



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BEATRIZ FILIPINI BASTIANELLO

**AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA
ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS NA ESCOLA MULTISSERIADA
DO CAMPO**

SÃO MATEUS - ES

2023

BEATRIZ FILIPINI BASTIANELLO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo - CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura – Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Zaira Bomfante dos Santos.

:

SÃO MATEUS – ES

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F483p Filipini Bastianello, Beatriz, 1998-
As práticas sociais de leitura e escrita na alfabetização :
perspectivas na escola multisseriada do campo / Beatriz Filipini
Bastianello. - 2023.
170 f. : il.

Orientadora: Zaira Bomfante dos Santos.
Coorientadora: Clarice Lage Gualberto.
Tese (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Educação do Campo. 2. Escola multisseriada. 3.
Alfabetização. 4. Letramento. I. Bomfante dos Santos, Zaira. II.
Lage Gualberto, Clarice. III. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. IV. Título.

CDU: 37

Beatriz Filipini Bastianello

AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS NA ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 23 de junho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ZAIRA BOMFANTE DOS SANTOS
Data: 14/08/2023 10:21:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Zaira Bomfante Dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 ANDREA BRANDAO LOCATELLI
Data: 14/08/2023 12:40:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Andrea Brandão Locatelli
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 SANDRO NANDOLPHO DE OLIVEIRA
Data: 14/08/2023 13:16:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Sandro Nandolpho de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Tudo o que fizerem, façam de todo o coração, como para o Senhor, e não para os homens, sabendo que receberão do Senhor a recompensa da herança. É a Cristo, o Senhor, que vocês estão servindo.

Colossenses 3:23-24

AGRADECIMENTOS

Mas os que esperam no Senhor renovarão as forças, subirão com asas como águias; correrão, e não se cansarão; caminharão, e não se fatigarão. Isaías 40:31.

À Jesus, minha gratidão por tamanhas bênçãos, bênçãos que nem posso contar.

Ao meu esposo, obrigada por me compreender, motivar, estar ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus pais, obrigada pelos valores transmitidos ao longo da minha infância e adolescência.

À minha orientadora Zaira, obrigada pela paciência, pelas vivências e aprendizagens compartilhadas. Também à coorientadora Clarice, obrigada pelas contribuições.

Minha gratidão à professora da turma em que realizei a pesquisa na “EPM Antônio Maciel Filho”, assim como a todos os funcionários e alunos da escola pesquisada que permitiram que a pesquisa fosse realizada com harmonia, leveza, prazer e muitos aprendizados.

Obrigada a todos os colegas que conheci e compartilhei experiências ao longo desse trajeto, em especial à minha amiga Roberland, obrigada pelas orações e motivações.

À banca examinadora, obrigada por considerar meu trabalho, reconhecendo que, independentemente das nossas posições atuais, todos temos que começar.

Aos professores que, ao longo de minha formação no CEUNES compartilharam de seus conhecimentos contribuindo para minha formação profissional e pessoal.

À Universidade Federal do Espírito Santo, obrigada pela oportunidade de, mais uma vez, me constituir enquanto profissional e ser humano em suas dependências.

Ao Centro Universitário do Norte do Espírito Santo, campus da Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES) pela estrutura física e pessoal de grande importância para a conclusão deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFES) pelo suporte para a realização dessa pesquisa.

Agradeço aos órgãos de fomento à pesquisa, em especial à FAPES (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação no Espírito Santo) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Gratidão!

RESUMO

O presente estudo busca investigar as formas em que os processos de alfabetização e letramento ocorrem em uma sala multisseriada do campo do município de São Mateus – Norte do Espírito Santo, levando em consideração o momento pandêmico em que as crianças não frequentaram a escola presencialmente. A classe pesquisada atende alunos de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Ancoramos a discussão relacionada às especificidades da Educação do Campo e de escolas multisseriadas em Arroyo, Caldart e Molina (2004), Hage (2014), Santos e Brito (2017), além das compreensões sócio-históricas dessa modalidade educacional. O trabalho busca caracterizar o espaço adentrado, objetivando compreender algumas questões culturais, sociais e econômicas que, de alguma forma, interferem na forma como os protagonistas da pesquisa conjecturam a escrita. Por meio do olhar enunciativo-discursivo de Bakhtin (2012) e histórico-cultural de Vigotski (2007, 2016), essa investigação busca olhar para os indivíduos enquanto sujeitos que modificam o espaço que ocupam por meio de suas relações, sendo possível compreender os impasses, avanços, dificuldades que irão permear a classe estudada até o findar no ano letivo de 2022. Valendo-se de autores que discutem a alfabetização brasileira, e os Letramentos, Kramer (2010), Soares (2017, 2018), Kleiman (1995, 2005), Rojo e Moura (2012), Mortatti (2006), Street (2014), entre outros, a pesquisa deseja compreender de que forma a alfabetização efetiva-se na classe multisseriada atendida, buscando observar quais métodos são utilizados, os materiais didáticos, os serviços prestados pela rede municipal, além de compreender quais as dificuldades enfrentadas. Por meio de pesquisa qualitativa de cunho colaborativo, utilizando a observação participante com registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas com protagonistas do espaço adentrado e análises documentais que a prefeitura disponibiliza, foi possível perceber muitas práticas tradicionais escolares que permeiam o espaço, como atividades disponibilizadas em folhas que buscam efetivar o conhecimento do código escrito, tendo pouca circulação de textos na sala de aula. A análise de dados indica que com o material complementar disponibilizado pelo Governo do estado, além da implementação do Cantinho da leitura da classe, novas possibilidades foram surgindo. No fim do ano, a maioria das crianças do 2º e 3º anos foram encaminhados para o ano subsequente tendo adquirido a habilidade de decodificar a escrita, mas ainda com lacunas na compreensão da leitura e na prática da escrita nas normas da língua-padrão.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola multisseriada. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

The present study investigates how literacy processes occur in a multigrade classroom in the countryside of São Mateus - North of Espírito Santo, taking into account the pandemic moment in which children did not attend school in person. The researched classroom receive students from 1st to 3rd year of Elementary School. We base the discussion related to the rural education specificities and multigrade schools in Arroyo, Caldart and Molina (2004), Hage (2014), Santos and Brito (2017), in addition to understandings of this educational modality. The work seeks to characterize the space entered, aiming to understand some cultural, social and economic issues that, in some way, interfere in the way the protagonists of the research conjecture writing. Through the enunciative-discursive look of Bakhtin (2012) and historical-cultural view of Vygotsky (2007, 2016), this investigation seeks to look at individuals as subjects who modify the space they occupy through their relationships, making it possible to understand the deadlocks, advances, difficulties that will permeate the studied class until the end of the 2022 school year. Applying authors who discuss Brazilian literacy, and Literacy, Kramer (2010), Soares (2017, 2018), Kleiman (1995, 2005), Rojo and Moura (2012), Mortatti (2006), Street (2014) and others, this research wants to understand how literacy is effective in the multigrade class attended, seeking to observe which methods are used, the materials didactic, the assistance provided by the municipal power public, in addition to understanding the difficulties faced. Through participatory research, using participant observation with a field diary, semi-structured interviews with space protagonists entered and school's documentary analysis that the city hall makes available, it was possible to perceive many traditional school practices that permeate the space, such as activities made available on sheets that seek to make knowledge of the written code effective, with little circulation of texts in the classroom. Data analysis indicates that with the complementary material made available by the State Government, in addition to the implementation of the Class Reading Corner, new possibilities were emerging. At the end of the year, most children in the 2nd and 3rd years were referred to the following year having acquired the ability to decode writing, but still with gaps in reading comprehension and writing practice in the standard language norms.

Keywords: Rural education. Multigrade school. Literacy. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da cidade de São Mateus com as localidades das escolas do campo, representada por seus respectivos agrupamentos.....	36
Figura 2 - Entrada do bairro onde está a escola pesquisada.	38
Figura 3 - Alfabeto de tampinhas e fichas com letras confeccionado durante a pesquisa sendo utilizado na escola.	42
Figura 4 - Planta baixa da escola.	43
Figura 5 - Sala 2 e a disposição dos móveis.	43
Figura 6 - Técnicas metodológicas para pesquisa.	49
Figura 7 - Tirinha Chico Bento.....	57
Figura 8 - Estratégias 4 e 5 da meta 1 do PME.....	62
Figura 9 - Estratégias 10,11 e 12 da meta 2.	63
Figura 10 - Estratégia 4 da meta 3.	63
Figura 11 - Organograma da sequência didática.	80
Figura 12 - Cabeçalho feito por um aluno de 1º ano e 3º ano.	87
Figura 13 - Atividade em folha aplicado para alunos do 3º ano.	89
Figura 14 - Atividade em folha aplicado para alunos do 2º ano.	91
Figura 15 - Atividade em folha aplicado aos alunos do 1º ano.	92
Figura 16 - Disposição dos móveis após mediação na atividade.	93
Figura 17 - Texto produzido para o dia do trabalho.....	94
Figura 18 - Momentos iniciais da aplicação da sequência didática.	99
Figura 19 - Crianças desenhando para confecção do mural.....	101
Figura 20 - Crianças passeando pelo interior e exterior da escola.....	102
Figura 21 - Crianças produzindo textos e ilustrações.....	104
Figura 22 - Estrofes e ilustrações feitas pelas crianças.	105
Figura 23 - Alunos da outra classe participando da SD.	106
Figura 24 - Alunos em sala folheando livros, mesmo não sabendo ler.	108
Figura 25 - Local de armazenamento dos livros na escola.	109

Figura 26 - Processo de confecção do cantinho da leitura.....	110
Figura 27 - Contação da história da Dona Baratinha.	112
Figura 28 - Cantinho da Leitura finalizado e crianças interagindo.....	113
Figura 29 - Criança analfabeta folheando livro na hora do recreio.....	115
Figura 30 - Livros para formação de professores encontrados na estante da escola.	116
Figura 31 - Contação da história <i>O mundo no Black Power de Tayó</i>	118
Figura 32 - Crianças se representando por meio de pinturas.	119
Figura 33 - Mural confeccionado com as pinturas das crianças.	120
Figura 34 - Pesquisadora contando a história da nuvenzinha triste.	121
Figura 35 - Crianças após a roda de conversa.....	123
Figura 36 - Livros PAES 2022, 1º, 2º e 3º anos.	125
Figura 37 - Texto “Lá em Piroró do Bó”, retirado do livro PAES.....	126
Figura 38 - Exemplos de atividades propostas baseadas no texto “Lá em Piroró do Bó”.	127
Figura 39 - Produção coletiva respondendo à questão “O que farei em Piroró do Bó”.	128
Figura 40 - Capa do caderno do professor PAES.	129
Figura 41 - Classificação das habilidades de leitura e escrita dos alunos.....	134
Figura 42 - Livro utilizado para leitura individual.	136
Figura 43 - Momento do teste de leitura.....	137

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior;
CEUNES	Centro Universitário Norte do Espírito Santo;
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo;
CF	Constituição Federal;
CGEC	Coordenação Geral da Educação do Campo;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
DT	Designação Temporária;
ECORM	Escola Comunitária Rural Municipal;
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária;
EPM	Escola Pluridocente Municipal;
ES	Espírito Santo;
HO	História Oral;
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
MEC	Ministério da Educação;
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
PAES	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo;
PEA	Programa Escola Ativa;
PIB	Produto Interno Bruto;
PLAFEC/SM	Plano de Fortalecimento da Educação do Campo em São Mateus;
PME	Plano Municipal de Educação;
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola;
PPGEEB	Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica;
PPP	Projeto Político Pedagógico;
PROF1	Professora 1;
PROF2	Professora 2;

SD	Sequência Didática;
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão;
SisLAME	Sistema para Administração e Controle Escolar;
SISRGP	Sistema do Registro Geral da Atividade Pesqueira;
SME	Secretaria Municipal de Educação;
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos correspondentes em pesquisa ao site periodicos.capes.gov.br como resultado do termo “alfabetização multisseriada”. 28

Tabela 2 - Dissertações defendidas no PPGEEB (CEUNES/UFES) com foco em processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas do campo. 31

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Estima e pertinência da pesquisa: seus protagonistas	16
1.1. ENTRELAÇAMENTO DOS PROTAGONISTAS DA PESQUISA A PARTIR DE SEU LÓCUS: PONTOS INICIAIS	17
1.2. A PESQUISA EM SUA GÊNESE: MOTIVAÇÕES E EXPERIÊNCIAS QUE ESTRUTURAM O PROBLEMA	19
1.3. PERTINÊNCIA SOCIAL DO OBJETO: REVISÃO NA BASE DE DADOS	26
1.4. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO: O CAMPO, A COMUNIDADE, AS FAMÍLIAS, A ESCOLA	35
Capítulo 2 – Caminhos teóricos-metodológicos	47
2.1. DESENHO DA PESQUISA	48
2.2. TÉCNICAS METODOLÓGICAS PARA COLETA DE DADOS	50
Capítulo 3 – Compreendendo a Educação do Campo no Brasil	55
3.1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: PERSPECTIVAS SÓCIO-HISTÓRICAS	56
3.2. A MULTISSERIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUESTÕES HISTÓRICAS E LOCAIS	59
Capítulo 4 – Alfabetização e os estudos dos Letramentos: contribuições	67
4.1. AS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAL E ENUNCIATIVO-DISCURSIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO	72
4.1.1. Vestígios do discurso interior nos registros escolares	76
4.1.2. Possibilidades do <i>alfaletrar</i> nas práticas em sala de aula	78
Capítulo 5 – Os olhares para a pesquisa: análises	83
5.1. CONTATOS INICIAIS COM A ESCOLA	85
5.2. TRABALHOS COLABORATIVOS NA ESCOLA	96
5.2.1. O trabalho com sequência didática	96

5.2.2. Confecção do cantinho da leitura da turma	107
5.2.3. Produção de diálogos por meio da utilização dos livros de literatura	114
5.3. MATERIAL DIDÁTICO DISPONIBILIZADO	124
5.4. PROCESSOS AVALIATIVOS DA ESCOLA E DA SECRETARIA DE	
EDUCAÇÃO	130
Considerações finais	140
Referências	145
APÊNDICE A	153
APÊNDICE B	165
APÊNDICE C	166
APÊNDICE D	167

Capítulo 1 – Estima e pertinência da pesquisa: seus protagonistas



A palavra é meu domínio sobre o mundo.
(LISPECTOR, 1999, p. 20)

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p.109)

A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história. (FREIRE, 2005, p.22)

Sendo uma grande amante da escrita, Clarice Lispector relata em suas cartas e obras as dificuldades que encontrava ao se expor por meio da escrita, “Eu disse uma vez que escrever é uma maldição. Hoje repito: é uma maldição, mas uma maldição que salva. “Escrever é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador” (LISPECTOR, 1984, p.134), a autora ainda diz “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados. Ah que medo de começar e ainda nem sequer sei o nome da moça.” (LISPECTOR, 1977, p.19). Assim como a poetisa, vejo tantas dificuldades ao me expor na escrita, mas como ela, me desafio a ser salva por essa maldição.

1.1. ENTRELAÇAMENTO DOS PROTAGONISTAS DA PESQUISA A PARTIR DE SEU LÓCUS: PONTOS INICIAIS

Desta maneira, começarei com minhas memórias, narrando os motivos pelos quais me interessei pelo objeto de pesquisa: a alfabetização em contexto multisseriado do campo. Ao me expor nessa escrita, exponho também as vozes exteriores que me constituem, em um contínuo ato responsivo, “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (BAKHTIN, 2011, p.272).

Ao ser constituída por diversos locais de fala ao longo de minha história, o que me colocou em meu lugar hoje: mulher, branca, dependente da educação pública em todos os níveis e etapas para atual formação, filha de pais produtores rurais que tiveram o Ensino Médio completo depois de adultos, mas no conhecimento que obtiveram, compreenderam a importância de incentivar os estudos de sua filha, mesmo em um cenário de desvalorização para carreiras na Educação, espaço que escolhi para me dedicar enquanto profissional. Dessa forma, falo de um lugar, e, ao adentrar em uma pesquisa colaborativa num espaço desconhecido, com suas especificidades, a voz do outro ecoa na estruturação da minha história humana, trazendo forma para a consciência do meu eu, permitindo a percepção da minha prática e dos objetivos epistemológicos, teóricos e metodológicos do ser professor.

Para Bakhtin, “O enunciado é individual e por isso pode refletir a individualidade de quem fala” (2011, p.283), assim, assumindo este trabalho em suas dimensões enunciativo-discursivas, fazendo com que “o indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade” (BAKHTIN, 2011, p.34), a escrita será construída na primeira pessoa do singular, assumindo assim a responsabilidade de minha escrita, especialmente no que diz respeito às motivações e experiências como pesquisadora.

Porém, em muitos momentos, a primeira pessoa do plural será utilizada, uma vez que a construção dessa pesquisa foi influenciada pelas diversas vozes, diálogos com autores que compartilham suas teorias, e, em especial, a orientadora e a professora da turma em que me inseri, pois, “cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p.34).

Posto isso, o presente capítulo tem por finalidade apresentar a gênese, a relevância, o método, a especificação do objeto de pesquisa, assim, buscamos refletir todos esses aspectos com autores que olham para a educação com olhar de alteridade, levando em consideração os formatos que a educação pode tomar ao ser vista por diversos prismas. Mas, sobressai neste trabalho percepções de educação em sua dimensão crítica (SAVIANI, 2018), pois

Queremos uma escola capaz de trabalhar um currículo significativo, preparada para que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem, em que a proposta político pedagógica esteja alicerçada a uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica. (SCHRAM, CARVALHO, 2018, p.2)

Dessa forma, em um primeiro momento, buscamos elencar a relevância do objeto de estudo para a pesquisadora e os protagonistas da pesquisa trazendo suas memórias e relações, assim como a pertinência para a comunidade acadêmica e desenvolvimento da educação no município em que ocorre os processos aqui narrados.

Seguidamente, para entender o lugar que o objeto de pesquisa ocupa na academia, fazemos uma análise de dados de trabalhos realizados com temáticas próximas as discutidas por nós, objetivando nos referenciar, além de entender as dimensões que contribuições como essas alcançam, verificando sua relevância, tanto no sentido científico quanto social, permitindo que as práticas educacionais sejam influenciadas.

Na sequência, abordaremos a metodologia adotada, mostrando caminhos que foram sendo tomados ao longo da inserção da pesquisadora no ambiente de pesquisa. Designamos a pesquisa-colaborativa como método, além de esboçar questionários para os diferentes protagonistas no espaço estudado, questionários encontrados no Apêndice A desta pesquisa. A discussão relacionada ao desenvolvimento da linguagem escrita pelas crianças pauta-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007, 2016) e Enunciativo-discursiva de Bakhtin (2011, 1999), tendo um olhar crítico para a educação, elencando nos estudos de Saviani (2018, 1991), Freire (1989, 2021, 2002), além de discutir com autores dos (multi)Letramentos, tais como Street (2014), Rojo e Moura (2012), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), entre outros.

1.2. A PESQUISA EM SUA GÊNESE: MOTIVAÇÕES E EXPERIÊNCIAS QUE ESTRUTURAM O PROBLEMA

Ao falar em memórias, José Saramago (1987, p.54) nos brinda “Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto. Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos”, as memórias a seguir fazem parte da minha constituição humana, e, assim como o autor, devagar

liberto-as, “É um rio. Corre-me nas mãos, agora molhadas e de repente não sei se as águas nascem de mim, ou para mim fluem”, trazendo minhas marcas para o texto, também sou marcada por ele, pelas múltiplas vozes que o constituíram juntamente comigo,

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o coro molhado de nossa história, de nossa cultura, a memória, as vezes difusa, as vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência. Experimentamos, é certo, na travessia que fazemos, um alvoroço na alma, síntese de sentimentos contraditórios. (FREIRE, 2006, p.12).

Assim, entendendo memórias conforme Freire traz, faço aqui o compartilhamento de minhas lembranças. Ao lembrar-me de minha infância, vejo que a minha relação com a leitura sempre foi considerável. Aprendi a ler com 4 anos, ainda na Pré-escola, e em casa, minha mãe sempre nos comprava livros e incentivava leitura. Na escola lembro-me que as professoras elaboravam um espaço “Cantinho da Leitura”, em que tinha estantes com livros e almofadas, aquele espaço era um paraíso para o meu espírito infantil. Com a escrita, meus primeiros registros demarcando minhas atividades eram a imitação da assinatura da minha mãe, via ela assinando os bilhetes da escola e copiava, era a minha assinatura, minha marca,

se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por traz de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil de aprender o conceito e a técnica da escrita. (LURIA, 1988, p.143)

Dessa forma, é notório que as crianças vão para a escola com certo conhecimento da importância que a escrita e leitura ocupam na sociedade, tendo inclusive, formas de interpretação por meio da estrutura semiótica que as palavras apresentam, além de sentirem necessidade de adquirir essa tecnologia para ler histórias, registrar seus recados, entre outros. Consigo entender esse processo pois um dia estive nesse lugar, percebendo as necessidades da escrita e desejando adquiri-la.

Ao longo da infância e adolescência, como aluna de escola pública que buscava se organizar e adquirir os conhecimentos que o sistema público tinha a oferecer, o contato com a leitura, especialmente a canônica, foi limitado. Por ter adquirido a

internet em casa aos 15 anos, já no Ensino Médio e estudado em escolas que a biblioteca não era utilizada, vejo hoje lacunas nas aberturas para as fabulações,

É preciso que haja, pois, condições para o letramento. Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população. Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. (SOARES, 2017, p.58)

Porém, a oportunidade de me graduar em um curso superior na área da Educação da Universidade Federal me proporcionou usufruir de espaços culturais que trouxeram o acesso à conhecimentos historicamente produzidos, assim, percebo a importância desse acesso ser intenso também na Educação Básica por meio da leitura, teatro, arte, cinema, esporte, entre outros. Nossa luta é para que essas expressões estejam cada vez mais presentes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, gerando oportunidades, ideias, visões. Assim, o espaço de biblioteca

localiza-se em escolas e é organizada para integrar-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades. O ideal é que as instalações da biblioteca fossem abrigadas em um prédio próprio, projetado para esse fim, em local de pouco barulho e de fácil acesso as pessoas. (PIMENTEL, 2007, p. 23)

Assim, para que o ambiente de biblioteca possa ser desfrutado, é importante que as crianças aprendam a ler e escrever, dessa forma, Freire (1989) diz

seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-bebi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. (p,13)

O domínio da linguagem escrita é essencial para a permanência das crianças na escola, é por meio dele que outros conhecimentos são possíveis. A BNCC (BRASIL, 2018) suscita que o desenvolvimento da alfabetização deve-se dar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental,

“a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p.59).

Como direito essencial, esse processo deve ser valorizado, estudado, aprimorado a fim do oferecimento da educação de qualidade, além de ser o canal para desenvolvimento da criticidade nos educandos,

As demandas múltiplas exigidas pelas mudanças sociais, econômicas, particulares e mercadológicas que hoje vivemos requerem um ensino de Línguas que parta do entendimento de que os sujeitos precisam se posicionar criticamente, embasando-se na compreensão de que os processos de leitura, interpretação e oralidade estão em constante transformação, exigindo do sujeito aprendiz habilidades para além da decodificação de códigos. (SANTOS; TIBURTINO, 2020, p.43)

Meu interesse pela alfabetização começou na graduação, por meio do contato com a prática educativa em estágios obrigatórios e não-obrigatórios, e no Programa Residência Pedagógica, ao qual participei como bolsista. Ao me deparar com a realidade da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, é evidente o lugar de protagonismo que o processo de alfabetização ocupa, a ponto de ser motivo de discussão em reuniões, exigências e cobrança de pais aos professores, dilemas relacionados aos métodos e atividades adotados, entre outras situações.

Dessa forma, deparando-me com dificuldades nas formas de alfabetizar, revistei os textos da disciplina de alfabetização ministrada no curso de Pedagogia, procurei livros na biblioteca relacionados à temática, e ainda comprei alguns outros, a fim de compreender como se dava esse processo e de que forma eu poderia auxiliar as comunidades escolares em que participava.

Assim, a ideia do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) surgiu por meio de leituras, reflexões e contatos com pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem

escrita na criança. A pesquisa que realizei no TCC (BASTIANELLO, 2020)¹ consistiu em compreender de que forma os processos de letramento estavam inseridos em uma turma de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil Municipal da cidade de São Mateus – ES, ao realizar as leituras e escritas do trabalho, surgiram ainda mais inquietações e interesse pelos processos de aquisição inicial da linguagem escrita e os significados produzidos.

Outro ponto da pesquisa que não poderia deixar de citar é a minha relação construída com a Educação do Campo. Morei uma parte da infância na área rural da cidade de São Gabriel da Palha, Noroeste do Espírito Santo. Meu pai tem um pequeno sítio nessa cidade e até início dos anos 2000 era o único canal de sobrevivência da família.

Porém, houveram situações desfavoráveis que trouxeram meus pais até a cidade de São Mateus, Norte do Espírito Santo, onde cursaram cursos técnicos e mantiveram o sítio, mas trabalhando de outras formas. Na minha infância foi comum adubar café, abacaxi, cacau, ajudar na colheita de açaí, pimenta, coco, frutas, etc., e acompanhar a rotina de trabalhadores do campo, além de conviver com meus pais que estudaram em escolas multisseriadas do campo e estão na memória da minha família que sempre nos contam histórias de seu tempo com ternura,

Buscando compreender os modos de conhecer e produzir conhecimentos dos sujeitos do campo, destacamos ainda o papel da cultura dentro dos movimentos sociais que lutam por um projeto de educação para os povos do campo. A cultura, nesse espaço, é assumida como constituinte dos sujeitos, como um componente da ação educativa. Isso porque ela é, para os sujeitos do campo, agregadora, motivando comportamentos de resistência frente a propostas externas homogeneizadoras, propostas que possam, em favor de valores alheios, retirar-lhes a identidade. Noutros termos, cultura aí é uma ferramenta direcionada para superar a reprodução de valores e condutas homogêneas, problematizando velhos modelos de “inclusão social” que desconsiderem as diferenças. (SANTOS; BRITO, 2017, p.36)

O espaço rural, assim como a escola do campo, constitui suas especificidades e está muito presente na rede de ensino do município de São Mateus, fazendo parte da modalidade da Educação do Campo (BRASIL, 1996),

¹ Disponível em:

<https://pedagogia.saomateus.ufes.br/sites/pedagogia.saomateus.ufes.br/files/field/anexo/tcc-beatriz.pdf#overlay-context=trabalho-de-conclusao-de-curso> Acesso em: 15/08/2022.

Aqui se entende por Educação do Campo um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais consequentemente formadores, educativos. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.12)

Assim como a Educação Popular, a Educação do Campo propõe como metodologia partir dos conhecimentos populares e ir construindo novas experiências e valores, promovendo a dialogicidade entre o local e o global. Uma das lutas do campo é uma escola de qualidade para seus filhos, não tendo o olhar como inferior, mas como um espaço com suas especificidades que merece ser atendido com qualidade pelo poder público (ZIECH, 2017, p. 103).

Muito presente na escola do campo, as salas multisseriadas são espaços em que mais de um ano da Educação Básica é atendido pelo mesmo professor,

escolas multisseriadas, unidocentes, que enfrentam problemas muito sérios relacionados às precárias condições de infraestrutura e funcionamento e quanto a aprendizagem dos alunos. Segundo dados da Coordenação de Educação do Campo do MEC, extraídos do Censo Escolar de 2011, existem atualmente 48.875 escolas multisseriadas no Brasil, as quais representam 56,45% das Escolas do Campo existentes. Nelas atuam 70 mil docentes e estudam 1,3 milhão de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (HAGE, 2014, p.1171)

Se a alfabetização já era considerada um desafio, no ano de 2020, tornou-se ainda maior, pois o mundo foi surpreendido com a presença de um vírus (Covid-19) que nos forçou a cumprir um distanciamento social, impedindo pessoas de ir aos seus locais de trabalho e crianças de irem à escola. Em maio desse mesmo ano, o Ministério da Educação homologou² o parecer favorável à realização de atividades pedagógicas não-presenciais proposta pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), a fim de que houvesse o cumprimento da carga horária mínima anual, prevista pela Lei 9394/96 (LDB) no artigo 24. No artigo 3º da LDB, temos como um dos princípios do ensino a igualdade de acesso e permanência na escola, mas, é um grande desafio promover paridade em um momento que a economia, saúde, educação, segurança foram abalados e afetaram a vida das famílias brasileiras.

² Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931> Acesso em: 13/04/2022.

Entendendo meu lugar enquanto pesquisadora marcada pelas experiências aqui descritas, definimos a questão norteadora desse estudo: **Como ocorrem os processos de alfabetização e letramento de crianças camponesas atendidas em escola multisseriada do campo do 1º ciclo do Ensino Fundamental, levando em consideração o período pandêmico (2020-2022)?**

Delineado o **OBJETIVO GERAL**: investigar as formas em que os processos de alfabetização e letramento ocorrem em uma sala multisseriada do campo do município de São Mateus – Norte do Espírito Santo, levando em consideração o momento pandêmico em que as crianças não frequentaram a escola presencialmente.

Logo, é preciso buscar objetivos específicos e metodologia que elucidem a discussão a fim de alcançar respostas para a problematização apresentada. Assim, ao pesquisar o processo de alfabetização e letramentos de crianças estudantes de escola multisseriada do campo após retorno presencial das nas na pandemia de Covid-19, delineamos como **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** de pesquisa:

- (i) identificar as intervenções, impasses, características e avanços presentes na classe camponesa multisseriada investigada no contexto da alfabetização;
- (ii) compreender as situações socioeconômicas e culturais que perpassam a escola onde a pesquisa será desenvolvida, além de relacioná-las com escrita e produção de sentido pelos alunos no contexto da alfabetização;
- (iii) analisar como as estratégias adotadas pela escola e rede municipal de educação tem influenciado o processo de ensino aprendizagem da linguagem escrita com retorno das crianças às aulas presenciais, observando e contribuindo no trabalho com a linguagem, texto, práticas sociais de leitura e escrita para os alfabetizando participantes.

Dessa forma, ao observar o ambiente de pesquisa, daremos ênfase ao momento pandêmico que se encerrou recentemente. Levando em consideração que, para muitas das crianças da sala estudada, o ano de 2022 está sendo o seu primeiro contato com a escola. A seguir, o trabalho continuará sendo justificado, apresentando sua relevância para a comunidade escolar, rede de ensino do município e ainda para

a Universidade, tendo a temática discutida com pesquisa na base de dados nacional e regional.

1.3. PERTINÊNCIA SOCIAL DO OBJETO: REVISÃO NA BASE DE DADOS

A alfabetização brasileira enquanto “problema social, um impasse, um obstáculo de difícil superação” (KRAMER, 2010, p.13), tem despertado movimentos de diversas instâncias, porém, ainda “estamos longe de ter políticas de alfabetização, leitura e escrita para a maioria da população, entendidas como políticas de cultura” (KRAMER, 2010, p.14). São muitas as pesquisas desenvolvidas que visam compreender os processos de alfabetização e letramento em várias regiões do Brasil, porém, poucas tem se atentado à conjuntura campesina multisseriada. Esse fato é interessante, uma vez que o Brasil em sua grande territorialidade e com mais de 15% da população vivendo na área rural³ distribuídas em todos os estados da nação, torna-se necessário investigar os processos de ensino-aprendizagem relacionado às especificidades desses locais.

As classes multisseriadas têm origem após a expulsão dos jesuítas em que “professores ambulantes” iam em distritos, fazendas, povoados, reunir as crianças e ensinar a ler, escrever e contar (SANTOS, MOURA, 2010). Em 1827 o governo imperial legitimou a criação de instituições escolares multisseriadas⁴, designando a abertura de escolas de primeiras letras nas cidades e vilas. Porém, a criação dessa lei não foi suficiente para que houvesse a real escolarização da população, produzindo uma educação sem recursos (SANTOS, MOURA, 2010), o que reflete ainda hoje

prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola. Os fracos

³ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html> Acesso em: 14/11/2021.

⁴ Lei Geral do Ensino. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acesso em: 22/01/2023

vínculos que os professores possuem com essas escolas, resultante do fato de que grande parte dos profissionais que nelas atuam não é do campo, está de passagem no campo e quando puder se liberar, com certeza, sairá do campo. A rotatividade dos professores que atuam nas escolas do campo pode ser comprovada pelas taxas elevadas de professores temporários atuando nas escolas multisseriadas. (p. 2)

A escola do multisseriada do campo precisa ser entendida com suas características, sendo diferente da educação urbana. Em meio ao emudecimento e falta de políticas públicas, as experiências nas escolas multisseriadas têm muito a ensinar, sendo reinventado pelos profissionais da educação, dividindo as séries por filas, contando com ajuda de alunos que tem facilidades em determinadas disciplinas, dividindo o quadro e as atividades segundo a necessidade de cada um, etc., (ANTUNES, ROCHA, HAGE, 2010).

Buscando compreender a relevância da pesquisa aqui apresentada, é importante revisar na base de dados os trabalhos que já foram realizados com temática semelhante. Dessa forma, foi realizada duas buscas distintas: primeiro por meio de uma fonte de dados nacional e, posteriormente, foram visitados trabalhos realizados pela Universidade presente na região de realização do trabalho aqui apresentado. Dessa forma, é possível vislumbrar objetivos que já foram alcançados, para assim trazer novas contribuições para a temática.

Em escala nacional, selecionando trabalhos publicados nos últimos 5 anos (a partir de 2018), na pesquisa dos termos “alfabetização multisseriada”⁵ na plataforma *Periódicos CAPES*, filtrado apenas para artigos publicados em revistas, foram encontrados 8 resultados iniciais. Desse número, dois trabalhos discutem a alfabetização matemática em turmas de 6º ao 9º ano e um artigo reflete a alfabetização científica visando construção de um aquário. Tendo em vista que esses trabalhos não se assemelham à temática aqui discutida, não serão considerados.

Dessa forma, os outros 5 artigos que foram realizados em escola multisseriadas e que, de alguma forma, discutem a alfabetização nos processos pedagógicos enquanto desenvolvimento da leitura e escrita, seja na formação de professores, análise de

⁵ Esse termo foi utilizado apenas como mecanismo de busca, uma vez que a alfabetização não é caracterizada como multisseriada, mas sim as escolas. Porém, como as palavras “alfabetização” e “multisseriada” constituem-se enquanto palavras-chaves desse estudo, foram utilizadas na busca de *Periódicos CAPES*.

documentos ou em contato direto com alfabetizandos, estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Artigos correspondentes em pesquisa ao site periodicos.capes.gov.br como resultado do termo “alfabetização multisseriada”.

Artigo	Título	Autor	Ano
1	Trajetória de professores das escolas multisseriadas do município de Concórdia/SC e suas práticas educativas (1950-1970)	ZOTTI; SCHWINGEL	2019
2	Prática pedagógica integrada de alfabetização matemática e literatura infantil	COLINS; MORAES; JÚNIOR	2019
3	Práticas pedagógicas em classe multisseriada na educação do campo	RODRIGUES; ROCHA; CRISTOFOLETI	2020
4	A recontextualização do currículo de Língua Portuguesa na sala de aula de uma escola quilombola	SILVA; EUGÊNIO	2020
5	O PNAIC e sua influência na formação de professores alfabetizadores no município de Propriá/SE	TIMÓTEO; TIMÓTEO; OLIVEIRA	2020

FONTE: elaborado pela autora (2022).

O trabalho desenvolvido por Zotti e Schwingel (2020) apresentou a trajetória de um grupo de professoras de escolas multisseriadas do município de Concórdia-Santa Catarina-Brasil, quanto a análise das práticas educativas caracterizantes das escolas, considerando o contexto socioeconômico. A metodologia adotada, de caráter qualitativo, por meio de entrevistas que exploraram os temas formação, planejamento, processo de aprendizagem, métodos de ensino e sistema de avaliação. O trabalho dos professores caracterizou-se pela prática pedagógica tradicional, em que predominaram as aulas expositivas, os exercícios, a memorização e a avaliação através de provas. Outro aspecto abordado na pesquisa foi a diversidade, pois, apesar da organização seriada, havia um processo de interação entre as diferentes séries, e nessas condições ocorria a aprendizagem dos conhecimentos básicos com o auxílio mútuo entre os alunos, desenvolvendo o trabalho colaborativo e solidário para a

execução das tarefas de organização do ambiente escolar, que contribuía para a educação dos alunos e a valorização da escola perante a comunidade (ZOTTI; SCHWINGEL, 2020).

O artigo de Colins, Machado Júnior e Gonçalves (2016) teve por objetivo discutir o ensino integrado de alfabetização matemática e alfabetização linguística por meio da literatura infantil no que tange ao ensino de geometria. O trabalho se desenvolveu em uma sala de aula de uma turma multisseriada de uma escola da rede municipal de ensino situada no município de Muaná-Marajó-Pará-Brasil composta por alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Os dados foram coletados a partir das informações do planejamento do docente e seu relato de experiência. Nesta pesquisa, foi caracterizado que é possível trabalhar a disciplina matemática de maneira contextualizada e integrada com a língua portuguesa por meio da literatura infantil (COLINS; MACHADO JÚNIOR; GONÇALVES, 2016).

O trabalho de Rodrigues, Rocha e Cristofoleti (2020) buscou contextualizar o plano de estudo, enquanto elemento pedagógico da Educação do Campo em uma classe multisseriada localizada na zona rural do município de São Mateus-Espírito Santo-Brasil. O objetivo da pesquisa foi analisar se a Educação Ambiental pode ser relacionada aos processos de alfabetização dos estudantes de 4 a 8 anos de idade e nos temas geradores propostos pelo currículo das escolas multisseriadas do campo. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação de abordagem qualitativa em que foram utilizadas a observação participante, assim como atividades de intervenção pedagógica para desenvolver uma sequência didática no ensino de Educação Ambiental. No plano de estudo, elemento pedagógico fundamental de interação entre teoria e prática, o tema Água foi abordado motivado pela frequente falta de água na escola e na comunidade em que a pesquisa se realizou. Os resultados encontrados na pesquisa revelaram possibilidades de inserção da Educação Ambiental no cotidiano escolar, ressaltando a importância desse trabalho como forma de dialogar com o contexto social e ambiental, além de possibilitar práticas de alfabetização significativas e contextualizadas acompanhadas de práticas situadas de letramento (RODRIGUES, ROCHA e CRISTOFOLETI, 2020).

O artigo de Silva e Eugenio (2020) apresentou os resultados de uma pesquisa etnográfica, por meio de observações, entrevistas e análise documental. O objetivo

do trabalho foi analisar o processo de recontextualização na disciplina de Língua Portuguesa em uma turma multisseriada de 1º e 2º anos do ensino fundamental de uma escola quilombola situada na comunidade de Baixão, município de Vitória da Conquista-Bahia-Brasil. Os dados foram analisados sob a perspectiva da teoria sociológica de Bernstein (1996), com foco sobre os campos recontextualizadores oficial e pedagógico. No contexto das práticas curriculares, o trabalho em sala de aula apresentou indícios que o caracterizaram como pedagogia visível (SILVA e EUGENIO, 2020).

O trabalho de Timóteo e Timóteo (2020) abordou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação continuada dos seus alfabetizadores. Os dados da pesquisa foram coletados por meio da aplicação das sondagens de leitura e escrita com estudantes do 1º ao 3º ano e Salas Multisseriadas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Propriá-Sergipe-Brasil, além de entrevistas com as professoras titulares das salas de aula sobre as ações desenvolvidas durante a vigência do pacto por meio das atividades realizadas nas turmas do ciclo de alfabetização. O principal objetivo da pesquisa foi analisar a influência do PNAIC na formação de professores, bem como a importância da integração do processo de alfabetização e letramento para a educação básica. Os resultados evidenciaram a importância do Pacto para os professores, uma vez que proporciono reflexões mais críticas sobre suas próprias práticas (TIMÓTEO; TIMÓTEO, 2020).

É possível perceber que as pesquisas que resultaram nos artigos citados foram realizadas em regiões diferentes. No Espírito Santo, o artigo de Rodrigues, Rocha e Cristofoleti (2020) foi publicado por meio de resultados de uma pesquisa de dissertação realizada no CEUNES/UFES. Nosso estado abrange cerca de 16% da população⁶ vivendo em área rural, assim, a Educação do Campo se torna muito presente em todo território desse estado, o que faz com que seja de interesse da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) estudos para entender, intervir e dar voz a escolas campesinas. No acervo online da biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo, ao procurar pelo termo “alfabetização multisseriada”, não foram encontrados trabalhos. Há muitos trabalhos relacionados à Educação do Campo,

⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/panorama> Acesso em: 15/11/2021.

assim como Pedagogia da Alternância, porém nenhum relacionando esses temas aos processos de alfabetização e letramento.

No Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), por meio de buscas de dissertações do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), há algumas pesquisas que tratam de processos de ensino-aprendizagem na Educação do Campo, evidenciando discussões importantes para os municípios do Norte do Espírito Santo, uma vez que é uma região dotada especificidades advindas da cultura local. Na Tabela 2 é apresentado um quadro com as dissertações defendidas no PPGEEB (CEUNES/UFES)⁷ que apresentam relações com escolas multisseriadas do campo e processos de ensino-aprendizagem.

Tabela 2 - Dissertações⁸ defendidas no PPGEEB (CEUNES/UFES) com foco em processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas do campo.

Trabalho	Título	Autor	Ano
1	Educação do campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas de anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)	Ozana Luzia Galvão Baldotto	2016
2	O currículo das escolas multisseriadas do município de Sooretama e suas implicações no processo de formação dos sujeitos do campo	Ana Cristina Soprani	2018
3	O ensino de educação ambiental em classes multisseriadas no contexto da educação do campo	Suelem Cardoso Miranda Rodrigues	2020

FONTE: elaborado pela autora (2023).

Nota-se trabalhos relevantes e que exploraram aspectos importantes a serem discutidos a fim de encontrar soluções para demandas da Educação do Campo do

⁷ A visualização dos títulos, autoria e orientação das dissertações e algumas em sua integralidade estão disponíveis em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEB/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas?page=1>

Acesso: 15/02/2023

⁸ Todas as dissertações estão disponíveis em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEB/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas> Acesso em: 23/12/2022.

Norte do estado. Dessa forma, a seguir é descrito resumidamente os objetivos, metodologia e resultados de cada trabalho.

A Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica de Baldotto (2020) teve como objetivo analisar os planos pedagógicos dos anos iniciais de escolas multisseriadas do campo, coletar propostas ou planos em escolas dos municípios de Jaguaré e São Mateus-Espírito Santo-Brasil e, a partir da utilização de seus elementos pedagógicos, analisar o processo ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada foi a História Oral Temática por meio de entrevistas abertas e gravadas. A pesquisa apontou os elementos pedagógicos que fundamentam e norteiam o trabalho docente, explicitados nos planos e propostas pedagógicas que envolvem os sujeitos da comunidade escolar, como o Plano de Estudo/Ficha de Pesquisa; a Autoorganização; a Mística; a Pasta da Realidade/Caderno da Realidade/Portfólio; o Caderno de Planejamento e Reflexão/Caderno de Acompanhamento; as Atividades/Conteúdos Vivenciais (visita/viagem de estudo, oficina/experiências, intervenções/palestras); a Visita às Famílias (BALDOTTO, 2020).

Soprani (2018), em sua Dissertação de Mestrado, buscou discutir sobre os pressupostos teóricos que deram e continuam dando base para a implementação das políticas públicas em Educação do Campo a partir do viés do currículo. Inicialmente, a autora aprofundou-se na história do campesinato, sua constituição, desafios e conquistas, e, posteriormente, realizou uma pesquisa de grupo focal com os professores. Os documentos que norteiam a proposta curricular das escolas do campo do município de Sooretama-Espírito Santo-Brasil também foram estudados. Nas análises, a pesquisa dialogou com autores como Freire, Giroux, Apple, Saviani e Arroyo. Os resultados trouxeram os elementos base para reflexão sobre como o currículo, num processo dialético, forma e é formado pela Educação do campo.

Rodrigues (2020), em sua Dissertação, norteou-se por bases teóricas sob a visão da Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória. O trabalho teve por objetivo analisar como a Educação Ambiental, como tema transversal, pode ser entrelaçada aos processos de alfabetização dos alunos de 4 a 8 anos de idade e nos temas geradores propostos pelo currículo das escolas multisseriadas do campo. A pesquisa foi desenvolvida em uma classe multisseriada na Escola Pluridocente Municipal Córrego do Chiado, localizada na zona rural do município de São Mateus-

Espírito Santo-Brasil. A metodologia tratou de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, em que foram utilizadas a observação participante, assim como, atividades de intervenção pedagógica para desenvolver uma sequência didática no ensino de Educação Ambiental. A autora relatou que os resultados encontrados revelaram as possibilidades de inserção da Educação Ambiental no cotidiano escolar a partir dos temas geradores das escolas do campo, ressaltando a importância desse trabalho como forma de dialogar com o contexto social e ambiental, além de possibilitar práticas de alfabetização significativas e contextualizadas acompanhadas de práticas situadas de letramento. A pesquisa contribuiu para firmar que é possível transversalizar a Educação Ambiental nas escolas multisseriadas do campo, assim como os efeitos desta na vida dos estudantes, que compreenderam a importância de adotar práticas produtivas com respeito ao meio ambiente, à biodiversidade e a comunidade em que reside na defesa de arranjos produtivos sustentáveis (RODRIGUES, 2020).

Os trabalhos realizados por mestres em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do CEUNES/UFES trazem contribuições importantes para repensar a Educação do Campo multisseriada, evidenciando vozes e realidades da educação pública campesina. Em especial, chamo atenção para o de Rodrigues (2020), em que a Educação Ambiental foi objeto de pesquisa no período de alfabetização, enquanto código linguístico, do público-alvo pesquisado. A pesquisa foi publicada na revista *Kiri Kerê* (n.4, vol.3, 2020), revista de periódicos do PPGEEB (CEUNES/UFES), e tem algumas semelhanças com o estudo aqui apresentado, como o fato de ser uma pesquisa colaborativa, em que a pesquisadora participou ativamente do cotidiano escolar, ter sido realizada em uma escola do campo multisseriada, observando alfabetizando de 4 a 8 anos, além de, durante a pesquisa, terem sido realizadas sequências didáticas para coleta de dados. Como resultados, a pesquisa observou ser possível a inserção da Educação Ambiental com temas geradores para práticas de alfabetização significativas e letramento em práticas situadas.

O CEUNES/UFES está situado na cidade de São Mateus - ES, onde também está sendo desenvolvida a pesquisa apresentada nesse documento. A presença da Universidade na cidade de São Mateus proporciona o desenvolvimento de diversos

projetos, como projetos de estágios (BASTIANELLO, OLIVEIRA, NUNES, 2021)⁹, residência pedagógica, desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso (BASTIANELLO, CRISTOFOLETI, 2021)¹⁰, pesquisas para dissertações, entre outros. Esses movimentos permitem que a educação seja repensada, o que produz experiências tanto para as unidades que recebem os pesquisadores quanto para os profissionais em formação.

Nesse sentido, dando continuidade às contribuições da Universidade para a educação pública, o trabalho aqui realizado movimenta novas perspectivas para a educação na cidade de São Mateus – ES. Assim, após refletir trabalhos já realizados, entender suas contribuições e considerar suas colaborações, buscamos novos objetivos e caminhos, mas, revisitando o que já foi realizado.

Na seção 1.3 serão apresentados alguns pontos para caracterização da modalidade de Educação do Campo na cidade de São Mateus – ES, do bairro, da comunidade, das famílias e da escola. Essas descrições foram realizadas por meio de pesquisas documentais, registros fotográficos, impressões que a autora dispôs ao adentrar o espaço e com a entrevista semiestrutura realizada com uma professora antiga da escola (PROF1). Assim, o lugar de pesquisa torna-se um espaço dotado de memórias e experiências, não sendo apenas um espaço geográfico,

Nas experiências socioespaciais, por meio das vivências de cada lugar, as construções geográficas vão se configurando como memória que se constrói coletivamente, dando expressão aos lugares. Historicamente, a necessidade de marcar os lugares e deixar sinais que permitissem ao ser humano voltar, bem como estabelecer relação entre o lugar e a experiência vivida ali. (AZEVEDO, OLANDA, 2018, p.139)

Os momentos em que eu enquanto pesquisadora passei na escola, na descida do ônibus, andando pela estrada de chão, sentindo o cheiro do orvalho sobre os pés de eucalipto no percurso, sendo reconhecida pelos moradores como alguém que “trabalha a escola” do bairro, trocando pequenos diálogos no ponto de ônibus ou algum acompanhante no caminho, fizeram com que eu fosse afetada por esse lugar de alguma forma, gerando memórias, sentimentos, relações. Segundo Azevedo e

⁹ Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/semap/article/view/36115> Acesso em: 05/09/2022

¹⁰ Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1843> Acesso em: 05/09/2022

Olanda (2018, p.139) “a humanidade busca a construção de sua Geografia, desde a Antiguidade, na identificação de seus lugares: lugar onde a caça é boa, lugar em que se conseguem bons frutos, lugar de proteção e sobrevivência.”, mesmo hoje na contemporaneidade, os lugares também nos marcam para construção da nossa Geografia, neles construímos nossas histórias.

A caracterização a seguir é de suma importância para compreensão e reflexão dos dados da pesquisa, uma vez que os aspectos culturais, sociais, econômicos, impactam também na formação educacional e histórico-cultural dos indivíduos, inclusive nas formas em que a linguagem escrita está presente cotidianamente, contribuindo de determinadas formas nas hipóteses que as crianças têm sobre o código escrito e suas funções (VIGOTSKI, 2007).

1.4. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO: O CAMPO, A COMUNIDADE, AS FAMÍLIAS, A ESCOLA

O município alvo da pesquisa é o segundo maior em extensão territorial do estado do Espírito Santo, com 2.346,049 km² (IBGE)¹¹, e tem a oitava maior população, 134.629 habitantes (IBGE), segundo estimativa para 2021. Segundo o IBGE, tem 7,48% de seu PIB produzidos pela agropecuária, envolvendo aproximadamente 14,69% da população nesse tipo de atividade. Além de cerca de 1.500 pescadores cadastrados no SISRGP¹² (Sistema Informatizado do Registro Geral da Atividade Pesqueira) que se concentram as margens do Rio Cricaré, Rio Marircu, Guriri, Urussuquara, Barra Nova Norte e Sul¹³. Segundo o censo IBGE 2010, mais de 22% da população de São Mateus vive em zonas rurais.

Entendendo o contexto econômico e populacional da cidade, é possível compreender o porquê há mais de 45 escolas localizadas em áreas rurais, sendo este um cenário importante para realização de pesquisas educacionais pela Universidade que,

¹¹ FONTE: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/sao-mateus/panorama>
Acesso em: 14/11/2021

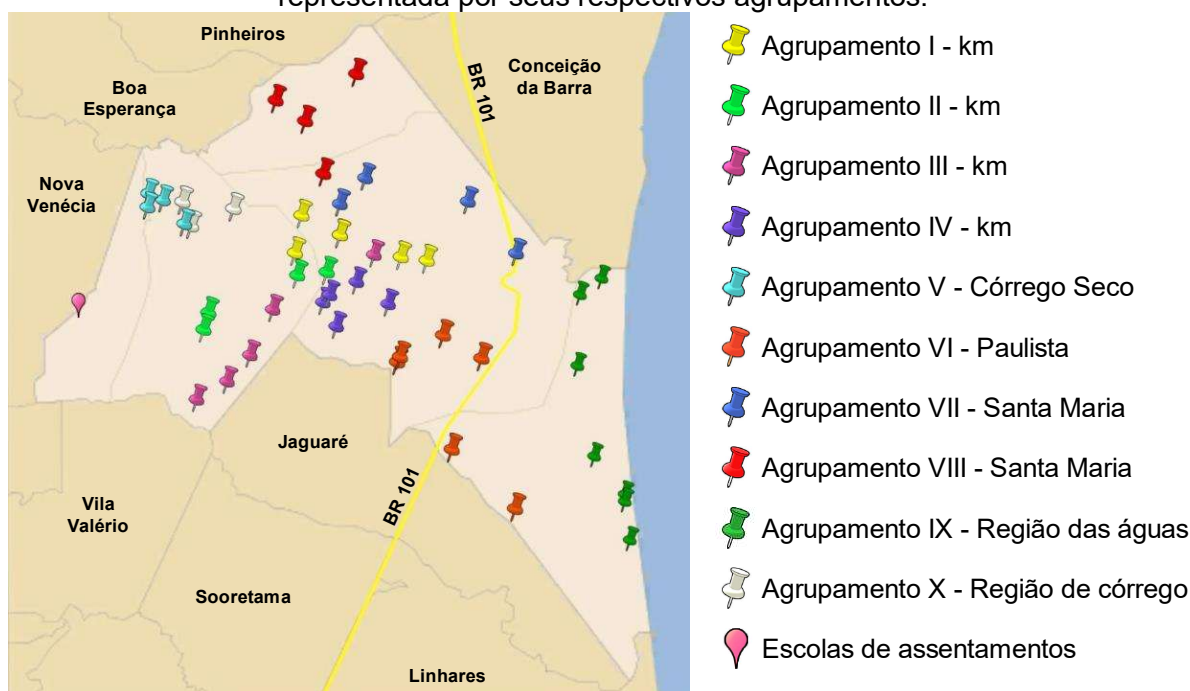
¹² FONTE: <https://sistemasweb.agricultura.gov.br> Acesso em: 15/11/2021

¹³ FONTE: Incaper. Disponível em: https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Sao_Mateus.pdf
Acesso em: 15/11/2021

conforme apresentou a Tabela 2, já vem acontecendo, o que contribui para a valorização e enriquecimento da educação pública. A escola alvo da pesquisa chama-se “EPM Antônio Maciel”, localiza-se no bairro Jambeiro, nas proximidades do bairro Litorâneo, onde está o CEUNES/UFES.

Na Figura 1 é apresentado um mapa da cidade de São Mateus com a localização das escolas do campo¹⁴, conforme relação de escolas disponível no site da cidade¹⁵.

Figura 1 - Mapa da cidade de São Mateus com as localidades das escolas do campo, representada por seus respectivos agrupamentos.



FONTE: elaborado pela autora (2021).

Os agrupamentos representados são uma estratégia da prefeitura para organizar a Educação nesses locais, tendo certa proximidade geográficas e até mesmo culturais e econômicas. A escola público-alvo da pesquisa faz parte do agrupamento VII – Santa Maria, caracterizado pela proximidade. Na minha vivência na escola, tanto na observação do bairro, como na conversa com as crianças, foi notório a presença forte da pesca. Muitas vezes cheguei no bairro e vi pescadores ajeitando a rede, colocando barco na água, pesando camarões e peixes. O Rio Cricaré passa bem ao lado da

¹⁴ Endereços foram encontrados por meio do site: <https://novo.qedu.org.br/> Acesso em: 16/11/2021

¹⁵ Disponível em: <https://www.saomateus.es.gov.br/acesse/unidades-escolares--comunidades-distritos> Acesso em: 16/11/2021

escola, todo o bairro é banhado, por isso, acredito que a escola se encaixaria melhor do Agrupamento IX – Região das águas.

Foi solicitado à prefeitura de São Mateus por e-mail algum documento com informações sobre o bairro, mas a resposta foi de que não há nenhum documento com dados sobre o local. Por isso, para caracterizar o bairro, sua história, moradores, infraestrutura, foi realizada entrevista¹⁶ com a única professora efetiva (PROF1) da escola pesquisada que leciona no local há 21 anos, além de fotos e descrição do local feitas pela pesquisadora, uma vez que também conviveu no espaço. O objetivo dessa entrevista não é remontar a história do local, mas buscar enunciados para compreender a identidade dos protagonistas da pesquisa.

Dessa forma, para conseguir informações sobre o bairro, a comunidade quilombola presente no local, mudanças na escola e ainda outras características locais, a História Oral (HO) apresenta-se enquanto uma possibilidade metodológica pertinente, uma vez que “a história oral desenvolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas.” (THOMPSON, 1998, p.337). Por meio da entrevista visando as memórias do sujeito-pesquisado, é possível resgatar e registrar vozes nunca ouvidas, mesmo que tenham presenciado e percebido as mudanças e a história no espaço de interesse,

A HO preocupa-se, fundamentalmente, em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto a “tradicional” quanto a contemporânea, e que não possuem formas suficientemente fortes para o enfrentamento das injustiças sociais. (GUEDES-PINTO, 2002, p.95)

A entrevistada, enquanto papel de professora que exerce na escola, tem seu olhar único sobre as situações que permeiam o local, tendo em vista que a linguagem é “determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 2011, p. 23), além de que “os sujeitos, ao fazerem uso da língua, estão em constante diálogo com outros discursos.” (BAKHTIN, 2011, p.14), nesse sentido, a entrevista realizada nos permite ilustrar marcas do local pelo lócus que o entrevistado ocupa naquele espaço.

¹⁶ O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B.

O bairro é afastado do Centro da cidade, há aproximadamente 7 km, o transporte público para na rodovia BR 101 ao lado do bairro, não tem rota por dentro das ruas.

Figura 2 - Entrada do bairro onde está a escola pesquisada.



FONTE: arquivos da autora (2022).

A professora entrevistada trabalha na escola desde 2001, segundo ela, há poucos moradores antigos, o bairro é composto por moradores mais recentes e tem aumentado o número de crianças. Sobre os habitantes e infraestrutura do local ela diz:

PROF1: *Durante esses 21 anos que eu trabalho lá, o número de famílias tem se alternado muito. Existem poucos moradores antigos na comunidade, tem vindo muitos moradores novos, a quantidade de crianças também tem aumentado e quanto a estrutura da comunidade, não teve nenhuma modificação. Ela continua ainda sem esgoto, sem saneamento básico, não tem posto de saúde, não tem uma área de lazer para seus filhos, não tem calçamento. Faltam muitas melhorias no bairro. O número de famílias permanece quase o mesmo, mas não são os mesmos moradores, tem muitos novos que vem de outras comunidades, às vezes a procura de trabalho no café, na capina, na pimenta, e aí ficam por ali.*

Uma rua única liga todo o bairro e se divide em outras quatro ruas menores, há muitos bares, algumas igrejas, uma marmoraria logo na entrada, poucos comércios. Há um campo de futebol na beira do rio, e algumas peixarias que funcionam em casas, já que muitos moradores do local são pescadores. Tendo em vista as peculiaridades do espaço, é importante haver formas de afirmação de pertencimento do local. Nesse sentido Oswald de Andrade citado por Santos (1994) acredita que a autêntica descoberta é a autodescoberta “e que esta implica presentificar o outro e conhecer a posição de poder a partir do qual é possível a apropriação seletiva e transformadora dele” (p.32). Mas, quando perguntada se há alguma outra forma de promoção de conhecimento no bairro a entrevistada diz:

PROF1: Infelizmente, para nossa clientela, a escola é a única forma de acesso ao conhecimento, de todas as formas. Eles não têm acesso a livros, nas casas não tem espaço. As famílias, além de ter uma estrutura muito precária, a maioria não tem o Ensino Fundamental completo, não sabem ler. Como consequência, eles acabam não tendo essa forma de educação como prioridade. Eles não têm muita expectativa de mudança de vida, de acesso ao conhecimento, além da escola.

Santos (1994), ao abordar a identidade na modernidade diz que “identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis”, são na verdade “identificações em curso” (p.31), além de ser “crucial conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados” (p. 32). Há no bairro uma comunidade quilombola chamada São Sebastião, e alguns alunos da escola fazem parte, nesse sentido, torna-se importante formas de afirmação identitária, mas que segundo a entrevistada não ocorrem em instituições oficiais.

Na convivência com as crianças é possível perceber que algumas detêm conhecimentos passados pelos familiares, como durante um episódio na escola em que as crianças estavam reclamando de mosquitos, um aluno disse que seu avô colocava capim-santo (citronela) para espantar os “borrachudos”, por isso, era bom trazer pra escola pra não dar mais mosquito. Em outro momento, ouvindo uma conversa na hora do recreio, uma menina disse a outra que seu tio ia pescar aquele dia por causa da lua cheia, que assim pegaria mais peixes.

Dessa forma, compreende-se que as formas de conhecimento vão além das instituições, são diariamente praticadas ou oralizadas e toda comunidade aprende assim, segundo Libâneo, Oliveira, Toschi (2003), a educação informal ocorre nos espaços frequentados pelos cidadãos resultado das ideias, práticas, história que permeiam o ambiente sociocultural.

Conversando na escola, fui informada de que há aproximadamente 150 famílias vivendo no bairro, e que a maioria não faz parte da comunidade quilombola São Sebastião, informação que não foi confirmada por nenhuma fonte exata. A falta de documentação do bairro, da escola e da comunidade quilombola do local dificultaram bastante a minha compreensão quanto ao espaço em que adentrei, infelizmente é uma questão a ser problematizada, pois isso implica também na identidade dos sujeitos que ocupam esses espaços. Nesse sentido, quando perguntada sobre a relação da escola com a comunidade quilombola São Sebastião a entrevistada diz:

PROF1: A comunidade quilombola eu desconheço, eu fiquei sabendo que a secretaria passou a considerar lá a escola como educação quilombola há 2 anos. E eu comecei a pesquisar, procurar saber e não consegui encontrar uma família que seja quilombola que esteja presente naquela comunidade.

Nos momentos em que estive presente na escola, não vi nenhuma manifestação cultural ou de ensino-aprendizagem relacionada à comunidade quilombola ou que problematizasse ou reforçasse a história ou tradição quilombola, essa dificuldade em perceber esses movimentos evidencia questões identitárias. Outras comunidades quilombolas presentes em São Mateus: Dilô Barbosa, Divino Espírito Santo, por exemplo, são documentadas, os sujeitos se identificam enquanto quilombolas, preservam a cultura. No bairro da escola pesquisada, dizem ter uma comunidade quilombola, mas os frequentadores do bairro não sabem onde, quem são os componentes, não tem manifestações visíveis no bairro.

É importante que a escola busque, por meio da gestão escolar e dos processos de ensino-aprendizagem, reafirmar essa identidade, um dos documentos com esse compromisso é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Infelizmente, não conseguimos acesso ao documento, foi solicitado à diretora e pedagoga que disseram que o documento não estava concluído, por isso, não poderia nos disponibilizar. Vendo o

PPP enquanto documento que norteia as decisões escolares promovendo autonomia e qualidade na educação,

tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com a sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola em sua globalidade. (VEIGA, 2005, p.14)

Dessa forma, na discussão sobre a promoção de educação de qualidade na escola, suas possibilidades e caminhos percorridos, a entrevistada responde:

PROF1: Acredito que a escola seja suficiente para promover uma educação de qualidade, porém ela precisa de alguns olhares para a clientela, no sentido de materiais pedagógicos personalizados para nossa realidade. Livros, materiais didáticos para os alunos carentes que não tem condições de adquirir. Isso iria contribuir para uma educação de mais qualidade se tivesse esses recursos para os alunos, porque tudo o que é ofertado para os alunos atualmente, sai do bolso dos professores. Se a gente precisa de um material xerocado, quando a escola tem tinta e papel, conseguimos fazer na escola, mas a maioria das vezes fazemos em casa a impressão desse material. Então, ela é suficiente, porém ela necessitaria de mais investimentos e reforços para promover um reforço escolar, para os alunos com mais dificuldades. Isso foi uma promessa da secretaria, mas não aconteceu, então eles precisam dar uma cara nova para aquela escola, uma cara de escola, de educação. Apesar de estar em um bairro carente, isso não significa que a qualidade dela tenha que ser abaixo do nível desejado para seus alunos. Eu penso que nós podemos dar uma educação de qualidade no ambiente que a gente está. Contando com os profissionais que estão lá, buscando sempre o melhor para nossos alunos, mas muitas vezes, nos deparamos com situações que fogem do nosso alcance, como o oferecimento de mais profissionais como psicólogos, para que a secretaria ofereça esses profissionais para estarem na escola ajudando nossas crianças carentes e materiais né!? Que a secretaria possa estar investindo em materiais pedagógicos, didáticos e paradidáticos para nossos alunos.

Durante os momentos em que passei na escola, a falta de material era uma objeção constante, em determinada ocasião não havia folha de papel A4 para realização de

atividades, xerox ou impressões. Testemunhei as professoras pagando para fazer murais na escola, pois não há tecido, cartolina, tintas, etc. A regente da turma acompanhada trouxe de outra escola lápis e giz de cera para realização de atividades de pintura, pois algumas crianças e a escola não tem esse material. Os jogos que vi na escola eram todos feitos pelos professores, inclusive eu e a professora confeccionamos um alfabeto móvel de tampinhas e fichas para reconhecimento das letras iniciais, pois são materiais que a escola não dispõe.

Figura 3 - Alfabeto de tampinhas e fichas com letras confeccionado durante a pesquisa sendo utilizado na escola.



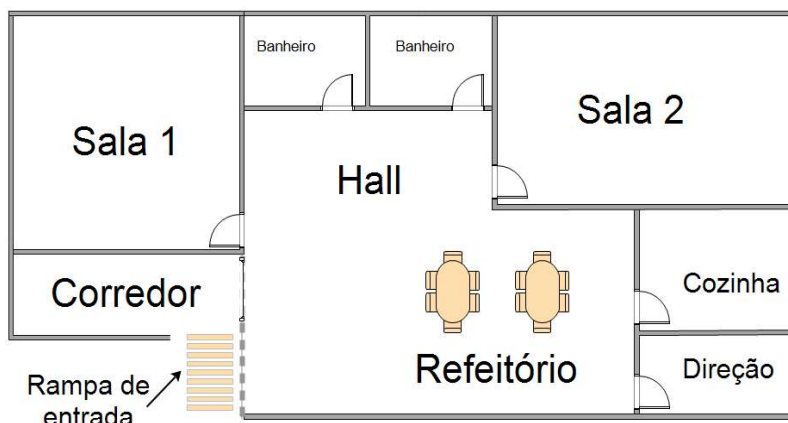
FONTE: Arquivos da autora (2022).

O prédio escolar, por ser pequeno, com aproximadamente 250m², carece de espaços para realização de atividades e armazenamento de qualidade dos materiais. Os tempos e espaços da escola são aspectos importantes na promoção de experiências para a aprendizagem,

A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar. (GALARDINI; GIOVANNINI, 2002, p. 118)

Na Figura 4 é apresentado a planta baixa da escola ilustra as possibilidades que a escola traz com relação ao espaço.

Figura 4 - Planta baixa da escola.



FONTE: elaborado pela autora (2022).

A escola atende quatro turmas no total, duas em cada um dos turnos diurnos. Pela manhã é atendido o Ensino Fundamental Anos Iniciais: na sala 1 são atendidos o 4º e 5º anos com 13 alunos no total, na sala 2 são atendidos o 1º, 2º e 3º anos com 22 alunos no total. À tarde, são recebidos os alunos da Educação Infantil: na sala 1 a creche (0 a 3 anos) e na sala 2 a Pré-escola (4 e 5 anos). Devido a diferença no tamanho das cadeiras e os materiais utilizados em cada turno, as salas são divididas ao meio, tem dois quadros, duas mesas de professor e dois armários, cada um voltado para um lado diferente.

Figura 5 - Sala 2 e a disposição dos móveis.



FONTE: arquivos da autora (2022).

Há apenas dois banheiros na escola para o uso de alunos e funcionários, um feminino e outro masculino. Logo na entrada há um corredor que poderia ser utilizado para um outro ambiente como de almoxarifado, biblioteca, etc. A sala de direção tem uma mesa redonda grande, armários, a impressora da escola e muitos materiais entulhados. A área de refeitório é aberta, toda gradeada, onde está o bebedouro, duas mesas grandes para a refeição das crianças e estantes com livros didáticos, de recortes e infantis.

Mallaguzzi (1999, p.50) citado por Freitas, Scheneider e Lorenzon (2015, p.48) diz que “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas desta influência cultural”, neste caso, não só na disposição dos espaços da escola, mas em todo o bairro, é possível perceber a cultura do abandono e a invisibilidade desses sujeitos perante o poder público, não tendo um ambiente de lazer, sem policiamento, sem um posto de saúde. A única instituição mantida pela prefeitura no local (escola) teve seu lote doado e, há mais de 20 anos não recebe mudanças na parte física, inclusive a própria UFES, que está há poucos quilômetros, visitou a escola poucas vezes para pesquisas na área da saúde, segundo a diretora da escola.

Sobre a estrutura física da escola, a entrevistada diz

PROF1: *Ela (a escola) precisa de um ambiente para aulas de Educação Física e recreação dos alunos que não tem. Precisa de banheiros mais adaptados para os nossos alunos da Educação Infantil, pois o banheiro é muito grande para eles. Falta na cozinha um suporte maior para armazenamento da comida, mais ventilado, o espaço para fazer merenda. Banheiro para os funcionários, uma biblioteca, pintura geral. São muitas as demandas que a escola precisa, tem muitos anos que não foram feitas melhorias. Somente foi comprada mesas para o refeitório e quadro para as salas de aula. É uma escola quente, que precisa de ventiladores para o refeitório, os alunos, para ter um momento de refeição com mais qualidade de vida e tem muito tempo que não é feita nenhuma melhoria naquela escola.*

Mesmo o fato de a escola atender um número pequeno de alunos nos turnos, não justifica tamanha limitação nos espaços para experiências de aprendizagem, a professora entrevistada trabalha no local há 21 anos e nesse período de tempo não

presenciou mudanças significativas no espaço, mas em outros aspectos houveram mudanças,

PROF1: Não houve mudanças na estrutura da escola, na parte física não. Já teve troca de gestão, não sei precisar quantos, mas de quatro a cinco mudanças durante esse período, ou até mais, devido a questões políticas também. O nome da escola sempre foi o mesmo. A clientela hoje está mais variada, antes a gente só recebia alunos do bairro, agora a gente recebe também do entorno, [...], do outro lado da pista, não somente do bairro. Tem muitas coisas que precisam melhorar na parte física da escola, mas infelizmente por questões financeiras, por prioridades políticas, ainda não foram feitas.

Por meio de conversas na escola, descobri que o lote da escola foi doado por um antigo morador, e hoje a escola leva seu nome. Nesse sentido, as mudanças ocorridas nos últimos anos foram de gestão e de público-alvo, inclusive, até mesmo materiais como Datashow, computadores, televisão, a escola não dispõe, mas oferece internet Wifi, aparelho de som e uma copiadora.

A educação enquanto direito deve chegar a todas as crianças, pois estão amparadas pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), garantido que a partir dos 4 anos de idade tenham acesso à escola. Mesmo em locais mais afastados, esse direito deve atender respeitando as formas de vivência da clientela atendida, promovendo uma educação de qualidade como a Constituição Federal (CF) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) garantem. Por isso, assim como a professora entrevistada luta diariamente para promover o melhor dentro das condições que dispõe, o setor público deve buscar alcançar a melhor utilização dos recursos disponíveis para promover educação de qualidade.

Pesquisar as formas em que a alfabetização e o letramento estão inseridos nesse contexto, também se torna um desafio, uma vez que além de limitações materiais, arquitetônicas, de gestão escolar, como já foi exposto, a escola enfrenta as dificuldades do período pós-pandêmico, em que as crianças ficaram dois anos sem estar na escola presencialmente. Dessa forma, muitas não passaram pelo processo da Educação Infantil, ou pelos dois anos iniciais do Ensino Fundamental,

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p.59)

Observei muitas crianças com dificuldades no uso do lápis e do caderno por exemplo, não sabiam o desenho das letras, o lado da escrita, por isso, fazer com que elas sentassem e escrevessem algo do quadro no caderno era uma espécie de tortura, diziam continuamente que não sabiam como fazer aquilo,

Muitas dificuldades podem surgir com uma aprendizagem falha na escola. Está certo que algumas habilidades motoras começam a ser desenvolvidas na família, mas não se pode negar a importância dos primeiros anos de escolaridade. Por outro lado, também há alunos que já vêm para a escola com problemas motores que prejudicam seu aprendizado e que não são sanados em nenhum momento, acarretando uma maior desadaptação escolar (OLIVEIRA, 2008, p. 39).

Fazer com que as crianças dominem o código escrito é importante, mas antes que isso ocorra, as escolas trabalham leitura de clássicos infantis, pinturas, desenhos, recortes, atividades com os sentidos do corpo, situações que ficam limitadas em um ambiente que atende crianças de 6 a 8 anos, com 22 alunos e apenas uma professora. Nesse sentido, reforça-se o abandono na escola e comunidade, com tantas demandas e escassos recursos, torna-se incompreensível o discurso de promoção de educação de qualidade pelo poder público.

Capítulo 2 – Caminhos teóricos-metodológicos



Essa pesquisa foi submetida à avaliação na Plataforma Brasil, obtendo aprovação no Comitê de ética tendo como número CAAE: 58042121.5.0000.5063. No Apêndice A estão inseridos os termos de assentimento utilizados na inserção no local pesquisado.

Os desenhos utilizados para introduzir os capítulos do presente trabalho foram realizados por crianças da escola pesquisada, as ilustrações foram recolhidas de uma pasta que contém várias atividades realizadas especificamente na modalidade da Educação do Campo da cidade de São Mateus – ES, em 2022. Essas atividades são utilizadas na confecção de apostilas para identidade das crianças, seu local de vivência, o espaço que ocupam, e as características que detém enquanto sujeitos histórico-culturais, é um documento que toda rede da Educação do Campo da cidade confecciona, chama-se Pasta da Realidade.

2.1. DESENHO DA PESQUISA

Este trabalho insere-se no campo das ciências sociais, tendo em vista que pesquisa as relações educacionais e de ensino, sendo essas dimensões humanas que se estabelecem socialmente. Dessa forma, sendo uma pesquisa aplicada às ciências sociais com ênfase na educação, olha para seu objeto de pesquisa, que é complexo e múltiplo, enquanto agente transformador do homem.

A pesquisa na educação possui muitas características específicas, uma vez que envolve questões relacionadas ao ser humano em seu próprio processo de humanização, levando a questionamentos sobre seu desenvolvimento, das comunidades e da sociedade. Esses questionamentos podem ser abordados por diferentes modos que constituem os métodos e metodologias aplicados no desenvolvimento das pesquisas (CEDRO; NASCIMENTO, 2017). Nesse sentido, a Teoria Histórico-cultural entende que o desenvolvimento humano é produto de suas relações sociais, tornando-se importante sua aplicação também no âmbito educacional,

Assumir a Teoria Histórico-cultural como fundamento das pesquisas em educação é, também, uma necessidade metodológica, na medida em que é preciso construir o método científico da Pedagogia que nos permitirá explicitar as necessidades concretas de contribuir, em nossa atual sociedade, para que cada indivíduo se aproprie da “força social”

produzida pelo homem e objetivada nos signos, particularmente nos conceitos teóricos. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p.41)

Assim, torna-se importante que os dados coletados sejam utilizados entendendo o papel das relações sociais na constituição das funções psicológicas superiores que fazem do ser, humano. No tópico 2.2 deste capítulo, será melhor esmiuçado as técnicas de coleta de dados que foram três, não havendo uma ordem cronológica ou de importância na realização, foram elas:

- (i) Observação participante durante 4 meses constantes (fevereiro-maio), e outras participações em dias esporádicos, contabilizando 32 encontros que tive com os protagonistas da escola;
- (ii) Realização de entrevista semiestruturada com a professora regente da turma pesquisada buscando compreender como os processos de ensino-aprendizagem em sua sala de aula são vistos por ela. E ainda outra entrevista semiestruturada realizada com a única professora efetiva da escola, que utilizamos como uma fonte para caracterização do espaço adentrado;
- (iii) Análise documental, em que analisamos documentos disponíveis no site da prefeitura e buscamos suas relações com a Educação do Campo do local.

A Figura 6 resume as técnicas de pesquisa que serão esmiuçados ao longo deste capítulo.

Figura 6 - Técnicas metodológicas para pesquisa.

Observação participante	• Instrumentos: Caderno de campo digital, câmera de celular. • Cunho: Qualitativo, colaborativa.
Entrevistas semiestruturadas	• Instrumentos: Gravador de voz e transcrição. • Cunho: Qualitativo.
Análise documental	• Instrumentos: Acesso ao site da Prefeitura de São Mateus/ES. • Cunho: Qualitativo, bibliográfico.

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

A pesquisa qualitativa foi utilizada em todas as análises, levando em consideração que

A pesquisa qualitativa, segundo Bodgan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.14).

Essa abordagem foi escolhida pois apresenta características relevantes para a educação, dando possibilidade de interpretar os sentidos das situações e dos enunciados encontrados no percurso da pesquisa. Assim, em contato direto com a escola, a intenção é afetar o local com a pesquisa proposta, para que, para além de coletar dados, o estudo promova reflexões e diálogos no lugar em que adentra.

Entendendo o espaço da pesquisa bibliográfica, pois “Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões” (ANDRADE, 2010, p.25), tanto documentos que tratam da Educação do Campo na cidade de São Mateus, quanto autores que dialogam com essa temática foram examinados afim de entendermos melhor o objeto de pesquisa.

Logo, em contato com a escola pesquisada, almejamos contribuir com os estudos e reflexões sobre as práticas de alfabetização e letramento de escolas campesinas multisseriadas, compreendendo as circunstâncias que perpassam a prática docente, levando em consideração o período pandêmico recente.

2.2. TÉCNICAS METODOLÓGICAS PARA COLETA DE DADOS

Delinear uma metodologia com capacidade de levar a compreensão do contexto em que o processo de alfabetização e letramento se insere em uma escola multisseriada do campo com características únicas e em um contexto pós-pandêmico, não é tarefa simples. Estando disposta a analisar esse espaço, o desejo é afetar o local com respeito, parceria, compreensão aos alunos e aos professores. Em razão disso, esse estudo busca desenvolver-se enquanto uma Pesquisa Colaborativa.

A Pesquisa Colaborativa apresenta-se como uma importante ferramenta estratégica para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Esse destaque renasce da coparticipação entre pesquisador e professor para estudar e buscar soluções para as demandas do ambiente escolar, tanto sob a perspectiva crítico-reflexiva, quanto da análise da prática cotidiana do professor. Nesse cenário, conforme relata Horikawa (2008), a dimensão colaborativa de pesquisa mostra-se na compreensão de que o pesquisador deve se aproximar dos participantes de pesquisa para entender suas interpretações acerca da realidade vivenciada e seus comportamentos, bem como partilhar com eles os significados construídos.

A Teoria de Vigotski (2007), ao defender que a história de constituição dos sujeitos, espaços, relações, são importantes para sua compreensão, corrobora com as metodologias da pesquisa colaborativa, tendo em vista que com a presença do outro, são promovidas reflexões, discussões, colaborações, modificações, já que somos constituídos em nossas relações.

Assim, esse estudo foi desenvolvido em uma sala que atende o 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) em uma escola multisseriada do campo na cidade de São Mateus – ES, constituindo-se enquanto colaborativa pois

considera que o conhecimento é construído por meio das interações entre os sujeitos. Dessa forma, buscam-se transformações por meio de instrumentos que permitem aos indivíduos refletirem sobre os sentidos e significados de suas próprias ações e as dos outros. (GAVA; ROCHA; GARCIA, 2018, p.74)

Os dados foram coletados por meio da observação do cotidiano da sala de aula escolhida, além de análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas. Segundo Oliveira, Santos e Florêncio (2019, p.39), a observação participante “consiste na participação real na vida da comunidade, grupo ou determinada situação. Neste caso o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”, tendo como propósito participar de todos os processos escolares possíveis, tais como as aulas de diversas disciplinas e professores, intervalos, reuniões com funcionários ou com a comunidade escolar, entre outros.

Alguns questionamentos foram levantados na realização das observações e que serviram para nortear essa etapa: (i) Quais são as atividades aplicadas pelo professor que trabalha a linguagem escrita em suas dimensões sociais e técnicas? ii) As

crianças estão sendo alfabetizadas e/ou letradas com os estímulos promovidos por meio das atividades escolares? (iii) Quais são os materiais/recursos disponíveis na promoção dessas atividades? (iv) Quais são as dificuldades/limitações que a escola enfrenta em termos materiais, pessoais, entre outros? (v) Como a Secretaria de Educação da cidade e a Gestão escolar estão envolvidos com os processos pedagógicos da escola? E ainda outras questões.

A observação foi realizada até o findar do ano letivo de 2022, tendo sido recolhido dados por esse meio com registros de fotos para caracterização do espaço e de atividades realizadas na classe e na escola. O diário de campo digital foi utilizado para registro dos acontecidos durante os dias de observação na escola,

o diário de campo, mais do que um instrumento de anotações, pode funcionar como um 'sistema de informação', onde é possível avaliar as ações realizadas no dia a dia, permitindo que o investigador seja capaz de melhorá-las e ao mesmo tempo desenvolver sua capacidade crítica, através da elaboração de um planejamento, onde ele possa traçar objetivos e propor atividades, preparando assim as ações profissionais futuras. (FALKENBACH, 1987, p. 16)

Dessa forma, as atividades realizadas na classe pesquisada poderão ser revisitadas e analisadas a fim de serem associadas aos demais dados recolhidos por meio de outras técnicas metodológicas.

Além da observação participante, a pesquisadora buscou contato com os documentos que norteiam a escola, como o Projeto Político Pedagógico e informações disponibilizadas pela prefeitura de São Mateus – ES por meio da Secretaria de Educação, porém, nenhuma dessas fontes foram frutíferas, alegaram não ter tais documentos disponíveis. Tendo em vista que a análise documental foi utilizada enquanto técnica para coleta de dados, outros documentos importantes encontrados no site da prefeitura de São Mateus foram analisados, são eles o PME (Plano Municipal de Educação, 2015) e o PLAFEC (Plano de Fortalecimento da Educação do Campo no município de São Mateus, 2012).

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental é uma importante técnica para a pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outros meios, seja desnudando novos pontos dos problemas pesquisados. No presente estudo, a

análise documental complementar os dados obtidos por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas, auxiliando na caracterização do espaço.

As entrevistas semiestruturadas também foram utilizadas enquanto estratégias metodológicas no decorrer da pesquisa, tanto na caracterização do espaço adentrado, quanto na busca por respostas para a questão a ser respondida. Segundo Minayo (1994) a realização da entrevista privilegia os olhares e falas individuais, permitindo a representação de determinados grupos, uma vez que revela condições estruturais, transmite valores, símbolos e normas desse grupo. A entrevista semiestruturada, por sua vez, “permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada” (GIL, 2008, p.20), dessa forma, essa metodologia está sendo empregada pois permite objetividade sem que determinados detalhes, importantes para o alcance dos objetivos, sejam ocultados.

Inicialmente, objetivou-se realizar entrevistas semiestruturadas com a professora regente da classe e com a pedagoga da escola. A entrevista com a professora foi realizada em março de 2023, tendo sido presencial com, ao olhar da pesquisadora, com poucas aberturas e falas, sem muito desenvolvimento. A entrevista com a pedagoga não foi realizada, tendo em vista a dificuldade em encontrá-la na escola e fazer contato por outros meios.

Para caracterização do espaço, buscamos a memória de uma professora que trabalha no local há 21 anos, nesse sentido a História Oral (HO) torna-se aliada, uma vez que é a pesquisa por meio de fontes orais, coletadas em entrevistas orais gravadas, em diferentes modalidades (SAMUEL, 1990). A evidência oral possibilita escapar das limitações deixadas por documentos, quando se alcança o testemunho ou verdades gravadas nas memórias das pessoas, isto é, pessoas popularmente conhecidas como memórias vivas. A evidência oral é limitada somente pelo número de pessoas que presenciam a evidência, pela ingenuidade das perguntas do pesquisador e pela sua paciência (SAMUEL, 1990).

Assim, a entrevista ocorreu em agosto de 2022, presencialmente, tendo sido essencial para esclarecer questões desconhecidas e ainda não documentadas sobre o bairro e escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Para análise das entrevistas, focamos em alguns fragmentos dos enunciados, não por considerar determinadas falas mais

importantes do que outras, mas por oferecer dados relevantes para alcance dos objetivos da pesquisa, tendo em vista a extensão característico de um trabalho de dissertação, esses fragmentos são encontrados no decorrer das análises documentais e das observações.

Por fim, após a coleta de dados pelas fontes aqui descritas, a análise dos dados se dará à luz da Teoria Histórico-cultural de Vigotski e Enunciativo-discursiva de Bakhtin, além dos estudos dos Letramentos, autores que estudam a Educação do Campo e ainda outros.

Capítulo 3 – Compreendendo a Educação do Campo no Brasil



O pescador – Tarsila do Amaral (1925)



A Educação do Campo, sendo a educação formal oferecido à população do campo dotado de particularidades culturais, de identidade, resistência, formação crítica, histórias, possibilidades políticas, místicas (FERNANDES; MOLINA, 2005), tem a incumbência de estimular discussões que reafirmem sua identidade, além de superar a visão hierárquica existente entre cidade e campo.

Tendo em vista que o Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do CEUNES realizou investigações por meio de pesquisas com foco na Educação do Campo, assim, na primeira parte desse capítulo trazemos diálogos com pesquisas já realizadas no programa, juntamente com os estudos de Arroyo, Caldart e Molina (2011) e ainda outros, tencionando subsidiar nossas reflexões relacionadas a Educação do Campo.

Na segunda parte desse capítulo, trazemos as contribuições da cidade de São Mateus para a promoção da Educação do Campo visando a necessidade local. No site da cidade encontra-se documentos que norteiam a educação municipal e contemplam a especificidade da Educação do Campo em cada etapa da Educação Básica, dessa forma, a análise desses documentos também é importante ao entender o espaço adentrado na pesquisa.

3.1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: PERSPECTIVAS SÓCIO-HISTÓRICAS

Os povos camponeses foram, ao longo da história, marginalizados, privados de uma escola que contemplasse suas especificidades e respeitasse o espaço onde se insere, cerceando o direito à uma educação em que haveria diálogo com a realidade dos indivíduos participantes,

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusão e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. A situação da educação no meio rural hoje retrata bem esta visão. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p.21)

Até mesmo na literatura brasileira vemos exemplos de como o sujeito do campo é visto como atrasado, com estereótipos de linguagem, anda descalço, não gosta de estudar, como no exemplo:

Figura 7 - Tirinha Chico Bento.



FONTE: Chico Bento, nº 365, 2007.

Assim, com olhar mercadológico e industrial, os povos campestinos são considerados inferiores aos demais campos econômicos da sociedade, ressalvo os grandes fazendeiros atuantes no agronegócio. Ribeirinhos, indígenas, assentados, quilombolas, pescadores, pequenos produtores, entre outros, são, dessa forma, excluídos das propostas educacionais para essa economia em desenvolvimento, pois a produção econômica desses grupos se dá de forma ecológica, para subsistência, em pequena escala. Segundo Arroyo, Caldart e Molina

A Educação do Campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo. É curioso constatar que desde o início da década de 1980 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. Educação, direito de todo o cidadão, dever do Estado foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. O movimento docente e o movimento pedagógico progressista foram protagonistas desse avanço da consciência da educação como direito. Entretanto, esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com sua especificidade. Consequentemente ficaram à margem. (2011, p.9)

Desejando para o campo uma educação que valorize suas especificidades, é preciso olhar para a alfabetização como um processo histórico-cultural, promovendo sentido nas leituras e escritas do e para o campo vinculando a luta nos movimentos sociais, contribuindo para o respeito ao ser humano em suas singularidades, contrapondo-se ao modelo de produção capitalista, modelo esse que segundo Scarabeli (2014) explora e destrói a força de trabalho e o meio ambiente, além de ter responsabilidade também no aprofundamento da crise ambiental, econômica e social que vitima a sociedade,

Por isso, esse processo de desenvolvimento capitalista no campo é responsável pela exclusão e marginalização dos povos, além da destruição da biodiversidade, colocando em risco toda a humanidade. Nesse contexto, uma Educação do Campo perpassa também por uma política bem definida de agricultura que atenda às especificidades e que possibilite a permanência das pessoas no meio rural. Além de apoio aos que já vivem no campo, é urgente que aconteça a distribuição das terras e aqueles que dela saíram possam retornar tendo acesso a ela. Torna-se necessário recuperar os vínculos entre educação e terra, pois o campo é um espaço de grandes possibilidades. (RODRIGUES, ROCHA, CRISTOFOLETI, 2020, p.283)

Por meio das lutas sociais camponesas a Educação do Campo foi sendo moldada, incluindo a contribuição de várias organizações sociais, conquistando, aos poucos, lugar nas pautas governamentais. Durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado em 1997 na Universidade Federal de Brasília pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), o termo “Educação do Campo” foi introduzido

Quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, seja os camponeses, incluindo os

quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (KOLLIG, NERY, MOLINA, 1998, p.26)

Assim, a Educação do e no Campo garante o direito do camponês em obter uma educação voltada para sua cultura, necessidade e com sua participação no lugar em que vive (CALDART, 2002), pois segundo Freire (2002, p.58) não é possível “desunir o ensino de conteúdos da formação ética dos estudantes”, entendendo o sujeito com sua capacidade de transformação, pois, segundo Pizetta (2020, p.22) é “impossível desvincular a Educação do Campo de um conjunto de lutas por transformações profundas nas condições de vida e da cultura dos camponeses”, vendo esses sujeitos enquanto ativos, não passivos frente às mudanças histórico-sociais.

3.2. A MULTISSERIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUESTÕES HISTÓRICAS E LOCAIS

As salas e escolas multisseriadas constituíram-se enquanto uma realidade do campo assumidas pelas redes municipais, também são chamadas de salas unidocentes ou pluridocentes em que apenas um professor atende um número reduzido de crianças de cada turma, por isso, as crianças são unidas compondo uma sala com idades e níveis de aprendizagem diferentes.

Segundo Neves (2000), as escolas multisseriadas surgiram no século XIX quando o método de Ensino Mútuo, originado na Inglaterra tendo como precursores Andrew Bell e Joseph Lancaster em que buscava-se suprir a falta de professores para alfabetizar de forma elementar, foi utilizado para incentivar o ensino de pessoas de diferentes idades e séries principalmente nas escolas de primeiras letras.

Após a Proclamação da República, ainda no século XIX, foram criados os grupos escolares, em que as crianças eram separadas por sexo, idade e nível de aprendizagem. Porém, nas escolas das regiões rurais, continuavam em funcionamento as escolas multisseriadas. Segundo Rodrigues

tratadas como estratégia emergencial, como uma espécie de ‘tapa buraco’ para solucionar os problemas das escolas isoladas, que não contam com quantidade de estudantes suficiente para Ramalho (2008), visando demonstrar a valorização da educação na

República, foram construídos prédios escolares suntuosos nas áreas urbanas, porém não foi realizado o mesmo nas áreas rurais, observa-se que desde então as escolas multisseriadas tem sido divisão da turma em séries (2009, p.72)

No final do século XX, foi implementado no Brasil o Programa Escola Ativa (PEA), idealizado na década de 1980 e implantado inicialmente no Nordeste na década de 1990, buscando ser um modelo para reforma educacional no meio rural, enfatizando a formação de professores e a melhoria da qualidade do ensino nas classes multisseriadas. Esse programa sofreu fortes críticas e não conseguiu atingir os objetivos delineados no princípio. Porém, em 2008, o PEA passou a ser gerido pela Coordenação Geral da Educação do Campo (CGEC), onde foi reformulado incluindo os conceitos e princípios da Educação do Campo, mas que continuou sofrendo críticas pois era guiada pelos modelos do MEC e não com o diálogo com os profissionais e histórico do campo, conforme Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro

o diálogo com a prática pedagógica historicamente construída pelos docentes, quem sabe, possa ser um caminho para flexionar os rumos do PEA. Partir da prática e não dos guias. Guiar-se pela experiência e não pela metodologia. Caminhar rumo à construção de uma escola comprometida com a formação de uma sociedade sustentável e não como ferramenta de promoção do desenvolvimento rural. (2010, p. 58-59)

Em 2013, o Programa Escola da Terra foi lançado, segundo o MEC¹⁷,

O Escola da Terra compreende quatro ações: formação continuada e acompanhada de professores que trabalham com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas no campo e em escolas quilombolas, além dos assessores pedagógicos que terão a função de tutores; oferta de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social.

Para Pereira e Macêdo (2018), mesmo com a implementação desse programa, não houve, nas escolas multisseriadas do campo, atenuação nos problemas que enfrentam, tendo como consequência o fechamento de escolas campesinas, porém o Movimento de Educação do Campo vem buscando mudar essa situação, mobilizando indivíduos e instituições em prol das escolas do campo com os princípios da Educação do Campo.

¹⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escola-da-terra> Acesso em: 26/01/2023

A luta pela Educação do Campo de qualidade também é notada no município de São Mateus, onde a presente pesquisa foi realizada, inclusive por documentos disponibilizados em seu site. O Plano Municipal de Educação¹⁸ (PME, 2015-2025), documento disponível ao público, que contextualiza questões econômicas, culturais, geográficas e sociais da cidade, é o único documento encontrado no site que traz algumas diretrizes e metas para a Educação do Campo da cidade, trazendo informações, estratégias para melhoria dessa modalidade de ensino no município. O documento é de 2015 e traz algumas informações que divergem de outros encontrados no próprio site da prefeitura, mas contém considerações importantes,

A Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, preocupado em assegurar a especificidade da Educação do Campo, iniciou em 2009, discussões sobre a Educação do campo no município, implementando ações considerando as peculiaridades do local e da região onde os estudantes estão inseridos, conforme propões o artigo 28 da LDB, tendo em vista o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que tenha significado para a comunidade e a vida das pessoas inseridas no espaço campesino. (SÃO MATEUS, 2015, p.24)

Segundo o documento, há no município 61 escolas do campo, mas conforme apresentado na caracterização do espaço no início desse estudo, apenas 48 escolas estão cadastradas no site da prefeitura com seus endereços, que também mostra a localização por regiões. O documento relata que em 2010 foi criada a ECORM Região Córrego Seco que é uma Escola Comunitária Rural com a estratégia pedagógica da alternância. Em 2011 foram implementadas as disciplinas de musicalização e agricultura nas escolas multisseriadas, além de, em 2012, a Secretaria Municipal de Educação (SME) criar a Gestão da Educação do Campo ampliando o quantitativo de pedagogos e diretores itinerantes, mesmo assim, de acordo com o site da cidade, em 2023 há até 6 escolas campesinas dividindo o mesmo diretor.

Também em 2012 houve a criação do PLAFEC: “Plano de Fortalecimento da Educação do Campo no município de São Mateus – PLAFEC/SM: uma ação educativa contextualizada e integrada”, documento esse utilizado até hoje nas escolas campesinas, inclusive na “EPM Antônio Maciel” onde a presente pesquisa se desenvolve.

¹⁸ Disponível em: <http://www.saomateus.es.gov.br/secretaria/educacao> Acesso em: 27/01/2023

O PME se organiza por temas, etapas e modalidades educacionais, iniciando na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação em tempo integral, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, formação e valorização dos profissionais de educação, Gestão democrática, financiamento da educação, e avaliação e acompanhamento do cumprimento do PME. O documento apresenta 19 metas e a Educação do Campo não é centro de nenhuma das metas, porém, aparece como estratégia para consolidação de algumas.

Na meta 1 em que se busca universalizar até 2016 o atendimento na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, além de promover o atendimento de no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até 2025, as estratégias 4 e 5 chamam atenção,

Figura 8 - Estratégias 4 e 5 da meta 1 do PME.

4	Garantir o atendimento da Educação Infantil às populações do campo e às comunidades quilombolas nas respectivas localidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada. (NR)
5	Garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, considerando as especificidades das comunidades camponesas e quilombolas;
6	Garantir, no prazo de dez anos, padrões essenciais de infraestrutura

FONTE: Prefeitura de São Mateus (2015).

A meta 2, busca universalizar o atendimento das crianças de 06 a 14 anos no Ensino Fundamental, de forma que pelo menos 95% dos alunos terminem essa etapa da Educação Básica, inclusive mostra que em São Mateus, a média de crianças que estão da escola nessa faixa etária é menor do que a média brasileira. Nas estratégias 10, 11 e 12 para alcance dessa meta, a Educação do Campo aparece,

Figura 9 - Estratégias 10,11 e 12 da meta 2.

2.10	Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, ribeirinhas e quilombolas, nas próprias comunidades;
2.11	Fomentar a elaboração de orientações curriculares e de Projetos Político Pedagógicos, e o suprimento de recursos didáticos condizentes com as especificidades das populações do campo e das comunidades ribeirinhas e quilombolas;
2.12	Criar alternativas de organização do currículo e do trabalho docente multidisciplinar por área do conhecimento nas escolas do campo, ribeirinhas e quilombolas;

FONTE: Prefeitura de São Mateus (2015).

Hoje, 8 anos após a elaboração do PME de São Mateus, a estratégia 2.11 ainda não foi concretizada na escola em que a pesquisa foi realizada, pois, segundo a diretora da instituição, o PPP da escola não foi finalizado, por isso, não tivemos contato com o documento.

A meta 3 versa sobre a alfabetização, busca garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. O documento evidencia que a porcentagem das crianças que terminam esse ano letivo no Espírito Santo sabendo ler e escrever, é de 97,8%¹⁹, enquanto que em São Mateus é de apenas 93,7%²⁰, número bem abaixo dos dados estaduais. A estratégia 4 da meta 3 chama atenção para a especificidade da alfabetização no contexto do campo, ribeirinho e quilombolas

Figura 10 - Estratégia 4 da meta 3.

4	Garantir a alfabetização de crianças do campo, ribeirinhas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, considerando a identidade cultural das comunidades;(NR)
---	---

FONTE: Prefeitura de São Mateus (2015).

¹⁹ Segundo IBGE/PNAD 2012.

²⁰ Segundo IBGE Censo Populacional 2010.

O documento reitera diversas vezes a especificidade da Educação do Campo, considerando as necessidades das crianças ribeirinhas, quilombolas e populações itinerantes. Nas escolas do campo de São Mateus, existe um documento chamado *Caderno da realidade* que é um material produzido com as crianças que busca fazer com que reconheçam e documentem sua realidade, sua moradia, família, comunidade, cultura, entre outros. A mística também é uma produção da escola, porém de forma oral, por meio de danças, músicas, teatro, cartazes, os alunos, juntamente com o mediador, introduzem o tema gerador que será trabalhado em um determinado período. Segundo Baldotto e Morila (2020, p.262) “esse elemento destaca a criação de uma nova consciência com valorização no ser humano que supere a quantificação mercadológica de consumidores descartáveis e que impulse a motivação na construção de valores”. Nesse sentido, a meta acima havia sido preconizada no PLAFEC, tornando essas, produções culturais.

Nas demais metas e estratégias, ligada ao acesso e permanência, o contexto campesino é considerado, reiterando a importância de a educação ser efetivada em todos os lugares e contextos, não serão aqui discutidos pois envolvem outras etapas ou temas da Educação Básica, e não agregam na discussão da pesquisa aqui realizada.

Além do PME (2015-2025), o PLAFEC é um documento importantíssimo para a modalidade de Educação do Campo no município de São Mateus, é ele que direciona o trabalho para as escolas do campo da cidade, orienta a organização escolar e o trabalho do professor. Como já citado, ele foi finalizado no ano de 2012 e é utilizado até hoje nas escolas do campo. O documento surgiu de um encontro realizado pelo governo do estado do Espírito Santo,

Durante o ano de 2010 a SECADI – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão ofereceu formação para os Coordenadores do Programa Escola Ativa com intuito de melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo e fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às classes multisseriadas. No ano de 2011, para dar continuidade às atividades do Programa, a SECADI dividiu o Estado em Macrocentros, onde cada Macrocentro, composto por mais ou menos 12 a 16 municípios, deveria desenvolver ações que contribuíssem com a melhoria e fortalecimento das escolas do campo. No primeiro encontro foi feito um balanço de como estava funcionando nossas escolas. Cada município apresentou uma síntese das escolas e rendimento dos

alunos. Depois de várias discussões, chegamos à conclusão que o plano de ensino seguido pelos professores não é adequado às escolas do campo. Daí sentimos necessidade de garantir um método ou instrumento que possibilitasse de forma sintetizada a contextualização do ensino nas escolas multisseriadas. (PLAFEC – São Mateus, 2012, p.9)

O documento estabelece os *parceiros na formação* que são constituídos pela família, estudante e educador, em que cada um desses parceiros tem seus deveres dentro do processo educativo. Além disso, são apresentados os princípios pedagógicos do documento: *Conhecer, conviver, transformar*, dessa forma, a dinâmica de ensino-aprendizagem é dividida em Estadia Letiva em que, juntamente com suas famílias, os estudantes “realizam o Plano de Estudo voltado à realidade das famílias camponesas: trabalho, economia, relações sociais, meio ambiente, hábitos, tradições, cultura e outros aspectos” (PLAFEC – São Mateus, 2012, p.14), e Período Escolar em que o objetivo é o “aprofundamento da pesquisa da realidade através do estudo dos conteúdos das disciplinas, observando os enfoques dos Temas Geradores” (PLAFEC – São Mateus, 2012, p.14).

O documento incentiva o trabalho interdisciplinar com o tema gerador de determinado período, fazendo muitas citações à Paulo Freire, defende a formação do sujeito integral por meio do Plano de Estudos baseado na *Realidade Concreta*, buscando relacionar a família, a terra e a saúde. Estabelece formas de acompanhamento dos conteúdos desenvolvidos: 1) Caderno de acompanhamento; 2) Visita de estudo; 3) palestras; 4) Oficinas; 5) Atividades de retorno; 6) Caderno da realidade.

Apresentando 127 páginas ao todo, utiliza até a página 47 para introduzir, justificar, embasar teoricamente as formas de trabalho na Educação do Campo. Após, os conteúdos programáticos de cada ano do Ensino Fundamental I são organizados por disciplinas, contendo as seguintes: Agricultura e Zootecnia, Arte, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e História. O documento faz divisões de temas geradores e conteúdos por ciclo, tanto de 1º ao 3º ano e 4º e 5º ano, quanto de 1º a 2º ano e 3º a 5º ano, isso porque entende que as escolas organizam suas classes multisseriadas conforme a necessidade.

Assim, revisitando as documentações e histórico da Educação do Campo e da multisseriação o município de São Mateus, é possível perceber que há lutas e discussões na busca da educação que os sujeitos camponeses necessitam, porém,

ainda é preciso avançar, revistando seu histórico, seus amparos legais, reformulando documentos, tendo em vista que o PLAFEC foi publicado há 11 anos e precisa ser revisitado, refletido, avaliado quanto aos avanços, desafios e mudanças, assim como pesquisas e discussões também nas Universidades Federais, pois elas são espaços para todos.

Capítulo 4 – Alfabetização e os estudos dos Letramentos: contribuições



O processo de ensino-aprendizagem da língua escrita realizado na fase inicial de escolarização – chamado comumente de alfabetização escolar – é um processo multifacetado e complexo, que compreende um dever da educação e um direito para os cidadãos, com função de torná-los críticos e participantes nas relações estabelecidas socialmente.

Com mais de 5.000 anos de existência da escrita, a alfabetização não foi inventada nos dois últimos séculos, acompanhando a escolarização em massa, não foi a escola que inventou a alfabetização, esse movimento existe há milhares de anos e está em constante transformação (FRADE, 2005). Nas duas décadas finais do século XX, a discussão que se voltava apenas para o método a ser utilizado na alfabetização, começou a dar lugar para concepções de letramento com ênfase não apenas em decodificar palavras, mas em compreendê-las.

Com diferentes áreas produzindo estudos sobre as várias facetas em que a alfabetização se insere, originou-se a questão: por que focar nos métodos, se esse processo, feito isoladamente, não considera como a criança aprende e é descontextualizado das questões culturais do alfabetizando? Por isso, nas últimas quatro décadas, vivemos constantes alterações e discussões nos conceitos de alfabetização. Não é suficiente decifrar o sistema de escrita, combinando grafemas e fonemas – o que qualifica o termo alfabetização –, é necessário que os alfabetizandos façam uso da escrita através dos eventos sociais.

Em pouco mais de um século de escolarização, o fracasso na alfabetização é evidenciado desde o início do processo e vem mobilizando professores e pesquisadores em busca de respostas, afinal, como produzir em todos os educandos uma alfabetização significativa? Foram várias as soluções levantadas, principalmente em volta do método²¹ a ser utilizado, ora eram considerados ultrapassados, ora eram reconsiderados e vistos como solução. Apenas a partir de 1980, com a publicação de

²¹ De acordo com Frade (2005), os métodos de alfabetização se dividem em de marcha Sintética e de marcha Analítica: os métodos de marcha sintética – alfabético, fônico e silábico – vão das partes para o todo, primeiro é ensinado ao aluno as unidades menores da língua, letras, sílabas, fonemas, para depois desenvolver a leitura de palavras, frases ou textos. Os métodos de marcha analítica, criticam os de marcha sintética, por considerar que esses não promovem sentido ao fragmentar a leitura, são eles – sentencição, palavração e global de contos – que promovem a observação de textos, frases ou palavras, para depois atribuir sentido às sílabas, fonemas e letras.

estudos sobre a psicogênese da língua escrita com autoria das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os métodos de alfabetização, para alguns pesquisadores da área, foram vistos definitivamente como tradicionais, pois a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999) trouxe um novo conceito sobre o processo de alfabetização.

Mortatti (2006), em pesquisas sobre a faceta histórica que a alfabetização apresenta no Brasil, delineou quatro momentos distintos na construção da alfabetização brasileira. Cada um desses momentos traz características novas em torno do problema que se buscava resolver, mas apresentavam algo em comum: tendo encontrado alguma possibilidade de resolver o problema da alfabetização através de uma nova perspectiva, as formas usadas para alfabetização até aquele momento eram desvalorizadas e vistas como o motivo do fracasso no processo.

Os momentos que Mortatti (2006) evidencia na história da alfabetização escolar no Brasil, começa no final do império, em que havia pouco material para promover a aquisição da língua escrita, e os que haviam eram trazidos da Europa, eram as *Cartas ABC*, de marcha sintética – método fônico, soletração e silabação. O ano de 1876, data o marco de outro momento da história da alfabetização no Brasil, foi publicada em Portugal, escrita pelo poeta João de Deus, a *Cartilha Maternal*, que chegou ao Brasil em 1880 e foi divulgada principalmente nos estados do Espírito Santo e em São Paulo por Antônio da Silva Jardim. O método de João de Deus era de marcha analítica, e foi conhecido com *método de palavração*.

Podendo opinar e decidir quais métodos utilizar em suas salas de aula, os professores alfabetizadores começaram a se opor ao uso exclusivo de métodos analíticos, a partir de 1920, propondo a *alfabetização sob medida*, que foi o terceiro momento delineado por Mortatti (2006). Procurando novas soluções para o problema da alfabetização, alguns professores começaram a utilizar métodos sintéticos unidos aos analíticos, dando origem ao que chamaram de *métodos mistos*.

Por último, a partir de 1980, com a publicação das pesquisas das argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky baseadas no construtivismo, não foi apresentado um novo método de alfabetização, porém um novo conceito, questionando a forma equivocada, segundo a análise das autoras, com que os métodos e cartilhas abordavam o ensino

da linguagem escrita, “tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino” (MORTATTI, 2006, p. 11), além de contestar as teorias e práticas desenvolvidas até então.

Soares (2018) apresenta as facetas do processo de alfabetização em: 1 – Face linguística, que é a representação visual da cadeia fônica da fala, a alfabetização; 2 – Face interativa, representado pela forma de transmissão de interação, expressão e compreensão; 3 – Face sociocultural, situações que levam aos usos e funções característicos à língua escrita. As duas últimas caracterizam o letramento. Soares (2003), mostra que enquanto os métodos de alfabetização dão notoriedade apenas para os aspectos técnicos do processo – caracterizados pela faceta linguística – o construtivismo evidenciava apenas as facetas interativa e socioculturais, considerando que apenas a imersão no material escrito era suficiente para levar o educando à compreensão do código,

A resposta à *questão* dos métodos requer que se considere não só a aprendizagem da língua escrita como um todo, mas também a especificidade de cada uma de suas facetas, as diferentes implicações metodológicas que decorrem dos princípios e teorias que esclarecem cada uma. Assim, afirma-se que a resposta a questão dos métodos é plural: há respostas, não uma resposta, e a *questão* não se resolve com um método, mas com múltiplos métodos, diferenciando segundo a faceta que cada um busca desenvolver – métodos de alfabetização, métodos de letramento. (SOARES, 2018, p. 35)

Até 1980, todas as alfabetizadoras tinham seus livros e cartilhas metodizando cada passo para levar as crianças a aquisição da linguagem escrita. Havia um método, mas sem pesquisas científicas para sua comprovação. Com a adoção do construtivismo, a situação mudou, tinha-se uma teoria, mas não um método (SOARES, 2003). Por isso, o ideal é *alfabetizar letrando*, ou seja, levar as crianças a compreensão do código escrito a partir das práticas sociais reais de leitura escrita, é preciso mediar a sistematização da apropriação do sistema de escrita e isso é feito unindo alfabetização e letramento, por isso, os textos artificiais presentes nas cartilhas devem ser substituídos por textos reais (SOARES, 2003).

Paulo Freire (1980), utilizou a palavra alfabetização para caracterizar as práticas socioculturais do uso da língua escrita, definição hoje, dada à palavra letramento. Mesmo que o termo atual ainda não tivesse sido inventado, já se evidenciava então,

mudanças nas concepções de leitura e escrita para além de uma prática engessada, dando uma nova roupagem para esse processo.

A palavra analfabetismo, era usada para caracterizar a situação de quem não é alfabetizado, ou seja, não domina o código da escrita. À medida que as pessoas foram se tornando alfabetizadas, observou-se um novo fenômeno, não era suficiente transcrever fonemas em grafemas, era preciso também utilizar o código nas práticas sociais como ler um jornal, o letreiro do ônibus, preencher um formulário, redigir um ofício, entre outras (SOARES, 2017). Observando esse fenômeno, foi necessário nomeá-lo, surgindo então a palavra *Letramento* que é, segundo Kleiman (1995, p. 19), “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Tornando-se um movimento de proporções globais, concernente ao termo *Letramento*, no decorrer de uma apresentação na 26ª Reunião Anual da ANPEd realizada em 2003, no GT *Alfabetização, Leitura e Escrita*, Soares ressaltou:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização. (2003, p.05)

O letramento, para além de um nível que o estudante desenvolve de leitura, traz aspectos ideológicos (STREET, 2014) em que práticas de ler, escrever e contar são desenvolvidas através de jogos, comércio, serviços sociais (STREET, 2014) e etc., práticas essas desvalorizadas em relação a escolarização ocidental conforme cita Street (2014, p.124),

Os letramentos de povos não europeus geralmente foram desprezados pelos agentes de desenvolvimento que levaram as instituições e a escolarização ocidentais para diferentes partes do mundo. Só recentemente se reconheceu que diversos sistemas de escrita foram desenvolvidos fora do contexto ocidental (...).

É comum a associação do letramento apenas no âmbito escolar, como Ogbu (1990, apud STREET, 2014) que o define apenas como sendo um medidor do desempenho acadêmico, da capacidade de ler, escrever e contar pela tradicional forma ensinada

na educação formal ocidental, dando características de autonomia para as práticas sociais de escrita, como se ocorressem fora de contextos culturais, sociais, históricos e discursivos. Street (2014) discute o letramento como um evento multifacetado, permeado pelas relações de poder e das práticas situadas em que os sujeitos se encontram, assim, o autor evidencia o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento.

O primeiro vê as práticas de leitura e escrita como independentes dos contextos, por vezes essas práticas estão presentes na escola, em que atividades sem valor sociopolítico são utilizadas para medir o grau de domínio de leitura e escrita dos educandos. Em oposição ao modelo autônomo, o modelo ideológico se atenta para os usos sociais e concretos da escrita, como na Índia, em que mulheres escrevem de modo a registrar ativamente, tanto quanto os homens, dívidas, anotações e questões domésticas (REID, 1998 apud STREET, 2014,). Também na China do século XVII, mulheres da classe média tinham como meio de construir um domínio feminino, escrever poesias, se opondo ao caráter machista da cultura imperial chinesa (YIN-YEE KO, 1989 apud STREET, 2014), entre outros exemplos.

Entendendo a alfabetização enquanto processo político (FREIRE, 1983), “não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, a alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (p. 14), na sessão seguinte, a partir dos estudos de Vigotski (2016, 2007), Luria (2016) e Bakhtin (1992, 2011) discute-se as formas em que o discurso interior e as relações dos educandos em seus espaços de vivência se encontram na formação da linguagem oral, e posteriormente na linguagem escrita, desenvolvendo a alfabetização enquanto objeto histórico-cultural.

4.1. AS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAL E ENUNCIATIVO-DISCURSIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO

Ao compreender as abordagens de Bakhtin e Vigotski relacionados aos processos de interações sociais, é perceptível que os dois autores veem a dialética no subjetivo e no objetivo, sendo mediados pela linguagem. É por meio dela, na interação, no diálogo, que os sujeitos são constituídos e transformados. Para Bakhtin “a enunciação

é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (1992, p.112), assim como Vigotski, ao teorizar o desenvolvimento humano, buscou, na linguagem, a possibilidade da constituição humana por meio das relações sociais.

Dessa forma, no processo de alfabetização e letramento com abordagem histórico-cultural, a língua passa a ser vista em seus aspectos enunciativo-discursivos, negando a imagem de uma escrita artificial, dando destaque à socialização, pois “para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som – bem como o próprio som, no meio social” (BAKHTIN, 1992, p.61). O alfabetizando torna-se então, sujeito de interação, com condições para construir seu discurso, participando do processo de forma ativa.

Entendendo a linguagem enquanto manifestação das atribuições da vida humana e produto dialético entre sujeitos socialmente dispostos, tratando-a então, como uma interação ampla, que pode se organizar por signos verbais ou não (BAKHTIN, 1992). Vigotski e Luria buscaram compreender como a criança entende a linguagem escrita antes mesmo de obter a técnica de compreensão dessa tecnologia, argumentando que, mesmo quando o aluno ainda não frequenta o ambiente escolar, ele já adquiriu habilidades que o ajudarão a aprender a escrever em um tempo curto,

O momento que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Podemos razoavelmente presumir que mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “pré-história” individual, a criança já tinha desenvolvido por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita, e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes. (LURIA, 2016, p. 143 e 144)

Nas observações de Vigotski (2007), em que entre o primeiro e segundo ano de vida de uma criança, quando ela começa a compreender que signos verbais tem sentidos sociais, esta então, se torna a maior descoberta da infância, pois, antes mesmo de controlar o próprio comportamento, o sujeito começa a coordenar o meio com auxílio da fala e/ou gestos.

As brincadeiras e jogos de caráter simbólico são de grande relevância durante o processo de compreensão semiótico, auxiliando no desenvolvimento da

alfabetização. Durante os momentos em que as crianças têm liberdade no jogo do faz-de-conta, objetos tomam representações inimagináveis através de características específicas, obtêm história através das situações vividas nas brincadeiras,

Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem, e como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem. (VIGOTSKI, 2007, p. 132 e 133)

Para Vigotski e Luria (2016), a alfabetização apresenta apenas duas fases, são elas: etapa pré-instrumental, que representa rabiscos ainda diminutos para memorização de anotações; e etapa instrumental, é quando a criança já consegue redigir marcas que abarquem significados. Os rabiscos, representam os primeiros traços da escrita na criança, é considerada a fase pré-instrumental uma vez que não ajuda a ativar a memória, por isso é a pré-história da linguagem escrita na criança,

Pedia-se que procurassem não esquecer um certo número de frases, que excedia em muita sua capacidade natural de memória. Quando as crianças se convenciam de que não seriam capazes de se lembrar de todas as frases, dava-se a elas uma folha de papel pedindo-lhes que grafassem ou representassem, de alguma maneira, as palavras apresentadas. Com frequência, as crianças ficavam perplexas diante dessa sugestão, dizendo que não sabiam escrever. (...) No estágio dos três aos quatro anos, as anotações escritas em nada ajudavam as crianças no processo de lembrança, ao tentar lembrar as frases, as crianças nem olhavam para o papel. (VIGOTSKI, 2007, p.138 e 139)

Paulatinamente, as crianças entendem que mesmo rabiscos podem auxiliar na recordação de uma situação. Em alguns casos narrados por Vigotski (2007), as crianças conseguiam fazer um traço específico com certa configuração e localização na folha, esse sinal ganhava um significado, pela primeira vez havia uma relação completamente nova com um rabisco, que se tornavam símbolos mnemônicos, estágio introdutório para compreensão da escrita pelas crianças, começando a se tornar uma escrita instrumental.

Segundo Luria (2016), para que uma criança possa escrever algo, precisa-se do preenchimento de duas condições: 1 – tudo o que faz parte da vivência da criança deve ser de seu interesse, coisas que gostaria de ter e com as quais brinca, e, os

objetos que a circundam tem alguma finalidade, são instrumentais, há significado em seu uso para a criança; 2 – o sujeito deve aprender a controlar seus comportamentos através desses subsídios. Apenas quando se desenvolve uma relação funcional com as coisas que circundam o meio infantil, é que as profundas formas intelectuais do ser humano se estabelecem.

Na presente pesquisa, acompanhamos crianças de 1º ao 3º anos, que tem entre 6 e 8 anos, todos com suas hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, alguns com conhecimentos mais consolidados, outros ainda sem conhecer as vogais, mas todos imersos em ambientes que apresentam letras e palavras em variados espaços e situações, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. (1998, p.21)

É importante salientar que, muitas dessas crianças não passaram pela etapa da Educação Infantil, uma vez que nos anos de 2020 e 2021 houve a suspensão das aulas presenciais, o que pode ter prejudicado, em certa medida, seu desenvolvimento, assim aquelas que estão no 1º ano frequentaram pouco ou nada da Educação Infantil, que se constitui enquanto etapa importantíssima para desenvolvimento das crianças,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, 1998, p.23)

Assim, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, é importante que a pré-história da linguagem escrita seja compreendida pelos professores (LURIA, 2016), pois, a partir disso farão deduções ao mediar seus alunos neste desenvolvimento. Além disso, para Vigotski (2007) esse processo deve ser dotado de significados, usando os instrumentos que o meio oferece para proporcionar o entendimento da finalidade da escrita como aquisição cultural para os sujeitos.

Na seção a seguir, trazemos as contribuições de autores que estudaram o discurso interior que aparece nas escritas nos primeiros anos de escolarização, sendo que “a fala interior é para si mesmo; a fala exterior é para os outros” (VIGOTSKI, 2008, p.115), esse fenômeno é comum, uma vez que, aos poucos, no processo de desenvolvimento da criança, ela aprende a comunicar-se para que o outro entenda.

4.1.1. Vestígios do discurso interior nos registros escolares

Entendendo a alfabetização como um processo discursivo, Smolka (2012) argumenta que quando as crianças se apropriam da escrita, começam a escrever, desenhar e narrar fragmentos do “discurso interior”, que foi estudado por Vigotski (2008). O discurso interior nasce para diferenciar o discurso para si e para o outro, então é elaborado e direcionado para o sujeito que pensa.

Antes que os sujeitos possam de fato chegar ao discurso interior, Vigotski (2008) observou quatro principais fases no desenvolvimento da interpretação dos signos: 1º estágio – é comum gritos e balbucios que são uma linguagem pré-verbal; 2º estágio – inicia-se o desenvolvimento da inteligência prática, crianças identificam objetos pelas suas características; 3º estágio – há surgimento da fala egocêntrica, utilização de signos mnemônicos externos para resoluções e memorizações internas, é comum que a criança realize atividades descrevendo-as para si; 4º estágio – último estágio, a criança utiliza memória lógica, sujeito fala à si silenciosamente, interações externas e internas são mutuas,

Fizemos dessa relação problema central do nosso estudo, e isso permitiu-nos investigar a natureza do discurso interior com invulgar exaustão. Um certo número de observações e considerações levou-nos a concluir que o discurso egocêntrico é um estágio de desenvolvimento que precede o discurso interior. Ambos preenchem

funções intelectuais; as suas estruturas são semelhantes; o discurso egocêntrico desaparece por alturas da idade escolar, quando o discurso interior começa a desenvolver-se. De tudo isto inferimos que se transformam um no outro. (VIGOTSKI, 2008, p.196)

Antes da criança chegar à internalização das palavras, como no quarto estágio, há a etapa da fala egocêntrica que utiliza instrumentos externos para orientar a compreensão mental até que a criança chegue ao nível da fala interior. A fala egocêntrica tem função de orientar as operações mentais, como faz a fala interior, porém sua expressão é como a fala social primitiva (VIGOTSKI, 2008).

Bakhtin (2011, p. 275) escreve sobre a fala interior dizendo: “nenhuma das categorias elaboradas pela linguística para analisar as formas da linguagem exteriorizada, da fala (lexicografia, gramática, fonética), é aplicável ao discurso interior, e supondo que fossem, elas deveriam ser radicalmente redefinidas”, a fala interior é abreviada, desconexa, vai das partes para o todo, privilegia o sentido.

Nesse viés, Vigotski traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como possibilidade de aprendizagem por meio da ação, designando a interferência do docente para haver aprendizagem. A criança tendo ou não contato prévio com a escrita social ou escolar, o dever de promover avanço na compreensão é da escola, a partir da mediação de conhecimentos já consolidados,

O processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, então, tornando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial (OLIVEIRA, 1998, p.62)

Os leitores iniciam sua leitura de mundo desde o estágio da fala pré-verbal, depois continuam seu progresso pela fala egocêntrica até atingir a fala interior que é manifestada nas escritas escolares. A leitura e a escrita são processos discursivos, desde que sejam vistos como prática social, não sendo uma mera transcrição, mas adquirindo sentido na verdadeira função que é atribuída para tais atividades, tendo um transmissor da mensagem que será enunciada a um ouvinte em um determinado contexto: “todo processo discursivo supõe, da parte do emissor, uma antecipação das

representações do receptor, isto é, sua habilidade de imaginar, de pensar onde seu ouvinte o ‘enquadra’” (SMOLKA, 2012, p 36 e 37).

Dessa forma, mais do que buscar alfabetizar os sujeitos, é necessário que a escola dê lugar aos dizeres individuais. No campo da alfabetização ainda não são consideradas as diferenças, por isso para a escola, não convém dizer, mas sim, repetir (SMOLKA, 2012), mantendo o status quo da sociedade. Porém, é necessário repensar as práticas de leitura e escrita no contexto escolar, visando educar para reflexão e transformação, não para manutenção.

4.1.2. Possibilidades do *alfaletrar* nas práticas em sala de aula

A arena de vozes sociais em que se constitui a sociedade (Bakhtin, 1992), desenvolve diversos gêneros do discurso, constituídos conforme as esferas de atividade humana. Conforme Marcuschi (2010), a fala estigma os sujeitos muito mais do que a escrita, além das várias esferas de utilização da língua serem fortemente marcadas por tradições linguística, tanto orais como escritas:

Tomemos o caso típico da área jurídica. Ali é intenso e rígido o uso da escrita, já que a Lei deve ser tomada *ao pé da letra*. Contudo, precisamente a área jurídica faz uso intenso e extenso das práticas orais nos tribunais, o que comprova que em uma mesma área discursiva e numa mesma comunidade de práticas convivem duas tradições diversas, ambas fortemente marcadas. Oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas. (MARCUSCHI, 2010, p.37) [Grifos do autor]

É notório o prestígio que alguns gêneros têm sobre outros, no caso de escritas profissionais, literárias, acadêmicas ou formais é dado olhar de superioridade em comparação com a escrita cotidiana (MARCUSCHI, 2010), como lembretes, avisos, bilhetes, mensagens em redes sociais, entre outros. Porém, entendendo o letramento em sua perspectiva ideológica (STREET, 2014), é imprescindível olhar para os usos da escrita em suas dimensões sociais no momento de desenvolvimento da alfabetização. Nesse contexto, não cabe na escola um olhar autônomo de letramento (STREET, 2014), em que as práticas de leitura e escrita são desgarradas do contexto do aluno, criando um dualismo: mundo da teoria, mundo real. Para superar isso, é preciso praticar a linguagem como um ato ético e responsável (BAKHTIN, 1992).

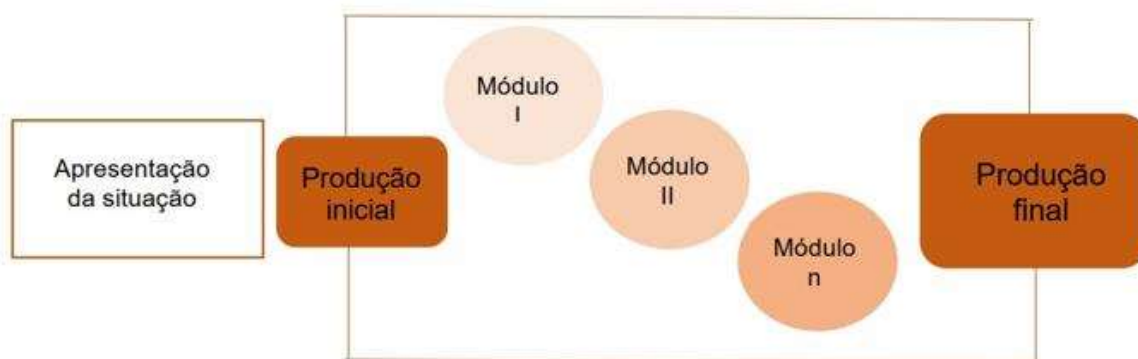
A tarefa do professor alfabetizador não é fácil, mas bastante necessária em seu processo, “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2021, p.56), pois atribui sentido aos mundos infantis em vários contextos possíveis.

Soares (2020), no livro intitulado *Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever*, explicita as técnicas para aquisição do alfabeto dentro de práticas de escrita e leitura, convidando o leitor a refletir atividades que desenvolvam a consciência fonológica na criança, reconhecimento de letras. A autora traz tipos de texto e suas contribuições nesse desenvolvimento, propondo desafios e oportunidades nas habilidades de interpretação e compreensão, assim, segundo ela “vencida a fase da apropriação do sistema alfabético e das normas ortográficas básicas, a leitura é que se torna mais fácil que a escrita” (SOARES, 2020, p. 196).

A criança na fase inicial da escrita tem modos peculiares de colocar a linguagem a serviço de seu pensamento, para que isso ocorra, Soares (2003) defende que os textos artificiais presentes nas cartilhas de alfabetização devem ser substituídos por textos reais. Para isso, o trabalho com textos na sala de aula é essencial, trabalhando a alfabetização não com atividades soltas e desconexas, mas em um contexto, trazendo temas geradores e textos multimodais, assim, o trabalho com Sequência Didática (SD) é uma possibilidade.

A orientação teórico-metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a SD induz à um processo que viabiliza a criação de práticas sociais de linguagem, o que buscamos no processo de letramento das crianças. No organograma a seguir, os autores ilustram o esquema da sequência didática:

Figura 11 - Organograma da sequência didática.



FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) [adaptado].

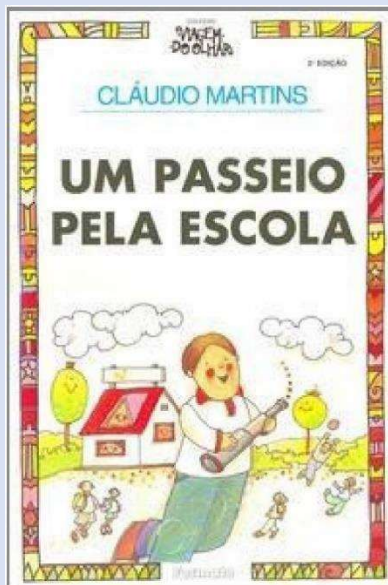
A **apresentação da situação** ocorre na necessidade de uma “interação sociocomunicativa concreta, com o propósito de fundamentar a necessidade de produção e de aprendizagem relacionada a um gênero textual, oral ou escrito” (SWIDERSKI; COSTA-HUBES, 2009). O professor, nesse momento traz para o aluno, um contexto socio-discursivo, convidando-o a interagir responsivamente. A **produção inicial** seria a resposta oral ou escrita do aluno à situação proposta pelo professor, assim “oferece ao professor subsídios para diagnosticar a compreensão (ou não) que o estudante tem do referido gênero textual e de seu contexto de produção” (SWIDERSKI; COSTA-HUBES, 2009), podendo ser uma fonte de avaliação somativa e/ou diagnóstica. Posteriormente, por meio dos **módulos**, é feita a instrumentalização dos estudantes por meio de conhecimentos, assim, terão condições de realizar a **produção final**, necessitando de mediação durante todo processo.

A seguir será apresentada uma sequência didática para os momentos iniciais da escrita na escola, ilustrando formas que esse processo poderá se dar com a participação dos sujeitos envolvidos:

Sequência didática para alfabetização histórico-cultural

1. O docente, entendendo em que contexto se encontra, deve iniciar buscando, por meio do interesse dos alunos, um livro de histórias divertido, próprio para a faixa de idade em que trabalhará;
2. Usaremos o livro “Um passeio pela escola” de Cláudio Martins como exemplo, em que o autor narra situações observadas em sua escola por meio de versos e rimas.

Capa do livro a ser trabalhado.



FONTE: MARTINS (1998)

3. Em um primeiro momento, seria feita a leitura permitindo, se possível, que os alunos acompanhem, por meio do livro ou em uma projeção;
4. Então, seria proposta uma discussão das situações relatadas no texto, observando a riqueza de detalhes nas imagens e narração do livro;
5. De uma forma organizada, as crianças seriam levadas para dar uma volta na escola e perceber os ambientes: se parecem com a história? O que cada uma gosta de observar mais em sua escola? Gostaria que mudasse algo?
6. Então, deve haver explicação, por meio do texto do livro, do que é verso, rima, estrofe, etc.;
7. As crianças seriam encorajadas a criar sua estrofe, retratando o que mais chamou atenção em sua escola, com auxílio da professora, irão escrever.
8. Com as rimas, os alunos devem fazer uma página de um livro, por isso, ilustração é um elemento importante.
9. Será feito um livro coletivo com as observações da turma, as crianças devem criar a capa, colocá-lo em ordem com páginas observando a disposição do livro original, sendo mediados pelo professor. A depender da quantidade de alunos na turma, é interessante que cumpra essa atividade em grupos;
10. Por fim, é preciso que o livro criado pela turma seja compartilhado, a turma deve discutir formas de expor seu material. Pode ser por meio de uma exposição, por meio de uma rede social, de um vídeo, fotos, entre outros. A intenção é que o material

seja lido, visto, que as crianças tenham interlocutores, sendo a família, alunos da turma ou da escola, entre outros.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora e professora regente da turma pesquisada (2022).

O trabalho com sequência didática (SD) é definido como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97), assim, para que haja criações em torno de um gênero textual é importante sua representação de diversas formas, inclusive por meios didáticos distintos. A SD,

Inicia-se, normalmente, pela apresentação da situação, detalhando a situação de interlocução que será realizada por meio do gênero selecionado. Em seguida, parte-se para a produção de um texto inicial, o qual servirá de referência para o professor identificar os encaminhamentos que deverá seguir. Tendo em vista o levantamento das principais dificuldades a partir dos textos dos alunos, elabora-se módulos de atividades diversificadas, os quais contemplarão os diversos elementos constituintes do gênero abordado e que ainda não foram sistematizados pelos alunos. A SD é finalizada com outra produção, quando o aluno poderá incorporar os conhecimentos adquiridos nos módulos. (BROCARD; COSTA-HUBES, 2014, p.11)

No trabalho com alfabetização, as sequências didáticas têm grande contribuição, uma vez que durante esse processo, o aluno observa os diferentes gêneros textuais, suas configurações escritas, as rimas, tamanhos de textos e palavras, ilustrações quando presentes, entre outras. Além de, em apenas uma sequência didática, trazer textos com diferentes versões, o mesmo texto em diferentes gêneros orais e textuais, produção de ilustrações, textos lacunados, reorganização de histórias, enfim, são muitas as possibilidades.

No capítulo a seguir, será discutido as observações participantes realizadas entrelaçadas aos dizeres da entrevista com a professora regente da turma. A participação da pesquisadora, nos processos de ensino-aprendizagem da classe, promoveu afetividade responsiva, em que o local foi atingido com a realização da pesquisa, mas também provocou reflexões, questionamentos. Assim, a seguir serão discutidos os anseios, as impressões, a colaboração da pesquisadora, as observações do local adentrado, os eventos de letramento promovidos na turma, o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita no espaço escolar, tecendo considerações a luz do referencial teórico apresentado.

Capítulo 5 – Os olhares para a pesquisa: análises



Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa.
 Não altera em nada...
 Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas.
 A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro...
 (LISPECTOR, 1977)²²

Nesse capítulo, será apresentada a análises de dados recolhidos durante observações participantes, além da entrevista²³ realizada com a professora regente (PROF2) da classe acompanhada, tendo como objetivo de entender de que forma os processos de alfabetização e letramento ocorrem na escola campesina multisseriada “EPM Antônio Maciel Filho”, levando em consideração o período pandêmico ocorrido desde o ano de 2020.

Durante as observações, a minha participação enquanto pesquisadora na sala de aula provocou alterações na dinâmica da sala de aula. A relação com a professora ocasionou em ideias para modificação do espaço da sala de aula, divisão da sala em níveis de conhecimentos para que cada uma mediasse uma atividade, contação de histórias, realização de sequência didática, confecção de murais e cartazes, participação de reuniões internas e ainda outros movimentos.

Dessa forma, o presente capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira parte, busca-se descrever e analisar os contatos iniciais com a escola, em que se identificou as atividades aplicadas pela professora que eu colaborava apenas auxiliando as crianças, além das práticas escolares arraigadas como tradições. Na segunda parte, é analisado algumas atividades que foram realizadas em colaboração com a escola, como contações de histórias, confecção de materiais e ambientes para a turma, que atingiram toda escola. Na terceira parte, chamamos atenção para o material didático que a escola dispunha, produzido e distribuído pelo governo do estado do ES, material que foi utilizado por mim para mediar atividades com o grupo do 3º ano.

Por fim, será analisado as formas de avaliação da escola e do sistema da secretaria de educação de São Mateus, formas de avaliação que participei ajudando a

²² Trecho de entrevista com Júlio Lerner para a TV Cultura, em 1977. Disponível em: <https://www.facebook.com/Letrasinverso/videos/%C3%BAltima-entrevista-concedida-pela-escritora-clarice-lispector-gravada-em-1977-par/1356348641070772/> Acesso em: 15/11/2022

²³ Roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice C.

professora a identificar e nomear as dificuldades de cada aluno. Durante a discussão de cada um desses pontos, a voz da professora regente irá aparecer identificada pela entrevista que realizamos, porém, foi possível enxergar um grande desconforto da profissional em responder algumas questões, principalmente quando dizem respeito às limitações materiais, profissionais que a escola enfrenta.

5.1. CONTATOS INICIAIS COM A ESCOLA

Ao adentrar a escola no início do ano letivo de 2022, almejava pesquisar um espaço em que eu fosse aceita e compreendida enquanto colaboradora ativa, que pudesse ter espaço para dar ideias, me expressar, entender os contextos, ouvir e ser ouvida. Assim, os contatos iniciais foram muito importantes em estabelecer impressões sobre mim para a comunidade escolar. Com o passar dos dias, fui incluída nos recreios dos funcionários da escola, em planejamentos para lanches coletivos, planejamento e registros dos alunos para a gestão da escola, e etc.

Dessa forma, fiquei muito satisfeita com minha introdução no local de pesquisa, essa inclusão foi essencial para que eu pudesse compreender os objetivos, impasses, formas de trabalho, espaço da escola em que adentrei. Com o passar dos dias, pude observar a progressão de algumas crianças na compreensão do sistema alfabético, as estratégias das próprias professoras em promover a aprendizagem das crianças por meio de trocas de turmas, de atividades, de união das classes, o trabalho e as dificuldades da gestão escolar e dos professores de áreas específicas para estar presente na escola, além de processos de planejamento e registros escolares.

Assim, o objetivo dessa seção é analisar as impressões dos contatos iniciais que obtive na escola, os impasses percebidos, as formas que encontrei para me encaixar no local e entender sua realidade, esses momentos foram cruciais no desenvolvimento de ações que tornam a pesquisa colaborativa, proporcionando condições para coleta de dados.

Almejando acompanhar o ano letivo de 2022 na EPM “Antônio Maciel Filho”, buscamos estabelecer diálogos com a escola a partir de 2021, o que não foi proveitoso, pois quase todos os profissionais foram mudados devido ao processo

seletivo de Designação temporária (DT) realizado pela Secretaria Municipal de Educação no início de 2022. Dessa forma, procuramos a Secretaria de Educação para aprovação da pesquisa no local e submissão de documentações no Comitê de ética em novembro e dezembro de 2021. Não houveram objeções a realização do estudo, por isso, o próximo passo seria estabelecer contato com a escola, comunicando e recebendo autorização do local.

No dia 18 de fevereiro de 2022 fui até a instituição e a pedagoga me recebeu, estabeleceu um diálogo comigo, procurou saber quem eu era, de onde venho, entreguei a autorização e expliquei os objetivos da pesquisa, o público-alvo, etc. Ela me explicou que aquele dia estava sendo o primeiro dia trabalhando ali, pois no sábado anterior foi feita a chamada da secretaria de educação para as vagas de designação temporária (DT) da prefeitura, o ano de 2022 foi primeiro ano de trabalho dela na profissão, foi contemplada com uma vaga de pedagoga que trabalha em 3 escolas do campo. Fiquei assustada pois as aulas já haviam iniciado desde o dia 02 de fevereiro, as escolas ficaram vários dias sem o quadro completo de profissionais.

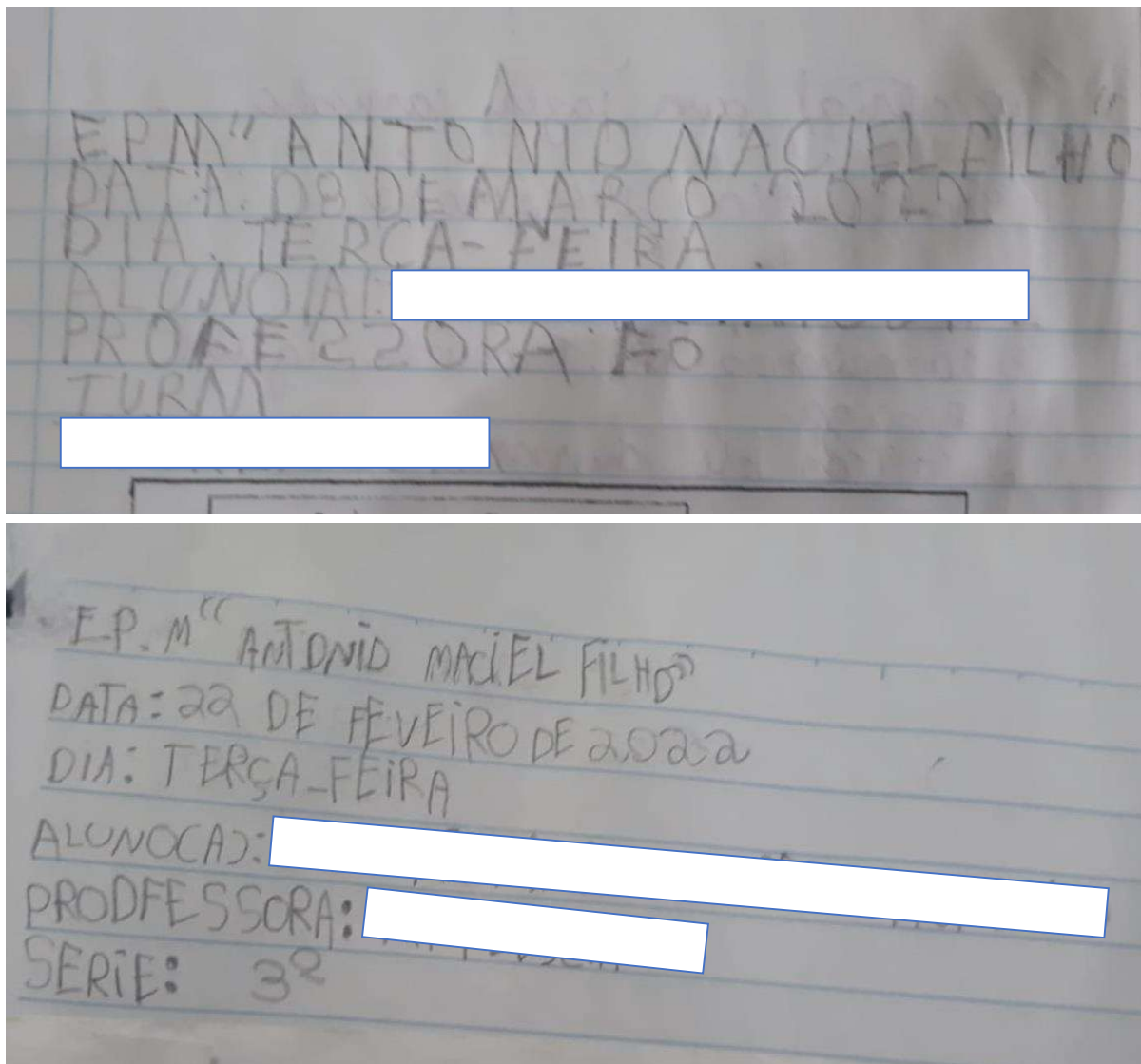
Fui apresentada à professora da sala do 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), com quem conversei pouco, expliquei os objetivos da pesquisa, que eu estava ali para aprender com a escola, e contribuir também. A professora também é DT, porém trabalha na escola há 3 anos, em anos anteriores foi professora da Educação Infantil, sempre fica bem colocada no processo seletivo e tem a possibilidade de voltar para a mesma escola. Entreguei os papéis de autorização, o projeto e os termos de autorização para a pedagoga e para a professora, todas foram muito solícitas e abertas, me senti muito bem naquele ambiente. A diretora foi informada sobre a pesquisa e permitiu minha entrada na escola.

Na semana seguinte voltei, mas, a partir de então, comecei a acompanhar a rotina da escola realmente. Nesses momentos iniciais, em que não conhecia muito bem o espaço e os sujeitos daquele local, me coloquei na sala como um auxílio, inclusive ela estava com o pé quebrado nessa primeira semana, assim me senti ainda mais útil naquele ambiente, quando ela precisava se locomover para pegar algo, eu a ajudava.

Diariamente, as crianças abriam o caderno solicitado, muitas não tinham habilidade para escrever, não sabiam como pegar no lápis, utilizar as linhas, mas precisavam

escrever o cabeçalho que era colocado no quadro, e não apenas uma vez, se fosse utilizado outro caderno de outra matéria, era necessário escrever novamente.

Figura 12 - Cabeçalho feito por um aluno de 1º ano e 3º ano.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Muitos alunos, principalmente do 1º ano, tinham dificuldade em escrever o cabeçalho, demorando horas para terminá-lo, é uma atividade repetitiva, sem sentido e bastante desgastante para as crianças. É possível perceber na imagem dos cadernos dificuldades típicas de crianças que não conhecem o código escrito, tais como: letra espelhada, falta de letras para completar as palavras corretamente, letras de outra linha no meio de uma frase, etc., dificuldades causadas pela não compreensão do código escrito e sim, a mera reprodução de suas correspondências gráficas.

Nesse sentido, é importante entender até que ponto deve-se prosseguir com práticas tradicionais da escola, isso porque, tornando-se sem sentido, acabam corroborando com o desenvolvimento de alunos copistas,

o aluno que imita a escrita, copiando-a, está na zona de desenvolvimento proximal das habilidades de ler e escrever. Se o aluno já possui intelecto suficiente para desenvolver esta habilidade, ou ele não a imitaria, então por que ele não consegue escrever sozinho, nem ler e compreender o que copia? (SILVA; FREITAS, 2020, p.43)

Como professora de alunos do 5º ano, vejo a obrigatoriedade da escrita do cabeçalho apenas como um cumprimento de padrões, não tem serventia para promoção de aprendizagens, principalmente quando o aluno se encontra em fase de alfabetização. É preciso cuidado ao trazer essas atividades repetitivas e sem sentido para sala de aula, uma vez que o aluno se acostuma com a cópia, com a escrita sem significado, torna-se difícil reconhecê-lo nessa condição e ressignificar suas aprendizagens,

O copismo é a produção pedagógica de alunos que são capazes de escrever-copiar, na aparência os alunos estão escrevendo, mas a essência dessa escrita é apenas uma atividade de cópia. É possível produzir o fenômeno do copismo quando o ensino da linguagem escrita se limita às habilidades motoras necessárias para a escrita. (TEMPLE; SOUZA, 2007, p. 49-50),

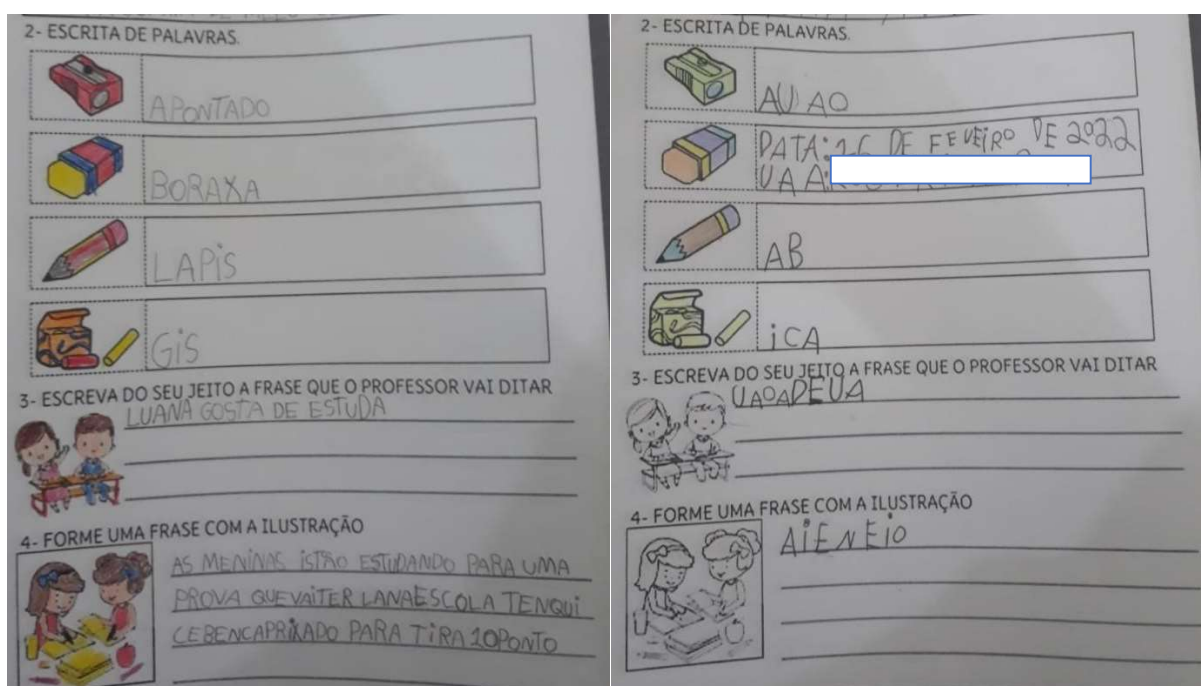
As atividades aplicadas diariamente, nos momentos em que acompanhei, ou eram passadas no quadro ou eram as “folhinhas” xerocadas. No ano de 2022, a classe do 1º ciclo não utilizou livro didático porque não tinha quantidade suficiente para todos os alunos, assim, um importante instrumento para aprendizagem escolar não foi concedido aos alunos e à professora, tornando ainda mais difícil os processos formativos naquele espaço.

Dessa forma, diariamente as crianças se organizavam nas filas de seus anos, mais à esquerda, duas filas de 1º ano, no centro, os alunos do 2º ano, à direita, os alunos do 3º ano, segundo Hage (2008), a estratégia de dividir os alunos por turma é bem comum nas salas multisseriadas, fazendo com que os docentes ajam “de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas” (p.3). Quando questionada sobre as estratégias que utilizou para promover a aprendizagem nas crianças no dia-a-dia da sala de aula, a professora responde:

PROF 2: *Eu vou muito no lúdico, igual hoje mesmo tinha o “balão estourado” que é para que? Para reconhecer o alfabeto porque eles falam, mas não reconhecem as letras, então assim, mais o lúdico. Eu gosto de trabalhar mais o lúdico porque a criança vai brincando e vai aprendendo. Se é uma música, se é uma cantiga de roda, a criança senta ali e fica cantando: Qual a letrinha que a tia cantou que começa a canoa? Para interagir com eles. Jogos que eu faço ali, eu tenho um para assimilar a figura com a letra inicial, trabalhando assim com eles. Aqui é todo mundo junto, é multisseriada, não tem como trabalhar aqui diferente, cada um tem sua dificuldade. O que que eu faço? A M**** está com dificuldade nas sílabas, então vou trabalhar com ela separadamente, o outro está com dificuldade nas letras iniciais, então vamos trabalhar em cima, outro com números, etc.*

Normalmente eram dadas atividades diferenciadas para cada ano, a seguir, serão expostos exemplo de atividade em folha, A Figura 7 foi aplicada com as crianças do 3º ano.

Figura 13 - Atividade em folha aplicado para alunos do 3º ano.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Nenhum texto prévio foi lido para as crianças, apenas eu e a professora mediamos a atividade fazendo a leitura das questões. Era pedido para que o aluno escrevesse o nome de alguns materiais escolares, fazer a escrita de uma frase ditada e em seguida, criar uma frase com a imagem. A criança da primeira folha não é alfabética, escreveu

um pedaço do cabeçalho que estava no quadro como uma das respostas, quando vi isso fiquei muito impactada por observar que o aluno quer fazer a atividade, quer ler, mas está limitado por não compreender o código. Mesmo silabando palavras para alguns, não conseguiam escrever, estavam em um processo bem inicial da alfabetização.

Já a criança da segunda folha, lia e compreendia, conseguiu escrever palavras, uma pequena frase e um pequeno texto com muitos erros ortográficos e de espacialidade, mas produziu sentido na escrita, trazendo elementos com os quais convive na escola – *ten qui ce ben caprixado para tira 10 ponto* – sobre isso, Geraldi (2011, p.71) diz “Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola”.

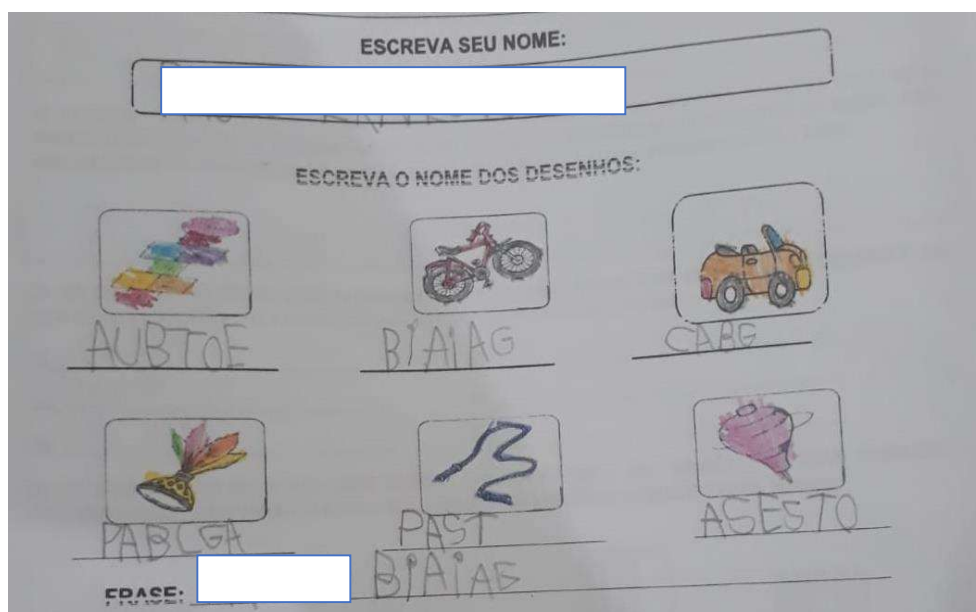
As atividades de folha eram, em sua maioria, atividades que privilegiavam a compreensão do código, como no exemplo acima. Não eram realizadas com textos, livros, diálogos, produções coletivas, assim, as atividades privilegiavam a faceta linguística da alfabetização (SOARES, 2017), não havia presença da linguagem escrita em seus usos sociais. Assim, não eram promovidos, por meio das atividades propostas pela professora, eventos de letramento, o que, segundo Rojo (2010) é uma grande dificuldade da escola, alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, é como se a alfabetização e o letramento fossem “práticas estanques, impossíveis de tramar” (ROJO, 2010, p.35).

Quando questionada sobre as dificuldades que encontra para alfabetizar, levando em consideração todas as limitações já expostas, a PROF2 diz:

Eu acho que é mais a parceria da família com a escola, eles deixam muito a desejar, muitas vezes você manda a atividade, volta a atividade em branco, não termina. Não tem aquela parceria da escola com a família. Aqui realmente é difícil.

Nesta esteira, a seguir, é mostrado uma outra atividade nos moldes da anterior, aplicada aos alunos do 2º ano.

Figura 14 - Atividade em folha aplicado para alunos do 2º ano.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Indo ao encontro da atividade aplicada ao 3º ano e tendo sido realizada no mesmo dia, essa lição traz desenhos de brinquedos isolados e a solicitação para escrever o nome de cada um. Não possibilitado nenhum contato com a leitura e escrita a partir de textos ou estava dentro de um contexto criado anteriormente, era uma atividade de “folhinha”. São práticas comuns nas escolas o uso das atividades em folhas, especialmente quando se trata de crianças que ainda não sabem ler e escrever, são alternativas bastante utilizadas nos processos de alfabetização tradicionais,

Todo esse processo de alfabetização formou o desenvolvimento de indivíduos em um certo sentido e para um tipo particular de sociedade. Na pior das hipóteses, parece descontextualizado, abstrato, ligado a regras e fragmentado em componentes formais, como ortografia, gramática e literatura. Em suas formas mais rígidas, essas concepções de aprendizagem de leitura e escrita produz estudantes complacentes: indivíduos que aceitam o que lhes é apresentado como correto e que passivamente apreendem um certo tipo de conhecimento que não poderia ser facilmente aplicado em contextos distintos. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.21)

É possível perceber que a criança que realizou a atividade tinha noções iniciais das correspondências fonêmicas de algumas letras, observa-se que escreveu algumas letras iniciais corretamente. Na atividade para formular uma frase, a criança escreve seu nome e repete letras que já a havia escrito, pois imagina que essas palavras tenham algum sentido, não são apenas letras misturadas. Assim como na atividade

do 3º ano, é possível ver a vontade da criança em produzir sentido por meio da escrita, escrevendo o que sabe estar “correto”.

Quando Street (2014) chama atenção para a faceta autônoma do letramento, que é orientada pelas habilidades e privilegia uma forma escrita adotando uma visão etnocêntrica e hierárquica, é criticado a visão escolar em trabalhar a linguagem escrita como algo desconectado de funções sociais, como se fossem autônomas em si mesmas. Street (2014) detém-se em analisar determinadas práticas escolares que só existem nesse espaço, criadas artificialmente, como se a linguagem só pudesse ser entendida de uma única forma, Ferreiro (2001, p. 20) diz, “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário”. Pode-se observar a presença de atividades para alfabetização em um viés autônomo, uma vez que se encontra desconexa de contextos sociais, além de ser um tipo de linguagem encontrado apenas na escola.

Em um outro dia, a atividade abaixo foi aplicada com o primeiro ano, a professora pediu que eu me reunisse com as crianças desse ano na parte de trás da sala e realizasse com eles.

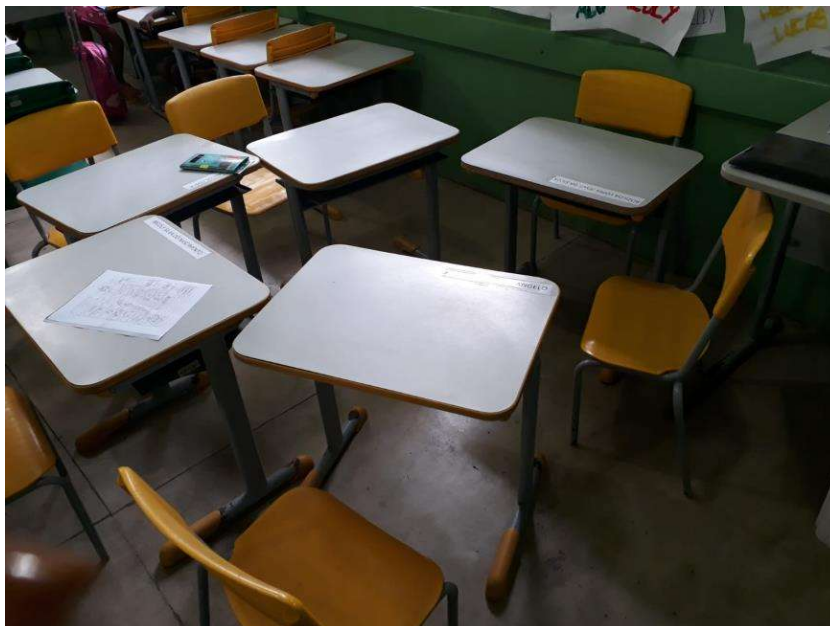
Figura 15 - Atividade em folha aplicado aos alunos do 1º ano.

FONTE: Arquivos da autora (2022).

A tarefa consistia em completar os quadrados com as letras iniciais de cada desenho, eu acompanhei as crianças do primeiro ano, tentando realizar com todas juntas. Foi muito difícil cumprir o pedido da professora, a maioria das crianças não sabiam nem as vogais, tentei ensinar de alguma forma, pegando fichas com letras e desenhos. Apenas duas crianças do grupo conheciam as correspondências gráficas de cada letra, e mesmo assim, muitas vezes não tinham consciência fonêmica para estabelecer relações com os desenhos. Outro detalhe dificultoso foi a presença de desenhos que até eu desconhecia, as crianças nem imaginavam o que era o hipopótamo, a iguana, o koala, a raposa, wafer, xilofone e Yakult, imagens que não fazem parte de seu cotidiano, nem de seu campo de conhecimento.

A atividade não estava na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças, não houve condições de produção de sentido com mediação, eu desenhei várias letras nas atividades para as crianças terem no caderno a atividade “completa”, mas na verdade não foi possível alcançar as habilidades que a professora gostaria.

Figura 16 - Disposição dos móveis após mediação na atividade.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Estando na escola durante alguns dias seguidos, pude perceber a importância dada em manter o caderno das crianças com as atividades coladas, bem feitas, sem rasuras, por isso, esse material era mantido no armário da professora e era ela quem

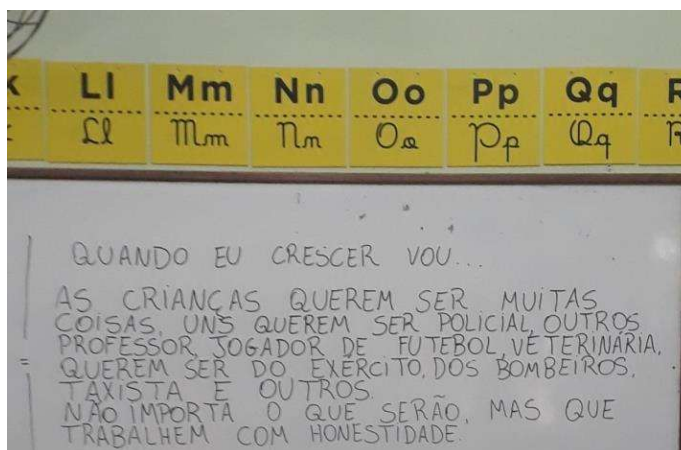
colava as atividades de folha, inclusive em alguns momentos eu a ajudei. Pode-se perceber uma cultura escolar, que, segundo Julia (1995, p.127) é o

Conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Questões como o preenchimento do cabeçalho diariamente, comemoração de datas sem que as crianças entendam os contextos, zelo demasiado com material para exposição, dentre outros aspectos, são práticas tradicionais de muitas escolas e que se repetem as vezes apenas pela presença dessa “cultura”, mas que se tornam sem sentido, levam tempo e esforço sem produzir aprendizado significativo.

Uma outra prática comum na escola é a comemoração de datas, presenciei na escola apresentação pelo dia das mães, páscoa, dia do trabalho, dia da água, dia da Terra. Em cada um, as professoras se organizavam, ensaiavam as crianças, produziam cartazes, encontros com a família para comemoração do dia. Na maioria das vezes, as crianças eram apenas informadas que fariam algo diferente naquela data, mas não tinha uma explicação sobre os motivos das comemorações, o que significava. No dia do trabalho, por exemplo, a professora me pediu opinião sobre o que poderia ser feito em um cartaz para expor no refeitório da escola, eu dei a ideia de falarmos sobre o que aconteceu no dia 1º de maio e produzir algum texto coletivo com as crianças, então ela foi perguntando o que as crianças queriam trabalhar quando adultas,

Figura 17 - Texto produzido para o dia do trabalho.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Eu participei com eles no momento da produção do texto escrevendo no quadro, a professora ia perguntando, conversando com eles e eu escrevendo. Depois do texto pronto, ela passou para um cartaz enquanto as crianças faziam recortes em livros, os recortes eram pessoas trabalhando para colagem no cartaz. Também no dia das mães, as crianças ensaiaram por dias uma coreografia para apresentar para suas famílias, mesmo que algumas crianças nem morassem com a mãe. Segundo Saviani (1991), as comemorações de datas são questões secundárias na escola, pois a principal função escolar é a sistematização e transmissão de conhecimentos científicos, assim, corre-se um risco de

O ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução, em seguida a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, do folclore, a semana da pátria, jogos da primavera, semana das crianças, semana do índio, semana da asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só tem sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las. (p. 24).

Assim, é importante avaliar até que ponto as atividades tradicionais da escola produzem sentido e estão na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças, como é possível trabalhar o dia de Tiradentes com crianças que não tem conhecimento sobre colonização no Brasil, cobrança de impostos, inconfidência mineira?

Dessa forma, tentei conversar com a professora em alguns momentos sobre essas práticas escolares tão arraigadas e por vezes, sem sentido para alcance dos objetivos que buscávamos naquele contexto – alfabetizar as crianças – com relação ao cabeçalho, eu pedi a ela que as crianças não precisassem escrevê-lo quando fossem usar o livro PAES, ela permitiu. Com relação às datas comemorativas, não observei nenhuma mudança, apenas tentei fazer com que as crianças participassem e produzisse diálogo quando ajudei em uma produção.

Além de momentos de observação participante, tive oportunidade de planejar e realizar atividades com a turma em parceria com a professora. A seguir, será descrito a realização de trabalhos colaborativos realizados na classe pesquisada, que, por vezes, promoveu dinâmica com toda escola. A sequência didática apresentada no capítulo anterior, que foi elaborada buscando ilustrar as formas como a escrita, enquanto processo histórico-cultural, pode ser articulada nos processos de ensino-aprendizagem, efetivou-se durante momentos de colaboração na pesquisa, dessa forma, a seguir será apresentada a descrição e análise dessa e outras realizações.

5.2. TRABALHOS COLABORATIVOS NA ESCOLA

Diante das observações iniciais e das atividades vivenciadas com a turma promovidas pela professora, algumas das quais foram analisadas na seção anterior, houveram também, com o passar dos dias, momentos de colaboração no planejamento e na execução de eventos de letramento com a turma. Conforme Bakhtin (2011) não é possível refletir o mundo sem refratá-lo, por isso, vendo a linguagem como ideológica, é preciso levar em conta os discursos escritos, falados de nossas crianças, oferecendo espaços para a responsividade.

5.2.1. O trabalho com sequência didática

Entendendo que “é no processo de interação social que a palavra significa, o ato de fala é de natureza social” (BAKHTIN, 1999, p. 109), e por isso os sujeitos “penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 1999, p. 108), alfabetizar implica os aspectos sociais e históricos nos quais os alfabetizados se inserem.

Dessa forma, os estudos do Letramento são postos em discussão, uma vez que

Os estudos sobre letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo. (...) Isso nos faz ver que o letramento não é único, mas há vários letramentos, relativos aos vários contextos sociais e culturais das sociedades em que aparecem. (...) Se há tipos diferentes de letramento, só há sujeitos menos ou mais letrados, visto

que em algum domínio discursivo ele terá mais práticas de letramento e, em outro, menos (MARCUSCHI, 2010, p.25).

Nessa perspectiva, intentando para o contexto que o aluno se insere, o ideal é que busquemos alfabetizar, levando em consideração aspectos técnicos, dentro do contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, *alfaletrar* nossas crianças. Assim, a SD aparece como uma alternativa para inserção de diferentes gêneros textuais na Educação Básica, inclusive no 1º ciclo do Ensino Fundamental, onde as aprendizagens voltam-se para a alfabetização, promovendo contato das crianças com textos reais, assim como propõe Soares (2003).

Dessa forma, um dos momentos de colaboração que a pesquisadora realizou na pesquisa, buscando, no processo de ensino-aprendizagem, os usos reais da linguagem escrita no processo de alfabetização dos alunos pesquisados, a SD realizada envolveu toda classe, desde os alunos do 1º ano aos do 3º ano. O livro trabalhado foi “Um passeio pela escola” de Cláudio Martins (1998) que foi escolhido pelos próprios alunos, trabalhando o gênero textual poema. O planejamento foi realizado em conjunto com a professora, discutimos alguns pontos, eu sugeri que chamássemos os alunos da outra turma para uma participação, ela sugeriu que fossemos para o exterior da escola em determinado momento, nós duas aplicamos, controlando a turma, mediando as escritas e desenhos, etc.

Em um primeiro momento, fizemos a leitura de três livros para que as crianças escolhessem qual mais gostaram. Todos eram livros infantis com rimas, próprios para a faixa-etária. Após a leitura dos três, foi feita uma votação para qual dos livros eles gostariam de fazer as atividades do dia seguinte. Durante esse processo, as crianças releram os livros, disseram suas opiniões, observaram as ilustrações, etc. De acordo com Solé (1998), o contato de diversos textos do mesmo gênero, no processo de apresentação da situação pode estimular diferentes estratégias em torno dos diversos objetivos implicados na leitura.

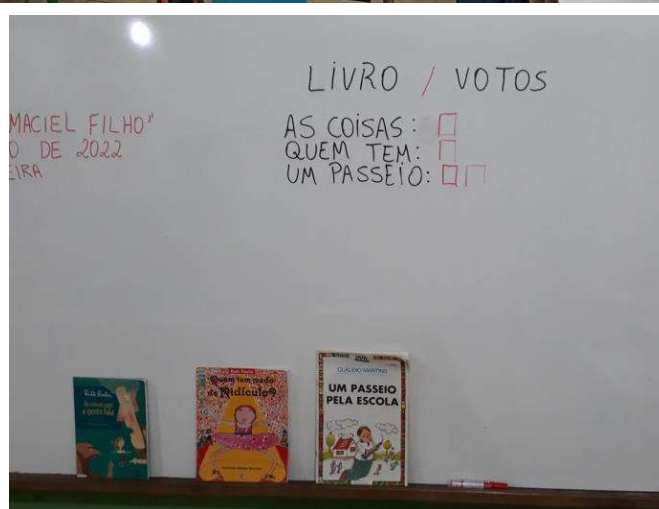
Os livros lidos foram: (i) “Um passeio pela escola” (1998) de Cláudio Martins, que narra a história de um garoto com sua luneta que observa a escola do alto, rindo e comentando as situações que acontecem nela. (ii) “Quem tem medo do ridículo?” (2011) de Ruth Rocha em que a autora narra, por meio de rimas, situações que passamos no cotidiano que são vergonhosas, mas, comuns. (iii) “As coisas que a

gente fala” de Ruth Rocha (2012) em que a autora narra a história de uma mentirinha criada por Gabriela, e que foi espalhada por toda vizinhança causando confusões, refletindo como são importantes as coisas que a gente fala. Foi possível aplicar as atividades propostas com toda turma, uma vez que, eu e a professora mediávamos de acordo com a necessidade de cada aluno, por vezes, escrevendo no quadro ou folha para aqueles que não sabiam ler, mas estimulando a criação em todos.

Durante a leitura dos livros, os comentários das crianças eram muitos, principalmente as crianças do 3º ano que são mais comunicativas, diziam: “Nossa, que escola grande, tem até quadra!”, “Olha o menino fazendo xixi no banheiro!”, “Olha aqui a caveira” – comentários esses feitos na leitura e visualizações das ilustrações do livro “Um passeio pela escola” (1998) de Cláudio Martins. No livro “Quem tem medo do ridículo?” (2011) de Ruth Rocha, as crianças acham muito engraçado a parte que a noiva solta um pum no altar da igreja, também comentaram “Eu não fico com vergonha de carregar meu irmãozinho”. No livro “As coisas que a gente fala” de Ruth Rocha (2012) eles comentam: “Quando eu quebro alguma coisa, eu saio correndo”, “Nossa, o pai dele deixou ele de castigo por causa da mentira da Gabriela”, entre outros comentários.

Os livros foram escolhidos por serem curtos, com histórias bem ilustradas, de fácil entendimento para as crianças, além de permitirem a realização de diversas atividades, tanto de ilustrações como escritas, conseguindo realizar de acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2007) que cada um se encontra.

Figura 18 - Momentos iniciais da aplicação da sequência didática.



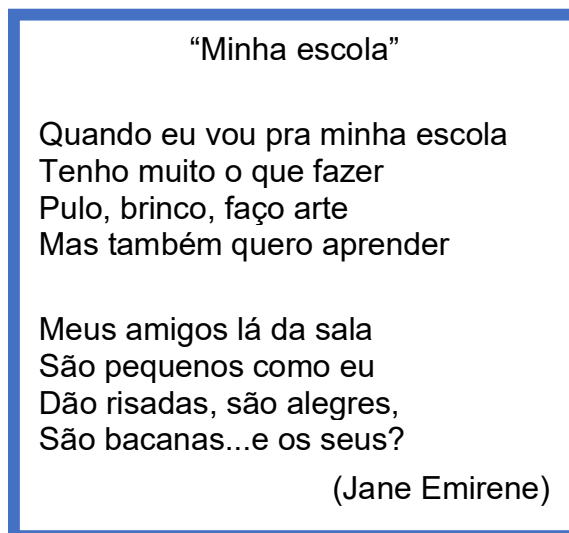
FONTE: arquivos da autora (2022).

A maioria das crianças da turma público-alvo não sabem ler, porém gostam muito de observar as imagens dos livros, então, pós a leitura, os livros passearam pela sala, de mesa em mesa, sendo observados. O livro escolhido pela turma foi “Um passeio pela escola” de Cláudio Martins. No dia seguinte, foi feita a releitura do livro escolhido. Como havia 3 exemplares do livro, enquanto era feita a leitura, dois livros eram passados de mesa em mesa para observação, a história é ilustrada com muita riqueza de detalhes, o que deixa as crianças encantadas.

Após a leitura, foi feita a explicação do que é rima, verso e estrofe por meio do livro lido, mas também levamos o poema “Minha Escola”²⁴ de Jane Emirene para ilustrar

²⁴ Disponível em: <https://www.espacopedagogico.site/2015/02/texto-volta-as-aulas.html>
Acesso em: 27/04/2022

ainda melhor esses elementos, o poema foi escolhido devido a familiaridade com o tema do livro escolhido:

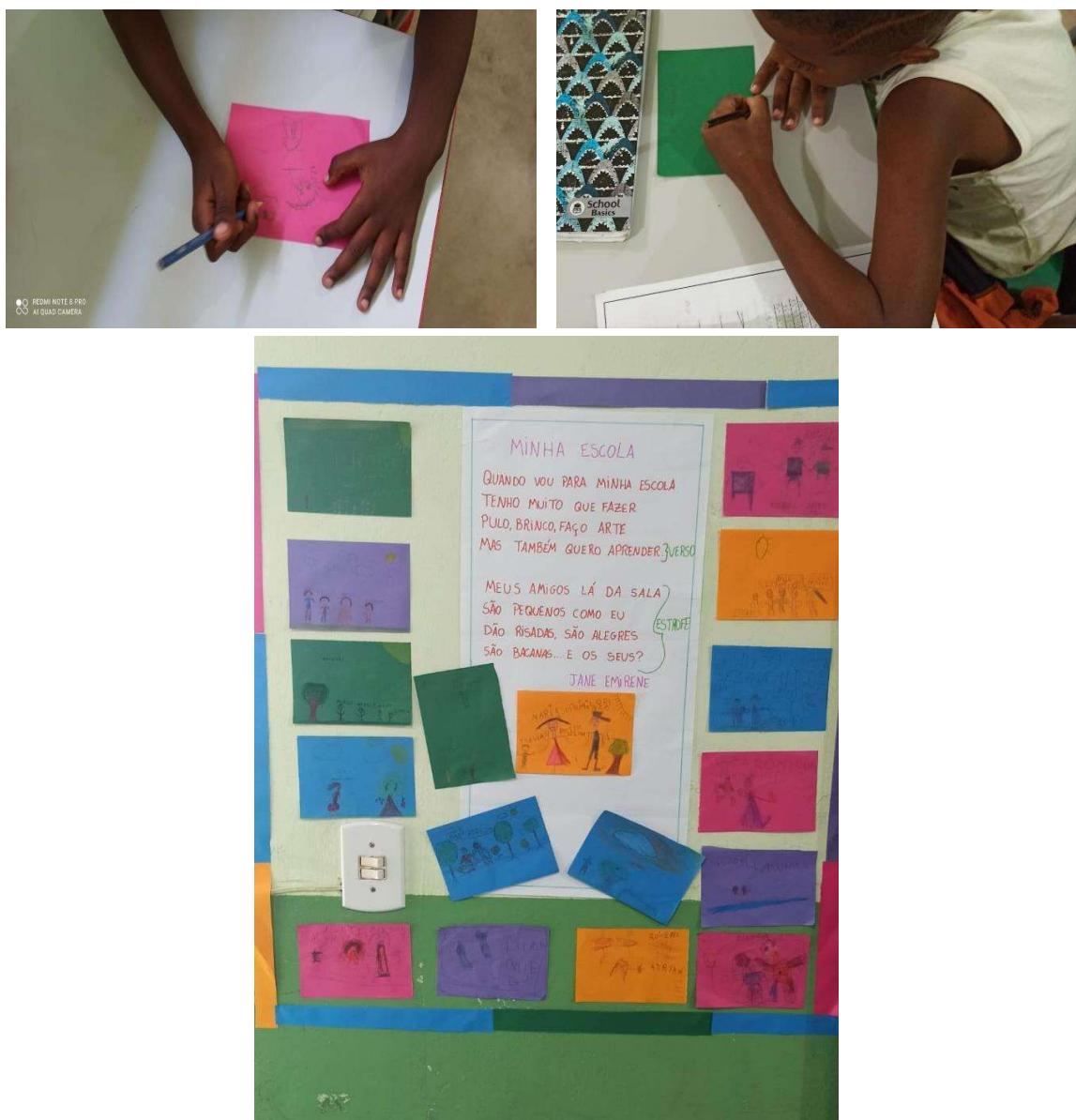


Segundo Swiderski, Costa-Hubes (2009), por meio da SD, antes mesmo do professor chegar à produção inicial, tem-se a oportunidade de criar diversas situações que circundam a prática de leitura dos textos do gênero designado. A inserção desse poema foi realizada para melhor compreensão do gênero textual, assim, novas atividades poderiam ser exploradas, como rodas de conversa, textos lacunados, continuação do poema, caracterização dos colegas da escola, entre outros,

(...) Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características: 1. ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82)

O próximo passo era fazer o passeio pela escola, e fizemos em grupos de seis crianças. Enquanto era realizada a atividade de passeio, também foi realizada a atividade de desenhar seus colegas da escola e escrever seus nomes assim como no poema lido é citado, quem não soubesse escrever podia perguntar ao colega, ou olhar na chamada da sala. Ao final dos desenhos, fizemos um mural:

Figura 19 - Crianças desenhando para confecção do mural.



FONTE: arquivos da autora (2022).

Freire (2021), diz que “Decência e boniteza andam de mãos dadas” (p.34), para o autor, a estética é uma das exigências para o ensino, assim, o mural, enquanto uma prática tradicional nas escolas brasileiras, é um instrumento para a estética, além de promover, quando criado a partir das produções dos alunos, responsividade entre os interlocutores no processo de comunicação,

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa; toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude

responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para executar. (BAKHTIN 1992, p. 290)

Esse mural compõe a produção inicial das crianças, em que, da forma como dispõe, elas ilustram e registram as mobilizações que fizeram por meio da leitura do poema. Após todas as crianças terem passeado por dentro da escola, levamos para dar uma volta por fora da escola, conforme a ideia da professora, percebendo os cantos exteriores, será que eles também são importantes?

Figura 20 - Crianças passeando pelo interior e exterior da escola.



FONTE: arquivos da autora (2022).

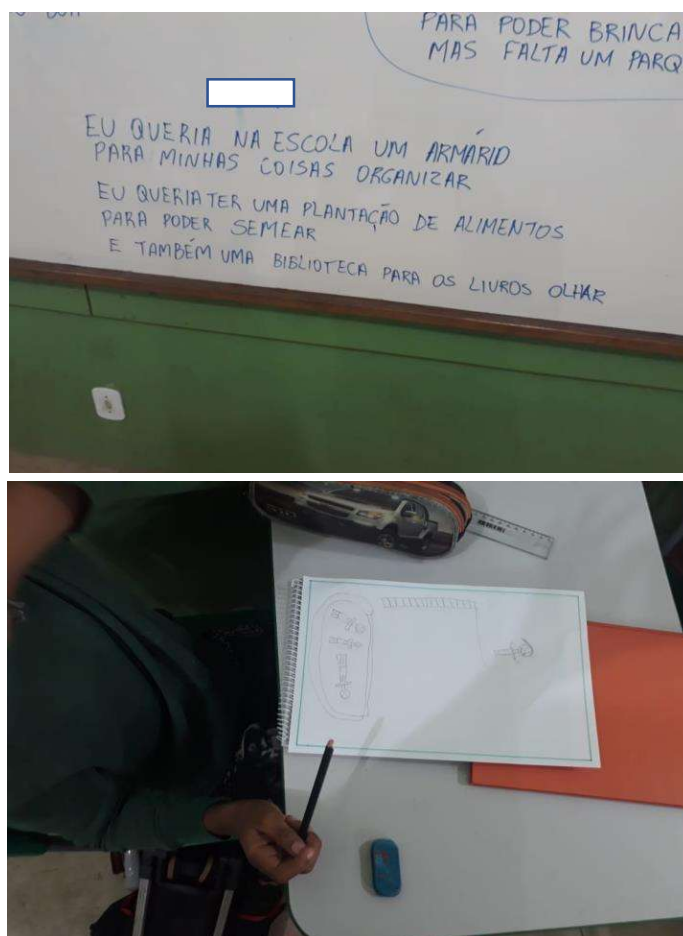
Ao longo do passeio íamos perguntando a elas: o que vocês mais gostam na escola? Qual o ambiente mais chama atenção? O que tem aí onde você está olhando? O que você gostaria que mudasse na escola? As respostas foram saindo: “Queria que na escola tivesse uma piscina”, “Aqui nesse cantinho podia ter uma horta igual na minha avó”, “Podiam tirar esses livros daqui e fazer uma biblioteca”, “Aqui é nossa biblioteca”, “Aqui na cozinha que faz nosso lanche”, “Naquele canto podia ter alguns brinquedos para a gente brincar na hora do recreio”, entre outras respostas. Dessa forma, a conversa com as crianças por meio do passeio, a exemplificação do gênero poema, as mediações no processo da confecção do mural, constituem-se módulos, conforme a SD, para, aos poucos instrumentalizar as crianças para a produção final.

Ao nos despedirmos nesse dia, comunicamos que no dia seguinte iríamos produzir um livro com as observações que fizeram, por isso, era para irem refletindo no que gostariam de escrever. Dando a possibilidade de as crianças terem agência como agentes sociais críticos os

Letramentos críticos são organizados em torno da voz dos alunos, que, para Peter McLaren, é o material das “histórias que as pessoas contam”, pois consistem nas formas de expressão que os indivíduos usam para articular sua experiência e representar seu conhecimento de fundo. É o meio que as pessoas têm à sua disposição para “serem ouvidas” e para se definirem e estarem presentes no mundo, constituindo um dos princípios da democracia. (KALANTZIS, COPE, PETRILSON, 2020, p.147)

Assim, as crianças foram motivadas a escrever suas observações por meio de rimas e estrofes, assim como os textos que leram. Inicialmente houve dificuldades para que elas compreendessem o que era pra ser feito e de que forma fariam, mas, aos poucos eles iam produzindo, as mediadoras faziam a leitura e a escrita para alguns, e exemplificando formas de produção, levando em consideração que “há um grande salto entre falar com os outros, ou silenciosamente para si mesmo, e criar textos escritos cujos significados são recebidos em tipos de comunicações em que o autor não tem um retorno ou capacidade de resposta imediatamente.” (KALANTZIS, COPE, PETRILSON, 2020, p.217)

Figura 21 - Crianças produzindo textos e ilustrações.



FONTE: arquivos da autora (2022).

Após a realização das escritas com mediação das professoras e das crianças que sabiam ler e escrever, os alunos foram escrevendo e ilustrando seus dizeres, com dificuldades para encontrar palavras que rimassem, mas criando aos poucos. A seguir, algumas estrofes criadas:

Eu queria um campo de areia

Para jogar bola e fazer besteira

Jogar queimada

Pique-vamp e domidó

(M, 8 anos, 3º ano)

Um ônibus na escola

Que leva a gente embora

Para o campo de futebol

Com gasolina para ir para o sol

(L, 8 anos, 3º ano)

A biblioteca ia ser legal

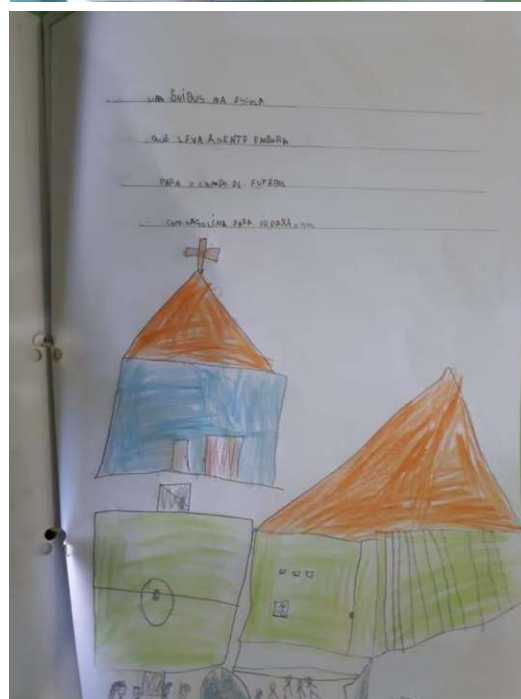
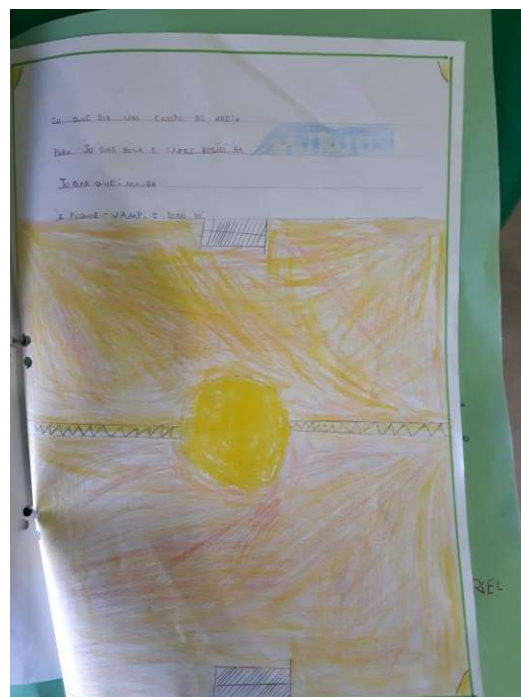
Os livros ia ler

Um armário queria ter

Para muitas leituras fazer

(P, 7 anos, 2º ano)

Figura 22 - Estrofes e ilustrações feitas pelas crianças.



FONTE: arquivos da autora (2022).

Durante o passeio, foi difícil não notar que até mesmo as crianças observavam as várias limitações que a escola dispunha, como a falta de um ambiente para prática de esportes e recreação, a ausência da biblioteca, entre outros. A invisibilidade da comunidade e da escola aparece até mesmo nas produções de crianças de 6 a 8

anos, quando em um outro texto a criança diz “Eu também gosto da aula de Educação Física, para poder brincar, mas falta um parquinho, para com os colegas brincar” – P**** 2º ANO – nesse caso, a criança destacou situações que gosta de viver na escola, mas também deixou claro as coisas que sente falta.

Então, com os textos prontos, foi confeccionado os componentes de um livro com as crianças, colocando capa, autores, páginas, folha de rosto, todos elementos que compõe um livro. Ao final da confecção foi feita a leitura conjunta, segundo Smolka (2012, p.84) “quando o adulto sugere que a leitura seja feita pela criança, a leitura da própria escritura altera, transforma a intenção da criança”, por isso, esse momento foi muito divertido, elas já reconheciam o trecho que cada um dos colegas escreveu sorriam quando era seu texto lido.

Depois do livro pronto, foi combinado com as crianças de chamar a outra turma (4º e 5º ano) para ler o livro produzido também, então, vieram todos de uma só vez e cada um leu uma página do livro em voz alta, Geraldi (1984) salienta a importância da valorização da produção das crianças, a exposição das criações dos alunos revela a relevância do texto para além da sala de aula.

Figura 23 - Alunos da outra classe participando da SD.



FONTE: arquivos da autora (2022).

O momento proposto com as crianças durante essa troca, promoveu atos de responsividade em relação aos discursos que apareceram nas estrofes escritas pelas crianças. Houveram risadas, comentários de concordância, outros de discordância, identificação do autor do texto escrito apenas pelo desejo que expressava em suas palavras, algumas confusões na escrita pois as letras não estavam tão claras, entre outras situações, “O ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, etc.” (BAKHTIN, 2011, p.271).

Por fim, a realização de uma SD em que as crianças foram expostas a vários eventos de letramento na turma de pesquisa, mediando as escritas e produções dos alunos juntamente com a professora, promoveu trocas de aprendizagem entre as várias situações criadas por meio da proposta inicial. O livro produzido pelas crianças ganhou espaço especial no Cantinho da Leitura da turma.

Na seção seguinte iremos descrever e analisar a construção do Cantinho da leitura da turma, foi construído devido a uma necessidade que eu e a professora sentimos devido aos diferentes tempos que as crianças tem em realizar suas atividades. Foi uma construção conjunta com diferentes sujeitos da escola, inclusive com participação das crianças.

5.2.2. Confeção do cantinho da leitura da turma

Logo no início das minhas observações, no dia 03 de março, a professora pediu para que as crianças do 2º e 3º anos colocassem em ordem alfabética alguns nomes, eu mediei a realização dessas atividades enquanto ela ajudava as crianças do 1º ano na realização de outra. O 3º ano tinha, até aquele momento, uma única criança alfabetizada, que terminou a atividade primeiro que os demais, com isso, ficaram um tempo ociosa e um pouco agitada. Com isso, a professora me disse que iria trazer alguns caça-palavras para as crianças que fossem terminando as atividades com mais rapidez, e eu sugeri que ela pegasse alguns livros na estante da escola e colocasse na sala naquele momento, já que a aluna havia acabado. E assim ocorreu.

Na minha experiência enquanto profissional, nunca conheci uma criança que não gostasse de história, principalmente de histórias ilustradas por meio de imagens, teatro, músicas, etc., nesse sentido, enxergamos o lugar da multimodalidade pois “em cada ato de ler uma história em voz alta para uma criança, seja de um livro ilustrado antes dormir, seja de um conto de fadas numa sala de aula, diferentes semioses são acionadas no processo de interpretação” (MORAES, 2015, p.207).

Nos dias que se seguiram, sempre que um aluno terminava uma atividade, eu pegava livros e deixava dentro da sala, com isso, foi possível perceber um movimento diferente na sala de aula, as crianças começam a pedir para ler histórias, observam as ilustrações, chamar um colega para olhar.

Figura 24 - Alunos em sala folheando livros, mesmo não sabendo ler.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

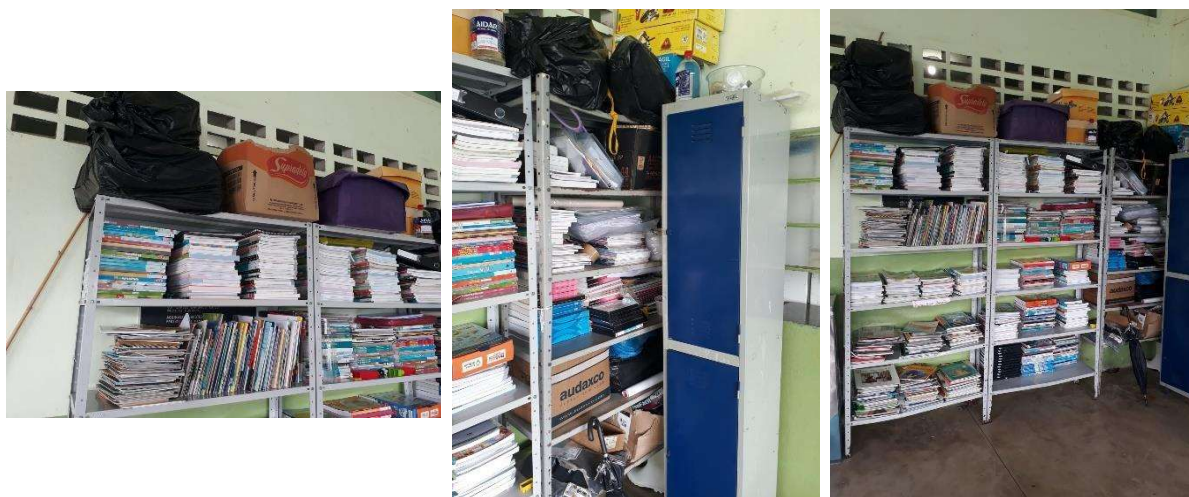
Trazendo memórias de sua infância, Freire (1989) diz:

No esforço de retomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, recio, revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (p.9)

Dessa forma, se torna importante, mesmo que as crianças não saibam ler, emergi-las em ambientes letrados, a fim de perceberem as contribuições, necessidades, benefícios da leitura escrita. Os livros da escola eram armazenados em duas estantes

ao lado do refeitório, os móveis chegaram a entortar com tanto peso, pois tinha muitos livros didáticos com mais de 20 anos. Pessoalmente, achei o espaço onde os livros estavam muito esquecidos, parecia que o que estava ali não tinha valor nenhum, mesmo os livros sendo de muita qualidade, tanto em autoria, editoração e conteúdo.

Figura 25 - Local de armazenamento dos livros na escola.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Muitas vezes, durante as observações, li livros de histórias infantis para a turma, a maioria das vezes eles me pediam e eu perguntava a professora se poderia, ela sempre permitia. Durante minhas observações, nunca vi ela lendo histórias para as crianças, a não ser textos dos livros didáticos para realização de alguma atividade.

Então, houve um dia em que a professora me mandou mensagem às 5:40h da manhã, perguntando se eu tinha condições de ajudá-la na escola, pois sua filha havia ficado internada no hospital e provavelmente chegaria atrasada. Fui pra escola, mas ela conseguiu chegar no horário, só que não tinha planejamento, uma vez que ficou o fim de semana no hospital. Eu propus a leitura de um livro e produção de ilustrações pelas crianças, o que tomou bastante tempo, e fui lendo outros livros que eles pediam. Nesse dia, estabeleci um diálogo com ela, me referindo a como a leitura poderia ajudar nos tempos e espaços em sala de aula. Ela compreendeu e começamos a pensar na confecção de um cantinho da leitura²⁵, com objetivo de estimular a leitura, mas ajudar

²⁵ <https://www.even3.com.br/anais/viiieminariodepesquisa/521548-praticas-sociais-de-leitura-em-contexto-de-salas-multisseriadas--o-cantinho-da-leitura/> Acesso em: 26/03/2023.

no momento em que as crianças terminarem as atividades e não atrapalharem o restante.

Cândido (2017) discute o acesso à cultura, literatura, lazer, arte, também como direitos fundamentais, vendo esses recursos como indispensáveis à humanização, confirmando o homem a sua humanidade, porque tem ação sobre o inconsciente, “A literatura concedida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (p.177). Assim, a escola, cumprindo seu papel social, traz a possibilidade de cumprimento desse direito, oportunizando tempos e lugares a fim de proporcionar contato das crianças com material escrito.

Foi uma ideia que surgiu, mas demorou um tempo para ser concretizada, eram vários detalhes até que houvesse a montagem do espaço. Ficamos aproximadamente dois meses pensando e confeccionando as estantes de caixa de feira, as cortinas, as letras em EVA, a árvore como enfeite, etc., além de alguns itens precisarem ser implementados com auxílio de furadeira, por isso, precisamos esperar a ajuda de um irmão de uma funcionária da escola.

Figura 26 - Processo de confecção do cantinho da leitura.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Na montagem, as crianças foram ajudando como podiam, recortaram as folhas, limpando o local, e sempre faziam seus comentários: “Olha se estou contando certinho”, “Gostei dessa cor da cortina, combina com a almofada né”, “Será que vou

poder deitar aqui?”, entre outros. Nossa atitude de confeccionar o cantinho da leitura fez com que outras professoras também fizessem seu espaço para esse fim, especialmente as turmas do turno vespertino, que atendem crianças da Educação Infantil, observei que colocaram um tapete emborrachado e um letreiro em EVA com alguns livros em volta, fiquei feliz pois isso demonstra que os resultados da pesquisa não se resumem a turma acompanhada, toma dimensões inimagináveis e atingem outros sujeitos e nem temos consciência.

Após finalizarmos o espaço, planejamos um momento como uma inauguração, para deixar claro as regras, como manter limpo, arrumado, ensinando as crianças a cuidar dos livros, não brigar ou brincar de forma inapropriada no Cantinho da Leitura, pois agora, seria um espaço de todos. Foi realizada a contação da história da Dona Baratinha com outros colaboradores, foi muito divertido pois as crianças interagiram, riram muito, e fizeram ilustrações da história.

A brincadeira apresenta um aspecto multimodal do universo infantil e, com suas peculiaridades interpretativas e imaginativas, permite às crianças se colocarem em desafios além dos seus comportamentos diários. As brincadeiras podem ser descritas como atividades multimodais a partir dos conceitos de multimodalidade propostos por Kress e van Leeuwen (2001) e van Leeuwen (2011), e destarte, transpostas para o ambiente escolar a partir de sua utilização formal em práticas de aprendizagem e letramento. (JÚNIOR; ALMEIDA, 2018, p.138)

Entre alguns comentários interessantes que surgiram no decorrer história um aluno disse que o cozinheiro da festa de casamento da Dona Baratinha era a tia Lali (cozinheira da escola), outro disse que não sabia como a Dona Baratinha iria casar apenas com uma moeda, pois é tão pouco para fazer um casamento.

Figura 27 - Contação da história da Dona Baratinha.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Dessa forma, contamos outras histórias pois “é fundamental desenvolver na escola experiências planejadas de inserção dos estudantes no mundo da literatura. Experiências diversas podem ilustrar o quanto é possível e necessário realizar tal tipo de trabalho” (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 95), fizemos pipoca para as crianças, enquanto isso eles iam em grupos sentando no espaço do cantinho da leitura para observar os detalhes, ler livros, deitar nas almofadas, entre outros.

Figura 28 - Cantinho da Leitura finalizado e crianças interagindo.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Segundo Souza e Cosson (2018, p.76) o cantinho da leitura tem como “objetivo declarado de se oferecer a leitura diretamente em sala de aula e não na biblioteca ou até substituí-la quando não tem uma na escola é tornar os livros mais acessíveis para os alunos e, assim, incentivar a leitura independente ou leitura dita livre”, com a falta da biblioteca na escola, o Cantinho da Leitura, uma prática bem tradicional nas escolas brasileiras, torna-se uma possibilidade na promoção do letramento literário das crianças em fase de alfabetização.

Após o movimento de confecção do cantinho da leitura da turma, presenciei a utilização do espaço em diversos momentos, as crianças queriam finalizar as atividades rapidamente apenas para conseguir ter um tempinho e se debruçarem nas almofadas com os livros, inclusive é mantido com zelo e limpeza. Tentei tornar um hábito, em minhas idas à escola, a contação de histórias para as crianças, assim, na seção seguinte será apresentada mais dois momentos em que foi proposto contar histórias infantis com diálogos e produções.

5.2.3. Produção de diálogos por meio da utilização dos livros de literatura

Por meio dos livros, as crianças são levadas a compreender algumas atribuições da linguagem escrita, o registro, a recordação de um fato, os sentidos produzidos por meio das ilustrações, pontuações, modos das letras, etc., nesse sentido a multimodalidade dos textos se torna aliada pois é utilizada para “ressaltar a importância de considerar outras semioses além do uso da linguagem escrita, como imagem, música, gesto.” (SANTOS; TIBURTINO, 2018, p. 187). Assim, o livro torna-se instrumento indispensável nas salas de aula, não importa o nível de letramento de uma classe, sendo ele

o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2003)

Antes e durante a fase de alfabetização as crianças são tomadas pela curiosidade de entender o que acontece nas histórias, é comum, quando uma criança não sabe ler, vê-la com um livro na mão observando as imagens, recontando a história que ouviu, perguntando o que acontece naquele momento da história retratado, tendo comportamentos letrados (SOARES, 2017), comportamentos esses observados durante a pesquisa.

Figura 29 - Criança analfabeta folheando livro na hora do recreio.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Segundo Soares (2017) além de alfabetizar os indivíduos, é preciso que haja condições para o letramento, uma dessas condições é

Disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países de terceiro mundo é que alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. (p.58)

Em 2010, foi publicada a Lei 12.244²⁶, obrigando até maio 2020, que todas as escolas brasileiras contassem com uma biblioteca e com acervo de pelo menos 1 livro por aluno, além de bibliotecário responsável. Porém, o censo escolar de 2018²⁷, demonstrou uma realidade bem diferente da esperada, apenas 51,2% do total de escolas contam com uma biblioteca. Entre as escolas públicas, esse número é ainda menor, com apenas 45,7%, e, nas escolas particulares o número sobe para 70,3%.

²⁶ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-publicacaooriginal-127238-pl.html> Acesso em: 19/02/2023

²⁷ Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf Acesso em: 13/02/2023

A “EMEF Antônio Maciel Filho” encontra-se entre as escolas públicas que não tem biblioteca, mas contém alguns livros de literatura infantil, inclusive, durante a etapa de observação, a escola recebeu alguns provenientes do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE, 1997), além de ter livros para formação de professores, alguns desses materiais chegam a custar mais de R\$100 atualmente.

Figura 30 - Livros para formação de professores encontrados na estante da escola.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Descobri esses livros na escola pois as estantes de livro estavam entortando devido ao peso, então as funcionárias da limpeza precisaram fazer uma limpeza. Eram muitos e de boa qualidade os materiais encontrados, antes mesmo de fazermos o cantinho da leitura, eu já havia colocado uma boa quantidade de livros na sala e lia alguns todos os dias para as crianças, elas pediam sempre.

A atitude de incorporar os livros no cotidiano da sala de aula deve ser do professor, porém, em minhas observações, tanto na escola pesquisada quanto em meu cotidiano profissional, os professores, muitas vezes, não têm essa sensibilidade, acabam não contando histórias, não propondo atividades de leitura livre, não incentivando a leitura de livros infantis, entre outros. Isso é uma lástima, uma vez que são criadas tantas memórias, experiências, oportunidades, produções, por meio da apreciação de uma história, pois

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem

precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 2001, p. 17)

Nesse sentido, em uma sociedade como a nossa, em que há tanta desigualdade social, não é de se estranhar que haja também desigualdade no acesso aos bens culturais, acesso esse que se dá também por meio da leitura, o que não está ao alcance de todos. O professor, enquanto formador, precisa sempre que possível, levar acesso aos bens culturais para seus alunos, seja por meio de músicas, filmes, teatros, contações de histórias, passeios, etc.

No contexto da escola pesquisada, o trabalho com livros é possível, mas durante minhas observações, não vi nenhum trabalho sendo realizado a partir da leitura, inclusive a professora regente da turma pesquisada não lê histórias infantis para as crianças, dessa forma, o cantinho da leitura foi uma forma de incorporar a presença dos livros na sala de aula, de forma que o material escrito estivesse sempre circulando pela turma.

Nos momentos em que estive na escola, era comum que eu lesse os livros que elas pedissem, inclusive, fizemos uma produção de mural com a história “O mundo no Black Power de Tayó”, de autoria de Kiusam de Oliveira, realizada com toda a escola. Narra-se a vida de Tayó, uma menina negra que ama cuidar do seu cabelo e gosta de enfeitá-lo com vários adereços, reconhecendo sua ancestralidade, suas características únicas, Tayó é uma criança que se ama e valoriza sua individualidade. Na contação da história, foi produzido um fantoche de mão com as características da personagem.

Figura 31 - Contação da história *O mundo no Black Power de Tayó*.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

A maioria das crianças que estuda na “EMEF Antônio Maciel Filho” são negras, por isso, é ainda mais importante mostrar histórias infantis em que as personagens principais são como elas, não apenas princesas de reinos distantes, com coroas de ouro e príncipes encantados, Debus diz que (2007, p.1) “A identificação com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes às suas leva o leitor a reelaborar e refletir sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica”.

Assim, as crianças foram encorajadas a se representar da forma como se percebem, valorizando suas características, levantando discussões relacionadas à preconceito, diversidade, respeito à alteridade. Algumas crianças do 5º ano relacionaram a questão do preconceito com a colonização no Brasil, dizendo que os povos escravizados sofreram muito e que nossa nação é marcada até hoje com esse histórico de crueldade, pôde-se perceber que as crianças do 5º ano foram ensinadas sobre o assunto.

Assim, na atividade artística, disponibilizamos tintas e materiais diversos para que elas se representassem por meio da pintura.

Figura 32 - Crianças se representando por meio de pinturas.

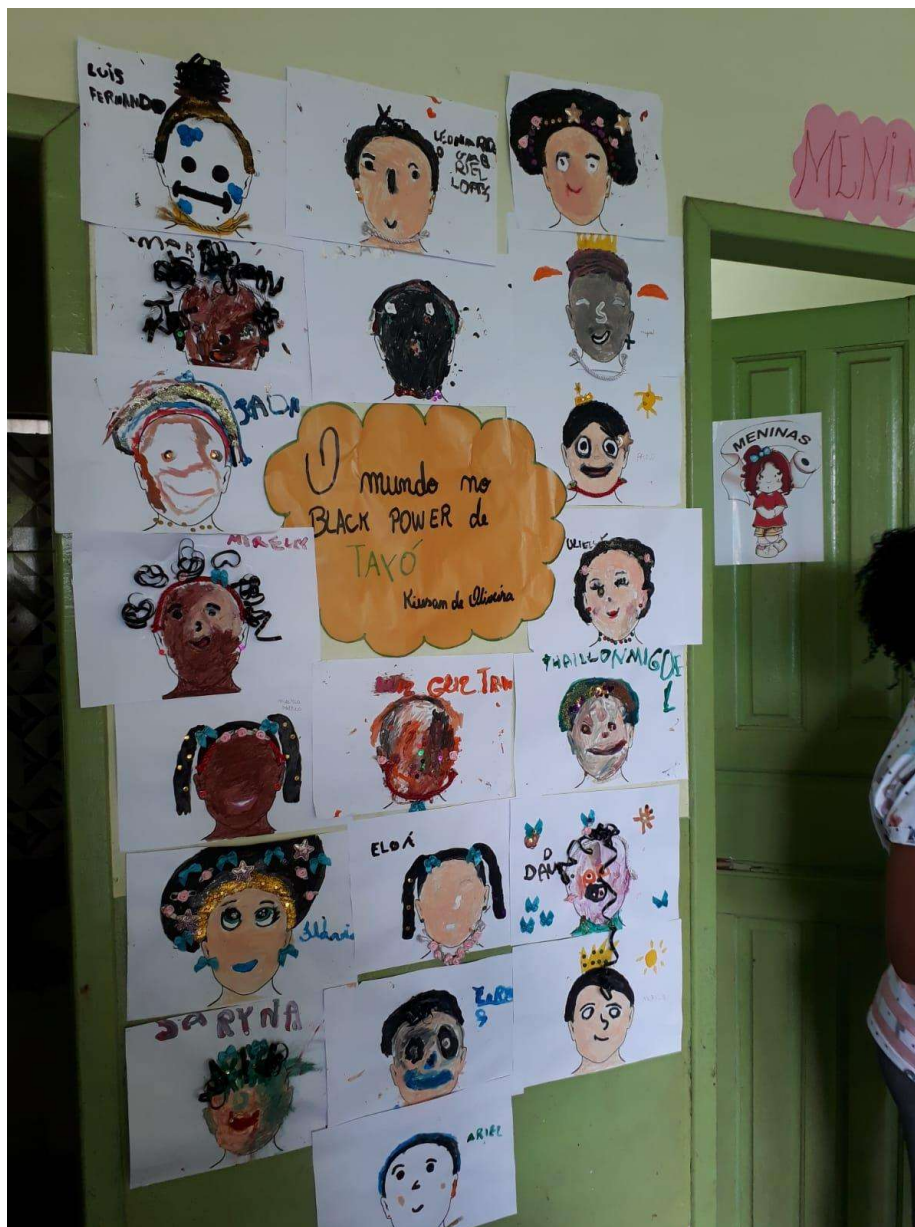


FONTE: Arquivos da autora (2022)

A escola toda participou da atividade, do 1º ano 5º ano, alguns com mais habilidades, escreveram, fizeram colagens, enfeitaram com laços, flores, colocaram cordão, brincos, coroas, etc. Algo que sempre me incomoda nas escolas, não importa onde

esteja localizada, tem-se o hábito de chamar o lápis de cor ou tinta salmão de *cor-de-pele*, e as crianças da escola pesquisada também fizeram isso, mesmo que olhem para si e para o colega e não enxerguem essa *cor-de-pele*. Chamei atenção reiteradas vezes, “nossa pele é dessa cor? A sua é? Nem a minha.” Ao findar das pinturas, fizemos um mural com as artes.

Figura 33 - Mural confeccionado com as pinturas das crianças.



FONTE: Arquivos da autora (2022)

A atividade foi finalizada e exposta. Vez ou outra, passando pelo mural, as funcionárias da escola, os alunos olhavam e comentavam o desenho de alguém, seja

pela pintura, pelos adereços, pela escrita do nome, etc. Por fim, a realização da atividade constituiu-se enquanto um momento de prazer e ideias pois “acredita-se que a literatura pelo seu caráter simbólico possa contribuir sobremaneira para reflexões que rompam com uma visão construída sob o pilar da desigualdade étnica e se solidifique sob uma base de valorização da diversidade” (DEBUS, 2007, p.1).

Um outro momento de contação de história ocorreu em um encontro que tive com as crianças da turma pesquisada – de 1º ao 3º ano – o conto “A nuvenzinha triste” de Maria de Lourdes Pereira foi o escolhido nessa ocasião. Na narrativa, a nuvenzinha olha para todas as coisas que passa no céu e tenta ser iguais a elas, mas não consegue realmente tomar as funções daqueles objetos – aviões, foguetes, estrelas, pipas – por fim, ela chora e descobre que suas lágrimas molharam a terra e deram vida às plantas, animais e rios, assim, ela viu que tinha um papel muito importante na natureza, reconhecendo suas características. Em um dia na escola, chamei um menino do 3º ano de “príncipe”, ele respondeu que não era bonito como um príncipe, e fiquei me perguntando porque ele achava isso, essa história também é útil no trabalho com aceitação, autovalorização, etc.

Figura 34 - Pesquisadora contando a história da nuvenzinha triste.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Assim, os alunos se sentaram no Cantinho da leitura e realizamos um momento de roda de conversa, esse instrumento torna-se um aliado na discussão dos discursos transmitidos na escola, uma vez que dá espaço para

A maneira como o professor encaminha/coordena/posiciona as diferentes enunciações dos alunos no fazer/produzir conhecimento em classe. Isto é, a maneira como ele compreende e lida com a tessitura discursiva produzida pelas/nas suas ações e pelas/nas ações dos alunos em sala de aula pode gerar espaços de construção conjunta, permitindo aos participantes uma aprendizagem crítica que leve ao desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.95).

Assim foram levantadas perguntas como: “O que será que aconteceu pra ela ficar tão triste e não gostar de si mesma?” “Assim como o avião, foguete tem suas funções, a nuvenzinha também tem, por que ela queria ser como os outros?” “A nuvenzinha ficava igualzinha aos outros objetos, mas por que ela continuava triste?” “Será que as nuvens no céu ficam tentando tomar forma de coisas que elas querem ser iguais?”

E então as crianças iam respondendo: “Ela só ficava parecida com as coisas, mas na verdade ela não podia ser porque ela é branca, parece um algodão”, “Eu acho que ela ficou achando isso porque ainda era criança e não sabia o que podia fazer”, “Será que toda vez que chove é porque as nuvens estão tristes?”, “Não, isso é só uma história, as nuvens não fazem isso de verdade”. Todas gostaram da história e entenderam, porém as crianças do 1º ano fantasiavam mais, imaginavam a chuva, etc., enquanto que as crianças do 3º ano comentaram sobre a neblina, que já viram “uma nuvem no chão” pela manhã. Após isso, cada um ganhou sua nuvenzinha na ponteira do lápis.

Figura 35 - Crianças após a roda de conversa.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Não foi realizada nenhuma produção escrita ou artística, apenas a roda de conversa em que tentei fazer com que as crianças se ouvissem, produzissem sentido e discutissem a história, em todos esses momentos eu propunha a contação da história para a professora que incluía em seu planejamento.

Ao voltar na escola, tempos depois, algumas crianças ainda tinham a ponteira de nuvenzinha, perguntei o que era aquilo e a recontaram a narrativa, pois conforme Cândido (2017, p.177) “A literatura concedida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”, dessa forma, as crianças revivem, recontam, reinventam, fabulam, vivem esse direito que lhes é devido.

5.3. MATERIAL DIDÁTICO DISPONIBILIZADO

Conforme dito anteriormente, no ano de 2022 não houve distribuição de livro didático pois não tinha o número suficiente para todas as crianças da sala pesquisada, os livros que seriam utilizados deveriam ser disponibilizados pela prefeitura da cidade, uma vez que a escola pertence a rede municipal de educação. A meu ver, enquanto profissional da educação, considero o livro didático uma ferramenta importantíssima em sala de aula, é um descaso a escola em questão não trabalhar com os livros por não tê-los, principalmente considerando que “muitas escolas são limitadas em recursos como bibliotecas, materiais pedagógicos, equipamentos de duplicação, vídeos, computadores, de modo que o livro didático constitui o básico, senão o único recurso didático do professor” (DANTE, 1996, p.63), como é o caso da “EPM Antônio Maciel Filho”.

Porém, no mês de março de 2022 chegou um livro didático distribuído pelo Governo do estado do Espírito Santo, o livro em questão é do PAES (Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo) que é, conforme o site da Secretaria de Educação do estado, “uma iniciativa do Governo do Estado, com o objetivo de fortalecer a aprendizagem das crianças desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental”²⁸ que busca, por meio do regime de colaboração entre estado e municípios, a organização de seus sistemas de ensino.

Dessa forma, todas os anos que compõe o 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) recebem, a cada trimestre, um livro com atividades para desenvolvimento da alfabetização. É um instrumento produzido e exclusivo do Espírito Santo, e, em outros anos do Ensino Fundamental, também são distribuídos.

Ao receber o material, a professora regente da classe acompanhada decidiu que ele seria utilizado 2 vezes na semana, na segunda-feira e na quarta-feira. Então, quando eu ia na escola nesses dias, nós sempre dividíamos a sala, eu trabalhava com o 3º ano e ela com o 1º e 2º anos. Alguns textos do livro abordavam características e regionalidades do nosso estado, as crianças gostavam muito de trabalhar com ele, tinha histórias, poesias, ilustrações.

²⁸ Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/paes> Acesso em: 20/04/2023.

Figura 36 - Livros PAES 2022, 1º, 2º e 3º anos.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Como as atividades de folha, que normalmente circulavam pela sala de aula, não tinham a presença de textos, o livro se apresentou bastante útil naquele espaço, as atividades começavam com uma história e havia uma sequência de questões relacionadas a ela. O livro é dividido em meses, cada sequência de atividades realizadas com um texto é realizada em um mês e dividida por dia, totalizando o trabalho com três textos distintos. A professora regente da classe pesquisada me pedia para realizar apenas o que era designado no livro para um dia.

O primeiro texto trabalhado foi “Lá em Piroró do Bó” de Ana Rita Cesar Lustosa que foi aprovado em um concurso de textos infantis que o Governo do estado realizou:

Figura 37 - Texto “Lá em Piroró do Bó”, retirado do livro PAES.



FONTE: Livro PAES 3º ano 1º trimestre, (2021).

A partir desse texto, várias atividades de oralidade e escrita foram sendo propostas no livro. A história era bem infantil e divertida, e as crianças fizeram as atividades com satisfação. Havia atividades de produção de frases, textos, separação de sílabas, diferenciação de fonemas, trabalhando assim, dimensões técnicas da alfabetização, juntamente com a produção, leitura e registros.

Figura 38 - Exemplos de atividades propostas baseadas no texto “Lá em Piroró do Bó”.

1. Observe o que as palavras abaixo têm em comum e perceba que o **R** tem vários sons nessas palavras:

PIRORÓ – RIO – FORRÓ

2. Agora, com seus conhecimentos ou a partir do texto, escreva outras palavras com **R** de acordo com o som que é pronunciado nessas palavras.

PIRORÓ	RIO	FORRÓ

1. Imagine que você vai se mudar para Piroró do Bó. O que você vai fazer ao chegar nessa cidade?

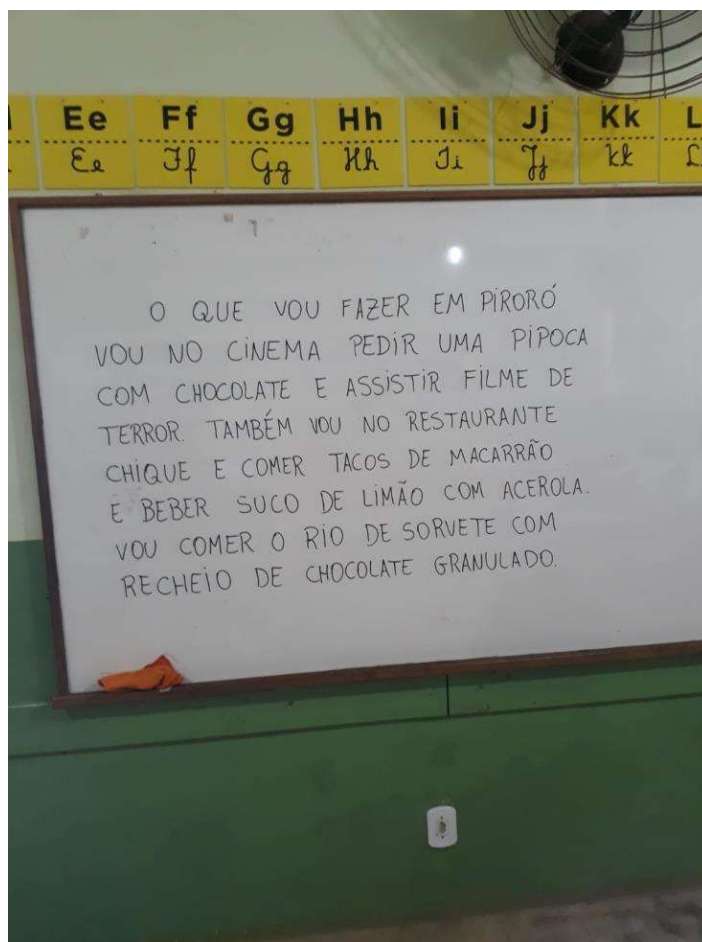
Escreva para seu melhor amigo sobre essa aventura.

FONTE: Livro PAES 3º ano 1º trimestre, (2021).

Como a maioria das crianças não sabiam ler, fazíamos as atividades juntos, eu lia os enunciados e íamos pensando, falando e escrevendo em grupo. As respostas eram feitas por meio de textos coletivos, conforme Vigotski (2007), o desenvolvimento do ser humano se dá no contato social, assim era bem visível as mudanças de pensamento e enunciado das crianças ao ouvirem o que o colega tinha a dizer, cada um queria contribuir de forma que fosse estimular ainda mais a interação, segundo

Melo e Silva (2006, p. 90) na produção de textos coletivos, os alunos “são expostos a um modelo mais experiente de produtor de textos, sobretudo, se ele (o professor) expressa oralmente as decisões que está tomando durante a escritura do texto”.

Figura 39 - Produção coletiva respondendo à questão “O que farei em Piroró do Bó”.

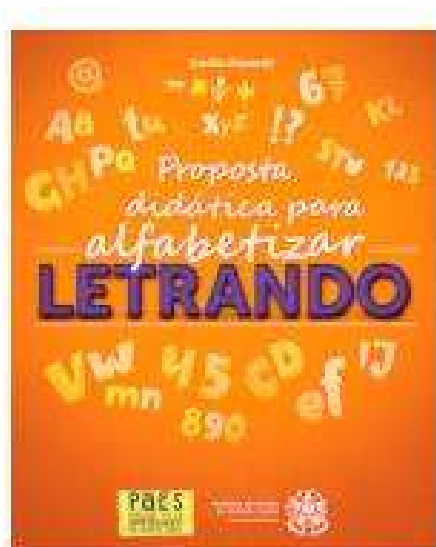


FONTE: Arquivos da autora (2022).

Dessa forma, era relido o texto várias vezes com as crianças, mostrando cada palavra, então, elas copiavam no livro. Várias outras atividades interessantes foram sendo propostas ao longo da sequência de atividades, o trabalho com o gênero convite foi feito, pois o material trazia o suposto aniversário da cidade de *Piroró do Bó*, era levantada a discussão das características do gênero e a criação de um convite para a festa da turma, contendo data, local, horário, etc., que também foi construído em grupo, foram atividades interessantes e que trouxeram interações, discussões entre os alunos.

A análise do material didático utilizado na turma não é objetivo da pesquisa, mas, com certeza, esse livro foi uma das formas de promover leitura, escrita e produção nesse contexto. Assim, em pesquisas futuras, a contribuição de materiais didáticos, inclusive disponibilizado pelo PAES, constitui-se enquanto objetivo conveniente. O material PAES para alfabetização propôs *alfabetizar letrando*, porém foi criticado em muitos aspectos.

Figura 40 - Capa do caderno do professor PAES.



FONTE: Machado e Becalli (2021).

Segundo Machado e Becalli (2021), a proposta didática de alfabetização do PAES

Reforça os aspectos linguísticos (fonéticos e fonológicos) e a aquisição do código escrito, com ênfase na unidade palavra, tal como no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) que se fundamentou no construtivismo. Essa concepção teórica, assim como a do letramento, desconsidera o caráter emancipatório e político da alfabetização e do ensino da língua portuguesa, além das relações históricas, sociais, ideológicas e políticas da sociedade. (p.48)

No contexto em que a presente pesquisa foi desenvolvida, o caderno PAES foi um instrumento importantíssimo para circulação do texto na sala de aula, por mais que ele não tenha agradado, em determinado grau, a comunidade acadêmica, trouxe atividades de produção, interpretação, algumas baseadas no método fônico, mas que foram de possíveis realização no nosso contexto. Talvez, em uma outra conjuntura, em que haja abundância de materiais, tempos, espaços para leitura, recursos diversos, o livro PAES não seja a melhor opção, mas, levando em consideração a

escola pesquisada, ele contribuiu e trouxe experiências diferenciadas com leitura e escrita para as crianças.

Por fim, o livro sendo “um dos principais recursos utilizados, pelos professores, no seu trabalho diário e, para os alunos é uma das únicas fontes de pesquisa e estudo” (SANTOS et al, 2007, p. 312), sendo um instrumento de aprendizagem que traz textos multimodais, e complementa o planejamento do professor, trazendo elementos que ilustram as aprendizagens, como imagens, gráficos, tabelas, sendo muito importante também no contexto campesino multisseriado.

5.4. PROCESSOS AVALIATIVOS DA ESCOLA E DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

No início do ano letivo, a secretaria de educação de São Mateus enviou uma pequena prova para que todos os anos do Ensino Fundamental realizassem, foi aplicada pelas próprias professoras, a classe pesquisada também fez essa avaliação. Todas as crianças, desde o 1º ao 5º ano fizeram, era um documento de caráter diagnóstico e foi realizada no início do ano letivo, Libâneo (1994, p.195) mostra que a avaliação é importante pois é

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progresso, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

A partir da correção da prova, o professor deveria preencher campos de conhecimento que o aluno já alcançou ou ainda não foram alcançados. Eu tive contato com o documento e ajudei na correção e no preenchimento das habilidades que cada aluno alcançou. A prova estava bastante fora da realidade das crianças, não sei se as escolas campesinas tiveram alguma adaptação, mas a professora ficou bem decepcionada e preocupada com os resultados. A intenção da prova era que as crianças conseguissem fazer sozinhas, apenas foi lido o enunciado de cada questão,

havia alguns textos, como convites, uma pequena poesia, e atividades baseadas nos textos.

A intenção dessa avaliação era fazer um diagnóstico ainda no início do ano, observando os conhecimentos que as crianças já detinham ou não para que, ao findar do ano letivo, fosse comparado com um outro documento, segundo Libâneo (1994, p.197) a avaliação com função diagnóstica “permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos”. As habilidades que as avaliações almejavam evidenciar estavam subdivididas em categorias e deveriam ser apenas para o 1º ano, mas foram utilizadas as mesmas categorias até o 3º ano, sendo as seguintes:

➤ **Análise linguística e semiótica:**

- Escrita do nome completo;
- Diferenciar letras de outros sinais gráficos;
- Identificar letras do alfabeto;
- Identificar fonemas e suas representações por letras;
- Reconhecer a sílaba inicial da palavra;

➤ **Escrita:**

- Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita;

➤ **Leitura/Compreensão textual:**

- Ler palavras formadas por sílabas canônicas;
- Identificar gêneros textuais diversos;
- Identificar assunto do texto;

➤ **Produção textual:**

- Escrever palavras;
- Escrever frases;

➤ **Níveis de escrita:**

- Pré-silábico;
- Silábico;
- Silábico-alfabético;
- Alfabético.

É possível perceber que a maioria das categorias buscam entender se as crianças compreenderam os aspectos técnicos da escrita, tais como: Identificar fonemas e suas representações por letras; identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita. A compreensão da leitura aparece apenas em dois subitens: Identificar gêneros textuais diversos; identificar assunto do texto. Além disso, é interessante notar que, na categoria “Níveis de escrita”, é utilizado a teoria da Psicogênese da Língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999) baseado no construtivismo, como uma forma de classificar o nível que cada criança se encontra na produção escrita.

A teoria de Ferreiro e Teberosky surgiu em 1980, e inicialmente foi revolucionária no campo da alfabetização, até então, a centralidade no processo de alfabetização encontrava-se nos métodos, porém, com o advento da teoria da Psicogênese, a construção da escrita pela perspectiva do aluno passou a ser central, desmetodizando a alfabetização,

Na pesquisa de Ferreiro e Teberosky, o foco é posto nos processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita, ou seja, o objeto de conhecimento é a escrita como um sistema de representação que as pesquisadoras analisam sob a perspectiva da psicogênese, no quadro da teoria piagetiana. (SOARES, 2018, p. 62) [Grifos do autor]

Os níveis de escrita que o documento da prefeitura traz enquanto uma classificação, as autoras estabelecem enquanto etapas que a criança percorre na formação de hipóteses, compreensões, até a consolidação da escrita. Assim, os níveis são:

1. Diferenças entre desenho e escrita, identificação de características básicas da escrita: linearidade e arbitrariedade,

As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zigzague), continuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos [séries de linhas verticais ou bolinhas]. (FERREIRO, 2001, p.18)

2. Letras sendo utilizadas sem correspondência sonora – nível pré-silábico,

as crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas e é isso que caracteriza o período seguinte. Esses critérios de diferenciação são, inicialmente, intrafigurais e consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável. Esses critérios intrafigurais se expressam sobre o eixo quantitativo, como a

quantidade mínima de letras – geralmente três – que a escrita deve ter para que “diga algo” e, sobre o eixo qualitativo, como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada. (FERREIRO, 2001, p.20)

3. Sílabas sendo representadas com apenas uma letra – nível silábico,

A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas “partes” da palavra são inicialmente as suas sílabas. Inicia-se assim o período silábico. (FERREIRO, 2001, p.24)

4. Passagem do nível silábico para o alfabético, fazendo observações das sílabas que “marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos.” (FERREIRO, 2001, p.27) – nível silábico-alfabético

5. Estágio final, sendo comum a presença de erros ortográficos – nível alfabético,

Quando a criança descobre que as sílabas não podem ser consideradas como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba; pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos. (FERREIRO, 2001, p.27)

Smolka (2012), assinala que no construtivismo, independente dos estímulos externos, todas as crianças passam pelos mesmos níveis até a consolidação da escrita, o que denota exterioridade dessa escrita aos contextos sociais e escolares, além de não considerar as singularidades no processo de alfabetização.

Ao se deparar com essas classificações da escrita, a professora ia pedindo minha opinião em cada aluno, percebi que não havia tido uma orientação no proceder com aqueles registros, eu ia respondendo de acordo com as minhas observações. No documento, cada habilidade alcançada deveria ter um X marcado,

Figura 41 - Classificação das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Avaliação Diagnóstica Institucional de Língua Portuguesa - 2022

LÍNGUA PORTUGUESA - INSTRUMENTO I - PROFESSOR

Turma: _____ Professor(a): _____ Turno: _____ Mês: _____

Assinale com X o descritor ALCANÇADO pelo aluno

Escrita do Nome Completo		ANÁLISE LINGÜÍSTICA E SEMIÓTICA	ESCRITA	LEITURA/COMPREENSÃO TEXTUAL	PRODUÇÃO TEXTUAL	NÍVEIS DE ESCRITA							
1- Diferenciar letras de outros sinais gráficos.	2- Identificar as letras do alfabeto.						3- Identificar fonemas e suas representações por letras.	4- Reconhecer a sílaba inicial da palavra.	5- Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	6- Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	7- Identificar gêneros textuais diversos.	8- Identificar assunto do texto.	Escrever palavras

FONTE: Arquivos da autora (2022).

Os campos iam sendo preenchidos de acordo com a correção da avaliação diagnóstica que foi aplicada e com nossas observações. As crianças do 1º ano estavam bem aquém do que as classificações pressupunham, as do 2º e 3º anos conseguiram alcançar algumas habilidades, mas ainda em um processo bem inicial de alfabetização, os campos menos atingidos pelas crianças tratavam-se dos sentidos produzidos pelos textos.

Assim, mesmo após essa avaliação e a constatação de que as habilidades de compreensão da escrita precisavam ser enfatizados, as atividades aplicadas na classe continuavam privilegiando os aspectos técnicos da alfabetização, os momentos

em que o texto circulou na sala de aula se restringiram às contações de histórias aqui já relatadas, leitura de livros realizadas durante minhas observações, durante o uso do livro PAES e quando uma criança que sabia ler, lia livros no Cantinho da Leitura para os colegas. Nesse sentido, observei que a professora colocava em prática aquilo que acreditava funcionar na alfabetização, em sua maioria, atividades para desenvolvimento da escrita pelo método fônico. Percebi que ela não considerava, por exemplo, a leitura de história para as crianças como algo importante, mesmo tendo

PROF2: Ensino Superior em Pedagogia, tenho pós em Ensino Fundamental, Educação Infantil e Gestão e experiência. A primeira vez que peguei regência em sala de aula foi de 3º ao 5º ano no EPM São Jorge, em que a vivência deles é totalmente diferente daqui o quantitativo de alunos é menor. Fiquei lá 2 anos e aqui já estou há 3 anos. Já fui da Educação Infantil multisseriada daqui também, com Pré I e Pré II juntos.

Durante as atividades que nós planejamos juntas que continham leitura de textos, ou quando eu lia para as crianças, ela permitia e apoiava, porém não observei momentos em que foram promovidos eventos de letramento com as crianças nas atividades do cotidiano da sala de aula planejados por ela, mesmo após minha participação nos planejamentos, realização da Sequência Didática, com minhas opiniões e sugestões, não percebi mudanças.

No dia 28 de outubro de 2022 fui na escola para uma visita, fiquei de 7h até às 11:30h, acompanhando a escola durante toda a manhã. A professora relatou que precisava incluir no SisLAME (Sistema para Administração e Controle Escolar), o nível de leitura em que cada criança estava, segundo os parâmetros de níveis de leitura da avaliação diagnóstica, para isso era necessário fazer um teste de leitura. Ela comentou que quem faz esse trabalho normalmente é a pedagoga, mas que ela estava há algum tempo sem ir à escola, e, sendo um trabalho demorado, não conseguiria realizar em um só dia, levando em consideração as demais demandas da escola.

Assim, ela me pediu para realizar esse teste de leitura com as crianças do 3º ano, eu faria anotações²⁹ sobre como as crianças estavam lendo, se estavam fluentes na

²⁹ As anotações que realizei nesse teste de leitura estão no apêndice D.

leitura, lendo apenas sílabas, se as sílabas complexas³⁰, como CH, LH, GU, já eram lidas e se estavam no nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético. Para Luckesi “não há possibilidade de avaliação sem a constatação” (2000, p.8), esse movimento seria uma espécie de avaliação para ela, dentro da sala de aula mesmo, em um local mais ao fundo, peguei o livro “Pé-de-bicho” que julguei pequeno e de fácil compreensão para a atividade que a professora solicitou.

Figura 42 - Livro utilizado para leitura individual.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

Dessa forma, a maioria das crianças do 3º ano que estavam no início do ano em situação de analfabetismo devido aos anos de 2020 e 2021 não terem acompanhamento escolar presencial – em que estavam no primeiro e segundo ano do ensino fundamental – ao findar de 2022, se encontravam em um estágio de desenvolvimento da linguagem escrita mais avançado, lendo palavras, frases, compreendendo pequenas sentenças. Os alunos nesse período letivo já têm 8 anos de idade, que segundo o PNAIC seria a idade máxima para que a alfabetização estivesse consolidada, porém, levando em consideração todas as dificuldades enfrentadas pela escola que foram potencializadas pelo período pandêmico, que segundo a professora

³⁰ A diferenciação entre sílabas canônicas e sílabas complexas é bem comum quando o método de alfabetização utilizado é o fônico.

PROF2: *A defasagem das crianças muito grande, o aprendizado deles caiu demais. Eu não digo só na pandemia, eu falo no geral. Aqui mesmo a atividade indo, voltava em branco, a atividade estava indo para casa, por que os pais não ajudavam as crianças, responder junto com as crianças. Podia contar quem vinha com a atividade feita.*

Assim, percebi que algumas das crianças que no início do ano precisavam de muita mediação na realização de atividades com a escrita, já detinham o conhecimento do código escrito, compreendiam que os fonemas tinham suas representações gráficas.

Figura 43 - Momento do teste de leitura.



FONTE: Arquivos da autora (2022).

A professora regente da classe que atende do 1º ao 3º ano não aplica avaliações escritas, as avaliações se dão de forma processual, segundo ela, as crianças que ficaram retidas no 3º ano foi devido a falta de avanços na alfabetização,

PROF2: *Ano passado saiu bastante meninos sabendo ler, M****, L**** mas voltaram das férias agora com algumas dificuldades que eles não tinham, até para fazer o nome estão com dificuldade. Ano passado reprovei várias crianças, algumas por falta, L****, M**** foi porque não aprenderam a ler, mas N****, R****, T****, por falta.*

Para Luckesi (2000), para avaliar não se deve utilizar quaisquer instrumentos, mas sim, ferramentas condizentes com para a coleta de dados que o professor necessita para entender o estágio de aprendizagem do aluno, registros escritos de forma qualitativa são bastante utilizados nesse processo, o que foi realizado por nós nesse momento.

Dessa forma, foi possível perceber que as formas que se dão as práticas de leitura e escrita em uma sala multisseriada do campo estão ligadas a uma visão de alfabetização em suas dimensões técnicas, buscando fazer com que as crianças decifrem o código escrito, mesmo que o sentido do código não tenha ligação com os contextos, interesses ou realidade dos sujeitos envolvidos no processo, entendendo que “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2010, p.16).

Foi constatado que a circulação de textos na sala de aula, mesmo de gêneros que pudessem ser compreendidos por crianças em fase de alfabetização, era bem limitado, o que demonstra, em certa medida, demarcações que o alfabetizador realiza ao julgar o que é eficiente na decifração do código, e não como compreensão global da linguagem e suas atribuições, sendo o texto “em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso que se remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1984, p.135).

Com as descrições e análises realizadas durante todo o trabalho, é inegável que a estrutura da escola, a falta de disponibilidade de materiais e de profissionais dificulta bastante o trabalho dos educadores, conseqüentemente a aprendizagem das crianças. O fato de não haver implementação de políticas para auxiliar a escola nesse período, em que as crianças voltaram para escola após 2 anos de pandemia, explicita que a educação não é prioridade aos que a controlam. Durante todo o desenrolar do trabalho, desenvolvi uma admiração profunda pela professora regente da turma observada, com muito carinho, respeito, fez e faz o que pode para que as crianças adquiram a habilidade de ler e escrever, e de alguma forma, leiam o mundo ao redor.

Por fim, na busca de uma educação que possa ser instrumento para a transgressão, para a mobilização da sociedade, para o olhar para o campo em suas especificidades a fim de valorizar seus protagonistas, para a escola enquanto formadora de sujeitos histórico-culturais, mesmo com os desafios dos sistemas de ensino, por vezes ainda potencializados, há necessidade de colaboração da Universidade com as unidades de ensino, compreendendo, auxiliando, planejando e mobilizando, aos poucos, a educação de nosso país.

Considerações finais

Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim, me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto. (FREIRE, 1989, p. 16).

Entendendo que todo discurso vem dotado de responsividade (BAKHTIN, 2011), que os enunciados não são soltos em si mesmos, estão carregados de outras posições, e por isso, outras vozes ecoam em nosso modo de enxergar o mundo, as considerações para finalização da dissertação são aqui apresentadas. Assim como Freire (1989) vê mais interesse no processo de construção e compreensão do que no produto final, a pesquisa realizada produziu grandes aprendizagens em seu desenrolar.

Tendo sido defendido ao longo da pesquisa que os textos geram interações, hipóteses, discussões, criações, que são meios de construção de novos textos, enunciados, discursos, possibilitando concretizar ideias por meio da interpretação, buscamos refletir as formas como a linguagem escrita circula em uma escola multisseriada do campo, tencionando os sentidos produzidos pelos alunos no processo de alfabetização, depreende-se assim, que os acontecimentos são gerados por mais de uma situação, tudo tem mais de um porquê em seu processo gerador, conforme Freire (1989) nos diz.

Considerando a investigação realizada, é possível perceber que esta pesquisa não está finalizada, foi apenas uma das muitas discussões que o contexto multisseriado campesino pode levantar, fomentando análises também na discussão do ensino inicial da língua materna. Assim, nessa seção, o que está se concluindo é a vivência realizada para produção da dissertação, mas os desafios encontrados produziram novas fagulhas para futuras discussões.

Dessa forma, esperamos não apenas ter respondido a questão norteadora desse estudo, na análise de como os processos de alfabetização e letramento acontecem em uma escola multisseriada do campo do município de São Mateus – ES, a partir do

diálogo dos estudos dos Letramentos, da teoria Histórico-Cultural de Vigotski e enunciativo-discursiva de Bakhtin, mas, para além disso, possibilitar debates em torno dessa temática, não enxergando essa compreensão como única, mas idealizando e compreendendo novos caminhos.

Adentrar na “EPM Antônio Maciel Filho” com intuito de realizar uma pesquisa qualitativa de cunho colaborativo em que minha participação na escola seria constante, trouxe para mim muitas significações. Desde a idealização dos objetivos e das metodologias nas primeiras orientações com a professora Dr^a Zaira Bomfante dos Santos, que, juntamente comigo, olhou para o objeto e local de pesquisa com muitas expectativas e satisfação, vendo um lugar fértil para estudos, mas defronte de muitos desafios nas leituras, escritas, observações e participações na escola.

Assim, como dito no início, vendo grande desafio na escrita, sendo “duro como quebrar rochas” (LISPECTOR, 1977, p.25), passando por todo processo de pesquisa, na idealização, na prática, na análise dos dados, na leitura para realização das escritas, nas correções, passei por diversas incertezas, inseguranças, por vezes só enxergamos nossas limitações. Uma dessas dificuldades se deu no esforço para compreensão das peculiaridades da Educação do Campo e suas discussões na academia, pois eu ainda não havia feito leituras profundas sobre o tema. Também a compreensão melhor das teorias que subsidiam nossas análises – estudos dos Letramentos, a teoria Histórico-Cultural de Vigotski e enunciativo-discursiva de Bakhtin – assim, as disciplinas realizadas ao longo do curso de mestrado no PPGEED, as leituras e escritas e participação para apresentações em congressos e publicação de artigos, além dos encontros para orientação de pesquisa com a professora Dr^a Zaira Bomfante dos Santos foram essenciais nesse processo de construção do conhecimento.

Sendo a questão norteadora de nosso estudo: **Como ocorrem os processos de alfabetização e letramento de crianças campesinas atendidas em escola multisseriada do campo do 1º ciclo do Ensino Fundamental, levando em consideração o período pandêmico (2020-2022)?** A partir dessa pergunta, esmiuçamos os vários componentes de nossa pesquisa, buscando compreender o processo de alfabetização, sua ligação com o letramento, as peculiaridades das escolas campesinas multisseriadas, e além disso, o contexto específico em que a

pesquisa se desenvolve – Comunidade pesqueira da cidade de São Mateus, localizada às margens do Rio Cricaré, com histórico, necessidades, esquecidos pelo poder público.

Assim, para responder a pergunta-núcleo de nossa pesquisa, foi proposta a participação na escola com a observação participante, análise de documentações disponibilizadas no site da prefeitura de São Mateus, além da realização de entrevistas semiestruturadas para compreender os dizeres de protagonistas do local adentrado. Nesse processo, os objetivos específicos também foram sendo sanados.

O primeiro objetivo específico, buscava identificar as intervenções, impasses, características e avanços presentes na classe campesina multisseriada investigada no contexto da alfabetização – assim, no capítulo 5 foi exposto as análises das observações que respondem a esse objetivo, manifestando os impasses com os quais a escola convive: falta de materiais no trabalho pedagógico, dificuldade dos profissionais de gestão escolar em estar na escola e participar de seus processos por acompanharem várias unidade de ensino ao mesmo tempo, a limitação de espaços para recreação, leitura, Educação Física, complicações que a pandemia trouxe no desenvolvimento escolar das crianças, entre outros. As estratégias da professora em dividir a classe por turma, trabalhando a mesma disciplina com atividades diferenciadas para cada ano, trazendo materiais de casa para complementar as faltas que a escola tem. Porém, ao findar do ano letivo, mesmo com as dificuldades apresentadas, muitas crianças adquiriram as habilidades que a professora estimulou ao longo do ano, avançado na compreensão do código escrito.

No segundo objetivo específico foi proposto compreender as situações socioeconômicas e culturais que perpassam a escola onde a pesquisa foi desenvolvida, além de relacioná-las com escrita e produção de sentido pelos alunos no contexto da alfabetização – assim, no capítulo 1 foi realizada a descrição de vários aspectos observados na comunidade em que a escola está inserida, buscando, inclusive, os dizeres de uma professora da escola na melhor compreensão do espaço. Foi possível perceber que os dizeres que as crianças trazem para a escola, estão relacionados com sua convivência comunitária, porém, esses dizeres são pouco explorados na produção de sentido para alfabetização das crianças.

Por último, o terceiro objetivo específico que buscava analisar como as estratégias adotadas pela escola e rede municipal de educação tem influenciado o processo de ensino aprendizagem da linguagem escrita com retorno das crianças às aulas presenciais, observando e contribuindo no trabalho com a linguagem, texto, práticas sociais de leitura e escrita para os alfabetizandos participantes – constatou, conforme analisado no capítulo 5, que a rede municipal não prestou auxílios específicos levando em consideração o período de calamidade pública vivido de 2020 a 2022, na verdade, houveram situações de contrassenso, como é o caso da não distribuição o livro didático por não ter quantidades suficientes, da burocracia até para concerto de uma torneira do único banheiro feminino da escola, entre outras incongruências que vivenciei no local. O material enviado pelo Governo do estado do Espírito Santo que faz parte do PAES, foi de grande valor no local pesquisado, utilizado pela escola 2 vezes por semana, promovendo experiências das crianças com diversos gêneros textuais.

Assim, pôde-se constatar que o processo de alfabetização ao qual as crianças estavam sendo conduzidos pela professora regente da turma de 1º ao 3º ano, privilegiava as dimensões técnicas da alfabetização, tentando, a todo custo, fazer com que as crianças compreendessem e transcrevessem os fonemas em grafemas e vice-versa. Porém, conforme discutido ao longo da pesquisa e exemplificado durante a minha participação na sala de aula, a circulação de textos e atividades de interpretação também contribuem na compreensão do código escrito, pois conforme Ferreira (2001), a escrita é importante na escola pois é importante fora dela, textos reais fazem parte da rotina de todas as crianças, seja em rótulos de produtos, nas roupas, no uso de celular e televisão, entre outros.

Esperamos, com este trabalho, estar contribuindo no olhar para a escola pública, especialmente a escola campesina multisseriada que merece uma educação de qualidade, que atenda os interesses de seus protagonistas, que transgrida o *status quo* e rompa os limites impostos pelo esquecimento e emudecimento, pois, segundo Freire (2021) “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades.” (p. 102). A pandemia trouxe, por algum momento, limites nas aprendizagens, ainda não sabemos ao certo por quanto tempo os legados deixados por ela serão perpetuados, porém, a

escola pesquisada está diariamente, dentro de suas possibilidades, lutando para formar alunos leitores.

Ainda há um extenso caminho a trilhar, a presente pesquisa levantou outros questionamentos: A relação do material didático nas escolas campesinas de São Mateus; a formação de professores para atuar em escolas multisseriadas e/ou no processo de alfabetização das crianças camponesas; as formas de avaliação que as redes municipais adotam e seus desdobramentos na promoção de intervenções; além de ainda outros questionamentos que se relacionam com questões sociológicas.

Por fim, como Santos (2018) assinala “certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (p.161), terminamos essa dissertação com memórias, afetos, questionamentos, reflexões... nossa participação no local foi realizada, mas de que forma isso afetou os sujeitos que nos receberam ali? As crianças que participaram de todos os movimentos aqui descritos, quais serão os papéis dessas memórias para sua formação escolar e cidadã? Os profissionais participantes, puderam de alguma forma refletir sua prática? Portanto, assim como o ato de escrever, a ousadia em criar consciência de mundo por meio dos lugares adentrados é difícil, mas necessário a produção de diálogos, ciência, mudanças.

A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. (BAKHTIN, 2011, p. 28).

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1999.
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico em ciência da linguagem [1929]**. Tradução de Michel Lauhud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso**. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BALDOTTO, O. MORILA, A. P. A mística no contexto do movimento da Educação do Campo. In: **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 3, dez. 2020**.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Decreto nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Institui a Política Nacional do Livro**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 out. 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BROCARD, R. O. COSTA-HUBES, T. da C. **O gênero textual reportagem impressa em sala de aula: uma proposta de trabalho a partir da elaboração de Modelo Didático de Gênero e de Sequência Didática.** *Horizontes*, 32, 2014.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação básica no campo: Identidade e políticas públicas.** V. 4. Brasília, 2002.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura.** Vários escritos. 6. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2017.

CEDRO, W. L.; NASCIMENTO, C. P. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. In: MORETTI, V. D.; CEDRO, W. L. (Org.). **Educação Matemática e a Teoria Histórico-Cultural: um olhar sobre as pesquisas.** Campinas: Mercado de Letras, 2017.

COLINS, F.; MORAES, P.; MACHADO JÚNIOR, A. Prática pedagógica integrada de alfabetização matemática e literatura infantil. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 1, p. 84-98, 16 ago. 2019.

DANTE, L. R. Livro didático de matemática, uso ou abuso? In: **Em aberto.** Brasília, v.26, n.69, p. 52-58, jan/mar, 1996.

DEBUS, E. S. D. **A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção.** *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil - Seminário de Literatura Infantil e Juvenil*, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização de Roxane Rojo e GláísSales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ESPÍRITO SANTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Caderno do aluno: 3º ano, 1º trimestre/Secretaria do Estado de educação do Espírito Santo (SEDU), gerência de Ensino Infantil e Fundamental (GEIEF).** Vitória – ES, SEDU, 2021.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão.** In: contexto e Educação, nº 7, Juí: Injuí, 1987.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** 2. ed. Brasília, 2005.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 24 ed., Cortez: São Paulo, 2001.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização: História, características e modos de fazer de professores.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, F. SCHENEIDER, M. C. LORENZON, M. **O espaço da escola de Educação Infantil como favorecedor do protagonismo infantil**. Diversaprática, Uberlândia, v.2 n.2, p. 42-64, 2º sem 2015.

GALARDINI, A. GIOVANNINI, D. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da 74 comunidade. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GAVA, F. G.; ROCHA, M. T. L. G da.; GARCIA, V. F. Pesquisa colaborativa em educação. **Ensaio Pedagógicos**, v.2 n.1, 2018.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 8. ed. São Paulo: Assoeste, 1984.

GERALDI, João. Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João editores, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, G. B.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, V.. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. Mufarrej (Org.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multiseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora- alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A Multissérie em pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. 12 de Ago. de 2008. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 26/09/2022.

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do Campo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. In: **Revista Intercâmbio**, volume XVIII, 2008.

JULIA, D. La culture scolaire comme objet historique. In: NÓVOA, Depaepe; Johanningmeier (Eds.). **The Colonial Experience in Education**. Historical Issues and Perspectives. Paedagogica Historica, supplementary séries. v.1, 1995.

KALANTZIS, M. COPE, B. PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

OLIVEIRA, K de. **Mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

KLEIMAN, Angela B (org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOLLING, E. J.; NERY, F. S. C.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo: memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Didática. – São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Editora Cortez. São Paulo. 2003.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. São Paulo: Rocco, 1999.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

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

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LURIA, Alexander R.; VIGOTSKII, Lev S.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14.ed. São Paulo: Ícone, 2016.

MACHADO, M. A de M.; BECALLI, F. Z. **Olhares discursivo-enunciativos sobre a alfabetização no Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes)** [recurso eletrônico] – 1. ed. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2021.

MARTINS, C. **Um passeio pela escola**. Porto Alegre: Formato, 1998.

MORTATTI, Maria. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 10 de nov. de 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, K. L. R.; SILVA, A. da. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, G. L. de. Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças. In: **Literatura e Infância: Estud. Lit. Bras. Contemp.** n46, Dez 2015.

NEVES, A. C. B. Escrever é uma indagação: Clarice Lispector e suas reflexões sobre a escrita. In: **Diadorim**. Volume 9, julho 2011.

NEVES, M. de F. **O Método de Lancaster e a memória de Martim Francisco**. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Caxambu, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 13ª ed., Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, A. C. B de.; SANTOS, A. B. dos.; FLORÊNCIO, R. R. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**, 2019.

PEREIRA; E. dos S.; MACÊDO, M. M. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. In: **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 7, n. 1, p. 152- 169 – jan./abr. 2018.

PIMENTEL, G. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

PIZETTA, A. J. O ensino na Educação do Campo: perspectivas históricas no Brasil e no Espírito Santo. In: **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.4, Vol. 3, dez. 2020.

RAMALHO, M. N. M. **Na Roça, Na Raça... Eu Me Tornei Professor: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha**. Piracicaba: UMP, 2008.

ROCHA, R. **As coisas que a gente fala**. São Paulo: Salamandra, 2012.

ROCHA, R. **Quem tem medo do ridículo?** São Paulo: Salamandra, 2012.

RODRIGUES, C. L. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RODRIGUES, S. C. M; ROCHA, S. M. S; CRISTOFOLETI, R de C. Práticas pedagógicas em sala multisseriada na educação do campo. In: **Revista Kiri Kerê**, v.3, n.4, 2020.

ROJO, R. MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos. In: BRASIL. RANGEL, E. de O.; ROJO, R. (Orgs.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. V. 19. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SAMUEL, R. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. História em Quadro Negro: escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 9, nº 19, set.89/fev.90. 1990. p 219-243.

SANTOS, B. de S. **Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira**. Tempo Social, 5, 1994.

SANTOS, J. C. dos; ALVES, L. F. A.; CORREA, J. J. et al. Análise comparativa do conteúdo Filo Mollusca em livro didático e apostilas do ensino médio de Cascavel, Paraná. **Ciência e Educação**, Bauru – SP, v. 13, n. 3, p. 311-322, 2007.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, M. **Da totalidade ao Lugar**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Z. B dos.; TIBURTINO, V. As práticas multimodais de leitura e escrita na contemporaneidade. In: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M de O.; SANTOS, Z. B dos (orgs). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. Pimenta cultural: São Paulo, 2018.

SANTOS, Z. B dos.; TIBURTINO, V. A dimensão crítica como potencialidade para prática transformada no ensino de línguas. In: SANTOS, Z. B dos. CISTOFOLETI, R. de C. (orgs). **Ensino na educação básica: linguagens e perspectivas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020.

SANTOS, Z. B dos.; BRITO, C. L de. Contribuições dos estudos do texto e do discurso para a educação do campo: uma reflexão sobre práticas de letramento com gêneros informativos. In: OLIVEIRA, U. J de.; SANTOS, Z. B dos. **O ensino na educação básica: diálogos e possibilidades**. Vitória, ES: Editora Milfontes, 2017.

SARAMAGO, J. **Provavelmente alegria**. Lisboa: Caminho, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Sobre a natureza e especificidade da educação**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

EUGENIO, B.; SILVA, O. A. O ensino de língua portuguesa no currículo de uma escola quilombola dos anos iniciais: **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, v. 9, n. 2, p. 100–132, 2020.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHRAM, S.C.; CARVALHO, M.A.B. **O pensar educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf> Acesso em: 12/09/2022.

SILVA, A; FREITAS, M. C. M. A. **O copismo na alfabetização**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18108/1/TC2%20Amanda.pdf> Acesso em: 24/02/2023.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo, Cortez, 2012.

SOARES, M. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, volume 9, n. 52, jul/ ago de 2003.

SOARES, M. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, R. J de; COSSO, R. O cantinho da leitura como prática de letramento literário. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. 2018.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HUBES, T. da C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. In: **Línguas e Letras**, v. 10, nº 18, 1º sem 2009.

TEMPLE, G. C.; SOUZA, M. P. R. de. **Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TIMÓTEO, M. D. S; TIMÓTEO, W. O PNAIC e sua influência na formação de professores alfabetizadores no município de Propriá/SE. In: **Revista Educação** - v.15, n.2, 2020.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 18.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZIECH, M. A. A Educação do Campo na perspectiva da Educação Popular. In: **Contexto & Educação**, ano 32, v. 102, 2017.

ZOTTI, S. A.; SCHWINGEL, F. C. S. Trajetória de professores das escolas multisseriadas do Município de Concórdia/SC e suas práticas educativas (1950-1970). **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 795–822, 2020.

APÊNDICE A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PEDAGOGO(A)

O (A) Senhor (A) _____ foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO: DESAFIOS EVIDENCIADOS PELA PANDEMIA”**, sob a responsabilidade de Beatriz Filipini Bastianello, aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

Por meio do estudo de diversas obras sobre o tema “Alfabetização e Letramento” houve inquietações com relação às pesquisas que têm sido produzidas na área da alfabetização, assim como, as dificuldades e possibilidades colocadas no processo de apropriação da escrita tanto pelo professor ao ensinar, como pelo aluno ao aprender, especificamente com relação às práticas produzidas no contexto multisseriado do campo na cidade de São Mateus-ES no período que sucedeu o ensino remoto e híbrido na rede de ensino.

Objetivos da Pesquisa:

Analisar como tem sido compreendido e realizado as intervenções pedagógicas pelos professores sobre os processos de alfabetização e letramento em uma escola multisseriada do campo do município de São Mateus – ES, refletindo as mudanças no ensino devido aos moldes durante a pandemia do Covid-19.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Para alcançar o objetivo, serão feitas observações em ambientes de ensino-aprendizagem em sala multisseriada do 1º ciclo do Ensino Fundamental, análises bibliográficas, fazendo uso de informações qualitativas e anotações das práticas pedagógicas e escolares em diário de campo. Também contará com realização de entrevistas semiestruturadas com o professor(a) e pedagogo(a) para compreensão de seus dizeres no cenário em que se inserem. Desta forma esta pesquisa se classifica como uma pesquisa-participante de cunho qualitativo, desenvolvida através de observações, pesquisas de campo e pesquisas bibliográficas.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação das práticas educativas realizadas em sala de aula, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que diz respeito à alfabetização e letramento em turmas multisseriadas do campo, refletindo as mudanças devido aos moldes de ensino durante a pandemia do Covid-19.



Esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa:

Os participantes serão acompanhados e terão assistência durante e após a pesquisa da pesquisadora Beatriz Filipini Bastianello que pode ser contatada por meio do número (27) 99881-5844, mesmo com o encerramento ou interrupção da pesquisa, os participantes e seus responsáveis poderão entrar em contato sempre que precisarem para serem acompanhados em suas eventuais demandas.

Explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes:

Se, por causa da participação da pesquisa, houver alguma despesa por parte dos participantes, a pesquisadora Beatriz Filipini Bastianello deverá ser contatada por meio do número (27) 99881-5844, para que seja feito o ressarcimento devido.

Explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa

Se, em decorrência da participação da pesquisa, houverem danos aos participantes, eles serão indenizados.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados a partir dos pressupostos teóricos das obras de autores pesquisados e estudados.

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Beatriz Filipini Bastianello, no telefone (27) 998815844. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com / comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito o convite para participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via



deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Mateus, _____ de _____ de 202__.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **“OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO: DESAFIOS EVIDENCIADOS PELA PANDEMIA”**, eu, Beatriz Filipini Bastianello, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

São Mateus, _____ de _____ de 202__.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

O (A) aluno (a) _____ que está sob responsabilidade de _____ foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO: DESAFIOS EVIDENCIADOS PELA PANDEMIA”**, sob a responsabilidade de Beatriz Filipini Bastianello, aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

Por meio do estudo de diversas obras sobre o tema “Alfabetização e Letramento” houve inquietações com relação às pesquisas que têm sido produzidas na área da alfabetização, assim como, as dificuldades e possibilidades colocadas no processo de apropriação da escrita tanto pelo professor ao ensinar, como pelo aluno ao aprender, especificamente com relação às práticas produzidas no contexto multisseriado do campo na cidade de São Mateus-ES no período que sucedeu o ensino remoto e híbrido na rede de ensino.

Objetivos da Pesquisa:

Analisar como tem sido compreendido e realizado as intervenções pedagógicas pelos professores sobre os processos de alfabetização e letramento em uma escola multisseriada do campo do município de São Mateus – ES, refletindo as mudanças no ensino devido aos moldes durante a pandemia do Covid-19.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Para alcançar o objetivo, serão feitas observações em ambientes de ensino-aprendizagem em sala multisseriada do 1º ciclo do Ensino Fundamental, análises bibliográficas, fazendo uso de informações qualitativas e anotações das práticas pedagógicas e escolares em diário de campo. Também contará com realização de entrevistas semiestruturadas com o professor(a) e pedagogo(a) para compreensão de seus dizeres no cenário em que se inserem. Desta forma esta pesquisa se classifica como uma pesquisa-participante de cunho qualitativo, desenvolvida através de observações, pesquisas de campo e pesquisas bibliográficas.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação das práticas educativas realizadas em sala de aula, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que diz respeito à alfabetização e letramento em turmas multisseriadas do campo, refletindo as mudanças devido aos moldes de ensino durante a pandemia do Covid-19.

Esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa:

Os participantes serão acompanhados e terão assistência durante e após a pesquisa da pesquisadora Beatriz Filipini Bastianello que pode ser contatada por meio do número (27) 99881-5844, mesmo com o encerramento ou interrupção da pesquisa, os participantes e seus responsáveis poderão entrar em contato sempre que precisarem para serem acompanhados em suas eventuais demandas.

Explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes:

Se, por causa da participação da pesquisa, houver alguma despesa por parte dos participantes, a pesquisadora Beatriz Filipini Bastianello deverá ser contatada por meio do número (27) 99881-5844, para que seja feito o ressarcimento devido.

Explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa

Se, em decorrência da participação da pesquisa, houverem danos aos participantes, eles serão indenizados.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados a partir dos pressupostos teóricos das obras de autores pesquisados e estudados.

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a permitir que o aluno(a) pelo qual é responsável participe da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr. (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Beatriz Filipini Bastianello, no telefone (27) 998815844. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com / comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente



documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente autorizo o aluno a qual sou responsável a participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Mateus, _____ de _____ de 202_.

RESPONSÁVEL PELO (A) PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **“OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO: DESAFIOS EVIDENCIADOS PELA PANDEMIA”** eu, Beatriz Filipini Bastianello, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

São Mateus, _____ de _____ de 202_.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR(A)

O (A) Senhor(a) _____ foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS MULTISSERIIDAS DO CAMPO: DESAFIOS EVIDENCIADOS PELA PANDEMIA”**, sob a responsabilidade de Beatriz Filipini Bastianello, aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

Por meio do estudo de diversas obras sobre o tema “Alfabetização e Letramento” houve inquietações com relação às pesquisas que têm sido produzidas na área da alfabetização, assim como, as dificuldades e possibilidades colocadas no processo de apropriação da escrita tanto pelo professor ao ensinar, como pelo aluno ao aprender, especificamente com relação às práticas produzidas no contexto multisseriado do campo na cidade de São Mateus-ES no período que sucedeu o ensino remoto e híbrido na rede de ensino.

Objetivos da Pesquisa:

Analisar como tem sido compreendido e realizado as intervenções pedagógicas pelos professores sobre os processos de alfabetização e letramento em uma escola multisseriada do campo do município de São Mateus – ES, refletindo as mudanças no ensino devido aos moldes durante a pandemia do Covid-19.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Para alcançar o objetivo, serão feitas observações em ambientes de ensino-aprendizagem em sala multisseriada do 1º ciclo do Ensino Fundamental, análises bibliográficas, fazendo uso de informações qualitativas e anotações das práticas pedagógicas e escolares em diário de campo. Também contará com realização de entrevistas semiestruturadas com o professor(a) e pedagogo(a) para compreensão de seus dizeres no cenário em que se inserem. Desta forma esta pesquisa se classifica como uma pesquisa-participante de cunho qualitativo, desenvolvida através de observações, pesquisas de campo e pesquisas bibliográficas.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação das práticas educativas realizadas em sala de aula, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que diz respeito à alfabetização e letramento em turmas multisseriadas do campo, refletindo as mudanças devido aos moldes de ensino durante a pandemia do Covid-19.



Esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa:

Os participantes serão acompanhados e terão assistência durante e após a pesquisa da pesquisadora Beatriz Filipini Bastianello que pode ser contatada por meio do número (27) 99881-5844, mesmo com o encerramento ou interrupção da pesquisa, os participantes e seus responsáveis poderão entrar em contato sempre que precisarem para serem acompanhados em suas eventuais demandas.

Explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes:

Se, por causa da participação da pesquisa, houver alguma despesa por parte dos participantes, a pesquisadora Beatriz Filipini Bastianello deverá ser contatada por meio do número (27) 99881-5844, para que seja feito o ressarcimento devido.

Explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa

Se, em decorrência da participação da pesquisa, houverem danos aos participantes, eles serão indenizados.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados a partir dos pressupostos teóricos das obras de autores pesquisados e estudados.

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Beatriz Filipini Bastianello, no telefone (27) 998815844. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito o convite para participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via



deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Mateus, _____ de _____ de 202__.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **“OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO: DESAFIOS EVIDENCIADOS PELA PANDEMIA”**, eu, Beatriz Filipini Bastianello, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

São Mateus, _____ de _____ de 202__.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

REGISTRO DE ASSENTIMENTO

O (A) aluno (a) _____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS MULTISSERIIDAS DO CAMPO: DESAFIOS EVIDENCIADOS PELA PANDEMIA”**, de responsabilidade de Beatriz Filipini Bastianello, aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

Por meio do estudo de diversas obras sobre o tema “Alfabetização e Letramento” houve inquietações com relação às pesquisas que têm sido produzidas na área da alfabetização, assim como, as dificuldades e possibilidades colocadas no processo de apropriação da escrita tanto pelo professor ao ensinar, como pelo aluno ao aprender, especificamente com relação às práticas produzidas no contexto multisseriado do campo na cidade de São Mateus-ES no período que sucedeu o ensino remoto e híbrido na rede de ensino.

Objetivos da Pesquisa:

Analisar como tem sido compreendido e realizado as intervenções pedagógicas pelos professores sobre os processos de alfabetização e letramento em uma escola multisseriada do campo do município de São Mateus – ES, refletindo as mudanças no ensino devido aos moldes durante a pandemia do Covid-19.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Para alcançar o objetivo, serão feitas observações em ambientes de ensino-aprendizagem em sala multisseriada do 1º ciclo do Ensino Fundamental, análises bibliográficas, fazendo uso de informações qualitativas e anotações das práticas pedagógicas e escolares em diário de campo. Também contará com realização de entrevistas semiestruturadas com o professor(a) e pedagogo(a) para compreensão de seus dizeres no cenário em que se inserem. Desta forma esta pesquisa se classifica como uma pesquisa-participante de cunho qualitativo, desenvolvida através de observações, pesquisas de campo e pesquisas bibliográficas.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação das práticas educativas realizadas em sala de aula, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que diz respeito à alfabetização e letramento em turmas multisseriadas do campo, refletindo as mudanças devido aos moldes de ensino durante a pandemia do Covid-19.

Esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão



direito os participantes da pesquisa:

Os participantes serão acompanhados e terão assistência durante e após a pesquisa da pesquisadora Beatriz Filipini Bastianello que pode ser contatada por meio do número (27) 99881-5844, mesmo com o encerramento ou interrupção da pesquisa, os participantes e seus responsáveis poderão entrar em contato sempre que precisarem para serem acompanhados em suas eventuais demandas.

Explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes:

Se, por causa da participação da pesquisa, houver alguma despesa por parte dos participantes, a pesquisadora Beatriz Filipini Bastianello deverá ser contatada por meio do número (27) 99881-5844, para que seja feito o ressarcimento devido.

Explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa

Se, em decorrência da participação da pesquisa, houverem danos aos participantes, eles serão indenizados.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados a partir dos pressupostos teóricos das obras de autores pesquisados e estudados.

Sua participação na pesquisa não é obrigatória e você pode deixar de participar a qualquer momento, sem que haja penalidades ou prejuízos. Caso decida retirar seu consentimento, a pesquisadora não entrará mais em contato.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito o convite para participar da pesquisa.

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **“OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS MULTISSERVIADAS DO CAMPO: DESAFIOS EVIDENCIADOS PELA PANDEMIA”** eu, Beatriz Filipini Bastianello, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

São Mateus, _____ de _____ de 202__.



PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista realizada com a PROF1 buscando caracterizar o espaço de pesquisa.

- 01.** Desde que ano a senhora trabalha na escola?
- 02.** Desde que começou a trabalhar na EMEF Antônio Maciel Filho, houveram muitas mudanças (físicas, pessoais, gestão, nome da escola, clientela, etc.)?
- 03.** Existem outras formas de educação no bairro para além da escola que você tenha conhecimento?
- 04.** Ao longo dos anos que trabalha na escola, percebeu muitas mudanças na comunidade (Número de famílias, quantidade de crianças, construções, pavimentação, etc)?
- 05.** A senhora acha que uma escola como a EMEF Antônio Maciel é suficiente para promover educação de qualidade para a comunidade do Jambeiro? Por quê?
- 06.** A senhora conhece a comunidade quilombola presente no bairro? O que sabe sobre essa comunidade?
- 07.** Quais as melhorias mais urgentes você percebe na escola?
- 08.** Qual a relação, ao longo dos anos que esteve na escola, que os professores tinham com o PPP da escola?

APÊNDICE C

Roteiro da entrevista realizada com a PROF2 buscando compreender os dizeres e relacionar com as práticas de leitura e escrita observadas em sala de aula.

- 01.** Qual sua formação e há quanto tempo atua como professora regente de turmas no Ensino Fundamental I? Já teve experiências anteriores em turmas multisseriadas?
- 02.** Para o senhor(a), quais são as maiores dificuldades em alfabetizar crianças na turma multisseriada em que atua?
- 03.** Em sua prática cotidiana, quais as lacunas que percebe no aprendizado das crianças em decorrência da pandemia?
- 04.** Quais tem sido as estratégias que o senhor(a) tem tido para promover uma educação de qualidade em seus alunos?
- 05.** Durante o tempo em que as crianças estiveram em casa, no período do ensino remoto e híbrido, foi possível produzir aprendizado de qualidade com seus alunos? Quais foram as estratégias encontradas durante esses períodos para essa promoção?

APÊNDICE D

Sistema de leitura 28/10

[redacted] lê algumas sílabas complexas como CH, TR, LH, QU, EM. Sílabas comuns lê todas. Não está produzindo sentido ainda, precisa de atividades de interpretação.

Nível de alfabetização: silábico-alfabético

[redacted]: Lê com dificuldade, lê todas as sílabas comuns, mas está com dificuldade nas sílabas complexas CH, TR, QU, AS, ES. Produz sentido na leitura.

Nível de leitura: silábico-alfabético

[redacted]: Lê todas as sílabas comuns e poucas sílabas complexas, está com dificuldade no CH, QU, LH, EM. Produz sentido na leitura. Precisa de atividades de fixação.

Nível de leitura: silábico-alfabético

28/10/22

Aluno 1 Lê algumas sílabas complexas, produz sentido na leitura, precisa de atividades de fixação e interpretação.

Nível: silábico-alfabético

Aluno 2 Lê algumas sílabas complexas CH, GU, TR. Produz sentido na leitura, precisa de atividades de fixação, interpretação.

Nível: silábico-alfabético

Aluno 3 Não lê nenhuma sílaba complexa, não produz sentido na leitura. Muitas dificuldades, precisa de atividades com sílabas.

Nível: silábico

Aluno 4 Lê fluentemente, não precisa de atividades de alfabetização. Precisa de atividades de interpretação, produz sentido na leitura.

Nível: alfabético

: Les fluentemente, apenas 28/10/22
 interpretação para maior produção de
 sentido.

Nível: alfabético

 : Les fluentemente, não interpreta tão
 bem, precisa de atividades de interpretação.

Nível: alfabético