



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO-FADECAM
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

SHEILA DE NAZARÉ SILVA FERREIRA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS CLASSES MULTISSERIADAS DA ESCOLA
CRISTO REI- ABAETETUBA-PA.**

ABAETETUBA-PA

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS CLASSES MULTISSERIADAS DA ESCOLA
CRISTO REI- ABAETETUBA-PA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Formação e Desenvolvimento do
Campus de Abaetetuba, como requisito final
para obtenção de Grau de Licenciatura em
Educação do Campo, orientado pela Prof^a. Dr^a.
Mara Rita Duarte de Oliveira.

ABAETETUBA-PA

2018

SHEILA DE NAZARÉ SILVA FERREIRA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS CLASSES MULTISSERIADAS DA ESCOLA
CRISTO REI- ABAETETUBA-PA.**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Mara Rita Duarte de Oliveira

Profª Drª Geovana Ramos

Profª Drª Jacqueline Freire

RESUMO

O presente artigo, que tem como tema “Prática de letramento nas classes multisseriadas da Escola Municipal Cristo Rei, no município de Abaetetuba-PA”, surgiu da inquietação de analisar como os professores das classes multisseriadas desenvolvem as práticas de letramento com os alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, na Escola Cristo Rei. O artigo compreende um estudo de caso realizado na referida escola com uma professora e dois alunos da mesma turma. Com base nas pesquisas feitas, verificou-se que são muitas as dificuldades enfrentadas por docentes e alunos na aquisição das habilidades de leitura e escrita; porém a existência dessas classes tem contribuído de forma significativa para a formação e educação dos camponeses e dos alunos atendidos nessa modalidade de ensino.

No decorrer da entrevista ficou claro que, mesmo com todas as limitações enfrentadas, no que se refere a recursos, apoio familiar entre outros, a professora faz seu trabalho da melhor forma possível, no intuito de contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Letramento; Classes multisseriadas e Educação do campo.

ABSTRACT

This article, which has the theme "Literacy Practice in the multisseriate classes of the school municipal Cristo Rei, in the municipality of Abaetetuba-PA ", emerged from the concern of analyzing how teachers of multisseriate classes develop practices literacy with students of the 2nd and 3rd year of Elementary School, at Cristo Rei School. The article comprises a case study carried out in this school with one teacher and two students of the same class. Based on research done, it was found that there are many the difficulties faced by teachers and students in acqu

iring reading and writing skills; but the existence of these classes has contributed significantly to the training and education peasants and students served in this modality of teaching. During the interview it became clear that, even with all the limitations faced, in relation to resources, family support among others, the teacher does her job in the best way possible, in order to contribute to the development of students.

Key-words: Literacy; Multisseriate Classes; Education in the countryside.

SUMÁRIO

6

1. INTRODUÇÃO	7
2.REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	11
3.AS CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	14
4. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DO LETRAMENTO EM CLASSE MULTISSERIADA.....	17
5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFISSIONAL DAS CLASSES MULTISSERIADAS NAS TÉCNICAS DE LETRAMENTO	21
6. HISTÓRICO DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA	23
7.1 O QUE OS PROFESSORES DIZEM SOBRE AS CLASSES MULTISSERIADAS	24
7.2 ENTREVISTAS COM OS ALUNOS	27
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
9. REFERÊNCIAS	31

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, que tem como tema “Práticas de letramento nas classes multisseriadas da Escola Cristo Rei- Abaetetuba-PA”, surgiu a partir de algumas indagações feitas acerca do trabalho docente realizado nas classes multisseriadas, num contexto de compreensão relacionada a alunos, oriundos de uma escola com classes nas mesmas circunstâncias, que apresentavam muitas dificuldades no que se refere às práticas da leitura e da escrita, paralelo a uma disparidade com relação à idade.

Pensando em como esse fato pode interferir, ou não, diretamente no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos, tenta-se analisar como os professores das classes multisseriadas desenvolvem as práticas de letramento com os alunos do 2º e 3º ano do ensino fundamental na Escola Cristo Rei, potencializando um trabalho que possa colaborar para o fortalecimento dos educandos que participam de tal processo educativo. .

Sabe-se que a estrutura de classes multisseriadas não é uma realidade somente dessa localidade; no entanto, é preciso conhecer e perceber as nuances do processo educativo que permeiam a funcionalidade desse aprendizado, especificamente de letramento, e se é peculiar do cotidiano dos alunos.

Não se pode esquecer que as classes multisseriadas são, muitas vezes, um grande desafio para a atividade docente, uma vez que há uma heterogeneidade patente no modo de como trabalhar em uma sala de aula em que o nível de conhecimento dos educandos é tão diversificado, e que cada aluno tem uma especificidade que precisa ser valorizada no cotidiano escolar. Nesse sentido, Hage (2010) afirma que:

Esses profissionais enfrentam muitas angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, pois sendo unidocentes, realizam um trabalho solitário face ao isolamento que vivenciam e ao pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagem, entre outras, presentes nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores e professoras das escolas com turmas multisseriadas organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham [...] O trabalho com muitas séries e faixa etária, interesse e nível de aprendizagem variado dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular. (HAJE, 2010, p. 2)

Talvez por esse motivo, “nas escolas multisseriadas, os estudantes têm pouco aproveitamento nos estudos e a repetência é motivada em grande medida pela dificuldade de apropriação da leitura e escrita por parte dos educandos” (BARROS et al 2015, p. 29).

Assim, para uma melhor compreensão das problemáticas enfrentadas no âmbito das classes multisseriadas da Escola Cristo Rei, no município de Abaetetuba, acredita-se ser de fundamental importância não só conhecer, mas, também, analisar tais práticas pedagógicas, a partir de um olhar diversificado do contexto educacional que transpõe tais problemáticas, para que se consiga a clareza dos desafios enfrentados na prática docente.

Embora o cenário dessas escolas evidenciem tantas dificuldades, não se pode perder de vista a responsabilidade com a formação do educando no decorrer da prática docente; fazendo-se necessário, neste sentido, exercer constantemente a prática da ação-reflexão-ação para que haja um maior comprometimento com a educação do povo do campo; uma postura educativa que ultrapasse o ato de codificar e decodificar, uma habilidade necessária, sim, importantíssima para a inserção no mundo letrado, mas não suficiente para responder adequadamente às demandas atuais da sociedade, pois, como diz Soares (2003, p.2) “não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la”. É preciso ensinar os alunos a fazer uso dessas técnicas para que possam exercer com êxito a prática da cidadania.

De acordo com a Lei 9.394 de 1996, todos têm direito à “educação básica que tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 17)

Assim sendo, a escola é um direito de todos e tem papel primordial na formação do indivíduo, possibilitando-lhe agir, nos diferentes espaços sociais. Dentre outros direitos, é prioridade o ensino da leitura e escrita conforme prevê o artigo 32:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

São direitos de aprendizagem que não podem ser negados aos estudantes no contexto escolar, e que são de fundamental importância para que a criança tenha autonomia nas

práticas de leitura e escrita. E é nessa perspectiva que as práticas de letramento no âmbito classes multisseriadas assumem tal relevância, na medida em que possibilita o entrelaçamento entre a leitura de mundo e da palavra.

Segundo Soares (2002):

O letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferente (SOARES, 2002, p. 107).

Afirma, ainda, que “o letramento é, assim considerado, como responsável por produzir resultados importantes no desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania” (SOARES, 2002, p.). Por isso, é tão importante proporcionar aos alunos essas práticas sociais do uso da leitura e da escrita, para que, apropriando-se destas, possam intervir, de maneira significativa, no espaço onde vivem.

No entanto, para Ferreiro (2011, p. 40), “as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão, nem com novos materiais didáticos (particularmente novos livros de leitura)”, pelo contrário:

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. [...] Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, a um par de ouvidos, a uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 2011, p. 40)

Foi nessa concepção de educação que os movimentos sociais acrescentaram em suas bandeiras de luta uma educação do campo e no campo, para que os sujeitos que lá vivem fossem reconhecidos e valorizados como realmente são, sujeitos que pensam e que transformam seus espaços na medida em que o processo educativo contribua com a formação de um indivíduo crítico e emancipatório, visto que a educação rural, até então recebida no campo, não estava atendendo às suas especificidades. Segundo Fernandes:

O que defendemos é a construção da escola que queremos. Não é de nosso interesse a cópia de modelos, importados, de escolas que não contribuem para a compreensão da nossa realidade. Precisamos construir um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes a sua realidade. (FERNANDES, 2002, p. 53)

Ainda, Arroio acrescenta que “a escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola” (ARROIO 1999, p. 22). E, ainda chama atenção:

Como educadores, temos que ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que liderança, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo (ARROIO 1999, p. 22).

Pois, são nessas escolas do campo, multisseriadas, que estão sendo formados os sujeitos da sociedade, porquanto, é tão importante e tão emergente fazer desse ato educativo, que se concebe nesse espaço tão precário, um ato de emancipação e desenvolvimento do campo.

Nessa sequência, pode-se inferir a relevância deste projeto em buscar, tanto por meio de pesquisa bibliográfica quanto por pesquisa de campo, a análise de como os professores da Escola Cristo Rei trabalham as práticas de letramento com os alunos do 2º e 3º ano das classes multisseriadas. E como objetivo geral, verificar como os professores das classes multisseriadas desenvolvem as práticas de letramento com os alunos do 2º e 3º ano do ensino Fundamental na Escola Cristo Rei; e, para subsidiar, os seguintes objetivos específicos: Analisar se as práticas pedagógicas estão contribuindo para desenvolver a prática do letramento; Identificar os desafios enfrentados na prática docente no âmbito das classes multisseriadas; investigar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Escola Cristo Rei valorizam os saberes dos alunos do campo nas práticas de letramento. Assim, têm-se como problemática: **Como os professores da Escola Cristo-Rei trabalham as práticas de letramento com os alunos do 2º e 3º ano nas classes multisseriadas?**

A metodologia adotada foi estudo de caso que, segundo Gil (2010), “O estudo de caso envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (p.44)).

Para isso, foram utilizadas técnicas qualitativas para auxiliar na investigação, especialmente entrevistas: “as entrevistas tomadas em sequências, num tempo relativamente prolongado, permite ao informante contar histórias de vida e narrativas de eventos da memória individual e coletiva” (SOUZA, 2013, p. 44).

No total, foram entrevistados 01 professora e 02 alunos da turma do 2º e 3º ano/9 com idade entre 9 e 11 anos, da escola em estudo.

O artigo está estruturado com introdução, reflexões sobre alfabetização e letramento, classes multisseriadas na educação do campo, desafios e possibilidades na prática do letramento em classe multisseriada, prática pedagógica do profissional das classes multisseriadas nas práticas de letramento, análise dos dados e considerações finais.

1. REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O fracasso escolar sempre foi foco de grandes preocupações entre os agentes envolvidos no processo educacional brasileiro. Isso se dava principalmente pelas dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização por professores e agentes educacionais. Em um dado momento da história, discutiam-se os métodos utilizados na prática docente para alfabetizar e, por conseguinte, a eficácia destes para a aprendizagem.

Essas preocupações ainda vêm permeando a prática educativa de educadores e educadoras no contexto escolar ao longo dos anos, pois, embora estejam sendo adotadas estratégias e programas para superar os problemas relacionados à leitura e à escrita, a exemplo, a reorganização do sistema escolar para ciclos e o Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC, as desigualdades educacionais ainda não foram superadas, ocorrência comprovada em avaliações que analisam esse desempenho:

Resultados de avaliações em larga escala (SAEB, Prova Brasil, PISA3) têm revelado ainda o baixo desempenho em leitura. Os índices de repetência diminuíram e os alunos seguem os estudos, mas muitos concluem o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. A criança não é excluída pela reprovação, mas por progredir sem de fato efetuar aprendizagens (BRASIL 2012, p. 36).

Essas angústias e preocupações, enfrentadas no passado, provocaram indagações e reflexões que trouxeram um legado de contribuições teóricas e práticas de grande relevância para a compreensão da problemática no presente.

Reflexões essas que também despertaram um olhar para o novo termo incorporado nos debates educacionais - quando o assunto é alfabetização -, denominado letramento. Soares (1998, p.47) faz a distinção entre ambos quando conceitua “alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Ainda, segundo a autora, esse termo surgiu em meados da década de 80 no Brasil, surpreendentemente, também ocorreu em países desenvolvidos como Estados Unidos e França, porém com objetivos distintos do Brasil, onde o surgimento está diretamente relacionado ao processo de leitura e escrita, enquanto que nos países desenvolvidos estão correlacionados exclusivamente com o uso social destas.

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de

escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita (SOARES, 2004, p. 2).

Desta forma, fica evidente que enquanto nos Estados Unidos e na França o surgimento está relacionado ao uso competente da leitura e escrita; no Brasil está diretamente ligado ao processo inicial destes. Para Soares (2003, p. 3), “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” no que se explicita nas palavras da autora, ao afirmar que:

A partir do conceito de *alfabetizado*, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de *alfabetizado* como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950 (SOARES, 2004, p. 3).

Isto posto, é notório que o conceito de alfabetização sofreu variações no decorrer dos anos que já deixam subentendido o conceito de letramento, que surge anos mais tarde nos debates educacionais.

Para Soares (1998 p. 16), “novas palavras são criadas (ou à velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. O que explica o surgimento do termo letramento é a inexistência de um termo que fosse aplicado para aquele indivíduo que exercesse, com êxito, as práticas sociais de leitura e escrita, uma vez que é corrente o uso da palavra *analfabeto* para denominar aquele indivíduo que não detém tal habilidade.

De acordo com Soares (2004):

O fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema, sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa (SOARES, 2004, p.7)

Contudo, a autora afirma que o termo letramento é uma desinvenção de alfabetização; o que fica explícito ao enfatizar que:

A desinvenção pretende nomear a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas. Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado (SOARES, 2004, p.5).

Deste modo, deve-se atentar para a compreensão de que alfabetização e letramento são nomenclaturas distintas, com conceitos antagônicos, mas que necessitam caminhar juntos para que o aprendiz ganhe a qualidade necessária, visto que um complementa o outro. Atualmente, o processo que envolve as aquisições de leitura e escrita são tão mecânicas que “limitam” a capacidade humana de desenvolver-se cognitivamente.

Segundo Soares (1998) o que ocorre, é:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldades para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio. (SOARES, 1998, p.45)

Assim, a autora chama atenção para um saber fazer significativo e concreto e não apenas um faz de conta, fazendo-se necessário oportunizar a criança e/ou adulto a fazer uso daquilo que lhes possibilita aprendizagem, sendo indispensável, por isso, proporcionar-lhes a disposição dos letreiros que lhes são peculiares e o acesso às histórias orais e outros meios de conexão à informação que circulam no contexto a que pertence e à sociedade em geral, pois é na interação criança/espço que a aprendizagem ocorre, pois, segundo Ferreiro (2011,p.64), “no esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles”.

Desse jeito, torna-se evidente a importância da valorização das experiências extra-muros e dos letreiros que circulam pela comunidade e na sociedade na qual a escola está inserida, para que o alfabetizar letrando torne-se realidade e possibilite formar leitores autênticos.

“[...] é indispensável que a escola incentive a construção de narrativas e tradições locais, como forma de valorizar as singularidades identitárias do campo, ou seja, que a escola não só trate, em sala de aula, de temas relevantes para a vida cotidiana das crianças, mas que proponha ações concretas em que as crianças possam estender, para além dos muros da escola, suas conquistas, suas aprendizagens. A escola pode se enriquecer, nesse sentido, ao viabilizar projetos em que as crianças possam interagir na comunidade, fora do espaço físico escolar, sob orientação do professor, mas também ao trazer para dentro desse espaço as vivências políticas e experiências culturais de sujeitos diversos. (BRASIL, 2012, p.10).

É esse saber fazer que as práticas de letramento vislumbram para que o ato de alfabetizar não seja um ato abstrato e mecânico, mas a porta de entrada que possibilite infiltrar-se no universo maior- o mundo-, viajando para diversos lugares e em diferentes

tempos por meio da leitura, uma vez que é aí que se encontra a relevância e a essência do letramento.

Por outro lado, Soares (1998, p. 58) ressalta que é preciso haver condições favoráveis para o letramento: “Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população [...]; Segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura”. Neste sentido, fica evidente que não basta ensinar a ler e escrever, deve-se cunhar condições para os alfabetizados ficarem mergulhados em um ambiente de letramento (SOARES, 1998).

2. AS CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Historicamente, considera-se a educação como um viés pelo qual nos edificamos enquanto seres sociais que vive em constante troca de saberes e experiências com o outro, podendo-se dizer, então, o quão importante é o acesso à educação para todo o indivíduo, e, negar esse direito seria o mesmo que desconhecer o direito de viver que é inerente a todo ser humano (LIMA; FIGUEIRA, 2011).

Não obstante, ao analisar-se a história da educação no Brasil, é nítido que, até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos; mais concentrada na elite e nos centros urbanos, favorecendo apenas uma pequena parte da população, com restrição intensa para a população rural, que nem sequer dispunha do mínimo de escolarização nas comunidades pertencentes, não sendo, nem mesmo, mencionadas como seres de direitos nesse contexto.

A educação naquela época não era pensada para os povos que viviam no campo, com suas famílias desenvolvendo seus trabalhos diários que supriam a necessidade dos centros urbanos. Essa preocupação estava voltada em beneficiar exclusivamente os setores da sociedade que iriam compor e ocupar espaços, em virtude do processo de industrialização que ali se instalava; entretanto, o que se vislumbrava, naquele momento, com o processo educativo, era mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado e não o processo educativo como meio de emancipação humana.

Nesse panorama, a educação passou a ser um instrumento de controle para o intenso processo migratório para a zona urbana, em busca de melhores condições de vida, que resultou na concentração de um grande número de pessoas analfabetas no campo, que passou a ser visto como um lugar de atraso, sem precisar dispor de educação formal por não ter onde usar tais conhecimentos, visto que ninguém, naquele lugar, precisava saber ler e escrever para

desempenhar as atividades ali desenvolvidas, sendo a educação, naquele momento da história, não vista, pelo estado, como um compromisso para atender a demanda rural.

Neste sentido, tornou-se necessário e urgente que as comunidades buscassem formas de organização no intuito de neutralizar o movimento migratório e aumentar a produtividade no campo, em que, a forma cabível para esta finalidade seria a busca por acesso à escolarização para a classe trabalhadora do campo, onde crianças, jovens e adultos, sem acesso a uma educação formal, migravam para os centros urbanos em busca de melhorias. Segundo Silva Júnior e Borges Neto (2011):

Com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais (partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre outros) comprometidos com a educação popular (SILVA JÚNIOR E BORGES NETO, 2011, P. 4).

Assim, deu-se início a um processo de mobilização social para que os povos da zona rural pudessem ter acesso à educação sistemática; o que, tempos depois, aconteceu realmente, porém, sem satisfazer as necessidades desses sujeitos, haja vista que estes receberam escolas com uma estrutura educacional completamente diferente da zona urbana, funcionando em casas cedidas ou barracões, com turmas multisseriadas e um currículo que não respeitava os saberes do homem e da mulher do campo.

E no bojo dessas angústias, esse povo novamente se articulou em defesa de educação, passando a vislumbrar, segundo Arroio (1999) uma educação não mais “no” campo, mas sim uma educação “do” campo. Caldart (2002, p.18) auxilia no sentido de elucidar e aclarar essa questão: “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A esse respeito, Caldart afirma, ainda, que:

Basta desta visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção de nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos de transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo (CALDART, 2002, p. 19-20)

Arroyo (1999, p.29) ressalta que não é qualquer estrutura de escola que dá conta de responder a esse anseio, mas aquela que a “estrutura tenha a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária, que trate com respeito e dignidade as

crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente a exclusão dos que já são tão excluídos.”

E, nessa linha de reflexão, Caldart aponta:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive nesse lugar desde as relações sociais específicas que compõem a vida do e no campo, em suas diferentes identidades e em suas identidades comuns; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais...A perspectiva de educação do campo é exatamente de educar esse povo, essas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeito da direção de seu destino (CALDART, 2002, p. 19).

E é na busca por essa escola que, nas últimas décadas, observa-se um movimento intenso em prol da Educação do Campo, tendo como protagonistas os movimentos sociais, que fizeram dessa causa sua bandeira de luta; luta por igualdade, por educação de qualidade; luta pela inclusão social desses sujeitos que viviam à mercê da sociedade.

O movimento social é mais exigente, porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. (ARROIO 2008, p.18)

O marco inicial na luta por uma educação básica no campo ocorreu durante o I ENERA (Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), realizado em 1997, em que os movimentos sociais, enfatizando, aqui, os Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), juntamente com outras entidades e demais interessados, deixaram explícitos todos os seus anseios e perspectivas por uma educação do campo, que buscava não apenas escolarização, mas, sobretudo, a permanência dos povos no campo, porém com dignidade humana. Como resultado desse movimento, foi aprovado, no ano 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no Campo, que, embora, ainda hoje, seja pouco divulgada, incorporada e garantida, esta lei salvaguardou um legado de benefícios para a educação do campo.

No Art 2º, eis os princípios da educação do campo:

- I- Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia.
- II- Incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços políticos de investigação e articulação de experiência e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho.
- III- Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo.

IV- Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluído adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010, P.1-2)

Considerando os princípios que estas diretrizes propõem, a educação do campo seria um diálogo constante entre os saberes, com currículo e metodologia adequados para atender essas especificidades, com professores também capacitados para trabalhar com essa diversidade local; contudo, não foi o que se viu durante a pesquisa.

É evidente que as dificuldades encontradas no cenário educacional brasileiro são muitas, e se tratando da educação do campo, então, a gravidade é maior ainda. E isso acontece por muitos fatores e com consequências evidentes; podendo-se mencionar, então, o objeto de estudo deste trabalho, que são as classes multisseriadas, processo educativo que se faz presente na maioria das escolas do campo, e, que, embora seja considerado e visto como algo negativo, que precisa acabar, é algo que ainda está longe de acontecer, devido à necessidade da existência, ainda que precária, dessas escolas, até mesmo naquelas comunidades consideradas distantes geograficamente ou de difícil acesso, como é o caso da Escola Cristo Rei, que depende exclusivamente da maré para o ingresso de alunos e professores.

4. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DO LETRAMENTO EM CLASSE MULTISSERIADA

Conforme mencionado anteriormente, as classes multisseriadas na zona rural são resultado de um processo intenso de luta pelo acesso à escolarização; sujeitos que viam a educação como meio de liberdade.

Essas classes consistem na junção de alunos de diferentes séries, idades e níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula e sob a responsabilidade de um único professor (BARROS 2015). É considerada, por muitos, como praga que precisa ser extinta do cenário educacional para dar espaço às classes seriadas, porém, pesquisas revelam que isso está longe de acontecer, pois há um número significativo de classes com essa denominação.

Em relação à organização das escolas de educação básica na área rural, em especial aquelas que oferecem o ensino fundamental, o Censo Escolar 2005 mostrou que 59% são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes. Essas escolas atendem 1.371.930 alunos, o equivalente a 24% das matrículas, resultando em turmas com, aproximadamente, 26 alunos. Cerca de 20% das escolas rurais são seriadas e concentram pouco mais da metade das matrículas. As demais são escolas mistas (multisseriadas e seriadas), que respondem por um quarto das matrículas (BRASIL, 2007, p.26)

O número expressivo evidencia o anonimato em que se encontra as classes multisseriadas e a importância dessas escolas para que centenas de crianças e adolescentes tenham acesso à educação formal.

Segundo Hage:

Uma das características mais marcantes das escolas com turmas multisseriadas localizadas no meio rural é a precariedade de infraestrutura, pois, em muitas situações, elas não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc.; em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada, que se encontram em péssimo estado de conservação, causando risco aos estudantes e professores, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada (HAGE, 2010, p.01).

São muitas as mazelas que recaem sobre as classes multisseriadas, o que causa um aspecto de negatividade sobre elas. Sob este ponto de vista, é evidente que são muitos os percalços que o professor enfrenta para trabalhar nessa modalidade de ensino, principalmente quando isso se refere às práticas de letramento.

Estamos inseridos em uma sociedade em que o uso competente da leitura e da escrita está sendo cada vez mais relevante, paralelo a uma exigência cada vez maior daquele que assume o papel de educador, em que, ensinar a ler, não se resume, tão somente, no ato de codificar e decodificar, mas, também, na necessidade de dar sentido a essa técnica e possibilitar seu uso, sobretudo como um instrumento precioso que propicia a construção do conhecimento por proporcionar ao leitor as diferentes formas de viver e compreender a leitura do mundo.

Para Freire:

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (FREIRE, 2011, p.41).

Se, antes, os textos trabalhados em sala de aula promoviam apenas leituras sem ativação, partilha e cooperação interpretativa, hoje, Freire (2011), não existe leitura de texto sem contexto; os dois precisam estar diretamente relacionados a conjunturas sociais diárias e diversificadas, numa intertextualidade que favoreça a construção de um conhecimento sólido, num viés que perpassa o alfabetizar letrando para que a prática da leitura e da escrita seja algo emancipatório, que possibilite ao sujeito do campo compreender essa dinâmica da sociedade no qual está inserido e participar dela de uma forma crítica e reflexiva, não mais como um ser dominado por ideologias alheias, mas compreendendo sua importância para o processo de mudança.

Segundo Soares:

Termos despertado para o fenômeno do letramento – estamos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional –, o que significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 58)

Assumir a concepção de que as práticas de leitura e escrita não mais se resumem a um decifrar códigos, é responsabilizar-se por algo desafiador, simultâneo à necessidade de se trabalhar na perspectiva do letramento, proporcionando ao educando adquirir essa habilidade de forma participativa.

Sobre o alfabetizar letrando, Soares afirma que:

Significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade e criando situações que tornem necessárias e significativas as práticas de produção de texto (SOARES, 1998, p. 03).

Provavelmente, esse seja um dos maiores desafios a ser enfrentado pelo professor das classes multisseriadas, que por estar acostumado a realizar, muitas vezes, um trabalho isolado e de forma desorientada, em condições tão precárias, com falta de recursos e sem apoio pedagógico e metodológico na elaboração de seu planejamento, não está conseguindo exercer as práticas de leitura nessa perspectiva, enfrentando dificuldades na organização do trabalho pedagógico.

Para Hage (2008),

Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região. (HAGE, 2008, p.3).

A dicotomia entre aquilo que se estuda em sala de aula e aquilo que se vive nas suas relações diárias é um agravante na educação do campo, merecendo destaque neste trabalho. As propostas pedagógicas que essas escolas recebem, via Secretaria Municipal de Educação, são formuladas e pensadas para as escolas urbanas, ou seja, não há elaboração de propostas para atender essa diversidade presente nas classes multisseriadas, pois, embora sejam apenas sugestões, acabam sendo seguidas ao pé da letra, esquecendo que:

Art. 2º [...] Parágrafo único: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e

saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 7)

Embora esteja garantida por lei, essa adaptação à realidade local acaba não acontecendo e deixa passar despercebido que:

O mundo das crianças do meio rural está muito vinculado ao trabalho produtivo, diferentemente das crianças da cidade, onde os pais trabalham longe de casa. Na área rural, o ambiente de trabalho é geralmente familiar, doméstico. As crianças crescem inseridas, direta ou indiretamente, no mundo do trabalho dos pais. Por isso, é muito recomendável que a escola se aproxime desta realidade infantil e oriente a seleção de conteúdos e práticas educativas tomando o trabalho como eixo, distinguindo seus aspectos positivos (educativos), dos negativos (de exploração). (BRASIL, 2012, p.26)

A valorização dos saberes é imprescindível para a garantia de uma educação de qualidade; ninguém conhece antes o mundo dos outros e depois o seu, sendo impreterível, portanto, pensar o mundo a partir do lugar onde vive, noção esta que precisa incorporar-se ao currículo escolar, que deve estar pautado nessa concepção, acompanhando e articulando as mudanças sociais contemporâneas, ação necessária para o favorecimento do desempenho escolar do aluno, frente às demandas da sociedade moderna.

É notório que as dificuldades presentes na educação do campo e, sobretudo, nas classes multisseriadas implica muitos desafios para a prática docente, uma vez que esta precisa contemplar, em sua ação pedagógica, toda essa diversidade presente em tal processo educativo, o que, para alguns, é visto, realmente, como um desafio; porém, para outros, como uma oportunidade enriquecedora. Neste sentido, Medeiros corrobora quando profere que:

Tal heterogeneidade pode tornar-se uma vantagem pedagógica, um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, ao considerarmos que é na interação e na construção de relações da diferença que se encontra a possibilidade de uma cooperação dentro do espaço escolar. (MEDEIROS, 2010, p. 25)

A respeito da importância dessa interação no processo educativo, cuja diversidade e heterogeneidade são mais amplas nas turmas multisseriadas, concebe-se que pode ser um elemento ainda mais potencializador, quando pensada nas práticas de letramento no contexto desse ensino proporcionado pelas classes multisseriadas, que é o objeto de estudo deste trabalho.

Visto que, estando em uma classe com níveis de aprendizagem e séries diferentes, a interação e cooperação são elementos importantíssimos e viáveis para se desenvolver o trabalho de alfabetizar letrando, visto que oportuniza aos alunos a atuação como mediadores

na construção de conhecimentos entre si, gerando, ainda, a possibilidade de aprimorar valores humanos fundamentais, como solidariedade, humildade, respeito, entre outros, visando não apenas formar leitores, mas formar, sobretudo, seres humanos.

5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFISSIONAL DAS CLASSES MULTISSERIADAS NAS TÉCNICAS DE LETRAMENTO

Entender a prática docente nas classes multisseriadas, no momento atual, demanda um estudo reflexivo teórico e prático sobre a realidade desafiadora em que esses profissionais se encontram para desenvolver uma educação de qualidade. Requer, também, levar em consideração que a luta por educação do campo está atrelada a um “desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos” (CALDART, 2002, p.19).

Esse desdobramento da educação do campo pesa diretamente sobre o educador e educadora que assumem a função de ensinar esses povos, na maioria das vezes em classes multisseriadas, numa formação crítica e reflexiva para atuarem como sujeitos de direitos, identificando, junto com os professores, os problemas desse sistema, no intuito de encontrarem alternativas ou rotas de melhorias em relação a esse formato de ensino. Não é uma tarefa fácil, posto que é uma missão que incide, principalmente, sobre todos os educadores comprometidos com educação emancipatória, e não somente com os de classes multisseriadas.

As turmas de caráter multissérie são realidade marcante das áreas de difícil acesso, que por conta da maré, da localização geográfica e ao mesmo tempo da importância de se ter educação na própria localidade surgem para suprir tal necessidade, elas são apontadas como porta de saída diante dessa situação, porém enfrentam problemas de funcionamento e organização do trabalho docente.

Segundo Barros et al (2015):

Os professores têm muita dificuldade em organizar o processo pedagógico nas escolas multisseriadas, justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham. Como resultado, os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, eles se sentem pressionados pelo fato das secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário do

funcionamento das turmas e ao planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas turmas (BARROS et al 2015, p.27-28).

Enfocar a realidade vivida nas classes multisseriadas requer pensar que, “na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas” BRASIL (2015, p. 11), uma das angústias, sem dúvida, vivida por professores e professoras nesse panorama de educação, em que a precariedade é a característica marcante, comprometendo a aquisição das habilidades de leitura e escrita, que, muitas vezes, não acontece como deveria, afetando o desempenho dos alunos.

Nas escolas multisseriadas, os estudantes têm pouco aproveitamento nos estudos e a repetência é motivada, em grande medida, pela dificuldade de apropriação da leitura e da escrita por parte dos estudantes. Os professores, por sua vez, em face do acúmulo de funções e tarefas, têm pouca oportunidade de realizar o atendimento aos estudantes que não sabem ler e escrever e ao mesmo tempo, se sentem pressionados pelas secretarias de educação a aprová-los no final do ano letivo, como forma de relativizar as alarmantes taxas de repetências e não correr o risco de reduzir os recursos financeiros para a educação. (BARROS et al. 2015, p.29)

E, diante das problemáticas enfrentadas, acabam comprometendo, ainda, mesmo sem intenção, “a grande finalidade da ação educativa, que é ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte” (FERNANDES, 2002, p. 88).

Uma das carências que o professor presente nas classes de caráter multissérie enfrenta é a falta de formação continuada, já que, muitas vezes, ele atua apenas com o ensino médio; sem dispor, constantemente, de apoio pedagógico nem hora pedagógica na escola para externar suas dúvidas e angústias; sente-se despreparado para atuar frente a essa realidade com a qual, hoje, se depara, e ainda com o compromisso de alfabetizar essas crianças na idade certa.

De acordo com o MEC, é considerado alfabetizado aquele que:

O Ministério da Educação – MEC concebe que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Por tal motivo, estabelecemos o período de 3 anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o Sistema Alfabético de Escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. (BRASIL, 2015, p.20)

É oportuno salientar que a perspectiva de alfabetização exigida pelo Ministério da Educação-MEC são as aptidões constituintes no conceito de letramento “como o conjunto de

habilidades necessárias para ‘funcionar’ adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas...”; temática discutida e analisada nesta pesquisa.

6. HISTÓRICO DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA

Com 90% da população evangélica, Sarapuquara é uma comunidade atualmente composta por 70 famílias que sobrevivem do cultivo da mandioca, da pesca, artesanato e/ou do bolsa família, e que têm participação direta na busca por melhorias que vise crescimento e desenvolvimento local.

O processo de escolarização na comunidade teve início no ano de 1945, com a chegada do Sr. Roberto, que alfabetizou os primeiros moradores da pequena comunidade; porém, devido às condições financeiras dos moradores, as aulas foram interrompidas, pois eles trabalhavam o dia todo para o sustento da família e não tinham condições de estudar.

Com o passar do tempo, a taxa de natalidade foi aumentando nas famílias e a necessidade de acesso à educação formal foi retomada na vida dos moradores, pois residiam em uma área de difícil acesso, inviabilizando a ida para a comunidade vizinha.

Assim, por volta de 1975, a senhora Celita dos Santos, professora leiga, apenas com o primário, deu sua parcela de contribuição, retomando as aulas de alfabetização nos respectivos horários: pela manhã, as crianças; à tarde, os jovens; e, à noite, os adultos, numa turma do Módulo Brasileiro da Alfabetização (MOBRAL). As dificuldades de espaço físico e condições favoráveis foi mais uma vez um motivo que levou à suspensão das aulas.

Desse modo, os moradores foram tendo seus filhos e ficavam ali sem muitas perspectivas, o que gerava certa preocupação, pois a tendência dos filhos era serem analfabetos como os pais, causando muita angústia em todos. Diante disso, a comunidade se reuniu e, no ano de 1990, solicitou ao prefeito da época, João de Deus, uma professora para atender à demanda local. Com o pedido deferido, a comunidade recebeu, então, uma professora efetiva para lecionar num barracão da comunidade, cedido por uma moradora.

No ano 2000, foi dado início à construção do “prédio” escolar, que, em 2002, foi inaugurado contendo duas salas de aula, dois banheiros, um refeitório, um almoxarifado e uma mini cozinha. Com número de salas insuficiente, uma das turmas ainda funciona no refeitório da igreja local.

A escola, atualmente, atende a uma demanda de 53 alunos, sendo dois destes deficientes, um com deficiência múltipla e outro surdo-mudo. As aulas acontecem no turno da

manhã e possui 3 turmas, sendo uma de período I e II e maternal II; uma de 1º, 2º e 3º ano/9 e outra de 3º, 4º e 5º ano, todas turmas multisseriadas.

Para desenvolver suas atividades, a escola conta com um total de 10 funcionários, sendo três (03) professores regentes, dois (02) professores auxiliares, dois (02) da equipe de apoio, a gestora e dois (02) rabeteiros. Os professores, que lá atuam, têm como formação apenas o magistério.

Os entrevistados da pesquisa foram duas professoras da escola que trabalham com turmas que atendem alunos do 2º e 3º ano e dois alunos na faixa etária de 9 a 11 anos.

Os professores serão identificados no texto por PROFESSOR 1 e PROFESSOR 2 e os alunos por letras ALUNO P e ALUNO S, para facilitar as identificações.

7. ANÁLISE DE DADOS

7.1 O QUE OS PROFESSORES DIZEM SOBRE AS CLASSES MULTISSERIADAS

Com o objetivo de analisar como os professores das classes multisseriadas desenvolvem as práticas de letramento com os alunos da turma multissérie (2º e 3º anos) da Escola Cristo Rei, iniciou-se a pesquisa com a seguinte pergunta: **Quais as dificuldades enfrentadas na prática docente no que se refere à leitura e à escrita?**

É a multissérie, né? A pessoa ter que trabalhar com criança de séries diferentes. Por que eu recebo aluno que não sabe nem escrever o nome, aí como que eu vou trabalhar os assuntos se o aluno não consegue nem escrever o nome? Aí eu começo com as vogais, porque eles não sabem, quando chegam no segundo ou terceiro ano. Aí eu faço cartazes, coloco na parede, mas, mesmo assim, têm alunos que não conseguiram se adaptar à leitura, porque tem alunos que têm interesse, mas tem alunos que não. Eu tenho alunos do terceiro ano que não consegue fazer atividade do primeiro ano, até a coordenação motora não consegue desenvolver. Muito complicado. Tem alunos desinteressados, porque pode fazer o que fizer, mas eles não querem, aí larga, sabe? Mas eu não deixo de lado, eu vou em cima. A falta de frequência dos alunos e a falta de interesse comprometem muito o ensino aqui. (PROFESSORA P, 02 de fevereiro de 2018).

Percebe-se uma certa insatisfação na fala da entrevistada, ao ter que atender, em sua prática, alunos de diferentes séries, o que considera como um agravante no processo ensino aprendizagem. Disse, ainda, que tenta fazer o melhor, mas, mesmo assim, percebe que não há muito resultado, pois os alunos estão com uma distorção idade-série bastante significativa. E profere, ademais, que “aqui não é igual em outras escolas que a gente trabalha apenas com uma série” (professora P).

Perguntada sobre o que entendia a respeito de letramento, a resposta foi:

Pra mim, letramento é mostrar, né, formas de como a criança deve se adaptar à leitura, perceber que a leitura é diferenciada. Porque, pra eles, leitura é assim... é só olhar e pronto, eles não querem resolver a atividade de forma como leitura, eles querem que o professor, eu não sei se foi o costume, que o professor resolva no quadro e eles copiem, sabe? Eles não se esforçam pela leitura. Eu percebo assim... que o interesse deles é pouco. Mas eu tenho trabalhado vários tipos de atividades. Agora, eu até comprei uns joguinhos pra ver se eles desenvolvem, porque tá muito fraco, muito fraco mesmo. (PROFESSORA P, 02 de fevereiro de 2018).

Diante de tal resposta, pode-se perceber que a entrevistada definiu o que vem a ser letramento de forma vaga, imprecisa. Segundo Soares (2000), o letramento não é um método. E a discussão sobre tal assunto surge sempre envolvida no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e imprópria síntese dos dois conceitos, com prevalência do conceito de letramento sobre o de alfabetização. “Não podemos separar os dois processos, pois, a princípio, o estudo do aluno no universo da escrita se dá ao mesmo tempo por meio desses dois processos” (SOARES, 2000, p. 13): a alfabetização e, pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita, o letramento.

Soares (2000) afirma que o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. Como afirma Freire (1989):

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989: 11-12).

Para Soares (2000), a alfabetização é um processo de aprendizagem de habilidades necessárias para os atos de ler e escrever, e o letramento, como o estado ou a condição do sujeito que incorpora práticas sociais de leitura e escrita. Nesta ótica, os termos alfabetização e letramento não são sinônimos. Trata-se de dois processos distintos que, contudo, ocorrem de forma indissociável e interdependente:

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14)

A autora deixa claro que alfabetização e letramento são termos que se encontram relacionados.

Outra questão levantada nesse sentido foi a seguinte: **Que metodologias são utilizadas para trabalhar as práticas de leitura?**

Eu trabalho muito com recorte e colagem, sabe? Eu pego livros que não prestam mais e recorto as figuras e colo, aí chama atenção deles. Eu mandei preparar as

cartilhas e cada criança tem a sua, aí, quando querem escrever palavras ditadas, eles vão pesquisar na cartilha, lá tem todas as famílias silábicas, aí se por exemplo eles querem escrever a palavra galinha, eles vêm e diz “tia, como eu escrevo o nome dessa figura?” Aí eu soletro, eles confundem as letras quando eu emito o som da sílaba, mas, depois, eles conseguem e vão procurar lá na apostila. Eu coloco assim em dupla, sabe? Uma que tá mais ou menos e outra que tá começando a aprender. Essa que sabe já vai ajudando, aí, se eles não conseguirem, aí eu entro. É assim, eu trabalho muito com figura e muita leitura. Eu tenho duas cartilhas, uma é o “Caminho da leitura” e outra é essa que a gente mandou fazer, eu e a outra professora. Eu trabalho muito com leitura, mas parece que eles não aprendem, até comprei livrinhos, sabe? Esses de conto que é pra ver se eles se interessam pela leitura. Eu amarrei um fiozinho e pendurei na parede, todos os dias eu faço leitura na entrada e outra na volta do recreio, que eles voltam muito agitados, né? Aí, quando eu termino eles pegam os livrinhos porque já se interessam pela leitura que eu fiz, aí eles falam “deixa eu lê esse?” Aí eu chamo eles pra leitura individual na mesa, por que tá muito fraco, muito fraco. (PROFESSORA P, 02 de fevereiro de 2018).

Foi possível perceber que a professora entrevistada não aplica apenas uma metodologia para trabalhar com seus alunos; vai desde a utilização do quadro e o pincel ao manuseio dos livros didáticos e cartilhas, o que, segundo ela, mesmo assim, não surtindo muito efeito no processo.

Quando perguntada se os textos utilizados nas práticas de leitura chamavam atenção dos alunos, obteve-se a seguinte resposta:

Os textos? Porque eu gosto de trabalhar mais é reflexões, fábulas, porque na reflexão vai mostrar uma moral, né? Porque tem alunos que é muito rebarbado, né? Eu trabalho muita reflexão e essas leituras que vêm pra escola e os contos de fadas. Às vezes, eles se agradam pela capa e pedem pra eu ler. Nós já lemos tudo o que tinha na sala lá do refeitório da igreja, porque é lá que a gente fica, e, agora, eu venho buscar aqui, mas é assim um interesse momentâneo de alguns, às vezes só daqueles que estão mais avançadinhos, os outros nem ligam. (PROFESSORA P, 02 de fevereiro de 2018).

Fica claro que a professora utiliza textos ou histórias de livros pertencentes à escola, tanto dos enviados pela Secretaria Municipal de Educação como dos livros didáticos e, ainda, os quais ela compra por conta própria, que não chamam a atenção dos alunos, por trazerem histórias de outras realidades diferentes das que eles possuem.

E, finalmente, a última pergunta feita para a professora foi a respeito da sua concepção acerca das classes multisseriadas, em que:

Vejo as classes multisseriadas como algo negativo, porque se eu trazer um plano pra cada turma acaba o horário e não consigo terminar. Então, eu junto e passo o conteúdo acessível aos três. Tem aluno que não sabe o que é adição; na realidade até, esse ano poucos vão passar na minha turma, porque eu falei “não adianta vocês irem com dificuldade”, porque eles não vão conseguir progredir, vão ter que ficar reprovados. (PROFESSORA P, 02 de fevereiro de 2018).

Nas respostas da professora é notório o seu descontentamento com as classes multisseriadas, uma vez que as vê como algo negativo às populações do campo; mas, segundo

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, essa é a forma de assegurar um dos seus direitos fundamentais, que é a educação para todos.

7.2 ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

Realizou-se entrevista com dois (02) alunos do 2º ano e dois (02) alunos do 3º ano, de 9 a 11 anos de idade, respectivamente, matriculados nas classes multisseriadas, iniciando-se com a seguinte indagação: Com que frequência ocorre a prática da leitura no contexto da sala de aula?

Obteve-se as seguintes respostas:

Quase todos os dias a gente lê. Mas eu ainda não aprendi a lê direito, leio pouco. Na verdade eu já estou começando, eu acho (ALUNO P, 06 de fevereiro 2018).

Olhe a gente lê quase todo dia, mais mesmo assim é difícil aprender (ALUNO S, 06 de fevereiro de 2018).

Nessas entrevistas pode-se observar que a leitura acontece diariamente na sala de aula da classe multisseriada, porém, a metodologia utilizada pela professora é que não consegue amenizar os problemas relacionados ao processo de aprendizagem da leitura dos alunos.

Outro questionamento foi a respeito dos motivos considerados como obstáculo na prática de leitura.

Alcançou-se as seguintes respostas:

Não sei direito ainda. A professora nos ajuda, mas eu não consigo. (ALUNO P, 06 de fevereiro de 2018).

Eu não sei. Mas eu vou aprender, a professora ajuda todo dia. (ALUNO S, 06 de fevereiro de 2018).

Tanto o aluno P quanto o aluno S, não conseguem identificar os motivos pelos quais não alcançam o aprendizado da leitura, pois segundo o aluno P, a professora ensina, mas eles não são capazes de aprender.

Outra indagação, foi se os alunos se sentiam motivados para realizar a prática de leitura no espaço escolar.

E as respostas foram:

Não. Eu não gosto, mas a professora diz que tem que lê, aí não tem jeito né? (ALUNO P, 06 de fevereiro de 2018).

Eu não leio porque a professora pede. Queria aprender a lê pra poder ler história, a bíblia. (ALUNO S, 06 de fevereiro de 2018).

Tanto o aluno P como o aluno S, dão suas respostas sobre a motivação da professora no espaço escolar, em que o aluno P diz que não gosta muito de ler, mas que é motivado pela professora sobre a importância da leitura; enquanto que o aluno S gosta de ler, mas não recebe essa motivação somente na escola, também no espaço familiar.

A próxima interpelação foi se os alunos percebiam algum tipo de relação entre o que eles estudam e o que eles vivem no seu dia a dia.

As réplicas foram:

Não. A gente estuda só o que tem no livro. (ALUNO P, 06 de fevereiro de 2018).

Eu acho que não tem porque a gente estuda só o livro e o que ela coloca no quadro. (ALUNO S, 06 de fevereiro de 2018).

Constata-se que os alunos foram unânimes em responder que a prática da professora e suas metodologias não realizavam o diálogo entre os saberes da escola e os saberes da vida cotidiana; numa transmissão de ensino pautado somente nos livros didáticos.

E a última inquirição foi a respeito do tipo de material que o professor usa para a leitura em sala de aula, se eles gostam ou se gostariam de ler outros materiais, paralelos a esses.

As respostas foram as seguintes:

Nós, aqui na escola, usa sempre a cartilha quase todo dia. Não sei o que quero lê. (ALUNO P, 06 de fevereiro de 2018).

Nós lê historinhas com a professora, às vezes, na cartilha que nós recebemos no início do ano. (ALUNO S, 06 de fevereiro de 2018).

Fica evidente, nas entrevistas, que os materiais utilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem da leitura se resumem na utilização dos livros didáticos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sendo vinculadas ao atraso educativo, as classes multisseriadas estão presentes nos Estados Unidos e no Canadá, além de países europeus. Essa é uma solução adotada por diferentes nações para permitir que a população de áreas rurais tenha acesso à educação, uma vez que a baixa densidade demográfica nessas regiões e o conseqüente baixo número de alunos inviabiliza a criação de turmas voltadas ao atendimento de séries ou anos específicos.

E, durante a pesquisa realizada na Escola Municipal Cristo Rei, localizada no rio Sarapuquara, observou-se que o ensino multisseriado ou a existência de classes multisseriadas

no campo tem contribuído de forma significativa para a formação e educação dos camponeses e dos alunos atendidos por essa forma de ensino, principalmente nessa comunidade, que tem um histórico de luta árdua para que os agricultores e seus filhos tivessem acesso à escolarização, sem precisar romper com suas raízes, visto que, antes da implantação da referida forma de ensino na localidade, só estudavam os filhos de quem tivesse uma situação financeira que os possibilitassem morar na cidade para estudar.

Contudo, ficou claro na fala da professora entrevistada que, trabalhar o processo de leitura e escrita com essas classes multisseriadas é enfrentar muitos desafios; problemas que são vistos de maneira negativa pelos educadores.

E um dos maiores entraves considerados por ela, nas classes multisseriadas, é a falta de apoio da família e o desinteresse do aluno, aliado a outros fatores que impedem um processo ensino aprendizagem eficiente nessas turmas, como, por exemplo, a falta de recursos apropriados para um ensino que atenda a realidade desses educandos, uma vez que o currículo pertencente à escola precisa ter relação com o lugar na qual a instituição de ensino está localizada, mantendo um elo entre os conteúdos ensinados e as histórias de vidas dos educandos que vivem no campo.

No entanto, o que se vê são professores de classes multisseriadas enfrentando a dificuldade de trabalhar em uma sala extremamente heterogênea, em que, no intuito de contemplar todos os educandos, lidam com várias séries tendo que atender a alunos de idades diferentes na mesma sala de aula, independentemente do nível de conhecimento de cada um, aplicando uma metodologia tradicional, com ditados, cópias do quadro, memorização da leitura de cartilhas; deixando de trabalhar, desta forma, a habilidade do letramento de maneira autêntica, desconsiderando, assim, a realidade e o contexto em que o aluno está inserido.

A questão da formação docente é outro ponto importante nesse contexto educacional, pois, como a educação não se concentra numa política sem ideologia, “a formação de professores do campo também faz parte deste projeto de sociedade em disputa, porque valoriza a luta de classes nas relações sociais do camponês, em suas histórias de vida, seus saberes, seus fazeres e práticas produtivas com o campo” (ARROYO, 2011, p. 23). E, através desta pesquisa, comprovou-se que os professores que lecionam nas classes multisseriadas da Escola Municipal Cristo Rei, localizada no rio Sarapuquara, não possuem a formação obrigatória exigida pela legislação, ou seja, não têm licenciatura, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Porém, o fato do educador possuir um diploma que o ampare legalmente no exercício de seu afazer, não o torna, necessariamente, competente para exercer tal função; é preciso a participação regular em formações continuadas, com o intuito de fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho dos educandos; o que, no caso dos educadores da Escola Cristo Rei, em estudo, seria importantíssimo, pois fundamentaria suas práticas, no sentido da disponibilidade de trabalhar a partir do contexto em que a escola e, por conseguinte, os alunos estão inseridos, numa busca adequada, e proveitosa, de assuntos do próprio livro didático articulado com a realidade local desse educando, propiciando-lhe, assim, liberdade de criação, formulação e reformulação de suas opiniões com relação a quaisquer assuntos e incentivo para relacionar o seu cotidiano, através de uma leitura de mundo abarcante.

As classes multisseriadas nos permitem entender a necessidade da construção de um olhar próprio acerca da educação pensada nas escolas do campo e, em especial das escolas multisseriadas na Amazônia, vinculadas à diversidade de populações que vivem no meio rural, considerando seus diferentes e conflitantes modos de vida e de organização do trabalho, tradições, histórias, condições socioeconômicas e culturais (ROCHA; HAGE, 2010).

9. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDE Bernardo Maçano. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

BARROS et al. **Retratos de realidade das classes multisseriadas das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectiva**. In: ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> acesso em: 20/05/2018.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394. 1996**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seed> Acesso em: 19/05/2018

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Panorama da educação do campo**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007.

BRASIL, **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo : educação do campo : unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. 60 p.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo : educação do campo : unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2015. 60 p.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção/ 2002.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; C., R. **Por uma Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 89 – 102. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**/ Emília Ferreiro: tradução Horácio Gonzales (et. al) 24. Ed. Atualizada- São Paulo: Cortez, 2011 (coleção questões da nossa época; v 14).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. - 50.ed.- São Paulo, Cortez, 2009.

GIL, Antônio. **Estudo de caso** Antônio Gil.-6. ed.- São Paulo, Atlas, 2008.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2010.

HAGE, S.M. Escolas multiseriadas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escolas multisseriadas**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação; Grupo GESTRADO, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/279.pdf>

LIMA, Armanda Coelho Souza; FIGUEIRA Maria Rosário Souza. O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO. In: **I ENCONTRO DE PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA**, 01-03 de junho de 2011 Centro de Educação-UFPB, João Pessoa-PB

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MEDEIROS, Maria Diva. **Escola rural e desafio da docência em salas multisseriadas** : o caso do Seridó northeriograndense. Natal, 2010

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes; BORGES NETO, Mário. POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: percursos históricos e possibilidades. In: **Entrelaçando** – Revista Eletrônica de Cultura e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo, N. 3 p. 45-60, Ano 2 (nov/2011)

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. 2ª impr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2004. p. 5-17