



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas
Sinop, v. 7, n. 3 (2o. ed.), p. 1577-1603, ago./dez. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA TURMA MULTISSERIADA NO CAMPO

Rosilda Ribeiro Chagas

Escola Municipal Santa Izabel, Nova Canaã do Norte/MT - Brasil

Jaqueline Pasuch

Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop/MT - Brasil

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir a respeito das práticas pedagógicas de alfabetização de uma turma multisseriada no campo, onde as crianças da respectiva turma são considerados sujeitos históricos e de direitos. A metodologia de pesquisa qualitativa teve como procedimentos a escuta das falas, hipóteses, estratégias de aprendizagens das crianças, as quais possibilitaram a reflexão a respeito da trajetória profissional e acadêmica da professora-pesquisadora. Os estudos de Paulo Freire, Magda Soares, Mônica Molina, dentre outros, nos possibilitaram destacar que as crianças do campo necessitam que se articulem os saberes da vida coletiva do campo no processo de alfabetização. A formação docente na especificidade da educação do campo precisa ser considerada nas políticas públicas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Alfabetização. Turma Multisseriada.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no Curso de Pedagogia para os Educadores do Campo intitulado **Práticas Pedagógicas de Alfabetização em uma turma multisseriada de uma escola do campo no município de Nova Canaã do Norte/MT** (UNEMAT, 2015). Ao refletir sobre a prática pedagógica enquanto professora/alfabetizadora e estudante do

Curso de Pedagogia para os Educadores do Campo da UNEMAT/Sinop, as autoras do texto em sua relação de orientadora e orientanda, consideram as vivências da professora em formação, as vivências enquanto professora alfabetizadora em uma sala multisseriada de uma escola do/no campo, aprofundando as reflexões a respeito das práticas pedagógicas, das teorias relacionadas, destacando a importância da formação docente. Buscamos, assim, compreender as práticas pedagógicas no processo de alfabetização, na especificidade de uma turma multisseriada de uma escola do campo localizada na Região Norte de Mato Grosso.

Para Paulo Freire (1996, p. 29):

[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, como professor, como pesquisador.

O tema de pesquisa está relacionado à experiência profissional em uma turma multisseriada de uma escola do campo e no princípio de que a alfabetização é uma condição para o exercício pleno da cidadania. O objetivo da pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas de alfabetização numa turma multisseriada do campo, no município de Nova Canaã do Norte, sendo uma proposta de pesquisa de caráter qualitativo. Esta foi realizada na sala de aula de atuação da estudante como professora, tendo como sujeitos centrais da pesquisa um grupo de 06 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, onde os dados foram elaborados por meio de observações diretas no cotidiano da turma, discussões em grupo com as crianças e registros em diário de campo. Assim, a roda de conversas com as crianças, a observação no envolvimento das dinâmicas propostas e as situações de ensino-aprendizagem, a realização de entrevistas e questionários para as referidas crianças, além de pesquisa bibliográfica e documental possibilitaram a reflexão de como a relação entre pais, educadores/as e estudantes pode ser mobilizadora do processo de alfabetização das crianças vinculadas ao modo de ser e viver no campo.

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas. Assim,

o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹” surgiu como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena à meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização, contribuindo com o aperfeiçoamento profissional de professores/as alfabetizadores/as. A angústia de quem trabalha na escola do campo é grande no momento de planejar suas atividades para contemplar a multiplicidade de saberes e ritmos diferenciados em turmas multisseriadas, uma vez que estas exigem um cuidado no processo de elaboração para atender às especificidades das crianças e da relação escola-família. Percebemos que alfabetizar as crianças nas escolas do campo, em contextos reais e significativos de leitura e escrita, não é uma tarefa fácil e simples. Devemos pensar que currículo a escola adota, em que contexto as crianças se encontram inseridas.

Refletir sobre a leitura e a escrita a partir de atividades contextualizadas pode potencializar a aprendizagem, tanto dos princípios do SEA (Sistema da Escrita Alfabética), articulados ao estudo de outros componentes curriculares, como de diferentes aspectos formativos. (BRASIL/PNAIC, p.12, 2013).

Dentre outros princípios gerais que fundamentam a educação do campo está o da prática interdisciplinar, em que, a partir de um problema ou tema de interesse das crianças, diversas áreas do conhecimento podem ser mobilizadas. A alfabetização para as crianças que vivenciam experiências que tenham tais princípios como fundamentos, é um processo de ampliação cultural, de reafirmação de valores dos povos do campo e, ao mesmo tempo, de acesso a práticas sociais variadas, comuns à comunidades urbanas e rurais.

2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA MULTISSERIADA

2.1 O PAPEL DA ESCOLA DO CAMPO E DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A

¹ O Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

Consciente de seu papel no processo de alfabetizar, o/a educador/a pode realizar um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem infantil. Ao deixar de lado uma metodologia imposta por uma cartilha e partindo da leitura de mundo das crianças, passa a mediar e participar no processo de construção conceitual das linguagens específicas. O processo de ensino/aprendizagem da alfabetização pode ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas numa linguagem real, natural, significativa e vivenciada. A postura construtivista sustenta como uma de suas características fundamentais, a construção por parte da criança de seu próprio saber. Para uma compreensão abrangente da alfabetização, é preciso que a resgatemos como objeto de conhecimento, do qual os indivíduos se apropriam através de experiências significativas. Um dos elementos imprescindíveis à alfabetização é o processo de compreensão do funcionamento do sistema de escrita, ou seja, para se apropriar dessa linguagem é preciso pensar sobre ela e compreendê-la.

Nesse aspecto, o Parágrafo único da Resolução N. 126/03-CEE/MT esclarece que:

A caracterização da educação do campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, fortemente ancorada na teoria e prática. Uma escola que trabalhe e assume de fato a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada, mas, primordialmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo.

Entretanto, uma criança que vive num meio onde não tem contato com a palavra escrita, não vai sentir a mesma urgência de ler. Um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem, deve deixar um espaço para que o estudante em processo de construção da escrita e leitura exponha suas ideias a respeito do que aprende.

Ao refletir sobre como podemos alfabetizar letrando as crianças do campo, podemos refletir coletivamente: Qual a realidade – social, econômica, cultural, ambiental – em que nossa escola se insere? Como criar situações de uso real e significativo de leitura e escrita no processo de alfabetização escolar? Neste sentido, penso que as escolas das áreas rurais possuem desafios particulares a esse respeito, principalmente nas escolas que organizam turmas multisseriadas.

A organização por turmas multisseriadas é uma forma de agrupamento dos estudantes que tem sido empregada, sobretudo, na zona rural, para atender a necessidades formais de arranjos dos sistemas de ensino. São formadas, sobretudo, em locais onde há poucos estudantes de cada ano/série. Em uma mesma turma são encontrados alunos com diferentes idades e diferentes etapas de escolaridade.

Dessa forma, o Art. 5º da Resolução N. 126/03-CEE/MT - Na organização do calendário, dos espaços e tempos pedagógicos e das estratégias metodológicas específicas de atendimento escolar no campo, as escolas observarão:

- I - O ano letivo, observada a obrigatoriedade do disposto nos artigos 23 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil;
- II - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes contextos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade de aprender e de continuar aprendendo dos alunos assim o exigirem;
- III - A articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as diretrizes curriculares nacionais para a respectiva etapa da educação básica e/ou profissional;
- IV - O direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
- V - O controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade rural;
- VI - A garantia da gestão democrática, estabelecendo relações entre a escola e os demais setores da sociedade.

Historicamente, a educação do campo mereceu pouca atenção por parte das políticas educacionais, restringindo-se, na maioria das vezes, à mera reprodução do modelo de cultura burguesa e urbana, desconsiderando-se as especificidades desse contexto (MACHADO, 2014, p.30).

Diante do artigo 5º os itens expostos, percebe-se que esta é uma forma que traz maior dificuldade de planejamento para os professores, pois exige a elaboração de estratégias variadas, para atender não só a diferentes necessidades de conteúdo, como também a grande variação de interesses e modos de interação resultantes das diferenças de faixas etárias dos estudantes.

No entanto, é um modelo que possibilita que comunidades pequenas, que têm poucas crianças não tenham que se deslocar para regiões mais distantes. A permanência em seu próprio espaço favorece uma maior articulação entre a vida familiar e escolar. Assim, o lugar de onde se vê e vive o mundo não pode ser

esquecido nas propostas de alfabetização para as escolas rurais, pois é suficientemente clara a concepção de que não dá para ter no campo uma escola que pensa a partir dos ideais identitários das cidades. Fortalecer a identidade dos sujeitos do campo é um dos papéis centrais da escola. Esta identidade tem relação com o projeto de desenvolvimento defendido e com o propósito fundamental da política e prática cultural de seus sujeitos.

Não se trata de diferenciar ou até mesmo separar campo e cidade, mas de situá-los desde a história e projeto de vida dos sujeitos, da dinâmica da região, do funcionamento do país e do mundo. É importante frisar que a educação do campo não propõe um fechamento, ao contrário, quer abrir ao mundo, ao novo, à formação dos sujeitos do campo.

As aprendizagens podem ocorrer por meio de projetos didáticos, de sequências didáticas, de atividades permanentes ou de outras formas de organização da ação didática. Nesse sentido, o fundamental é que sejam contemplados princípios didáticos que motivem os estudantes e favoreçam as apropriações de modo reflexivo, problematizador e contextualizado, partindo do vivido em cada comunidade.

A tarefa do professor alfabetizador se complexifica mais ainda ao se pensar nas classes multisseriadas, que implicam em maior diversidade quanto ao domínio de conhecimentos e quanto às etapas de desenvolvimento e interesses dos estudantes. Por exemplo, o professor, ao escolher os textos de leitura para a turma, precisa considerar que há crianças que terão maior interesse por determinadas espécies de textos, que tratem de determinadas temáticas; e há crianças que terão interesse por outros tipos de material de leitura, que abordem outras temáticas. Dessa forma, é de crucial importância que o planejamento seja orientado por processos avaliativos consistentes, não se considerando apenas os conhecimentos e habilidades, mas também os interesses, os focos de motivação.

2.2 AS CRIANÇAS DO CAMPO E SUAS ROTINAS

As crianças do campo, na comunidade investigada, têm uma rotina de vida parecida, sendo seus tempos divididos entre o convívio com a família, as brincadeiras, tanto em casa com os irmãos ou com os amigos fora de casa, os

trabalhos/responsabilidades a cumprir em relação à família, à escola e aos estudos, às atividades organizadas de que fazem parte o convívio com a comunidade como um todo, entre outras atividades que vão surgindo no decorrer de seus dias.

O Assentamento PA Santo Antônio, conhecido como Comunidade Santa Edwiges, existe desde 1996 e localiza-se há 80 km da cidade de Nova Canaã do Norte. Atualmente abriga 85 famílias, pequenos sítiantes que vivem do gado leiteiro e gado de corte, e algumas famílias são empregados de alguns fazendeiros, mesmo tendo seu sítio, mas trabalham de empregados porque não tem outras condições de se manter no seu próprio pedaço de chão.

O despertar no assentamento ocorre muito cedo, antes mesmo de o sol nascer, dada a realidade da vida do campo, que inclui a lida com os animais e o trabalho na roça. Muitas crianças trabalham desde pequenas para ajudar seus pais, fazem carvão, capinam roça, umas ajudam tirar leite antes de se preparar para ir à escola, dentre outras. Há crianças que são responsáveis por alguns cuidados de seus irmãos/ãs menores, preparam a comida e arrumam a casa. Umas que vivem livres, com liberdade de ir e vir por onde quiser, sem ao menos os pais saberem, tem uma liberdade sem limites, que muitas vezes prejudica no seu desenvolvimento aprendizagem quanto no social.

O ônibus do transporte escolar percorre um caminho de 40 km para pegar as crianças em suas residências e levá-las para a escola, sendo a primeira linha iniciando às 6:30 da manhã e só retornando às 14 horas. Trata-se de crianças matriculadas na pré-escola até o nono ano do ensino fundamental, totalizando em torno de quarenta crianças.

As crianças que vivem no campo e frequentam a escola na qual eu trabalho, de maneira geral tem uma infância simples, muitos não possuem acesso à tecnologias. Por exemplo, não tem televisão em casa, o pouco acesso que tem é na escola, ou as vezes vai na casa do vizinho que tem televisão para poder assistir algo que se passa no mundo a nossa volta, e quando estão na escola e a professora passa um filme para que assistam. Percebo que essas crianças que não tem televisão em casa são as que ficam com os olhinhos brilhando sem sequer se mexer do lugar para não perder nenhum momento do filme, são filmes como história dos três porquinhos, o patinho feio, dentre outras.

A comunidade não oferece espaços de lazer para que as mesmas possam se encontrar para se divertir, mas o espaço que tem não os impede de brincar, sorrir, suas brincadeiras são pula saco, galinha-choca, esconde-esconde, polícia e ladrão, pular corda, brincar de casinha e de futebol num campo de chão batido que com esforço das professoras que fizeram geladinho e venderam rifa para poder comprar esse terreno onde as crianças brincam de jogar bola, entre outras.

A esse respeito, Gil (2010), destaca que a escola do e no campo é uma forma de assegurar o respeito às culturas locais. Constitui um espaço de valorização da história e da relevante função social do povo que vive na zona rural. Seja no cumprimento da legislação já existente, seja no aperfeiçoamento e no fortalecimento de novas normas, os gestores brasileiros podem e devem se posicionar nesse “campo” em disputa.

Porém, o fato de terem uma infância humilde não as diminui enquanto sujeitos de direitos. Elas têm direito à igualdade, de ter um espaço de lazer, direito de frequentar a escola com uma educação de qualidade e que a escola seja na comunidade onde a criança está inserida. No texto **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**, Ana Paula Soares da Silva e Jaqueline Pasuch, afirmam que as crianças tem:

Direito de conviverem com outras crianças, de terem acesso a espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados para que vivam plenamente suas infâncias e para que se encantem com as descobertas e os conhecimentos que a humanidade já fez e produziu e que seu grupo (re)cria nas interações cotidianas entre seus membros, adultos e crianças. Direito a espaços organizados, planejados e orientados para a educação e seu pleno desenvolvimento. (2010, p 2).

As crianças moradoras da comunidade e seu ambiente, no espaço em que vivem na humildade, no valor que dão as pequenas coisas, no vivenciar o desenvolvimento dos animais e das plantas, na criação de brincadeiras são muito mais ricos do que o da criança que vive na cidade. O ser criança no campo é ter sua infância inserida no campo, no lugar que ela pode correr livre, desfrutar da natureza, ter contato com os animais como companhia e muitas vezes como brinquedo, ou seja, é ter uma infância direcionada pelo lúdico que faz uso de espaços naturais.

A criança quando vai à escola acompanha todo o conhecimento que já possui e que nós educadores podemos transformá-los em conteúdos para trabalhar em

sala, levando em conta a situação de ensino-aprendizagem, pois a criança aprende de maneira significativa, por meio da imaginação e criatividade expressas nos desenhos, roda de conversa, produção de textos escritos e desenhados, dramatizados, narrados caracterizam a realidade social e cultural de cada uma.

Ao falar sobre o caráter indissociável entre cuidar e educar e sobre a indivisibilidade expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, as DCNEI querem indicar que a organização de tempos e atividades não fragmente a criança, que considere que ela está inteira em todos os momentos da instituição, aprendendo, elaborando hipóteses, sentindo e conhecendo o mundo com todo o seu corpo e não apenas com seu aparato cognitivo. (Idem, p. 6-7).

A vida das famílias no e do campo se insere e se processa atrelada à produção camponesa, construindo raízes culturais próprias, na relação com diversos atores e instituições da sociedade, seja a comunidade, a igreja, a escola, os movimentos sociais, entre outros a partir de suas interações sociais discursivas, do diálogo, dos diferentes usos e práticas da língua no contexto escolar e sociocultural. Para tanto, são promovidas situações que tenham a ver com os usos da língua nas práticas culturais, em interação permanente entre adultos e crianças, que juntos constroem textos significativos.

Nessa perspectiva de ensino, destacamos a importância em adotar-se como procedimento metodológico a pesquisa-ação por meio da observação e registro da realidade a ser ensinada, propiciando condições para que todas as crianças possam desenvolver as habilidades e as competências necessárias às várias práticas de linguagem, ouvir, falar, ler e escrever.

Para tanto, é válido destacar que a realidade da maioria das escolas multisseriadas revela grandes desafios, pois muitas vezes são alocadas em prédios escolares sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, caracterizando-se em escolas de estrutura física insuficiente para funcionar.

Molina (2011) esclarece que, a Educação na área rural é muito mais do que uma proposta pedagógica. Ela está associada à visão de campo, de desenvolvimento e da função do meio rural na sociedade brasileira. O objetivo não é, de maneira alguma, fixar as pessoas onde estão, mas um dos princípios é garantir à elas o direito de acesso ao conhecimento sobre o local onde vivem, que garante

sua sobrevivência social e material, além dos saberes universais, para que decidam se querem ficar ali ou, caso contrário, tenham condições de viver na cidade.

A esse respeito, Hage (2008) destaca que, estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados.

A multisseriação é considerada por muitos gestores e professores como um ensino de segunda categoria e sem alternativas de melhorias. Contudo, apesar dos problemas do ensino multisseriado o mesmo tem contribuído significativamente para a educação da população camponesa, permitindo que as crianças permaneçam mais tempo junto as suas famílias em suas comunidades. E, assim, não necessitam se deslocar para outros povoados ou até para a sede municipal para estudarem. Mas, não quer dizer que tem que se calar, e parar de lutar por uma educação de qualidade na escola do campo, pois, criança que vivem no campo tem os mesmos direitos de uma criança que vive na cidade.

2.3 RELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A rotina do dia destinada a turma multisseriada inicia sempre com uma “roda de leitura” e a “leitura deleite”, onde a cada dia uma criança escolhe um livro que vai ler para os colegas. As crianças da pré-escola também fazem parte desse momento, sendo mediados por mim ou por um colega que tem mais fluência na leitura quando pretendem ler mais do que os desenhos permitem. Essa prática de leitura tem sido realizada desde o ano de 2014, quando no início do ano letivo, elaboramos coletivamente uma lista com o nome das crianças em ordem alfabética para organizar a sequência diária dos leitores e tendo o cuidado para não deixar nenhuma criança sem participar desse momento como leitora.

“Leitura deleite” é uma estratégia muito importante nos processos de alfabetização, pois favorece o contato das crianças com textos literários diversificados, cabendo a professora garantir o acesso a um acervo que expresse

essa variedade de estilos, formas, letras. O momento da “leitura deleite” tem sido sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. Pois, acredita-se que esse é um momento de ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida e deixar-se levar pela imaginação, pela identificação com personagens e situações vividas, com sentimentos provocados pela narrativa. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes.

Segundo Abramovich (1997, p.143):

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar [...]. Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião [...] E isso não sendo feito uma vez ao ano [...] mas, fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo.

A aprendizagem da leitura está intimamente ligada ao processo de formação do indivíduo e a sua capacitação para as práticas sociais, tanto na família ou qualquer outro espaço em que esteja ligada a vida das crianças. Porém, percebendo que muitas das crianças da comunidade não tinham essa prática da leitura com a família, consideramos indispensável garantir no planejamento educacional momentos de leituras diferenciadas feitas pela professora e os próprios colegas. Percebemos que para as crianças esse era um dos momentos que jamais passava despercebido ou esquecido. Evidentemente, como professora alfabetizadora percorremos o objetivo de mediar os textos com os desejos de aprendizagem da leitura, pois é através da leitura que encontramos a possibilidade de nos instruir, educar e também nos divertir, e para favorecer uma alfabetização de qualidade, é necessário propor atividades de leituras que façam sentido para as crianças. É necessário que as atividades de leitura e escrita aconteçam de forma prazerosa, contextualizada, e de acordo com a realidade social dos/as educandos/as.

Na referida turma multisseriada estão matriculadas dezenove crianças da pré-escola até o quinto ano do ensino fundamental, sendo: 01 na pré-escola, 02 no 1º ano, 06 no 2º ano, 03 no 3º ano, 03 no 4º ano e 04 no 5º ano. Elas são filhas de pequenos sítiantes que produzem suas vidas econômicas com o leite que tiram e

vendem e também tem algumas que são filhas de empregados de fazendas próximas. A maioria dos pais e mães possuem baixa escolaridade, não tendo concluído a quarta série. Entre vinte casais questionados, um pai e cinco mães tem ensino médio e duas mães cursam o ensino superior.

As carteiras e cadeiras da sala são organizadas em forma de círculo e todas as crianças se sentam na cadeira que quiser, exceto as do pré-escolar que ficam no centro, pois as mesinhas deles são menores, mais baixas do que as outras. Organizamos coletivamente os “espaços de aprendizagem”, que são “cantinhos” onde as crianças tem acesso a materiais organizados por áreas do conhecimento, onde elas se sentem à vontade e motivadas para ler um livro de história, uma revista ou pegar uma ficha de leitura. No espaço da matemática há uma prateleira construída com caixas de banana que foram pintadas, estão colorida, sendo o local onde estão disponíveis jogos educativos, materiais manipuláveis que auxiliam nas atividades de matemática, e outros jogos de dominó de palavras, sílabas, quebra cabeça, dentre outros.

A organização dos tempos e espaços de aprendizagem na sala da turma multisseriada se constituem como estratégias metodológicas pela professora para que auxiliem os/as educandos/as nas atividades de observação, comparação, experimentação e manuseio de materiais concretos, esses recursos promovem um trabalho pedagógico significativo para a professora e para as crianças.

Garantir a presença de materiais e recursos pedagógicos no espaço escolar é uma medida que, por si só, não garante mudanças na aprendizagem. Depende de o professor organizar sua prática pedagógica, seu planejamento, desenvolvimento e avaliação, para fazer uso desses materiais de forma contextualizada, dialogando entre os saberes das diferentes áreas, de modo a possibilitar ao estudante o acesso à compreensão das atividades propostas com o uso desses materiais. Quando o ambiente favorece a aprendizagem, transforma o desinteresse de alguns em motivação. Assim, a sala de aula deve incentivar a reflexão e ser motivadora da leitura, da escrita e do manuseio de material didático, deve servir para despertar os sentidos das crianças, transformando-se em local especial para a aprendizagem.

Muitas vezes há dificuldade em manter a sala e conservar o material organizado, porém para ajudar nesse processo temos uma lista dos nome das “crianças ajudantes”, organizadas em duplas. Esta foi construída com as crianças,

uma maneira da escrita cumprir a sua função social. Então, a cada dia duas crianças são ajudantes para organizar os espaços da sala, tanto para o início das atividades como para o encerramento do dia. Essa lista de nomes ajudantes está fixada na parede junto ao calendário para que todos os dias tenham o compromisso de olhar o calendário e saber quem é a dupla ajudante do dia. Esta rotina facilita o trabalho docente e cada criança aprende organizar o que é coletivo e a ser organizado pessoalmente, principalmente estimula a leitura, pois o compromisso de ir ler até a lista já se torna um incentivo à leitura e o valor social da escrita.

A criança lê do jeito dela muito antes da sistematização da alfabetização na escola, folhando livros, observando figuras, cartazes, mesmo não decodificando palavras e frases escritas. Ela aprende observando o gesto de leitura dos colegas, dos pais, do professor. O processo de aprendizado começa pela percepção da existência de regras, de coisas que precisam ser lidas e estão à sua volta. Para a criança não é suficiente ter apenas acesso aos materiais de leitura e escrita, e sim, estar envolvida nas práticas para aprender a manipulá-los e usar quando necessário.

Freire, (1997, p 20) afirma que ler é:

Uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino carreto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação.

É também de fundamental importância desenvolver leituras utilizando textos que são próprios do universo infantil, tais como: cantigas de roda; parlendas; rimas; narrativas como: contos; fábulas; lendas e as histórias da literatura infantil, e de um modo geral não deixar de inserir outros textos que circulam no cotidiano deles como: rótulos, receitas, manuais, bilhetes informais e formais, convites, propagandas, dentre outros.

Retornando a apresentação da rotina vivida com a turma, após a “leitura deleite” fazemos uma “roda de conversa”, retomando oralmente as atividades do dia anterior, ou conversando, de modo geral sobre a história que acabaram de ouvir, onde procuro questioná-las sobre o que mais chamou a atenção, se gostaram da

história ou não, nesse momento cada criança tem a oportunidade de expressar-se oralmente.

Na sequência, partimos para os conhecimentos a serem trabalhados no dia, estes sempre estão relacionados com as atividades anteriores e com o que se apresenta como significativo para as crianças. Organizamos as práticas pedagógicas de alfabetização com sequências didáticas, iniciando com um livro de literatura infantil, escolhendo o livro onde a história tenha semelhanças com o cotidiano em que as crianças e a comunidade estão inseridas para que tenham mais facilidade na compreensão das atividades, podendo relacionar os saberes que já possuem com aqueles que eu pretendo ampliar.

As sequências didáticas são formas de organização do trabalho pedagógico com objetivos bastante diversificados, tendo como característica principal a sequencialidade, pois uma atividade está articulada à outra. Para Zabalza (1998, p.18):

Sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Para esse autor, o conhecimento sobre os objetivos de aprendizagem a serem buscados por meio das atividades é importante não só para o professor, mas também para os estudantes. É esse conhecimento que promove o desenvolvimento da busca autônoma por parte dos aprendizes. Eles aprendem, na prática pedagógica, não só os conhecimentos visados, mas os modos de lidar com a busca de conhecimentos. (Apud PNAIC, 2013, p. 26, Unidade 6).

Ao planejar, em classes multisseriadas, em cada etapa da sequência, é necessário observar os diferentes níveis de aprendizagem e as turmas para se ter um maior direcionamento das atividades seguintes, possibilitando vivências diversificadas, sejam elas de organização dos/as educandos/as ou dos tipos de atividades. Para a estudante do Curso de Pedagogia para os Educadores do Campo:

Pessoalmente, entendi a metodologia a partir da formação do PNAIC, e principalmente com os estudos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, pois antes jamais pensei que tinha que planejar atividades que realmente fossem adequadas para a aprendizagem das crianças, apenas preparava atividades em folha mimeografada tanto para a alfabetização como para outra turma, simplesmente pegava um livro e marcava algumas atividades que achava interessante, sem pensar, sequer refletir se a atividade seria interessante, significativa e produtiva para o/a aluno/a, o que

pensava era a quantidade de conteúdo e não a qualidade de aprendizado. Infelizmente, minha prática pedagógica só reproduzia o que eu havia aprendido no tempo de escola e o que via com outros colegas de trabalho que não deixavam de fazer o que eu estava fazendo, pois sentávamos na sala dos professores na “hora atividade” para planejar a aula, e o que se passava ali era a reprodução de conteúdo, não havia uma reflexão, uma teoria para apoiar. Percebo que esta ação “piorou” quando fui trabalhar na escola onde estou atuando, pois em sala multisseriada, a equipe de gestão é lotada na Secretaria de Educação que está localizada numa distância de 80 km da escola, sendo as visitas de direção e coordenação pedagógica apenas uma vez por mês, e muitas vezes ficam dois a três meses sem aparecer na escola, sem realizar um acompanhamento pedagógico, uma orientação específica e a escola como um todo permanece aos cuidados das professoras, zeladora e merendeira, cada uma desenvolvendo seus trabalhos com a responsabilidade e concepções pessoais que tem, não havendo um planejamento coletivo, reflexivo e crítico. Foi a partir dos estudos realizados no Curso de Pedagogia para os educadores do campo que encontrei um novo rumo para a minha prática pedagógica. Destaco que nas aulas de psicologia cada leitura que fazia era uma criança da minha sala que eu via, pensava em cada detalhe, atitude que a mesma tinha na sala, em cada dificuldade que apresentava e entendia cada vez mais que o que tinha que mudar era a minha prática pedagógica, as minhas atitudes em sala para com meus “alunos”. Cada leitura pensava quantos erros cometidos, mas em tempo de ser corrigidos. Fui me dando conta que eu nunca levava livros de historinhas para a sala de aula, não confeccionava jogos para trabalhar com conteúdo da aprendizagem, pois achava que jogos eram perda de tempo, só brincadeiras, pensava assim porque não tinha conhecimento da importância dos jogos na prática pedagógica como estratégias constituidoras das aprendizagens significativas das crianças. (CHAGAS, 2015).

As crianças do ciclo de alfabetização possuem entre 6 e 8 anos de idade e, por serem crianças, precisam viver o seus tempos de infância. Embora pareça evidente, devemos nos lembrar que crianças pensam como crianças. E, ainda que muitos falem o contrário, não desejamos que rapidamente pensem como adultos, queremos sim, contribuir para ampliar suas possibilidades de entendimento do mundo. Além disso, nunca podemos esquecer que a criança ficará na escola por muitos anos, por isso não precisamos ter pressa para forçar algumas atitudes que, muitos estudos indicam, somente serão plenamente dominadas mais tarde. Quando agimos com pressa, às vezes acabamos mais prejudicando do que ajudando o processo de desenvolvimento infantil, seja das aprendizagens como um todo, seja na apropriação das linguagens.

2.3.1 Ler e escrever: o que dizem as crianças da turma multisseriada?

As crianças precisam de ambiências educacionais adequadas, planejadas e organizadas de maneira que possam adequar as hipóteses pelas quais estão passando e, por isso, as atividades propostas devem ser desafiantes, ricas e ampliadoras dos saberes que já possuem em relação ao que a humanidade construiu e que elas tem direito de acesso.

O valor da teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosky é incontestável. Após o conhecimento e a compreensão da psicogênese da língua escrita, o fazer, o olhar, o observar e o intervir pedagógico torna um caminho totalmente diferenciado. As observações dessas pesquisadoras sobre saber como as crianças aprendem a ler e escrever são verificáveis no dia a dia, e a interação entre e com elas esclarece, surpreende e comprova manifestações que sempre estiveram à minha frente, mas para as quais até então não havia sido alertada.

Os dados a seguir são resultantes de um questionário distribuído igualmente à todas as crianças, tendo sido orientadas para que respondessem da forma como soubessem, usando a escrita mais significativa. Todas elas têm 07 anos e estão matriculadas na turma multisseriada desde os seus 05 anos, então, são acompanhadas pela mesma professora nesses dois anos e meio. Apresentaremos as crianças com nomes fictícios, com a finalidade de preservar as suas identidades. Cabe ressaltar que foram as crianças que escolheram o nome das frutas que eles mais gostavam para serem identificados/as neste trabalho, ressaltando que apenas um/a não quis nome de fruta, pois gostaria de ser chamado de um animal de estimação.

As conversas com as crianças foram realizadas em momentos específicos, geralmente após as “leitura deleite”, onde foram aproveitadas as rodas de conversas para questionar as crianças do 2º ano como aprenderam a escrever e a ler. Em uma das nossas rodas de conversas foi explicado o registro de suas respostas no “Diário de campo” para, posteriormente, inserir no Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse momento a **Tamarino** perguntou: “Sobre o que a senhora quer conversar com nós?”. Gostaria de saber como aprenderam a ler e escrever? E o **Gato** responde com outra pergunta: “Ué, como a senhora não sabe, não foi a senhora que ensinou a gente a escrever e a ler? “- talvez sim, mas antes de vocês virem para a escola não sabiam nada?” **Tamarino** como gosta de falar bastante, foi logo respondendo: “Bom, se a senhora está perguntando se a gente já escrevia ou lia? Porque ler eu já

sabia, eu sei o nome do arroz que a mamãe compra, o nome do feijão”, e nesse momento **Melão** interrompe dizendo: e o nome do salgadinho que nós compramos também sabemos o nome, vocês lembram quando a professora pediu para nós trazer de casa os pacotes das coisas que nossos pais compram e as caixas de sabonete e pasta de dente, e **Mexerica** complementa dizendo: “era para nós fazer o cartaz dos rótulos”.

Freire, (1921, p. 40) afirma:

Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. Não podemos duvidar, por exemplo, de que sabemos se vai chover ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor. Sabemos até se é chuva ligeira ou tempestade a chuva que vem. Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca.

O autor quer dizer que quando a criança chega à escola ele já tem a sua história e suas maneiras de ler e significar o mundo em que vive, cabe a nós como mediadores prestar atenção, respeitar sua história, pois a mesma já convive no mundo letrado, sempre está próximo de pessoas que leem ou que pedem ajuda para a criança para fazer um favor, como por exemplo pedem que alcance algum objeto distinguindo-o pela cor, tamanho ou espessura, isso já é um começo para que a criança vá tendo contato com o mundo da leitura e da escrita propriamente dita.

Compreendendo que os/as aprendizes não possuem conhecimentos uniformes em relação ao Sistema de Escrita Alfabético (SEA), Leal e Morais (2005, p. 36) destacam que:

Alguns alunos chegam à sala de aula já tendo certa familiaridade com as letras, sabendo nomeá-las e, alguns, até entendendo a lógica de junção dessas letras para formar palavras, outros chegam sem compreender que os símbolos que usamos (letras) são convenções sociais e acham que podem escrever com rabiscos ou mesmo com desenhos. (apud, Caderno do campo, unidade 4, 2012, p. 32).

Como os autores explicitam, os professores recebem nas escolas muitas crianças que já possuem o conhecimento das letras, principalmente a criança que vem de uma família que tem esse conhecimento e espera que o filho/a quando chegar na escola vai obter uma aprendizagem mais desenvolvida, e que já sabem escrever seus nomes, e que os professores e mediadores devem respeitar esse

conhecimento, partir dele para que consiga atingir o sistema da escrita alfabética. Enquanto tem muitos pais que não dispõem desse conhecimento e que pensam que a escola é a única responsável pelo desenvolvimento da criança, e que o professor deve estar lá esperando por seu filho para ensiná-lo a ler, escrever e muitas vezes acham que o professor também tem que educá-lo. Sabemos que se não tivermos apoio da família não teremos um trabalho bem feito, ou seja, um aluno alfabetizado e letrado.

Por outro lado, é preciso reconhecer que as crianças, como sujeitos sociais imersos e produtores de determinadas relações culturais, sociais e econômicas, formulam ideias, refletem e constroem conhecimentos sobre diversos aspectos do mundo em que vivem, inclusive sobre a linguagem escrita ou sobre o sistema numérico, muito antes de chegar à escola.

Conforme Vygostky (2007, p. 94):

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar [...].” (Apud Caderno do campo, unidade 01, 2013, p. 13).

Assim, é preciso que o professor investigue e deixe emergir em sala de aula as ideias e conceitos próprios das crianças acerca dos diferentes conhecimentos trabalhados, para que a partir daí possa desafiá-las a avançar em seus conceitos sobre os mesmos. No que se refere ao SEA, isso significa saber como os/as educandos/as pensam a escrita, para organizar atividades de reflexão e reelaboração dos conhecimentos adquiridos.

Neste sentido, o professor deve diagnosticar o que a criança já sabe sobre a escrita e o que ainda precisa saber para que possa desenvolver uma metodologia de ensino para propiciar o avanço do pequeno/a aprendiz, de maneira articulada aos processos formativos de valorização e construção de suas identidades coletivas e individuais. Nas classes multisseriadas, além da heterogeneidade presente em qualquer tipo de organização escolar que é referente à diversidade das hipóteses de escrita que as mesmas se encontram, observa-se, ainda, a diversidade de escolaridade ocupando o mesmo espaço. Devido a essa diversidade, o diagnóstico

é essencial para que o professor conheça tanto o nível de sua turma quanto o nível de cada estudante para que um planejamento adequado seja elaborado de forma que as crianças possam progredir nos seus conhecimentos, de acordo com suas necessidades.

O importante é que os direitos de aprendizagem sejam garantidos em situações que favoreçam a construção de identidades pessoais e sociais compatíveis com os anseios das comunidades do campo. No planejamento o professor deve refletir sobre o que a criança já sabe e o que deve saber sobre a escrita e também o que aprenderão com determinadas atividades.

Continuando a nossa “roda de conversa” com as seis crianças a respeito do que sentiram quando escreveram sozinhas o próprio nome? A **Tamarino** foi a primeira a dizer que “foi o máximo” e que “quando chegou em casa a primeira atitude que teve foi contar para a mãe”. Enfim, todos se sentiram “muito feliz e alegre”, a **Melão** e o **Mixirica** foram os que levaram mais tempo para escrever o nome sem a ajuda do crachá e da lista dos nomes, talvez essa dificuldade resulte da sua vida em casa, pois os pais não fazem questão de incentivá-los na escola, não tem aquela preocupação de olhar o caderno do filho quando chega da escola, ou ao menos se dar o trabalho de perguntar como foi o seu dia na escola, se foi bom ou ruim? Só tem os colegas e a professora para se comunicar sobre as atividades que desenvolve na escola.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção sendo um processo pedagógico privilegiado, o professor tem o papel explícito de interferir na “zona de desenvolvimento proximal” das crianças, conforme Vygostky conceitua, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma o autor, é aquele que adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção do professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Conversando com **Melão** ela conta que “gosta muito de vir a escola”, é uma criança tímida, conversa mais com um coleguinha da sala que é seu vizinho, com os outros se une nas brincadeiras quando há mediação da professora, caso contrário

prefere brincar mais com esse coleguinha que está no quarto ano, continua falando que gosta de ler o livro “Cadê o Gato”, o qual é uma parlenda. Na convivência constante com textos como esses, as crianças se apropriam da dimensão sonora da escrita e percebem, cada vez mais, a relação entre o que falamos e o que escrevemos, entre a quantidade e a qualidade das letras necessárias à escrita, reconhecem o valor posicional das letras nas palavras e a relação entre grafemas e fonemas.

São livros interessantes, que instigam as crianças a estabelecerem relações entre palavras e que possuem textos de fácil memorização. Por outro lado, o fato de muitos daqueles textos passarem a ser conhecidos de cor, pelas crianças, favorece a reflexão sobre as relações entre o que falamos e o que escrevemos. Com certeza, tanto nas situações coletivas como nas de uso individual, aqueles livros poderão ajudar os alunos a perceber que palavras que possuem sons iguais compartilham, na maior parte dos casos, de uma mesma sequência de letras; identificar que se mudamos uma(s) letra(s) de uma palavra, podemos transformá-la em outra; relacionar, na leitura de textos memorizados, as palavras oralizadas com suas correspondentes escritas. (BRASIL, 2009, p. 46-47, apud Educação do Campo unidade 7, p. 33).

Porém, **Melão** não gosta de ler para os outros, nem na “leitura deleite”, e também não gosta de copiar tarefa, prefere fazer tarefa na folha que só responde, pois copiar demora muito, e diz: “fico olhando o que os colegas estão fazendo e me distraio”. Perguntei o que mais gosta de fazer na escola, e **Melão** responde: “gosto muito do leite com bolacha quando chego na escola, brincar de amarelinha e desenhar”.

Percebe-se que a aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito que ele quer conhecer. Portanto, o conhecimento da leitura e da escrita pela criança se dá a partir do contato entre ele e os objetos escritos quando se constitui em objeto de interesse e significação.

É importante ao professor observar a linha de pensamento adquirida pela criança ao ler e escrever, o que pode explicar porque existem aqueles/as que apresentam a grafia perfeita quando copiam, mas não conseguem escrever sozinhas por mais que consigam produzir na oralidade, e outros que não possuem uma coordenação motora fina legível, mas, conseguem comunicar-se muito bem através da escrita.

Conforme Russo (2013, p.32), afirma:

As ponderações de Ferreiro e Teberosky têm fundamentos científicos e, em termos pedagógicos, cabe a nós, educadores, buscar a melhor maneira de ajudar os alunos a construir sua aprendizagem e adaptar nossa prática metodológica à teoria comprovada pelas pesquisadoras, criando situações nas quais a criança possa questionar suas hipóteses e progredir na escrita. Ferreiro e Teberosky não propõem práticas pedagógicas nem técnicas metodológicas, mas, sim, uma maneira diferente de ver a criança e entender seus erros – antes considerados absurdos–como uma demonstração do seu grau de conhecimento e como um pré-requisito para chegar ao acerto.

A medida que a criança constrói o raciocínio lógico está buscando a aprendizagem, o/a alfabetizando/a desenvolve um processo evolutivo de aprender a ler e a escrever que passa por diferentes níveis de aprendizagem, reveladores das hipóteses que construiu num processo de elaborações.

Tamarino é uma criança que se expressa muito bem, escreve bem, “ama vir para a escola”, quando termina as atividades adora que eu peça que ajude seus colegas que ainda não terminaram, como relatado anteriormente, o pai dessa aluna tem o ensino médio incompleto e é bastante participativo na escola, sempre que aparece problemas está disposto a ajudar resolver. A mãe não teve oportunidade de estudar antes, hoje acompanha os filhos na escola e estuda no nono ano do ensino fundamental, sempre presente na aprendizagem da filha. Oposto da **Melão** e do **Mixirica**, ambos apresentam dificuldades na aprendizagem, as famílias infelizmente não são presentes na escola, nem olham o caderno dos filhos em casa, não dão importância ao estudo, não têm preocupação em faltas na escola, quando querem sair para algum lugar, levam o/a filho/a sem ao menos saber se a falta vai prejudicar ou não. E se a escola chama para conversar sobre as dificuldades que seu/a filho/a vem apresentando, ou para pedir que nós professores necessitamos do apoio da família para que seus filhos tenham um melhor desempenho na escola, mas, não tenho esse pedido atendido. Porém, não são deixados de lado, pois cada passo alcançado é uma vitória conquistada, no dia em que o **Mixirica** disse todo orgulhoso que já “conseguiu ler sozinho o livro de historinha do dentinho” foi a melhor notícia do dia! A felicidade que conta para ele é “de escrever o nome e ler os livros de histórias sem precisar que alguém leia-os para ele”. É maravilhoso ouvir de uma criança dizendo que se sentiu feliz em escrever o seu nome mas, mais feliz ainda quando conseguiu ler sozinho o livro de historinha preferido.

A esse respeito, Vigotsky (1984, p. 98) afirma que:

O período que a criança fica utilizando um 'apoio' até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha. Por isso Vigotsky afirma que "aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã". (Apud Caderno de campo, Unidade 4, p.5).

O trabalho pedagógico deve estar associado à capacidade de avanços no desenvolvimento da aprendizagem do/a estudante, valorizando o desenvolvimento potencial e a "zona de desenvolvimento proximal", porque é nesse momento que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora, sendo a escola, a sala de aula o espaço fundamental para impulsionar e estimular o desenvolvimento daqueles conhecimentos que ainda não foram incorporados pelo mesmo. O professor deve ser um mediador entre a criança e a vida social, favorecendo a aprendizagem, e não um ditador de regras, o mesmo deve estar atento a mesma, valorizar o conhecimento que ela traz do seu cotidiano familiar, e a partir deste planejar suas aulas possibilitando o desenvolvimento de sua aprendizagem. Pois, através da história de cada criança o professor conseguirá desenvolver um trabalho com mais significado, desde que ele abra esse espaço para conhecê-las, através das rodas de conversa o professor e as crianças vão desenvolvendo um diálogo onde se criam situações em que ambos se sentem à vontade para expor tudo aquilo que sabem e ou ainda querem aprender.

Gato é um menino super agitado, sempre quer ser o primeiro em tudo, faz as atividades apressadas para terminar logo e poder brincar com os brinquedos que ficam na prateleira, no espaço dos brinquedos. Ele gosta de ouvir e contar história de diversão.

Em relação ao brinquedo, Vygotsky (1998, p. 137) afirma:

A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais". Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança. Será também importante indicador do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras. (Apud, GUERRA; ROLIM; TASSIGNY, 2008, p. 178).

Quando ele era aluno do pré-escolar, a mãe que é bastante presente no acompanhamento da aprendizagem do filho na escola, sempre falava que ele não

gostava de faltar na escola, dizia que tinha que vir, tinha que aprender a ler e escrever, gostava de brincar com quebra-cabeça e um jogo de dominó composto de sílabas e figuras, ele conseguia montar as palavras através das figuras, mesmo que as palavras ficassem de ponta cabeça, mas não importava, falava todo orgulhoso que sabia escrever o nome das figuras, a partir desses jogos o desenvolvimento na aprendizagem dele foi bastante rápida.

Kishimoto (2003, p. 36) evidencia que:

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica. (Apud ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 117).

As brincadeiras e as expressões culturais da infância precisam estar presentes na sala de aula de modo a tê-la como um ambiente formativo/alfabetizador privilegiado e como um local em que ocorrem interações e descobertas múltiplas, repletas de significação. Neste sentido, é importante no momento de organizar a sala como um espaço para a alfabetização considerar que brincar, imaginar, expressar-se nas múltiplas linguagens é direito da criança, que contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento das mesmas.

As **Amoras** são tranquilas, um é menino e outra é menina. A **Amora menino** apresenta uma ótima leitura e compreensão do que está lendo, gosta de fazer a leitura deleite para que seus amigos escutem e saibam o que ele está lendo para quando a professora perguntar alguma coisa da história eles possam responder certo, ele diz isso porque após a leitura conversamos sobre a história que ouvimos e todos querem falar o que entenderam da história, o que mais chamou a atenção. Ele tem uma criatividade para desenhar incrível, é um “grande/pequeno artista”, “gosta de vir para a escola escrever e desenhar e de brincar de carrinho com os colegas”. A **Amora menina** “gosta de vir para a escola, estudar, desenhar e pintar, não gosta

muito de fazer a leitura deleite porque não sabe ler muito bem”. Alguns colegas não entendem muito bem o que ela lê. Mas, gosta de ouvir as histórias do dia, considera que “é muito legal”.

É necessário que o/a professor/a considere os ritmos, as aprendizagens e saberes prévios das crianças. As escritas e as leituras infantis precisam ser vistas do ponto de vista construtivo, representando a evolução de cada criança, para isso é preciso que haja uma reestruturação interna na escola com relação à alfabetização e também no que se refere às formas de alfabetizar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multisseriação é considerada por muitos gestores e professores como um ensino de segunda categoria e sem alternativas de melhorias. Contudo, apesar dos problemas do ensino multisseriado o mesmo tem contribuído significativamente para a educação da população do campo, permitindo que as crianças permaneçam mais tempo junto as suas famílias em suas comunidades, não necessitando se deslocar para outros povoados ou até para a sede municipal para estudarem.

Apesar da grande importância da multisseriação para alfabetização da população do campo, essa forma de organização de ensino é vista com descrédito no cenário educacional o que é relevante, porém é preciso que se faça uma política pública verdadeira, consolidada e digna para o povo do campo, que trate a Educação do Campo com seu devido respeito, ou seja, uma Educação do e para o povo do campo.

Pode-se observar uma conquista da classe trabalhadora do campo no que se refere à política pública de educação, entretanto, ainda existe uma distância entre o que está garantido na lei e a realidade das escolas, cujo funcionamento muitas vezes é precário, organizado em salas multisseriadas, com Gestão Democrática funcionando a 80 km de distância da escola, onde apenas passa por email ou telefone as regras, mas não procura nem saber qual realidade os sujeitos desta comunidade escolar estão vivendo, se podem condizer com as regras postas ou não, isso não importa. Quanto a se ter uma coordenação por perto só foi em sonho, pois na realidade nem por perto da escola passou. Porém, com tantos desafios a trilhar, nunca deixei o cansaço me vencer, sempre buscando apoio com a colega de

trabalho, com as professoras do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Unemat, que jamais deixaram de me atender.

Diante das problemáticas que se ligam a essa forma de ensino, coloca-se como imprescindível a formulação de políticas públicas para a educação que atendam às necessidades locais, obedecendo a especificidade dos sujeitos do campo, garantindo o direito universal à educação de qualidade para todas as crianças do campo, garantir um espaço próprio adequado às crianças de Educação Infantil, que além de ser ilegal, é um crime deixando crianças de cinco anos (pré II) numa sala multisseriada junto com turmas de primeiro ano até ao quinto ano, sabe-se que a lei existe, mas, que se cumpra está difícil de acontecer, pois os responsáveis municipais não fazem nem questão de olhar para essa turma, apenas se garantem que a escola atende crianças de Educação Infantil, mesmo sem espaço adequado como um todo. As leituras feitas durante esta pesquisa e os dados revelados nesta me levaram a refletir que ser professora de uma turma de alfabetização é uma benção divina e muito gratificante, apesar das angústias vividas.

EDUCATIONAL PRACTICES IN A LITERACY CLASS MULTISSERIATTE IN THE FIELD

ABSTRACT

The teaching of literacy practices developed in a multisseriate class of a field school is the topic covered in this article. We regard children as historical subjects and rights, evidenced his lines, hypotheses, learning strategies and reflect about the professional and academic career of the teacher-researcher. Studies of Paulo Freire, Magda Soares, Monica Molina, among others, allowed us to point out that the children of the field need to articulate the knowledge of the collective field life in the literacy process, as well as the pedagogical practices in multigrade classes need to be worked cautiously.

Keywords: Literacy. Multisseriate Class. Pedagogical Practices.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Alfabetização para o campo**: respeito aos diferentes percursos de vida: educação do campo: unidade 07/. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo**: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar: educação do campo: unidade 06 /. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Organizando a ação didática em escolas do campo**: educação do campo: unidade 08 /. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo**: educação do campo: unidade 03 /. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Jogos na Alfabetização Matemática /** - Brasília: MEC, SEB, 2014.

FREIRE, Madalena Weffort. **A Paixão de Conhecer o Mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

FREIRE, Paulo, **Professora sim, tia não**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Juca. **Educação do campo**. Disponível em:
<<http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/educacao-campo-673425.shtml>>. Acesso em: 04 maio 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.) **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma multisseriado de ensino. Disponível em:
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2569/1760>>. Acesso em: 02 maio 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em:
<<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2015.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa**: Pensamento Educacional, v. 4, nº 8, p. 191-219. jul/dez. 2009.

MOLINA, Mônica **especialista em Educação do campo**. Decreto nº 7.352/2010, sobre a política de Educação do campo. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entrevista-monica-molina-especialista-educacao-campo-732775.shtml>>. Acesso em: 04 maio 2015.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Saraiva 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola Uma perspectiva Social**. 14. ed. São Paulo, 1996.

Correspondência:

Rosilda Ribeiro Chagas. Graduada em Pedagogia para Educadores do Campo, pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora da Escola Municipal Santa Izabel, Nova Canaã do Norte, Mato Grosso, Brasil. E-mail:
rosildaribeiro@hotmail.com

Jaqueline Pasuch. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL), Curso de Pedagogia, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: jaquep@terra.com.br

Recebido em: 22 de julho de 2016.

Aprovado em: 27 de outubro de 2016.