pesquisa possa direcionar novos questionamentos no sentido de melhoria para as escolas do campo de Corrente – PI, conforme aponta a Professora Isabel: “*Que, com esta pesquisa, direcionada para escola multisériada, escola do campo, possa se ter outro olhar para nossa realidade*”.

Referências

- Barros, O. F., Haje, S. M., Corrêa, S. R. M., & Moraes, E. (2015). Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In Antunes-Rocha, M. A., & Hage, S. A. M. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisériada* (pp. 25-33). 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Brito, R. L. G. L. (2009). Cultura, clima e gestão da escola. In Feldmann, M. G. (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade* (pp. 243-251). 1^a ed. Senac. São Paulo, SP.
- Constituição da República Federativa. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacomilado.htm. Acesso em: nov. 2022.
- Esteban, M. T. (2008). Diferença na sala de aula: desafios e possibilidades para a aprendizagem. In Garcia, R. L. (Org.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes* (pp. 67-87). 1^a ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Frade, I. C. A. (2007). Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação*, 32(01), 21-40.

Franchi, E. (2012). *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. 9 ed. São Paulo: Cortez.

Franco, M. A. (2008). Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 117-131. <https://doi:10.15603/1982-8993>

Franco, M. A. do R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, 97(247), 534-551, set/dez. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2020). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Corrente: Panorama. IBGE (2023). Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/corrente/panorama>. Acesso em: nov. 2022.

Laraia, R. B. (2001). *Cultura: um conceito antropológico*. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Moraes, A. G. (2014). *Sistema de escrita alfabetica*. Coleção Como eu Ensino. 1ª ed. São Paulo. Melhoramentos.

Mortatti, M. do R. L. (2010). Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 329-341. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>

Prado, G. V. T. (2013). Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. *Interfaces da Educação*, 4(10), 149-165.

QEdu. Censo Escolar: Corrente. QEdu. (2021). Recuperado de: <https://qedu.org.br/municipio/2202901-corrente/censo-escolar>. Acesso em: jul. 2022.

Sandín Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH.

Santos, J. L. (2006). dos. *O que é cultura*. Brasiliense. São Paulo. Brasiliense.

Seber, M. (2009). *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo: Scipione.

Silva, I. C. (2015). Um professor, sua formação e subjetividade refletidas nas práticas pedagógicas. In Antunes-Rocha, M. I., & S. A. M. Hage (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisériada* (pp. 155- 165). 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. (2004). *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. São Paulo: Artmed Editora. Recuperado de: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>.

Soares, M. (2020a). *Alfabetização: a questão dos métodos*. Contexto.

Soares, M. (2020b). *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 26/04/2025

Aprovado em: 09/10/2025

Publicado em: 17/12/2025

Received on April 26th, 2025

Accepted on October 09th, 2025

Published on December, 17th, 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 authors 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, J. C. G., & Alves, M. Z. (2025). Professoras alfabetizadoras de escolas multisériadas: narrativas da prática docente. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19805.