

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Waldemar dos Santos Cardoso Junior

Alfabetização na educação do campo:
relatos de professores de classes multisseriadas da ilha de
Marajó

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2009

Waldemar dos Santos Cardoso Junior

Alfabetização na educação do campo:
relatos de professores de classes multisseriadas da ilha de
Marajó

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Professora Doutora Maria Regina Maluf.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2009

Banca Examinadora

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?

Ferreira Gullar

A meus pais, Áurea e Waldemar, pelas palavras de incentivo, conselhos e pelo amor dedicado ao longo da minha vida.

Aos professores da educação do campo de Breves, guerreiros e lutadores, muitas vezes esquecidos pelos governantes deste país.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos recebidas em momentos de reflexão e nas tomadas de decisões fundamentais para minha formação pessoal e profissional.

Aos meus pais, que desde a graduação sempre me apoiaram nas grandes investidas profissionais.

Agradeço intensamente a minha orientadora, Professora Doutora Maria Regina Maluf, pelo conhecimento apreendido nas aulas e orientações. Sempre conduziu meus estudos com dedicação e primazia. Professora, obrigado pela oportunidade de vencer os desafios encontrados na minha trajetória acadêmica.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, pela bolsa de estudo.

À professora Doutora Maria José, pelas contribuições e críticas relevantes no Exame de Qualificação. Suas palavras de incentivo e sinceridade me permitiram momentos de aprendizagem jamais esquecidos. Sentirei saudades!

À professora Doutora Laurinda Ramalho, pelas sugestões e contribuições dadas durante o Exame de Qualificação; por me fazer repensar a prática docente em suas aulas e refletir sobre a importância da afetividade para a formação do educador.

Aos professores participantes desta pesquisa, que responderam ao questionário e trouxeram contribuições significativas para se pensar sobre a alfabetização na educação do campo de Breves.

À Secretaria Municipal de Educação de Breves, pelo consentimento em realizar este estudo na educação do campo.

À coordenação da educação do Campo de Breves, em especial, a Eliane Costa e Claybe Cirino, pelo apoio no momento da coleta dos dados.

À Annita Malufe pelos momentos de ensinamentos e diálogos constantes na elaboração deste estudo.

À Rosiris pela atenção e ajuda em momentos relevantes no mestrado.

Aos docentes do programa de estudos pós-graduados em educação: psicologia da educação, pelo aprendizado proporcionado nas aulas, seminários e debates, e pelos momentos de estudos enriquecedores conduzidos com competência e dedicação.

Aos colegas do Curso de Mestrado, pelos momentos de estudo e aprendizagem. Momentos inesquecíveis, de alegria e descontração.

Ao Amós Firmo Xavier, amigo e companheiro nesta trajetória de estudo e realização profissional.

Aos meus irmãos, Waldiney e Wanderlia, sobrinhos e cunhado, Marcos Roberto, pelo apoio nesta caminhada.

Aos amigos Aluisio Coutinho, Eliane Gallo e Aly Orellana, pelos momentos de diálogos e incentivo.

A minha amiga e companheira de mestrado, Adriana Soares, que me acolheu em São Paulo. Suas palavras abençoadas iluminaram muitas vezes meus momentos de angústia. Nunca me esquecerei do valor de nossa amizade, sinceridade e respeito construídos no mestrado. Amigos para sempre!

A colega de mestrado Luciene Siccherino, pela ajuda no momento de análise dos dados.

Aos amigos, Mario Costa, Jorge Daharem e Marcos, pelo apoio na investida deste mestrado e ajudas imediatas em momentos difíceis.

RESUMO

Os professores de classes multisseriadas da educação do campo enfrentam grandes desafios, inclusive no momento de alfabetizar seus alunos. Os objetivos deste trabalho foram: conhecer o perfil desses professores; descrever as dificuldades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita nas séries iniciais; relatar os modos de alfabetização e as projeções para um trabalho docente eficaz; analisar os relatos dos professores sob a abordagem das relações entre habilidades metalinguísticas e aprendizagem da linguagem escrita. A pesquisa foi realizada com um grupo de 74 professores que atuam na educação do campo em classes multisseriadas no município de Breves (PA). O instrumento de coleta de dados foi um questionário com 24 perguntas abertas e fechadas, delineado a partir dos objetivos deste estudo. O procedimento de análise de dados se baseou na abordagem da análise de conteúdo. Os resultados mostraram que, na sua maioria, o grupo pesquisado é formado por mulheres com idade entre 31 e 50 anos, com formação em magistério, trabalham um período, são funcionárias efetivas, com uma média de 1 a 10 anos de prática na alfabetização e de atuação na educação do campo. Em relação aos desafios relatados ao alfabetizar crianças, foram encontrados relatos de duas naturezas: de ordem operacional, como por exemplo, atuação em classes multisseriadas, ausência de recursos didáticos, de transporte escolar e espaço físico adequado, falta de pessoal de apoio para a manutenção da escola; e outras mais ligadas às práticas de alfabetização. Constatou-se que, em sua grande maioria, esses docentes não se referem à utilização de um enfoque teórico específico para ensinarem a ler e escrever. De modo geral, não mencionam o uso de práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas como facilitadoras de ensino da linguagem escrita. Observa-se ainda a busca de utilização de diversos recursos didáticos e uma grande motivação para atuarem naquela realidade apesar de todos os impasses a serem transpostos.

Palavras-chave: Educação do campo; classes multisseriadas; linguagem escrita; habilidades metalinguísticas; trabalho docente.

ABSTRACT

The rural education teachers who work in multigraded classes have to face great challenges, especially when they alphabetize children. The objectives of the present work included: learning about those teachers; describing the teaching-learning difficulties regarding written language in the initial grades; discussing the ways of alphabetizing and the projections for the teachers' efficient work; analyzing the teachers' comments under the approach of the relation between metalinguistic abilities and learning of written language. The research involved a group of 74 rural education teachers who work in multigraded classes in a small town named Breves in the state of Pará. The data were collected through a questionnaire containing 24 open and closed questions based on the objectives of the present study. The data analysis procedure was based on the content analysis approach. The results showed that most teachers are 31 to 50-year-old women who are graduate in teacher education and work part time; they have had 1 to 10 years' experience in alphabetization and in rural education. Some difficulties were found regarding the challenge of alphabetizing children: an operational difficulty involving work in multigraded classes, lack of didactic resources, lack of school transportation and adequate room, lack of professionals for school maintenance, and other difficulties related to alphabetization practice. It was observed that most teachers do not have a specific theoretical approach to teach how to read and write. In general, they do not mention activities related to the development of metalinguistic abilities as a facilitation tool for the teaching of written language. However, they try to create several didactic resources and have great motivation to work in that reality despite all setbacks.

Keywords: Rural education; multigraded classes; written language; metalinguistic abilities; teacher's work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------------|--|----|
| Mapa 1. | Localização Geográfica do Pará..... | 30 |
| Mapa 2. | Localização geográfica da Ilha de Marajó..... | 31 |
| Mapa 3. | Localização geográfica do município de Breves..... | 32 |
| Foto 1. | Escola Ribeirinha..... | 34 |
| Foto 2. | Escola Ribeirinha..... | 35 |
| Tabela 1. | Distribuição de rendimento escolar..... | 40 |
| Tabela 2. | Distribuição do percentual da distorção idade-série..... | 41 |
| Tabela 3. | Distribuição anual das dissertações de mestrado e tese de doutorado..... | 45 |
| Tabela 4. | Distribuição de dissertações e teses produzidas por Estados..... | 46 |
| Gráfico 1. | Distribuição das respostas dos docentes quanto à idade..... | 83 |
| Gráfico 2. | Distribuição das respostas dos docentes quanto ao gênero..... | 83 |
| Gráfico 3. | Distribuição das respostas dos docentes quanto à formação profissional..... | 84 |
| Gráfico 4. | Distribuição das respostas quanto ao tempo de formação..... | 85 |
| Gráfico 5. | Distribuição dos docentes no quadro funcional da SEMED – Breves..... | 86 |
| Gráfico 6. | Distribuição das respostas quanto ao tempo de atuação profissional na educação do campo..... | 87 |
| Gráfico 7. | Distribuição das respostas dos docentes quanto ao período de trabalho..... | 87 |
| Gráfico 8. | Distribuição das respostas quanto à experiência em alfabetizar crianças..... | 88 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------------|--|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara do Ensino Básico |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNER | Campanha Nacional de Educação Rural |
| EDURURAL | Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural no Nordeste Brasileiro |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ISS | Imposto sobre serviços |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PIPMOA | Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Agrícola |
| PNTE | Programa Nacional de Transporte Escolar |
| PRODAC | Programa Diversificado de Ação Comunitária |
| PRONASEC | O Programa Nacional das Ações Sociais, Educativas e Culturais para o Rural |
| PSECD | Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SENAR | Serviço Nacional de Formação Profissional Rural |
| SSR | Serviço Social Rural |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS | 18 |
| 1.1 Da Educação Rural à Educação do Campo no Brasil: um pouco de história..... | 19 |
| 1.2 Índices Demográficos do Município de Breves..... | 30 |
| 1.3 Perfil da Educação do Campo em Breves. | 33 |
| 1.3.1 Classes Multisseriadas..... | 35 |
| 1.3.2 Educação Infantil..... | 37 |
| 1.3.3 Indicadores Educacionais..... | 38 |
| 1.4 As Pesquisas Educacionais sobre Classes Multisseriadas no Brasil..... | 43 |
| 2. LINGUAGEM ESCRITA E AS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS | 51 |
| 2.1 Alguns momentos na História da Alfabetização no Brasil..... | 52 |
| 2.2 Fases na Aprendizagem da Linguagem Escrita..... | 60 |
| 2.3. Relações entre Aprendizagem da Linguagem Escrita e Habilidades Metalingüísticas..... | 62 |
| 2.3.1 As Pesquisas sobre Habilidades Metalingüísticas..... | 65 |
| 2.3.2 Consciência Fonológica..... | 67 |
| 2.3.3 Consciência Lexical..... | 71 |
| 2.3.4 Consciência Sintática..... | 72 |
| 3. MÉTODO DA PESQUISA | 74 |
| 3.1 Objetivos..... | 75 |
| 3.2 O Local da Pesquisa e os Participantes..... | 76 |
| 3.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados..... | 77 |
| 3.4 Procedimentos de Análise dos Dados..... | 78 |
| 3.4.1 Considerações Preliminares..... | 78 |
| 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA | 81 |
| 4.1 Caracterização do Perfil Docente..... | 82 |
| 4.1.1 Faixa Etária..... | 83 |
| 4.1.2 Gênero..... | 83 |
| 4.1.3 Formação Profissional..... | 84 |
| 4.1.4 Tempo de Formação..... | 85 |
| 4.1.5 Quadro Funcional..... | 86 |
| 4.1.6 Tempo de Atuação na Educação do Campo..... | 87 |
| 4.1.7 Período de Trabalho..... | 87 |
| 4.1.8 Experiência Em Alfabetizar Crianças..... | 88 |
| 4.2 Desafios nas Práticas Docentes na Educação do Campo em Classes Multisseriadas..... | 90 |
| 4.2.1 As Múltiplas Atividades dos Docentes..... | 90 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.2 O Livro Didático, Cartilhas e Atividades Lúdicas para Alfabetizar Crianças..... | 92 |
| 4.2.3 Observações Sobre os Alunos..... | 94 |
| 4.2.4 Comentários sobre o Calendário Escolar..... | 98 |
| 4.3 Ensino da Linguagem Escrita nas Séries Iniciais..... | 103 |
| 4.3.1 Dificuldades Encontradas pelos Docentes..... | 104 |
| 4.4 Relatos dos Professores Sobre Suas Práticas na Alfabetização..... | 116 |
| CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 128 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 136 |
| ANEXOS..... | 140 |

INTRODUÇÃO

Em 2005, após diversas idas ao Campus de Breves para ministrar aula no curso de Letras e Pedagogia, fui procurado pelo Coordenador do Pró-Rural da Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Breves no Pará. O Pró-Rural foi um projeto criado para realizar ações educacionais nas escolas ribeirinhas e rurais do Município de Breves, localizado na Ilha de Marajó, no estado do Pará. No primeiro contato, ouvi atentamente o Coordenador daquele projeto, que relatou os anseios e objetivos delineados pela coordenação. Naquele momento, senti uma curiosidade e uma vontade de conhecer um pouco da realidade do projeto.

Iniciamos as ações do Pró-rural com o planejamento anual das atividades pedagógicas (cursos, oficinas, debates, entre outras), e paralelamente, um cronograma que viabilizasse o processo de construção do projeto político pedagógico da educação do campo. Participei do projeto por meio da coordenação de ações para formulação de políticas da educação do campo, respaldadas em diagnóstico, planejamento e avaliação do setor pedagógico para as séries iniciais, especificamente de primeira a quarta série do ensino fundamental.

A participação na construção de políticas públicas para educação do campo foi concluída em 2007 com a apresentação do projeto político pedagógico da educação do campo de Breves. A institucionalização de um projeto político pedagógico, no entanto, não é o final de ações educacionais, mas o início de um processo em conjunto de todos os atores sociopedagógicos (professores, alunos, técnicos, comunidade) para a mudança da realidade das escolas multisseriadas. Isso porque “a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2000, p.38).

Nesses dois anos, ouvi alguns professores e pedagogos relatarem dificuldades para realizar trabalhos nas escolas do campo. Em alguns momentos, percebi a complexidade daquela educação, que se organiza em classes multisseriadas.

Entende-se por classe multisseriada um espaço que agrega diversos alunos de séries diferentes com um único professor. Assim, os professores ensinam crianças de primeira a quarta série do ensino fundamental em uma mesma sala de aula com conteúdos diferenciados.

As classes multisseriadas são uma realidade na educação de Breves. Não foi, e não é fácil pensar em políticas públicas para a realidade de classes multisseriadas da educação do campo. Sabe-se que entre os discursos expressos nos documentos de políticas públicas e a realidade vivida por cada professor e seus alunos, existe uma enorme distância, acrescida pelas características da realidade cultural e biopsicossocial, e da infraestrutura disponibilizada para o trabalho pedagógico.

É relevante um olhar diferenciado para as políticas públicas educacionais, formação de professores e ensino e aprendizagem de alunos que fazem parte da realidade das classes multisseriadas em Breves.

A liberdade e a autonomia na educação têm de estar ligadas ao mundo sociocultural da população do campo, ou seja, a cultura e o social são as bases que sustentam a mediação e as mudanças promovidas pela educação no meio campestre. Não se pode esquecer que cada sociedade tem sua particularidade, e as

[...] culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também idéias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora. (MORIN, 2000, p.57)

A educação do campo em classes multisseriadas apresenta-se com uma série de desafios. É fundamental fortalecer as práticas socioculturais, desenvolver currículos e programas específicos, e manter constantemente formação de professores especializados em educação do campo.

A idéia de realização desta pesquisa surgiu do contato com professores das classes multisseriadas no seio da floresta amazônica paraense, e à beira dos rios, provocando diversos sentimentos, tais como: impotência, angústia, vontade.

Naquela realidade educacional, entendi qual o sentido da educação para meu Estado, meu país, para mim e, principalmente, para aqueles indivíduos que alimentam o sonho de uma melhor qualidade de vida. Não tenho a intenção ingênua de acreditar que a educação seja o único meio de resolver os problemas de uma

sociedade, mas tenho como base os fundamentos da educação como prática transformadora a que me refiro quando associo educação ao desenvolvimento social.

Tive o privilégio de interagir com os professores das classes multisseriadas da educação do campo em Breves durante uma capacitação de aproximadamente quatro dias. No decorrer das atividades, algumas dinâmicas foram realizadas para facilitar a interação com os professores naquele momento.

Em uma das dinâmicas, os professores foram solicitados a indicar cursos que gostariam que lhes fossem ofertados, e justificar os motivos que os levariam a escolhê-los. O curso mais solicitado foi o de alfabetização e letramento, e a maioria das justificativas foi: não conseguir alfabetizar as crianças no início da escolarização; dificuldades das crianças de assimilarem o alfabeto; conhecer métodos de alfabetização; construir recursos didáticos para alfabetizar crianças.

Impressionou-me naquele evento ver diversos docentes de diversas regiões da educação do campo e ouvir histórias muito diferentes, cada um com seus conflitos sociais e educacionais, mas ao mesmo tempo histórias iguais, por exemplo, as condições precárias de trabalho dos professores e professoras daquela realidade. Naquele momento, entendi que o discurso político, social, educacional proferido em palanques, em congressos, nas academias científicas, distanciava-se dos fatos daquela realidade. Não se pode esquecer que a educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem. A educação pode transformar a sociedade e gerar uma nova consciência entre os cidadãos.

Para realização desta pesquisa contávamos com um curso de alfabetização que havia sido planejado e agendado para os professores das classes multisseriadas, mas não pôde ser realizado por causa de algumas alterações administrativas da SEMED de Breves. A partir desse acontecimento, questionei-me várias vezes sobre quem é o professor das classes multisseriadas da educação do campo de Breves, quais as condições de trabalho desses professores, e como eles alfabetizam crianças dessa realidade que não têm educação infantil.

As práticas de alfabetização a que me referi acima envolvem o ensino das habilidades de leitura e escrita em classes multisseriadas de primeira a quarta série do ensino fundamental.

A escola é responsável pelo ensino da escrita e da leitura nas primeiras séries escolares. No início da escolarização, a criança deve desenvolver a capacidade de ler e escrever para assegurar a continuidade nos estudos e na vida sociocultural, assim como o ato de ler e escrever é importante para o exercício da cidadania em uma sociedade letrada.

Tendo essa realidade em vista, o presente estudo foi projetado no âmbito da educação do campo no município de Breves. Propõe-se a trazer informações e reflexões sobre práticas alfabetizadoras de professores que atuam em classes multisseriadas nas escolas do campo e sobre os desafios encontrados no momento de alfabetizar as crianças.

O objetivo é conhecer as dificuldades e a realidade dos professores de classes multisseriadas, em seus esforços para ensinar crianças a ler e escrever, no cenário educacional do campo.

Tais considerações fizeram-me elaborar algumas questões gerais que nortearam este estudo:

- a. Quem é o professor das classes multisseriadas da educação do campo de Breves?
- b. Os professores que atuam nesta realidade favorecem o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita?
- c. Quais as dificuldades encontradas pelos professores nas práticas de ensino da linguagem escrita?

A realidade das escolas do campo de Breves é semelhante a algumas outras. Comumente, em alguns estados, encontra-se a mesma realidade. Assim, concorda-se com Gatti e Davis quando revelam a realidade da educação no interior do Estado do Piauí em uma classe multisseriada:

[..] mais do que qualquer outra escola, [...] a rural encontra-se subordinada ao efeito conjunto de diversas condicionantes, que vão desde o abandono material e a precariedade de formação docente até o efeito das modalidades de trabalho na terra e da manipulação abusiva dos políticos locais. Constatou-se, assim, mais uma vez, que fatores estruturais ocasionam um efeito específico sobre a trajetória escolar do aluno rural, na medida em que restringem o acesso à escolaridade, limitam a permanência na escola e sobretudo, determinam a qualidade da experiência que nela tem lugar. (GATTI ; DAVIS, 1993, p.148)

O estudo a ser realizado é importante para a área educacional frente à realidade das classes multisseriadas no meio campestre. Neste estudo, diversas variáveis no ambiente escolar e fora dele poderão desvelar a realidade vivida por professores que alfabetizam crianças nas séries iniciais.

O ensino-aprendizagem oferecido nesse cenário educacional, está distante de apresentar-se como uma educação de qualidade; entretanto, esta pesquisa pretende indicar possíveis alternativas de melhorias para essa realidade educacional.

A apresentação textual deste estudo está organizada em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, serão expostos os fundamentos históricos da Educação do Campo e as suas especificidades, como por exemplo, as escolas e classes multisseriadas. Nesse mesmo capítulo, serão descritos alguns índices demográficos do local da pesquisa e os indicadores da Educação do Campo no município de Breves no Pará. Serão apresentados os resultados de um levantamento de pesquisas de mestrado e doutorado no Brasil de 1987 a 2007 sobre classes multisseriadas.

No segundo capítulo serão abordados o percurso histórico da alfabetização no Brasil, as fases na aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas.

No terceiro capítulo, serão apresentados os objetivos da pesquisa, o local, participantes, instrumentos, procedimento de coleta de dados e procedimento de análise de dados.

No quarto capítulo serão apresentados, analisados e discutidos os resultados da pesquisa. E finalmente, nas conclusões e considerações finais serão feitas reflexões sobre os resultados finais do presente estudo.

Nesse sentido, olhar para essa área de pesquisa pode representar uma das possibilidades de desvelar a realidade educacional da população carente de atenção, especificamente no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita naquela realidade educacional.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS



Fonte: Acervo de Imagens da Coordenação da Educação do Campo de Breve

“As dificuldades que encontro em alfabetizar crianças nas séries iniciais em classes multisseriadas em primeiro lugar é a escola que trabalho. Ela é muito pequena para acomodar o número de alunos que tenho que são 42 alunos, lá é um espaço físico inadequado, lousa muito pequena, 4 séries. Lá não tem paredes e nem portas e se torna difícil, com certeza é muito difícil!” (relato do(a) professor(a) 52 sobre as dificuldades de atuar em classes multisseriadas na educação do campo)

Este capítulo mostrará um pouco dos avanços e retrocessos da educação em áreas campestres. Inicialmente, será feita uma síntese da história da educação no meio campestre. É importante mencionar que não há intenção de se realizar um estudo mais aprofundado acerca desse assunto, uma vez que este não constitui o foco de estudo da presente pesquisa.

Em seguida, serão apontados índices demográficos e alguns dados socioeconômicos do município de Breves, local da pesquisa.

Posteriormente, será delineado o perfil da educação do campo. Tais informações mostrarão a situação educacional do município a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Este capítulo será finalizado com o levantamento de dados de pesquisas educacionais sobre classes multisseriadas, especificamente a partir de estudos de mestrado e doutorado realizados no Brasil de 1987 a 2007, coletados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES.

A educação do campo é entendida como um processo mediado pelas relações sociais, políticas, econômicas, culturais e psicológicas no decorrer da história brasileira. Dessa forma, o percurso proposto por este estudo se faz necessário para se pensarem as políticas educacionais e a realidade socioeducacional da população do campo, especificamente no caso da educação no município de Breves.

1.1 Da educação rural à educação do campo no Brasil: um pouco de história

O Brasil nasceu como um país farto de riquezas e bens naturais. Esse cenário rico e exuberante despertou nos colonizadores o interesse de explorar os recursos naturais, tais como: madeira, café, cana-de-açúcar, minérios, entre outros.

Até 1920, o território brasileiro era considerado um país rural com uma economia de base extrativista e agrícola. Essa situação consolidou durante décadas a exploração intensa de mão-de-obra das classes menos favorecidas.

A condição de vida das populações que viviam no meio rural foi marcada fortemente pela atividade agrícola e pela ausência de acesso a direitos básicos, como educação, saúde e qualidade de vida.

No que se refere à educação rural, esta foi estigmatizada e desprezada. Houve um abandono das escolas naquele espaço, sem investimentos financeiros que valorizassem a realidade daquela população, pois os investimentos socioeconômicos efetivamente se concentravam na urbanização.

Nos estudos de Leite (1999), é possível perceber que a educação rural brasileira esteve sempre em segundo plano na visão elitista difundida pelos jesuítas e pelas oligarquias agrárias. Nessa ideologia, "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade" (p.14).

Essa ideia de que a população da roça não necessitava de educação mostra o distanciamento existente entre o elitismo e a população do meio agrário. Durante décadas, o abandono e o descaso com a educação rural promoveram reflexos observados e vivenciados até os dias atuais, como: ausência de melhorias educacionais, de recursos materiais, de formação docente, entre outros.

Alguns estudiosos, como Calazans, Castro e Silva (1981), Baruffi e Cimadon (1989); Calazans (1993), Almeida (2005), relatam que a educação rural brasileira de fato surgiu no final do segundo Império e se consolidou na primeira metade do século XX. Essa mudança está ligada ao fortalecimento das concepções de nacionalismo do país.

Em 1927, a primeira Conferência Nacional de Educação deu uma atenção especial para o ensino rural, porém sem considerar as especificidades da sua população. Sobre isso, Lourenço Filho (1927 apud ALMEIDA, 2005, p.283) comenta:

A escola da roça, regra geral, é a mesma escola verbalística da cidade, com as mesmas tendências literárias e urbanistas, que falha, assim, por inteiro, à missão que deverá cumprir. Nos meios rurais, a escola deve tender – onde for possível – torná-la mais do que um órgão de alfabetização – a um aprendizado agrícola, quando mais não seja para aguçar a curiosidade dos meninos da roça para técnica agrícola racional. Nas escolas femininas do mesmo meio, ampliar, tanto quanto possível, o ensino vocacional doméstico, instituindo-se o aprendizado prático da higiene e puericultura.

A partir da assertiva de Lourenço Filho, nota-se uma escola para a população rural sem um currículo escolar voltado para a formação da identidade sociocultural daquele povo. Na visão do autor, a educação escolar deveria estar ligada à aprendizagem diferenciada para meninos e meninas: aos meninos deveriam ser ensinadas técnicas agrícolas, enquanto que as meninas deveriam aprender as

habilidades domésticas que envolviam noções de higiene, nutrição e cuidados médicos. Nesse sentido, a educação rural deveria se diferenciar da educação urbana, aproximando a escola das necessidades peculiares de tal realidade.

Conforme os escritos de Lemme (apud GHIRALDELLI, 1990), no interior brasileiro existiam poucas escolas rurais, as quais funcionavam em situação precária com a grande maioria de seus professores sem formação profissional adequada. Eles atendiam as populações em diversos espaços, sem as mínimas condições necessárias para a qualidade educacional.

Durante a primeira República (1889-1930), difundiu-se a ideia de que a população da roça precisava de uma formação educacional diferente daquela destinada à população que residia nos centros urbanos.

De acordo com Almeida (2005), no final da década de 1920, a escola buscou o resgate dos valores do meio rural, considerando o Brasil como uma nação com vocação agrícola. Por essa razão, a nação brasileira fortaleceu o nacionalismo e implementou uma política educativa buscando trabalhar aspectos do mundo ruralista. Mas é nítida a falta de investimento financeiro e incentivo político para o sucesso daquelas ações voltadas para a educação naquele espaço.

Diferente daquele país colonial, a partir de 1930, o Brasil criava uma nova forma de ser, com novos comportamentos, trabalho livre, novos hábitos, ideias e novas escolas. Essas mudanças estavam relacionadas aos modelos da cultura europeia e ao poder das oligarquias, e diretamente afetaram a situação geral da educação.

A urbanização e a modernização do Brasil influenciaram a realidade do meio rural. Como bem se sabe, houve uma migração da população daquelas regiões para as regiões urbanas de forma intensificada, momento em que o homem ruralista buscava uma melhor qualidade de vida nos centros urbanos.

O deslocamento da população para o meio urbano era crescente, e se tornou preocupante para o Brasil, uma vez que poderia comprometer a economia agrícola. Na década de 30, a fim de se conter o êxodo rural, impulsionaram-se políticas públicas que buscavam consolidar a educação no meio rural.

Foi nesse momento que surgiu o ruralismo pedagógico. O objetivo do ruralismo pedagógico foi justamente manter o homem no campo. Esta proposta educacional apareceu no momento de grandes transformações na área política e econômica do Brasil, como afirmam Bezerra Neto (2003) e Machado (2008).

Segundo Bezerra Neto (2003), a expressão ruralismo pedagógico foi criada para a definição de uma proposta educacional que tinha como fundamento a fixação do homem rural por meio de uma pedagogia; isto é, o que se “pretendia era transformar a natureza da escolarização, até então praticada, buscando a implementação de um ensino que se mostrasse eficaz para o homem do campo e que não fizesse a propaganda da cidade, com vistas a atrair o trabalhador rural para os grandes centros urbanos” Nagle 1974 (apud BEZERRA NETO, p.22).

É importante ressaltar que naquele momento, a educação rural se tornou um instrumento que poderia fixar a população ruralista no campo. Para que isso ocorresse, a escola no meio rural deveria promover ensinamentos de conhecimentos básicos, e além disso, desenvolver saberes a partir da realidade rural; porém, esse ambiente escolar não se concretizou naquele momento.

Apesar do intenso esforço de tentar manter o homem no meio agrário por meio da educação, observa-se que nela havia uma proposta curricular educacional comum para a educação urbana e a educação rural. Essa realidade revelava uma omissão do Estado em relação às políticas educacionais para educação rural. Dessa maneira, o currículo escolar das regiões urbanas era difundido na educação transmitida nas regiões rurais. Consequentemente, os saberes educacionais não estavam relacionados às reais necessidades daquela população e acabava não cumprindo a sua missão inicial.

Na década de 1940, como relata Almeida (2005) em seus escritos, foram várias as dificuldades que acompanharam a educação rural: escolas com funcionamento precário, poucos espaços escolares, escolas distantes umas das outras, dificuldades de comunicação com as escolas, falta de acompanhamento didático e metodológico na prática escolar, ausência de investimentos públicos para o bom andamento das ações educacionais naqueles espaços escolares, falta de formação docente, currículos escolares inadequados, escassez de materiais didáticos, falta de livros, entre outras.

O Movimento do ruralismo pedagógico não teve êxito em tentar fixar o homem no meio rural porque esteve voltado para os princípios econômicos e políticos, desconsiderando aspectos socioculturais daquela população.

Como relata Machado (2008, p.45), um dos problemas do movimento foi sua opção ideológica, que tendia a menosprezar o direito de escolha (ou de livre arbítrio) daqueles sujeitos:

Ideologicamente, podemos considerar que o ruralismo pedagógico, por estar vinculado a correntes sócio-políticas e culturais da época, como o nacionalismo e o catolicismo, fortaleceu a visão fisiocrata, a qual acreditava estar na produção agrícola, a origem da riqueza [...] o grande equívoco do ruralismo pedagógico está em supor que a educação seria um instrumento poderoso para manter o homem no campo, considerando-o como incapaz de optar em residir na zona rural ou zona urbana.

Como se pode observar, as políticas educacionais não foram suficientes para consolidar melhorias na educação rural. O ruralismo pedagógico foi implantado pelos governantes, criando algumas escolas rurais, com finalidades voltadas aos princípios econômicos e políticos, sem considerar aspectos humanistas e socioculturais daquela população. Conseqüentemente, a responsabilidade educacional das áreas rurais acabava sendo repassada aos professores, que deveriam lutar para melhorias de trabalho nessa escolarização.

A aceleração da industrialização e o crescimento dos centros urbanos associados a baixos investimentos no desenvolvimento humano das populações rurais fizeram com que o ruralismo pedagógico perdesse força. Em contrapartida, Machado (2008) relata que o início dos anos 50 foi marcado pela disseminação das escolas rurais primárias, ampliando o acesso ao conhecimento da escrita e da leitura.

Nesse momento, criaram-se as Missões Rurais de Educação de Adultos, visando ao combate ao analfabetismo dessa população. Ademais, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da população rural, criou-se a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER e o Serviço Social Rural – SSR voltados para o desenvolvimento de instruções destinadas a atividades educacionais rurais e melhores condições de vida. Essas ações governamentais reforçaram a ideologia exercida pelo Ruralismo Pedagógico nos primórdios da década de 1950.

Nos anos 50, houve a necessidade de aumentar o número de professores para atuarem no meio rural de acordo com a realidade vigente daquela população. Encontrar professores que se disponibilizassem a atuar nessas escolas era, contudo, um grande desafio em razão das dificuldades do trabalho docente, do descompasso do currículo escolar e da realidade do meio rural, que era diferente do meio urbano.

A promoção das Escolas Normais Rurais surgiu com o intuito de formar docentes capacitados para o trabalho nas escolas rurais, mas os problemas eram maiores, conforma critica Carneiro Leão (1953, apud ALMEIDA, 2005, p.289):

O problema do mestre é indiscutivelmente dos mais graves. Sua solução ainda está longe. Os professores mandados para o interior estudaram na capital ou nas grandes cidades, cujos problemas são urbanos.[...] Vão ensinar nos meios matutos e sertanejos, por programas manipulados na capital, cuja distribuição de matérias e cujos métodos preconizados só por descuido cogitam das necessidades e realidades da vida no interior. Sua aspiração é correr, seu pensamento está na cidade e na família distante, [...] sua atitude é de aversão ao meio que eles compreendem e que, em retribuição, com eles antipatiza.

Os escritos de Carneiro Leão apresentam uma crítica à ausência de formação de professores para atuarem em espaços escolares rurais. As práticas pedagógicas eram fundamentadas no ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares ligados aos centros urbanos, além de seus vínculos socioafetivos estarem também ligados à realidade urbana.

O final dos anos 1940 e os anos 1950 foram relevantes para a disseminação das escolas primárias rurais e a promoção das Escolas Normais Rurais. Entretanto, o país se encontrava em grande dificuldade com a escassez de professores. Almeida (2005) relata que cerca de 48% dos professores em atividade no Brasil não tinham o mínimo de formação pedagógica. Especificamente na região Norte, havia no máximo 30% de docentes com algum nível de identificação com o magistério. O professor tinha um papel decisivo nos espaços escolares, pois era ele quem orientava, ensinava noções importantes à comunidade rural e indicava caminhos a serem percorridos para a cidadania.

Parece importante o trabalho docente naqueles ambientes escolares. É como se o professor fosse um “lutador” frente às dificuldades de escolarizar uma população que buscava vencer o analfabetismo e o abandono socioeducativo. Como se sabe, naquela época, a escola tinha diversas funções no meio rural, como promover orientações médicas, festividades, atividades culturais, entre outras.

Nos anos 60 e 70, surgiram diversos projetos para desenvolver ações na área da educação rural. Dentre eles, pode-se destacar o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Agrícola – PIPMOA, o Programa Diversificado de Ação Comunitária – PRODAC, o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural – SENAR e o Projeto Rondon. Os projetos possibilitaram uma nova concepção em torno das ações educacionais, estabelecendo um vínculo intenso entre educação, trabalho e desenvolvimento, colocando um fim na separação entre centros urbanos e centros rurais, que foram bases ideológicas do ruralismo pedagógico

Os estudos realizados por Machado (2008) relatam que em 1980, o Governo Militar criou o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD, com o objetivo de desenvolver ações especiais voltadas para a educação no meio rural com o intuito de resolver os problemas relativos à ausência de educação nessas áreas.

A importância do PSECD para a educação rural está em três projetos que o MEC desenvolveu, que se voltavam para população rural: O Programa Nacional das Ações Sociais, Educativas e Culturais para o Rural – PRONASEC, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural no Nordeste Brasileiro – EDURURAL e o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL .

O Programa Nacional das Ações Sociais, Educativas e Culturais para o Rural - PRONASEC buscou promover ações nos sentido de valorizar a escola, ampliar a relação entre trabalho e produção no espaço rural através da modernização e construção das comunidades , criando pequenas cooperativas para exportar os produtos dali provenientes.

O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural no Nordeste Brasileiro – EDURURAL tentou ampliar as condições das escolas rurais do povo nordestino com melhorias no espaço físico, recursos humanos, adequação dos materiais didáticos, reestruturação curricular e orientação para o trabalho.

Por sua vez, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL pretendia erradicar o analfabetismo no Brasil nos centros urbanos e no meio rural. A política de erradicação do analfabetismo teve seu auge por volta da década de 1970, a partir da criação de inúmeros projetos criados pelo governo federal para tentar resolver o problema da educação de modo geral.

O PSECD não foi suficiente para suprir as necessidades das escolas rurais. Uma das principais razões atribuídas ao insucesso foi o fato de que aquela população passou a frequentar um ambiente escolar constituído de uma base urbanocêntrica, e que, portanto, distanciava-se de sua realidade.

Nota-se que, apesar de mais uma tentativa para tratar a problemática da escolarização rural brasileira, não houve um respeito à diversidade sociocultural dessa população, sendo os conteúdos e programas de ensino inadequados à sua realidade, o ambiente escolar em estado precário, os professores com formação em centros urbanos, sem empenho para atuarem nas atividades de ensino das escolas daquele meio.

Entende-se que o governo militar não deu a verdadeira prioridade às necessidades educacionais da população rural, nem desenvolveu um projeto pedagógico autônomo. O que se encontrava era uma formação socioeducacional para o urbano e o industrial, de forma que acabou ocorrendo um subdesenvolvimento nos espaços agrícolas, provocando um aprofundamento das desigualdades sociais no Brasil.

No final do século XX, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 menciona a educação rural. No entanto, ela propõe de forma muito genérica uma educação sem especificar os princípios e limites educacionais da realidade rural. Como lemos no artigo 28:

Art. 28 - Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

(BRASIL, 1996,p 11-12)

É bem verdade que a nova LDB apresenta um artigo restrito, difundindo de um modo abstrato o mundo rural. O artigo 28 com 3 incisos traz propostas para uma educação que considere as peculiaridades da vida rural e promova adaptações inerentes à realidade de cada região. Ademais, o conteúdo escolar, metodologias escolares, organização escolar e adequação ao trabalho na zona rural devem privilegiar a educação rural. No entanto, o artigo 28 não aponta ações para alguns problemas relativos às questões de infraestrutura, formação docente, transporte escolar, entre outros.

Para Brandão (2003), o artigo 28 da LDB 9394/96 não está sendo efetivamente aplicado no contexto educacional brasileiro devido a dois aspectos: o primeiro é a diminuição de escolas rurais existentes no Brasil na atualidade, haja vista a urbanização acelerada e o êxodo rural que o país vem sofrendo nos últimos trinta anos; o segundo trata dos recursos financeiros que estão ligados às despesas com transporte escolar. A maioria dos Estados e Municípios utiliza as verbas para ampliação e consertos das frotas de veículos destinados ao transporte escolar, possibilitando que as crianças da zona rural sejam levadas às escolas urbanas.

Como se pode perceber, avanços e retrocessos têm marcado o percurso da educação rural, percurso este repleto de ideologias elitistas que não conseguiram atender às necessidades reais do povo do campo.

É importante mencionar que a educação oferecida em situações precárias ao povo das áreas rurais no Brasil foi designada como educação rural. O termo “educação rural” norteou a educação até final do século XX quando deixou de ser utilizado, surgindo um novo paradigma de educação para as populações que moram nas áreas campesinas, designado como “educação do campo”.

Conforme apontam Petty, Tombim e Vera (1981), a educação rural era destinada ao povo que tinha na agricultura seu principal meio de sustento. O espaço ruralista tem como característica o relacionamento existente entre o homem e a terra, e tal relação é vista e analisada como sendo o modo de produção dessa população. Essa visão delimitava a realidade educacional fora dos centros urbanos.

A realidade brasileira é marcada pela diversidade sociocultural, e esta variável não foi considerada no momento de se pensar uma educação, não só para os povos da terra, mas que incluísse os povos das águas e sua realidade.

Observa-se que a educação rural, nessa perspectiva ruralista, articula-se entre a população rural e o mundo do trabalho agrícola, o que limita a educação à formação da mão-de-obra.

Em 1998, na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, com a participação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST, a Universidade de Brasília –UnB, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), foi analisada a realidade da educação no meio rural visando construir uma educação popular a partir de conteúdos e práticas pedagógicas que considerassem a realidade e expectativas de cada localidade rural. Nesse I Congresso, nasceu um novo paradigma educacional, a “educação do campo”¹.

¹ Surgem diversas propostas de revisão de paradigma da educação rural, cada uma delas propondo novas designações tais como: educação no campo, educação para o campo e educação do campo. Este estudo aborda a educação do campo a partir dos documentos oficiais que norteiam as políticas públicas educacionais para população do campo. Ademais, a partir daqui será utilizado o termo educação do campo.

Conforme Brasil (2007), a terminologia “do campo” é uma expressão que designa um espaço social e geográfico, com existência e necessidade únicas, fazendo parte do mundo, e não como um espaço aquém dos centros urbanos.

A concepção de educação campestre é fundamentada na valorização sociocultural das populações da floresta, dos rios, da pecuária, do extrativismo e de remanescente de quilombolas, sendo, portanto, uma ampliação da concepção de “rural”.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação e Câmara do Ensino Básico CNE/CEB instituiu as diretrizes operacionais para a educação básica dirigida à população do campo. Dentre estas diretrizes operacionais para a educação básica estão: trabalhar a identidade da escola com participação ativa dos atores sócio-pedagógicos; buscar uma educação voltada para o desenvolvimento humano e sustentável, além dos investimentos na educação como profissionalização docente continuada e recursos estruturais para uma educação de qualidade.

Em 2004, foi realizada a II Conferência Nacional da Educação do Campo, que objetivou encaminhar políticas públicas efetivas para a qualidade da educação do campo através da Declaração Final da II Conferência Nacional.

A educação do campo é um processo destinado ao ato dialógico, ao ensino e aprendizagem para a formação da identidade da população campestre, atendo-se às necessidades específicas e às realidades sociais, políticas e culturalmente construídas.

Como relata Brasil (2004, p.35) no documento Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo,

[...] a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores /as familiares, assalariados /as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescente de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro.

A identidade do aprendiz na educação está relacionada com aspectos socioculturais e o mundo do trabalho construído e constituído pelo homem do campo. Na educação campestre, tal espaço é entendido sob o aspecto sociocultural, com identidade própria e com diversas práticas compartilhadas e socializadas pelos seus habitantes.

A identidade própria do campo difere muito daquela concebida na década de 30, ligada ao nacionalismo do Brasil; aqui, entende-se identidade como a valorização cultural de um povo, seus costumes, seus comportamentos e seu modo de ser.

A escola do campo é o espaço destinado a instruir conhecimentos básicos e elementares para a vida em grupo e individual das suas populações, além de potencializar modelos de sustentabilidade, relações de trabalho, poder econômico, produção artístico-cultural e socialização entre a diversidade dentro e fora da ambiente campesino.

Por outro lado, para que a escola promova o desenvolvimento intelectual e sociocultural, é importante garantir a autonomia da educação do campo por meio de ações pedagógicas que deem direito à construção de um espaço sociocultural com educação, saúde, bem-estar e cultura local. Vale ressaltar, que a escola do campo pode ser um lugar de (re) criação de sentidos, de comportamentos, de cultural e com relações afetividade, o que possibilita a construção da identidade do homem no meio campesino.

No entanto, o que se nota é que a realidade das escolas do campo não é tão favorável ao desenvolvimento humano quanto se pretendia, porque o acesso aos serviços básicos, como educação, saúde, trabalho, é precário, e em algumas regiões, às vezes, inexistente.

Com as reflexões até aqui desenvolvidas, é possível considerar que no Brasil, a educação para as populações que residem nas áreas campesinas sofreu abandono, exclusão e suas políticas educacionais foram fracassadas.

Nesse percurso, constatam-se muitos discursos, concepções, documentos, projetos e diretrizes que foram criados para suprir as reais expectativas para uma educação do campo. Ainda hoje, a educação do campo vem experimentando tentativas, avanços e retrocessos para garantir uma melhor condição de vida àquela população. Isso torna evidente que entre os discursos políticos e ideológicos sobre a educação do campo e a sua realidade existe um imenso abismo.

1.2 Índices demográficos do município de Breves

O espaço amazônico paraense apresenta uma vasta área verde, uma enorme bacia hidrográfica, com suas águas turvas e doces, clima úmido, altas temperaturas e peculiaridades socioculturais. Nesse espaço exuberante e com grande biodiversidade encontra-se o município de Breves, que pertence ao estado do Pará.



Mapa 1. Localização Geográfica do Pará

Fonte: <http://www.brasil-turismo.com/mapas/mapa/para.jpg>

O Pará está situado no centro leste da região Norte do Brasil e é composto por 143 municípios, tendo Belém como capital. Ele é o segundo maior estado brasileiro em superfície, ocupando uma área de 1.247.689,515 em km², aproximadamente 16% do território nacional, e apresenta uma população de 7.065.573 habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ano 2007 (IBGE acessado em 10 de abril 2009).

O Estado paraense está dividido em 6 mesorregiões: Baixo Amazonas, Ilha de Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense e Sudoeste Paraense. Esta divisão foi realizada em razão das semelhanças socioeconômicas e políticas daquelas regiões.

A economia do estado é significativamente variada, com base na agricultura, pecuária, turismo e indústria. Sua cultura é marcada pela sensualidade das danças

como o carimbó, síria, lundum, além da culinária com os sabores exóticos do cupuaçu, açaí, tacacá, pato no tucupi e a cerâmica marajoara, que encanta por suas formas, tradição e desenhos.

Dento do espaço geográfico paraense situa-se o arquipélago de Marajó, constituído pelas ilhas de Marajó, Caviana, Mexicana, Janaucu, entre outras, o que corresponde aproximadamente 20% do estado do Pará. Ele é considerado o maior arquipélago fluviomarítimo do mundo, com uma área aproximada de 65.400 km².

A ilha de Marajó está delimitada ao norte pelo oceano atlântico, a leste e ao sul pelo rio Pará e a oeste pela foz do rio Amazonas, e tem uma área em torno de 49.600 Km², o que demonstra sua grandiosidade geográfica.



Mapa 2. Localização geográfica da Ilha de Marajó

Fonte: http://www.farolcomunitario.com.br/imagens/marajo_mapa.jpg

Os municípios que fazem parte da ilha de Marajó são: Soure, Ponta de Pedras, Chaves, Salvaterra, Cachoeira do Arari, São Sebastião da Boa Vista, Afuá, Muaná, Anajás, Curralinho, Santa Cruz do Arari, Bagre, Melgaço, Oeiras do Pará, Portel e Breves

O território marajoara é um grande santuário ecológico, com matas, praias, rios, furos, igarapés e o maior rebanho de búfalos do Brasil, é curioso notar como, diferentemente da maior parte do Brasil, no Marajó o búfalo é fonte de alimentação. Além do ecossistema extenso e particular, cultura singular e culinária exótica de Marajó se entrecruza com a realidade dos ribeirinhos, que tem a água como fonte de

vida. A água na vida ribeirinha são as ruas, estradas, fonte de sustento e espaço sociocultural, ou seja, alimentam, transportam, ensinam, sustentam os ribeirinhos, e toda a população paraense. O movimento das águas, ora pelas enchentes, ora pelas vazantes, rege o ciclo da vida daqueles que habitam os grandes rios da Amazônia.

Geralmente, esse povoado ribeirinho vive em circunstâncias precárias de sobrevivência. Eles sofrem com as cheias dos rios, com alagações periódicas, dificuldade de acesso a centros médicos, escolas, entre outros.

Nos municípios marajoaras, encontram-se grosso modo 3 realidades distintas. Uma realidade do campo formada por uma população que vive sob as águas amazônicas, designados de população ribeirinha, e outra que habita os espaços da terra chamados de população rural, e outra população que reside na área urbana. A vida no campo é mediada pelo contato com a natureza, com expressões religiosas, culturais, características peculiares e com limitações quanto à saúde e educação, no entanto nas áreas urbanas apresentam acesso aos serviços básicos de saúde, educação, comércio, entre outros.

Breves é um município marajoara com um cenário tipicamente amazônico, tendo população nos rios, no meio rural e na área urbana. Localiza-se ao sudoeste da ilha do Marajó com uma área de 9.550,454 km², e é considerado uma de suas maiores e principais cidades.



Mapa 3. Localização geográfica do município de Breves.

Fonte: <http://www.roblumco.com/BREVES/BREVES-MAP-BIG.gif>

O acesso ao município é realizado tanto de barco como de avião, com saída de Belém. A viagem de barco tem a duração média de 12 horas, enquanto que a viagem de avião leva aproximadamente 45 minutos.

Considerando os dados oficiais do IBGE (2007), Breves apresentou no ano de 2007 uma população de 94.458 habitantes. Destes, 49.363 residem na região urbana e 43.174 na região rural. Constatou-se que quase 50% dessa população habita o meio ruralista. (IBGE acessado em 10 de abril de 2009).

No que se refere à economia, as atividades extrativistas de madeira, açai e palmito e as atividades agrícolas de cultivo de limão, laranja, banana e mandioca são meios de produção econômica do município, além do comércio local e da pecuária.

Conforme o IBGE (2007), o Produto Interno Bruto - PIB de Breves na agropecuária foi estimado em R\$ 16.336; na indústria em R\$ 42.558; serviço em R\$ 131.764; Imposto Sobre Serviços – ISS de R\$ 665.055,32 em 2006. Do ponto de vista do capital econômico brevesense, o nível de arrecadação é considerado alto, o que demonstra um município fortemente vinculado a produção de bens e finanças.

1.3 Perfil da educação do campo em Breves

A educação de Breves possui característica comumente vista em outras regiões brasileiras. Naquela realidade, há a educação urbana, que reúne escolas localizadas no centro urbano do município, e há a educação do campo, que apresenta duas realidades educacionais: as escolas ribeirinhas, localizadas na beira dos rios, e as escolas rurais, localizadas nas estradas do município.

As escolas urbanas de Breves diferenciam das escolas do campo, principalmente no que se refere ao modo de organização pedagógica, abordagem dos conteúdos escolares, atuação docente, entre outros. Este estudo terá como foco a região do campo, que possui escolas na estrada e na beira dos rios. Esta região na sua quase totalidade apresenta predominantemente classes multisseriadas, que é um sistema educacional desafiador para quem ensina e para quem aprende.

As escolas situadas nas margens dos rios têm aspectos bem diferentes entre si. Pode-se constatar que algumas escolas apresentam uma infra-estrutura bem diferente de outras. Em algumas realidades nota-se escola com estrutura mais bem elaborada, com espaço maior, pintada e com telhas.



Foto 1. Escola Ribeirinha

Fonte: acervo de imagens da coordenação da educação do campo de Breves.

Entretanto, outros espaços escolares apresentam ausência de paredes com telhado de palha, um espaço reduzido, isolamento e aparentemente abandonados. Isto nos leva a deduzir que as realidades educacionais são diferentes mesmo dentro da educação do campo de Breves.



Foto 2. Escola Ribeirinha

Fonte: acervo de imagens da coordenação da educação do campo de Breves.

Nestes espaços escolares diferenciados e desafiadores que atuam alunos e professores em sistema de multisseriação. O professor tem que atuar em quatro séries na mesma sala e multiplicar seu trabalho por quatro conteúdos de séries distintas com quatro planos de aula, quatro planejamento, quatro atividades.

1.3.1 Classes multisseriadas

Segundo se vê em Brasil (2007, p.25), as classes multisseriadas comportam aprendizes de séries e níveis diferentes em um mesmo espaço escolar, neste caso, a sala de aula, independente do número de docentes responsáveis pela classe escolar. A unidocência ocorre quando um professor se responsabiliza pela condução de uma classe multisseriada. Portanto, os termos multisseriação e unidocência são equivalentes.

As classes multisseriadas comumente se caracterizam por um professor e vários alunos de séries e idades diferentes, em um único espaço escolar. Não há direção escolar, pessoal de apoio (merendeira, servente e vigias), tampouco materiais didático-pedagógicos (livros, TV, aparelhagem de som, entre outros).

O professor que atua nas escolas do campo de Breves exerce as funções pedagógicas e de conservação da infra-estrutura da escola. A realidade destes professores de classes multisseriadas é marcada pelos grandes desafios dos que assumem a tarefa árdua de educar alunos de quatro séries ao mesmo tempo, preparar merenda, cuidar da higiene da classe escolar e planejar suas atividades. E essa realidade é um dos obstáculos para uma educação de qualidade.

O estudo de Ferri (1994), desenvolvido com professores de classes multisseriadas da região do meio-oeste catarinense, aponta vários entraves encontrados a partir dos relatos dos próprios professores daquela realidade educacional. Uma das grandes dificuldades está no processo da alfabetização, porque as crianças chegam à escola sem o aprendizado da educação infantil. O professor não se sente preparado para alfabetizar em função da sua formação profissional; há ausência de recursos materiais e falta de incentivo familiar para facilitar a aprendizagem da linguagem escrita.

O professor sente dificuldade de ensinar crianças de todas as séries, o que limita a aprendizagem nas classes multisseriadas. Nesse espaço escolar, a leitura torna-se difícil devido à quase ausência de livros e bibliotecas. Além disto, as atividades extraclasse não são realizadas, porque as crianças frequentemente trabalham na lavoura.

Outra dificuldade apontada no estudo de Ferri está ligada à família, que não participa da vida escolar das crianças, por serem analfabetos, ou porque acreditam que ensinar é de responsabilidade apenas da escola, ou ainda porque o trabalho impede o acompanhamento dos filhos na escola. Ademais, a autora também aponta que diversas tarefas são executadas pelo professor para manter a infraestrutura da escola, dificultando a dedicação exclusiva ao ensino.

Conforme Brasil (2007), os diagnósticos da educação do campo têm evidenciado como principais questões: predomínio de classes de multisseriação, precariedade do espaço físico escolar, falta de um sistema de transporte escolar, ausência de condições de trabalho, rotatividade dos professores, falta de atualização pedagógica para docentes, distorção série-idade, baixo desempenho escolar dos

alunos, calendário escolar urbanocêntrico, desvalorização de aspectos individuais no processo ensino-aprendizagem, ausência de merenda, falta de transporte escolar, ausência de supervisão e direção escolar, entre outras.

As dificuldades elencadas acima demonstram as limitações e obstáculos da educação do campo em classes multisseriadas. Parece impossível continuar nesse processo compartimentado, desgastante, estático e limitado. Essa realidade se apresenta complexa no sentido de agrupar diversos alunos em diferentes níveis de ensino e aprendizagem, gerando um impasse: como ensinar e aprender dentro deste espaço e nessas condições?

É fácil perceber que a realidade das escolas do campo de Breves não se distancia de muitas outras realidades brasileiras. Nessa educação campestre com classes multisseriadas nota-se um modo de ser da escola brasileira muitas vezes, desconhecido e desprezado pelas políticas públicas educacionais.

1.3.2 Educação infantil

Na educação do campo de Breves, a Educação Infantil não é ofertada, o que dificulta a alfabetização das crianças no início da escolarização. A educação pré-escolar é relevante para além das questões colocadas como metas das políticas educacionais brasileiras. Ela está relacionada à concepção de infância, desenvolvimento sociocognitivo da criança, pré-alfabetização, entre outros aspectos.

Sabe-se que em muitas regiões brasileiras a ausência de educação infantil contraria a lei educacional vigente no Brasil, prescrita na LDB 9394/96, art. 29, que assegura a educação infantil para o desenvolvimento integral das crianças por meio de aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, junto com a família e a sociedade.

Não é preciso fazer muito esforço, portanto, para se constatar a necessidade de políticas públicas emergentes na educação infantil da educação do campo brevense, que venham contribuir efetivamente para uma grande mudança na área educacional. Sabe-se que a educação infantil é fundamental para o desenvolvimento afetivo, psicomotor e sociocognitivo da criança, que envolve a afetividade, esquemas corporais, linguagem e a cognição com as práticas sociais realizadas individualmente e coletivamente na escola.

O trabalho pedagógico na educação infantil contribui significativamente como facilitador da alfabetização. Algumas atividades escolares como: coordenação motora fina, caligrafia, contação de histórias, entre outras desenvolvem habilidades cognitivas e motoras. Para se educar crianças de 0 a 6 anos é importante considerar necessidades e cuidados específicos de cada criança e também o coletivo para garantir a integridade física, desenvolvimento humano e intelectual.

1.3.3 Indicadores educacionais

A seguir, serão apontados alguns indicadores da educação campestre do município de Breves, com um reflexão e análise dos mesmos. Os indicadores educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP dos anos de 2006 e 2007 (Acesso em: 20 de abril de 2008 e em janeiro de 2009) que revelam uma realidade fragilizada na educação do campo brevense, especificamente na escolarização inicial de crianças em classes multisseriadas.

a. Número de estabelecimentos e matrículas

Os dados do INEP mostram que o número de estabelecimentos de ensino na educação do campo na rede municipal de Breves em 2006 foi de 290 escolas multisseriadas, e apenas uma seriada². Em 2007 o número aumentou para 292 escolas de ensino. Esta rede de ensino em 2006 atendeu 13.112 alunos matriculados, enquanto, em 2007 o número de alunos matriculados foi de 13.006.

Esses dados representam uma pequena queda no número de alunos matriculados com predominância na oferta do ensino fundamental de primeira a quarta séries. Vale ressaltar que os indicadores de matrículas nem sempre retratam a permanência dos alunos na escola.

² A única escola não multisseriada é a Ivo Mainardi. Nela funcionam turmas de educação infantil, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos - EJA, turmas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. A 5ª e 6ª série é gerida pela Secretaria Municipal de Educação. Nesta escola tem uma turma do ensino médio. Vale informar que lá tudo se parece com a cidade, podemos dizer que é mais parecida com uma escola urbana, pois a organização pedagógica ocorre de forma seriada.

Analisando a relação entre o número de estabelecimentos de ensino na educação do campo e o número de matrículas do ensino fundamental de primeira a quarta séries em 2006 e 2007 nessa mesma realidade, observa-se uma redução na variável de matrículas e um crescimento na variável de estabelecimentos de ensino de Breves.

As escolas do campo recebem aproximadamente 35 alunos de primeira a quarta série na mesma sala de aula. A média de alunos por turma foi de 29,8 em 2006, e no ano de 2007 a média calculada pelo INEP foi de 33,8 alunos no período diurno, e 34,9 alunos no período noturno.

Observa-se que o número de alunos matriculados na região do campo de Breves é consideravelmente alto. Neste primeiro momento da vida escolar há uma questão crucial, que é a permanência do aluno na escola com objetivo de finalizar os estudos na educação básica.

No que se refere ao número de alunos e a carga horária de estudos por período (diurno, manhã ou tarde e noturno) a rede de ensino da educação básica do campo, de acordo com os dados do INEP de 2006, teve cerca de 13.030 alunos, em sua maioria, estudaram 4 horas-aulas ou mais por dia no período diurno. Enquanto que, 26 alunos frequentaram a escola com menos de 4 horas-aula por dia no período diurno; e 56 alunos estudaram com 4 horas-aula ou mais por dia no período noturno.

Tendo por base os dados acima, nota-se uma maior frequência de alunos matriculados no período diurno, com média de 4 horas-aulas ou mais em cada dia. Além de turmas no ensino noturno, o que reforça a possibilidade de haver Educação de Jovens e Adultos - EJA.

b. Rendimento escolar, distorção idade-série e analfabetismo

Quanto ao rendimento escolar de 2006, as escolas do campo de Breves apresentaram números alarmantes como se pode ver abaixo:

| Série | Ano | Aprovação | Reprovação | Abandono |
|----------|------|-----------|------------|----------|
| Primeira | 2001 | 30,6 | 46,9 | 22,5 |
| | 2005 | 25,8 | 56,5 | 17,7 |
| Segunda | 2001 | 53,6 | 27,6 | 18,8 |
| | 2005 | 45,1 | 38,5 | 16,4 |
| Terceira | 2001 | 63,7 | 18,1 | 18,2 |
| | 2005 | 51,4 | 29,6 | 19 |
| Quarta | 2001 | 67 | 11,6 | 21,4 |
| | 2005 | 58,9 | 23,2 | 17,9 |

Tabela 1. Distribuição de rendimento escolar

Os dados mostram um alto índice de insucesso escolar; entende-se por insucesso escolar as taxas de reprovação e de abandono dos alunos. De acordo com a tabela, a primeira série apresenta um percentual alto de insucesso escolar em relação às outras séries. A reprovação em 2001 e 2005 apresentou altos índices, possivelmente pelo insucesso na aquisição de conhecimentos básicos como: leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático ou por questões práticas como as frequentes ausências às aulas em grande proporção, em razão do trabalho que os alunos executam com suas famílias na pesca e na agricultura.

Na segunda, terceira e quarta séries os dados mostram variação entre 45,1 a 67,0 de aprovação de 2001 e 2005; esses índices demonstram um rendimento escolar baixo em relação à soma da reprovação e abandono escolar.

Em 2007 o rendimento de escolas com funcionamento diurno apresentou os seguintes números: na primeira série, houve uma taxa de aprovação de 27,3, taxa de reprovação 58,2 e taxa de abandono de 14,5. Esses dados demonstram que o insucesso escolar cresceu gradativamente em 2001, 2005 e 2007.

Na segunda série, observa-se uma taxa de aprovação de 48,4, taxa de reprovação de 35,2 e 16,4 de abandono, enquanto na terceira série, verificou-se uma taxa de aprovação de 52,5, taxa de reprovação de 30,8 e taxa de abandono de 16,7. Na quarta série, a taxa de aprovação é 59,7, taxa de reprovação 21,9 e taxa de abandono 18,4.

Os dados acima sinalizam o fraco desempenho da escola do campo brevense na educação básica nos anos de 2001, 2005 e 2007. O rendimento escolar demonstra nas quatro séries uma média de aproximadamente 50,0 de insucesso escolar, isto é, metade dos alunos ora são reprovados, ora abandonam a sala de aula.

Provavelmente o insucesso do desempenho escolar esteja relacionado ao abandono histórico da educação do campo, inclusive a brevense, que comprometeu a qualidade de ensino ofertada, deixando-a muito aquém do desejável.

Outro dado importante a ser considerado em relação a esta realidade educacional é a variável distorção idade-série. Tendo por base o INEP (2006), nota-se um alto percentual de distorção idade-série em 2001 e 2005, com cerca de mais de 65% dos alunos com idade superior àquela desejada no processo de escolarização.

| Série escolar | Ano | % |
|---------------|------|----|
| Primeira | 2001 | 68 |
| | 2005 | 64 |
| Segunda | 2001 | 89 |
| | 2005 | 83 |
| Terceira | 2001 | 91 |
| | 2005 | 87 |
| Quarta | 2001 | 95 |
| | 2005 | 87 |

Tabela 2. Distribuição do percentual da distorção idade-série

Diante desta realidade, observa-se nos dados acima uma trajetória escolar do aluno que chega ao final do ensino fundamental com uma defasagem de 94,8% em 2001 e 87,3% em 2005. Ainda é possível constatar que houve uma queda pouco significativa na distorção idade-série.

Nesta perspectiva, esse quadro agravante da distorção idade-série desvela um fraco desempenho escolar dos alunos, constatado anteriormente, e a falta de permanência dos alunos na educação do campo

Algumas variáveis podem indicar o alto percentual de distorção entre a idade escolar do aprendiz e a série escolar inerentes à região brevense, como por exemplo, as atividades rurais (colheita, plantação, pescaria) e a dificuldade de acesso, já que muitas vezes o aprendiz tem de se ausentar para os períodos de plantação, colheita e pescaria, ou remar em canoas por longo tempo até chegar à escola. Essas variáveis podem influenciar diretamente na educação escolar do campo, levando o aprendiz a evadir ou trancar a matrícula.

Outro dado relevante é a taxa de analfabetismo. Conforme dados do IBGE de 2000 a taxa de analfabetismo na população de Breves de 10 a 15 anos de idade é de 32,6% e na população de 15 anos ou mais é de 35,8%. Esses dados demonstram um alto índice de crianças, adolescentes e adultos que ainda não aprenderam a ler e escrever, refletindo ainda a ausência de investimentos na educação do campo.

c. Calendário escolar

O calendário escolar do campo de Breves segue os parâmetros de referência das escolas urbanas. As peculiaridades econômicas, culturais e sociais do campo não são consideradas em sua elaboração tampouco no planejamento escolar, o que leva a pensar em uma desigualdade de condições entre educação do campo e da cidade. No momento de construir o calendário escolar, apenas a realidade socioeducacional urbana serve de referência para o trabalho pedagógico anual da educação do campo de Breves.

No entanto, é importante que o calendário escolar seja construído de acordo com o espaço, tempo e sujeitos da realidade social específica do campo, pois a alta dos rios, período de pesca, plantio e cultivo na agricultura são fatores que influenciam a vida de quem mora nessas regiões.

A não observância dessas especificidades locais pode contribuir para o abandono ou para a ausência dos alunos nas escolas, gerando altas taxas de distorção idade-série e baixo rendimento escolar, como apresentados nos indicadores educacionais do INEP de 2006 e 2007.

Assim, um ponto importante a ser salientado é que a educação escolar do campo brevense está baseada em um currículo escolar urbano, o qual tenta igualar a condição urbana ao meio rural, desconsiderando as características regionais extremamente divergentes entre eles.

d. Formação docente

Finalizando, serão apresentados os dados sobre o corpo docente das escolas da educação do campo de Breves. Os dados do INEP (2006) revelam que há 626 professores e professoras que atuam nas escolas do campo em classes multisseriadas no ensino fundamental de primeira a quarta série.

Neste cenário educacional, há 119 docentes com formação superior, 503 docentes com ensino médio (habilitação em magistério) e 4 sem ensino médio. Observa-se que a qualificação profissional não é a almejada, sendo que a maioria possui a habilitação mínima exigida para o exercício da docência, sendo o mais grave a existência de docentes com apenas o ensino fundamental.

O professor e sua formação são componentes fundamentais para que se concretize uma prática educacional fundamentada no compromisso socioeducativo. Os dados trazem evidências da baixa formação docente e a necessidade de capacitar os professores com uma formação docente inicial.

A escola é uma instituição formal de educação que contribui para a formação cultural do indivíduo pois agrega valores, produz novos comportamentos, novas sensibilidades e possibilita ao indivíduo a capacidade de conhecer e transformar o mundo. Porém, quando se olha para a educação do campo de Breves, encontra-se um cenário um pouco distante desta realidade desejável.

Neste primeiro momento percebe-se por meio dos dados acima uma educação fragilizada e carente de ações concretas. As evidências fazem com que se reflita sobre o futuro das crianças, professores e população do campo de Breves.

1.4 As pesquisas educacionais sobre classes multisseriadas no Brasil

Diante desse quadro da educação do campo em classes multisseriadas brevense, é oportuno destacar que há pouca literatura sobre o assunto classes

multisseriadas na educação do campo. Constatase que são escassas as produções bibliográficas e artigos em periódicos que debatam, tragam evidências e problematize a educação do campo, em especial em classes multisseriadas. Desta maneira, essa realidade despertou o interesse em se realizar um levantamento de dados de pesquisas.

Tal levantamento dos dados tornará possível verificar a produção científica em educação realizada em classes multisseriadas em dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil no período de 1987 a 2007.

Esse levantamento foi realizado no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que reúne pesquisas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Os dados foram coletados no dia 20 de outubro de 2008 às 10h por meio do assunto “classes multisseriadas”.

As pesquisas de mestrado e doutorado sobre classes multisseriadas em instituições brasileiras totalizam vinte e quatro dissertações de mestrado e três teses de doutorado perfazendo um total de 27 pesquisas em todo Brasil. Foram considerados vinte e dois trabalhos de dissertação, e excluídos 2 trabalhos, um na área de ciências farmacêuticas por não ser um campo de interesse desta pesquisa, e outro, por se tratar de intervenção psicopedagógica com estudo de caso clínico.

Diante desses dados, sob nosso ponto de vista, nota-se uma baixa produtividade de pesquisas sobre classes multisseriadas nos últimos 20 anos, principalmente, no nível do doutorado. E, verifica-se não haver um equilíbrio na produção de pesquisas em nível de mestrado e doutorado, havendo uma frequência maior de pesquisas em mestrados do que doutorados.

Em linhas gerais, as regiões Norte e Centro-oeste têm uma frequência menor de trabalhos encontrados dentro da produção científica dos últimos 20 anos sobre classes multisseriadas. A região Norte produziu dois trabalhos e a Centro-oeste três estudos em nível de mestrado, enquanto que as regiões Nordeste e Sul têm uma maior produção de pesquisas. A região Nordeste apresentou cinco pesquisas e na Sul seis estudos em nível de mestrado. Podemos concluir que o Nordeste e o Sul têm um elevado número de estudos em relação ao Norte e Centro-oeste.

O Sudeste apresenta uma produção significativa de seis dissertações de mestrado, e a única região que produziu três teses de doutorado, isso ocorre pelo fato desta região ter centros de pesquisas e grande produção científica em todas as áreas do conhecimento.

No que se refere à distribuição anual de estudos de mestrado e doutorado, percebe-se uma escassez nos últimos 20 anos com uma evolução gradativa, conforme tabela abaixo.

| Ano de produção | Dissertação | Tese |
|-----------------|-------------|------|
| 1987 | 1 | 0 |
| 1988 | 0 | 1 |
| 1994 | 2 | 0 |
| 1995 | 2 | 0 |
| 1997 | 1 | 0 |
| 1998 | 1 | 0 |
| 2001 | 2 | 0 |
| 2002 | 1 | 0 |
| 2003 | 2 | 0 |
| 2004 | 1 | 0 |
| 2005 | 3 | 0 |
| 2006 | 5 | 1 |
| 2007 | 1 | 1 |
| Total | 22 | 3 |

Tabela 3. Distribuição anual das dissertações de mestrado e tese de doutorado

Tendo por base os dados acima, nota-se que no ano de 1987 e 1988 houve uma pesquisa de mestrado e um de doutorado, respectivamente. Após um intervalo de cinco anos, nos anos de 1994 e 1995 foram produzidos dois estudos em nível de mestrado, em cada ano. No ano de 1997 e 1998 houve uma produção de dissertação de mestrado, nos respectivos anos. De 2001 a 2004 percebe-se uma alternância entre um e dois estudos em nível de mestrado. No ano de 2005 nota-se uma pequena elevação de produção de dissertações no Brasil, enquanto o ano de 2006 apresentou cinco dissertações de mestrado e um doutorado e o ano de 2007 teve uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado.

Em síntese, supõe-se que a alta na produção em 2006 ocorreu devido ao debate sobre a educação do campo e as políticas educacionais difundidas a partir de 2004, o que gerou crescimento de pesquisas sobre o tema das classes multisseriadas.

| Unidade Federativa | Dissertação | Tese |
|---------------------------|--------------------|-------------|
| Amazonas | 1 | 0 |
| Pará | 1 | 0 |
| Paraná | 3 | 0 |
| Rio Grande do Sul | 2 | 0 |
| Santa Catarina | 1 | 0 |
| São Paulo | 6 | 3 |
| Mato Grosso | 1 | 0 |
| Brasília | 1 | 0 |
| Goiás | 1 | 0 |
| Piauí | 2 | 0 |
| Pernambuco | 1 | 0 |
| Sergipe | 1 | 0 |
| Bahia | 1 | 0 |
| Total | 22 | 3 |

Tabela 4. Distribuição de dissertações e teses produzidas por Estados

Os dados da tabela acima mostram que o estado de São Paulo apresentou mais trabalhos sobre classes multisseriadas; seguido do Paraná, Rio Grande do Sul e Piauí, enquanto os outros estados tiveram uma baixa produtividade, cada estado realizou um estudo em nível de mestrado. Esses dados podem sugerir que a região sudeste, especificamente, o estado de São Paulo é um centro de referências em estudos para pesquisas em classes multisseriadas. Entretanto, como dito acima, este é um dado esperado, uma vez que esta é a região do país com maior atividade científica de modo geral.

No que se refere sobre área de conhecimento, as pesquisas estão distribuídas por seis áreas de conhecimento dos programas de estudos pós-graduados, e grande parte delas está vinculada à área educacional. A área da Educação apresentou maior produção de trabalhos com dezoito dissertações e duas teses, considerando a natureza do assunto em questão. Quanto às demais áreas, que são: Psicologia, Linguística Aplicada, Transportes, Educação em ciências e matemática e Psicologia escolar e desenvolvimento humano cada uma aparece com um trabalho.

Segundo os resumos, o delineamento metodológico das pesquisas encontradas subdividiu-se em: três pesquisas etnográficas, três qualitativas, duas pesquisas descritivo-analíticas, duas pesquisas documentais, uma com análise de conteúdo, uma pesquisa pré-experimental, uma experimental, um estudo de caso, uma empírica, uma descritiva, uma com análise temática e análise fatorial de correspondência, uma intervenção, uma com materialismo histórico-dialético e seis sem informações.

A maior parte dos estudos não apresentou um resumo com aspectos teórico-metodológicos, o que dificultou o levantamento do tipo de pesquisa, participantes e temáticas.

A maior frequência de pesquisas etnográficas deve-se ao fato de se buscar compreender o cotidiano das classes multisseriadas. Nessa perspectiva, o relato das experiências de vida, a descrição de acontecimentos, comportamentos, processos sociais e dos contextos com vivências e experiências dos sujeitos possibilita aproxima-se e conhecer um pouco mais sobre a realidade educacional multisseriada.

Como relata Severino (2007) a pesquisa etnográfica possibilita uma inserção do pesquisador em uma área microssocial, olhando com uma lente de aumento para a realidade ou nas palavras de André (1997) a pesquisa etnográfica retrata o que se passa no cotidiano das escolas, ou seja, revela a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diariamente, mostra como se estrutura o processo de produção de conhecimento no espaço escolar e a inter-relação entre a cultura, instituição e instrução da atividade pedagógica.

Em seguida, com maior incidência temos as pesquisas qualitativas, que buscam levantar informações das condições de manifestação da realidade das classes multisseriadas, enquanto a pesquisa com natureza descritivo-analítico trata do conhecimento da realidade educacional em classes multisseriadas em condições naturais em que ocorrem os fenômenos diretamente observados.

Observam-se duas pesquisas documentais, que tratam da investigação e análise a partir de documentos oficiais sobre a situação educacional de classes multisseriadas, e uma pesquisa de análise de conteúdo, que abordam um tratamento e análise de informações orais, escritas, imagens e gestos para compreender aquela realidade, fundamentam as pesquisas em classes

multisseriadas. As outras pesquisas restantes apresentam outros procedimentos metodológicos.

De acordo com o anexo I sobre dissertações de mestrado, a pesquisa 1 foi realizada por meio de um método pré-experimental com aplicação de pré- e pós-teste a um único grupo de crianças. As pesquisas 2 e 13 apontam um estudo científico etnográfico com observações *in locu*, entrevistas, entre outras técnicas. Na pesquisa 2 os participantes foram professoras, professor, alunas, aluno, mães, pai, vigia e copeira da escola, enquanto na pesquisa 13 houve uma participação de professores e alunos.

A pesquisa 3 teve uma natureza empírica com aplicação de entrevistas semi-estruturadas para professores, no entanto, as pesquisas 4 e 11 foram realizadas a partir de documentos oficiais e análise de indicadores educacionais, respectivamente, nesta perspectiva, pela natureza dos estudos não houve participantes.

A pesquisa 6 foi delineada por meio de um estudo de caso com a participação de um professora e alunos do pré-escolar e da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série sobre ensino-aprendizagem de ciências, enquanto as pesquisas 7, 8 e 16 são de caráter qualitativo com observações da realidade dos professores que são participantes do estudo.

O estudo de mestrado 14 apresentou uma descrição da prática de ensino de ciências naturais em classes multisseriadas e o estudo 15 tratou de uma abordagem da análise de conteúdo, ambos tiveram a participação de professores. Na pesquisa 17 houve uma análise temática e análise fatorial de correspondência com participação de docentes.

A pesquisa 18 foi de natureza experimental com participação de crianças na aquisição de conceitos científicos, na pesquisa 20 nota-se uma abordagem descritivo-analítica da prática de docentes, enquanto na pesquisa 21 houve uma abordagem do materialismo histórico-dialético sem informação de participantes e a pesquisa 22 foi realizada uma intervenção com um grupo de crianças de classes multisseriadas.

As pesquisas 10, 12 e 19 não apresentaram informações sobre os procedimentos metodológicos e participantes. Entretanto, as pesquisas 5 e 9 não apontaram o método, mas indicaram os participantes da pesquisa que foram professores.

No que se refere ao anexo I das teses de doutorado, a pesquisa 1 não apresentou informações sobre delineamento metodológico e nem participantes, a pesquisa 2 recorreu a um estudo etnográfico e a pesquisa 3 foi realizada por uma abordagem descritiva-analítica, ambos com docentes.

Quanto aos participantes das pesquisas de mestrado e doutorado, as dissertações de mestrado 3,5,7,8,9,14,15,16,17,20 e as teses de doutorado 2 e 3 foram realizadas com professores perfazendo um total de doze pesquisas. As pesquisas de mestrado que tiveram a participação de crianças foram a número 1, 18 e 22, enquanto a pesquisa 2 envolveu professoras, professor, crianças, vigia, copeira da escola, mães e pai.

As pesquisas 6 e 13 tiveram a participação de professores e crianças, entretanto, as pesquisas 4 e 11 não tiveram participantes, porque tratou-se de uma pesquisa com documentos, e as pesquisas de mestrado 10, 12, 19 e 21 e pesquisa 1 de doutorado não informaram sobre participantes das pesquisas.

A participação de professores ocorre com maior frequência, seguida da participação com crianças; professores e crianças e professores, crianças, vigia, copeira e pais. É possível supor que os professores lideram como participantes das pesquisas pelo fato de atuarem com grandes desafios socioeducacionais na realidade de classes multisseriadas.

Quanto à temática central da pesquisa, foram identificadas onze pesquisas sobre trabalho e formação docente, as pesquisas de mestrado 2, 3, 5, 7, 13, 15, 16, 17 e 20 e as teses de doutorado 2 e 3. As pesquisas 4, 11 e 21 tratam sobre os fundamentos da educação (políticas educacionais, Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE, currículo escolar, entre outros), enquanto as pesquisas 1, 6, 9 e 14 explanam sobre o ensino e aprendizagem de ciências naturais, a pesquisa 18 relata sobre aquisição de conceitos científico, a pesquisa 8 sobre bilingüismo, a outra 22 sobre educação matemática. As pesquisas 10,12,19 de mestrado e o estudo 1 do doutorado não apresentaram informações detalhadas.

Constata-se que trabalho e formação docente é o tema mais pesquisado, o que reforça os dados sobre a maior presença de professores ou da observação sobre a situação profissional deles nas pesquisas sobre classes multisseriadas. O trabalho e a formação docente em classes multisseriadas possibilita abordagem da dimensão política, social e profissional daqueles que nelas atuam.

As cinco pesquisas sobre os fundamentos da educação, que envolve políticas educacionais, o PNTE (Programa Nacional de Transporte Escolar), currículo escolar e planejamento educacional apontam mudanças e transformações relevantes para esse tipo de organização pedagógica comum na educação do campo.

As outras pesquisas mostram a perspectiva educacional da multisseriação abordada pela educação matemática, biliguismo, aquisição de conceitos científicos e ensino e aprendizagem das ciências naturais.

Pode-se concluir que as pesquisas brasileiras mostram diversas abordagens e práticas que problematizam o sistema escolar multisseriado, considerando professores, alunos, práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais. O ensino-aprendizagem oferecido neste cenário educacional ao longo da história, esteve distante de uma educação de qualidade; entretanto, os resultados das pesquisas podem indicar alternativas de melhorias para essa realidade educacional.

Resumidamente, apesar da realidade da multisseriação, percebe-se pouco interesse dos pesquisadores pelo estudo das classes multisseriadas, o que demonstra um cenário pouco pesquisado no Brasil. De acordo com o levantamento de dados de dissertações e teses produzidas de 1987 a 2007, encontram-se escassas pesquisas em classes multisseriadas, e principalmente, em produções científicas que envolvam habilidades de ensinar a ler e escrever na escolarização inicial.

Destacamos que nenhuma pesquisa foi realizada nos últimos 20 anos sobre alfabetização ou aprendizagem da linguagem escrita em sistema escolar multisseriado. Pode-se concluir, portanto, que o presente estudo adentra tal realidade com finalidade de problematizar as reais condições e modos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na região da Amazônia paraense.

Nossa pesquisa pretende trazer dados significativos para analisarmos as dificuldades e as perspectivas de professores em ensinar crianças a ler e escrever nas séries iniciais na educação do campo em classes multisseriadas em Breves

2. LINGUAGEM ESCRITA E HABILIDADES METALINGUÍSTICAS



Fonte: Acervo de Imagens da Coordenação da Educação do Campo de Breve

“Sim, eu gosto de alfabetizar crianças porque a alfabetização é uma etapa muito importante na aprendizagem e nós como educadores nos sentimos muito felizes quando alfabetizamos uma criança.” (relato do(a) professor(a) 34 sobre sua satisfação em alfabetizar crianças)

Neste segundo capítulo serão destacados os pressupostos teóricos acerca da linguagem escrita de crianças e sua relação com o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas. Essas habilidades são capacidades de refletir e manipular a linguagem de forma consciente. Elas podem constituir um facilitador no processo de alfabetização de crianças por meio da apropriação dos conhecimentos linguísticos para ler e escrever.

No subitem “Alguns momentos na história da alfabetização no Brasil”, será apresentado um pouco do percurso historiográfico da alfabetização no país. A história da alfabetização se confunde com a própria história dos métodos de alfabetização. Nesse percurso, nota-se que a alfabetização foi influenciada por posições políticas e mudanças de paradigmas educacionais.

Em seguida, no subitem designado como “Fases na aprendizagem da linguagem escrita”, serão apresentados os estudos de Frith, que tratam da aprendizagem de ler e escrever.

“A aprendizagem da linguagem escrita: uma abordagem das habilidades metalinguísticas” é o terceiro subitem no qual serão demonstradas as habilidades metalinguísticas como um facilitador no processo de aprendizagem da linguagem escrita, as quais envolvem a consciência fonológica, a consciência lexical e a consciência sintática.

2.1 Alguns momentos na história da alfabetização no Brasil

Frade e Maciel (2003); Maciel (2003) afirmam que a alfabetização é complexa em seus aspectos conceituais, socioculturais, políticos, educacionais e psicológicos, pois se trata de um fenômeno que deve necessariamente realizar interfaces com outras áreas do conhecimento.

A alfabetização foi e continua sendo uma área de estudo bastante explorada por estudiosos de diversas áreas do conhecimento, que analisam o processo de aprendizagem da linguagem escrita, bem como as abordagens metodológicas no campo da alfabetização, entre outros estudos.

Diante disso, nota-se que a trajetória histórica da escrita é recente, assim como a própria história dos métodos de alfabetização, não se pode negar que os métodos têm acompanhado a evolução histórica, social e política da humanidade,

além de apresentarem concepções sobre a aprendizagem da linguagem escrita e caminhos a serem seguidos para possibilitar o acesso à leitura e à escrita.

De acordo com os estudos de Mortatti (2000, 2006, 2007), a história da alfabetização tem quatro momentos importantes que trazem explicações mais visíveis a partir da história dos métodos de alfabetização. Os métodos de alfabetização influenciaram o ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais na realidade brasileira.

Até o final do Império do Brasil, as poucas escolas existentes eram salas que abrigavam alunos de todas as séries escolares e funcionavam por meio de aulas régias em locais com poucas condições adequadas. Dessa forma, o ensino dependia muito dos esforços dos professores e alunos.

No entanto, na primeira década republicana brasileira, a leitura e a escrita foram desenvolvidas nas escolas por meio de organização sistêmica e intencional, haja vista que leitura e escrita eram consideradas estratégicas para se firmar a cidadania e para o desenvolvimento social na ideologia do regime republicano.

Nesse primeiro momento, o ensino da leitura era realizado por meio dos modelos sintéticos (da “parte” para o “todo”): alfabético, que parte do nome das letras; fônico, que parte dos sons correspondentes às letras, e silábico, que parte das sílabas. Iniciava-se o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias das sílabas (método da silabação).

Em seguida, agrupadas as letras ou os sons em sílabas ensinava-se a ler palavra. Em relação à escrita, limitava-se à caligrafia e ortografia com atividades de ensino de ditados, cópias, formação de frases dando ênfase ao desenho correto das letras.

Em 1876 iniciou-se o primeiro momento crucial na história da alfabetização no Brasil com a publicação em Portugal da *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus. Por sua vez, o *Método João de Deus*, pautado na palavração, defendia o ensino da leitura por meio da palavra, com a finalidade de analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras, disputando com os métodos sintéticos.

Esse primeiro período perdurou até o início da década de 1890 e nele observa-se uma contraposição entre os seguidores do método da palavração e aqueles que defendiam os modelos sintéticos (da “parte” para o “todo”). Percebe-se

nesse primeiro momento uma ênfase na metodização do ensino da leitura, ou seja, o ensino de ler e escrever era entendido por meio de uma proposta didática subordinada às questões de ordem linguística daquela época.

No segundo momento, de 1890 a meados de 1920, houve uma disputa entre aqueles que defendiam o “novo” método analítico e os defensores dos métodos sintéticos considerados “antigos”. A institucionalização do método analítico se deu a partir da primeira década da República brasileira. Os professores formados pela Escola Normal defendiam o método analítico da alfabetização em São Paulo e o disseminaram para outros estados brasileiros, embora grande parte daqueles docentes reclamasse da demora de seus resultados.

O método analítico tinha influência da pedagogia norte-americana, fundamentada em uma nova concepção de criança fundamentado no desenvolvimento biopsicofisiológico, cuja forma de apreensão do mundo era concebida como sincrética. Apesar das disputas sobre os divergentes meios dos métodos analíticos, foi unânime entre os defensores a necessidade de se adaptar para o ensino da leitura a essa nova concepção de criança.

Esse método consistia em ensinar a leitura pelo *todo*, e depois, analisar as partes que formam o *todo*. Diversas formas de processar esse método foram se constituindo a partir daquilo que consideravam como o *todo*. Isso quer dizer que, para uns, o *todo* era a palavra; para outros, a sentença linguística ou, ainda, o texto ou as histórias.

Até meados da década de 1920, o ensino inicial da escrita era compreendido pela caligrafia, tipo de letra, e era realizado por meio de treino de cópias e ditados. A discussão continuou sobre os métodos de ensino inicial da leitura; nota-se que as questões didáticas de ensino de leitura eram realizadas por meio das habilidades visuais, auditivas e motoras das crianças, porque o ensino da leitura era entendido como uma questão didática subordinada aos parâmetros psicológicos da criança.

Como salienta Mortatti, no terceiro momento, que tem início em meados de 1920 até 1970, nota-se um processo de alfabetização sob medida, neste caso há um conciliação dos dois métodos de ensino da leitura e escrita, de um lado o método sintético, e de outro, o analítico. Em virtude dessa realidade, buscou-se conciliar os dois métodos designados como métodos mistos ou ecléticos (partia do analítico para o sintético e vice-versa) entendido como mais eficazes.

A relativização da relevância do método ocorreu a partir da repercussão das novas bases psicológicas da alfabetização escritas em 1934 por Lourenço Filho no livro *Teste ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita*. Nessa obra, o autor apresentava resultados de pesquisas com alunos de primeiro grau (o que equivale hoje à primeira série do Ensino Fundamental). O estudo tinha como objetivo buscar soluções para as dificuldades das crianças no aprendizado da leitura e escrita.

Lourenço Filho propõe oito provas que compõem os testes de ABC, como forma de mensurar o nível de maturidade importante do aprendizado da leitura e escrita com a finalidade de classificação das crianças na alfabetização; seu intuito era a organização de classes homogêneas e a racionalização e eficácia da alfabetização.

Percebe-se que a alfabetização envolvia um processo de medidas, isto é, o método se subordinava ao nível de maturidade dos alfabetizandos em classes homogêneas. A escrita continuava a ser entendida como uma habilidade caligráfica e ortográfica, que deveria ser ensinada concomitantemente ao ato de ler, que demandava um período preparatório com atividades de discriminação, coordenação, esquema corporal, entre outras.

No quarto momento, meados de 1980 até 1994, surgiu a proposta metodológica do construtivismo em contraposição aos outros métodos para alfabetização. Os métodos e a tradição educacional começaram a ser questionados frente ao aumento do fracasso escolar da alfabetização. Introduziu-se no Brasil o construtivismo a partir dos estudos ferrerianos sobre psicogênese da linguagem escrita. O construtivismo deslocava o foco do debate dos métodos de ensino para o sujeito cognoscente. Entende-se que a abordagem construtivista não é um método, mas tem um caráter conceitual que busca desmetodizar o processo de alfabetização.

Nesse momento, houve um convencimento de pesquisadores e das autoridades educacionais, por meio de estudos, artigos, livros e vídeos, sobre a eficácia do construtivismo, o que levou a uma disputa entre os construtivistas e os defensores dos outros métodos de alfabetização.

Ocorreu então a institucionalização do construtivismo em nível de alfabetização nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCNs, especificamente de Língua Portuguesa, Brasil (1997, p.51). Eles disseminam que:

O aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, **os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.**(grifo nosso)

Essa passagem dos PCNs de língua portuguesa mostra que a alfabetização estava sendo vista como relacionada ao processo de construção sobre o conhecimento do objeto de estudo, nesse caso, a escrita. Nesta perspectiva os PCNs tratam da alfabetização em um enfoque construtivista. Nesse documento observa-se que o objetivo da alfabetização é levar o aluno a entender os usos sociais da linguagem.

Nota-se que não há indicação de usos de métodos explícitos no ensino da linguagem escrita nos PCNs de língua portuguesa, porém o documento enfatiza que as crianças devem ser alfabetizadas por uma proposta ideovisual, isto é, uma abordagem textual, onde o texto é unidade básica de ensino por excelência com predominância visual e preceptiva. Desta forma, o aprendiz entra em contato com o texto sem requisitos básicos da leitura e da escrita propriamente ditas.

Os estudos de Mortatti revelam um complexo movimento histórico da alfabetização no Brasil marcado por disputas entre métodos, grandes rupturas com a tradição, inclusive estratégias de autonomia (desmetodização) da alfabetização. Nesse percurso percebe-se uma busca constante do aprimoramento de métodos e estratégias de alfabetização com intuito de superar as dificuldades de ler e escrever de crianças no início da escolarização.

Na atualidade, o enfoque mais recente a respeito de como se aprende a ler e escrever é o das relações entre habilidades metalinguísticas e a linguagem escrita. Esse enfoque resulta de pesquisas baseadas nos avanços das neurociências e da psicologia cognitiva da leitura. Nesta perspectiva, o relatório final do grupo de trabalho “ Alfabetização infantil: os novos caminhos” publicado em 2003 é um documento que traz fundamentos para uma alfabetização brasileira de qualidade e baseada em estudos científicos atuais.

Este relatório foi elaborado por Marilyn Jaeger Adams (Estados Unidos), Roger Beard (Inglaterra), Fernando Capovilla (Brasil), Claudia Cardoso-Martins(Brasil), Jean –Emile Gombert (França), José Morais (Bélgica), João Batista Araujo e Oliveira (Brasil) por iniciativa da Câmara dos Deputados. O documento refere-se à alfabetização de crianças como um assunto relevante em todos os países do mundo.

A análise das políticas, práticas e resultados da alfabetização brasileira com crianças revela um quadro preocupante como: os problemas da alfabetização fazem parte de um conjunto de problemas políticos e econômicos (desigualdades sociais, prioridades de investimentos, etc.), e só poderão ser equacionados quando esses problemas subjacentes permitirem a criação de condições básicas para uma escola de qualidade.

O relatório afirma ainda que as políticas e práticas de alfabetização brasileira apresentadas nos PCNs parecem ser resultado ideológico e resultam numa espécie de reação contra as práticas inadequadas de alfabetização. Como vimos os PCNs fundamentam-se numa proposta de Emília Ferreiro, e nos trabalhos de Goodman e Smith. Ela apresenta uma visão de estágios decorrentes de uma tentativa de adaptação do conceito de Piaget dos estágios naturais de desenvolvimento para explicar a aprendizagem da linguagem escrita.

É notório saber que os fundamentos ferreirianos são ainda hoje disseminados nos cursos de formação de professores brasileiros e nas práticas alfabetizadoras e nos PCNs. Pode-se destacar a crítica de Cardoso-Martins e Batista em Brasil (2003) ao questionarem a ideia de Emília Ferreiro de que a produção silábica resultaria de uma construção conceitual realizada pela criança.

Eles argumentaram que o comportamento das crianças, neste caso da língua portuguesa, de utilizar letras por sílabas, resulta de uma tendência a representar os sons que elas identificam ao proferir palavras, que na língua portuguesa correspondem aos nomes das vogais. Nessa perspectiva, a criança tem uma sensibilidade fonológica ao perceber com maior freqüência os nomes das vogais.

O relatório “Alfabetização infantil: os novos caminhos”, relata que os sistemas alfabéticos de escrita representam os fonemas na forma de grafemas. A decodificação nos sistemas alfabéticos envolve a conversão de grafemas em fonemas no momento de leitura. O ensino da decodificação deve ter duas competências prévias. A primeira é a consciência fonêmica, que é uma habilidade

de representar cada palavra em termos de uma sequência de fonemas, a segunda é a descoberta do princípio alfabético que possibilita ao aprendiz compreender a relação entre grafemas e fonemas. Entende-se que os aprendizes ao dominar as competências

[...] podem dar o passo seguinte, que consiste na aprendizagem das relações que caracterizam o código de cada língua. É essa a base da decodificação: identificar uma palavra escrita ou oral decifrando as correspondências entre grafemas e fonemas. A palavra “fônica” refere-se tanto ao princípio que rege essas correspondências quanto ao método de tradução de fonemas em grafemas que permite ao aluno decodificar. (BRASIL, 2003, p.39)

Na literatura encontram-se estudos que mostram a relevância do ensino sistemático da decodificação, segundo aponta o relatório: pesquisas sobre bons leitores, pesquisas sobre maus leitores e pesquisas sobre métodos de alfabetização.

As pesquisas sobre bons leitores apontam que antes de serem bons leitores, os indivíduos decodificavam bem, o que os ajudou a serem bons leitores. Esta evidência constata-se pelos estudos que apresentam correlação entre habilidade de decodificação nas séries iniciais da alfabetização com a proficiência posterior no ato de ler. E ela foi comprovada de forma plena ao mostrar em diversos estudos que os bons leitores utilizam estratégias de decodificação no momento de lerem palavras difíceis.

Enquanto, as pesquisas sobre maus leitores vêm colaborar para a compreensão da diferença entre a função do contexto no processo de identificação de palavras e sua funcionalidade no processo de compreender palavras e textos. O contexto é fundamental no momento de interpretação textual, mas não para identificação de palavras.

Diante disso, apenas os maus leitores e indivíduos com dificuldades de leitura estão sujeitos ao contexto para identificar palavras, causando sacrifícios na fluência e na compreensão. Ademais, estudos comprovam que a causa mais freqüente e que abrange a dificuldade de leitura é a inadequação do conhecimento sobre a relação correspondente entre grafemas e fonemas.

Já as pesquisas sobre métodos de alfabetização trazem o debate sobre o ensino sistemático em relação ao ensino incidental das correspondências entre grafema e fonema que foi superada pelos estudos científicos sobre o tema. Os aprendizes têm de desenvolver habilidades de decodificar para ler de forma eficaz e

com precisão. Há grandes evidências que os métodos fônicos de alfabetização, isto é, métodos que se fundamentam no ensino da correspondência entre grafema e fonemas são mais eficazes para desenvolver essas habilidades.

A publicação do Observatório Nacional de Leitura da França *Apprendre a Lire* aponta três concepções de alfabetização: alfabética, fônica e a ideovisual.

A concepção alfabética possibilita o aprendiz a identificar letras, seus nomes, memorizar o alfabeto e combinar letras para formar sílabas até que sejam capazes de formar palavras para ler e escrever. Normalmente, quando o aprendiz aprende a ler palavras, ele utiliza nomes das letras para formar sílabas.

A concepção fônica propõe um ensino das relações entre unidades gráficas (grafemas ou letras) e suas correspondências fonológicas (os fonemas). Os fonemas são utilizados para promover a leitura. A análise e síntese de fonemas são as duas estratégias mais eficazes para possibilitar aos aprendizes a capacidade de transformar letras em sons e transformar sons em letras.

Por sua vez a concepção ideovisual pressupõe a identificação visual de palavras. Diante de palavras no texto o aprendiz levanta hipóteses a respeito da relação entre sons e letras. Nesse processo de leitura, a decodificação não esgota os objetivos da alfabetização, porque diferentes objetivos envolvem diferentes materiais de leitura e o uso de diferentes estratégias para promover a fluência do vocabulário, compreensão e articulação com a escrita.

Diversos trabalhos experimentais e empíricos confirmam a maior eficácia dos métodos fônicos em relação aos demais, conforme consta no National Reading Panel de 2000. Eles enfatizam a decodificação grafo-fonológica como condição para que o aprendiz adquira fluência e autonomia no momento de ler. As estratégias de converter letras em sons e juntá-los para formação de palavras têm-se mostrado mais hábeis do que aquelas baseadas em unidades maiores do que o fonema.

Há pesquisas, como por exemplo de Maluf e Barrera (1997) e Santos e Maluf (2004), que comprovam que esses métodos apresentam melhores resultados no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Com base em evidências obtidas em pesquisas anteriores pode-se concluir que o ensino das relações entre grafema e fonema produz maior impacto no processo da leitura no estágio inicial, em que os alunos ainda não possuem competência para ler com autonomia.

2.2 Fases na aprendizagem da linguagem escrita

Imagine um indivíduo frente a um texto escrito em russo com sinais gráficos estranhos; se o indivíduo não tiver domínio do sistema linguístico russo, não conseguirá ler e não haverá comunicação. Isso porque a leitura torna a escrita significativa. Dessa maneira, a linguagem escrita é uma das formas de comunicação humana, e ela só tem sentido quando é lida.

Os estudos realizados por Frith (1980, apud NUNES; BUARQUE ;BRYAN, 1992; REGO 1995; GOMBERT, 2003; SOUSA; MALUF, 2004) apontam para três fases no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da linguagem escrita: logográfica, alfabética e ortográfica. Essas fases promovem a instalação da capacidade dos leitores de reconhecerem palavras escritas.

Segundo Firth, na fase logográfica, o aprendiz não estabelece nenhuma relação entre as letras e as estruturas fonológicas; ele desenvolve estratégias para adivinhar os símbolos gráficos em relação aos aspectos visuais por ele observados, mas sem saber ler. Nessa fase logográfica, a leitura ocorre pelo reconhecimento visual das palavras, não considerando os segmentos linguísticos.

Um exemplo poderia ser a marca “BRADESCO”; ele não sabe ler a palavra, mas pelo fato de ter visto a palavra na fachada do banco e ouvido sua pronúncia, ele a lê sem considerar a ordem e a sequência das letras.

Na fase alfabética, o aprendiz inicia a leitura e a escrita por meio de aspectos fonológicos. Ele toma consciência dos sons da linguagem oral e os relaciona aos aspectos simbólicos representativos dos sons da linguagem oral, que são os grafemas. Nessa fase importante, o aprendiz utiliza a mediação fonológica, que ocorre pela correspondência entre a linguagem escrita e a leitura, isto é, o aprendiz manipula conscientemente a relação grafema-fonema e fonema-grafema.

Para isso, é necessário o conhecimento do sistema alfabético relacionado ao domínio da consciência fonológica. Segundo Cardoso-Martins (1995), a consciência fonológica é a consciência dos sons que compõem a fala. Assim, na fase alfabética, o aprendiz é capaz de realizar correspondências fonema-grafema e grafema-fonema na escrita e na leitura, respectivamente, o que indica que ele está alfabetizado.

Na fase ortográfica, há uma leitura aprofundada por meio da análise das unidades ortográficas, isto é, uma análise linguística da palavra, comumente explorada em palavras irregulares. Nessa fase, três fatores são importantes: a

automatização da leitura alfabética; as dificuldades da decodificação de palavras irregulares; a aprendizagem da ortografia de grupos de letras que têm valor semântico, os morfemas (GOMBERT, 2003).

O aprendiz, nessa fase ortográfica, tem a capacidade de reconhecer e analisar as palavras em unidades ortográficas sem conversão fonológica. O processamento de palavras se dá pela análise e por meio das representações das palavras, que são adotadas pela escrita.

O ensino e aprendizagem da linguagem escrita é um processo específico de apropriação do sistema de escrita por meio dos princípios alfabéticos e ortográficos que levam o aluno a ler e escrever. O sistema de escrita tem um nível estrutural linguístico de representação, nesse caso, a escrita alfabética.

Ao ser alfabetizado, o aprendiz deve dominar a escrita por representação de sinais – grafemas, que estão intimamente ligados aos aspectos sonoros da linguagem oral – fonemas. Em seguida, ele percebe que a escrita se realiza por meio de um sistema ortográfico de convenções socioculturais do sistema linguístico de sua sociedade.

É relevante que a escola realize atividades sistemáticas para tal procedimento. A leitura em voz alta apontando para cada palavra lida, fazendo pausas e percebendo o posicionamento dos grafemas no papel é uma atividade que possibilita ao aprendiz diferenciar a segmentação da fala e a da escrita, e isso será importante para que ele reflita sobre aspectos morfosintáticos da escrita.

Para esta abordagem escrever é habilidade que relaciona o conhecimento e compreensão do alfabeto por meio da identificação e dos nomes das letras, e entender que o nome delas tem um fonema que é representado na escrita. Outra capacidade fundamental é conhecer a categorização gráfica e funcional das letras, sabendo que algumas devem ser usadas em determinadas palavras em certa ordem.

É relevante que o aprendiz entenda que as letras têm valores funcionais fixados pela história do alfabeto e pela convenção ortográfica de cada sistema linguístico. O conhecimento do alfabeto orienta o aprendiz que não se pode escrever qualquer letra em qualquer lugar em uma palavra porque cada letra representa fonemas em uma palavra.

Para Morais (1996) e Maluf (2005), o domínio do princípio alfabético é, sem dúvida, o cerne da apropriação do sistema de escrita, porque o princípio geral que

regulamenta a escrita é a relação dos grafemas que representam fonemas. A conquista desse conhecimento de que uma letra tem um som e cada som pode ser uma letra significa que houve o domínio da natureza alfabética da escrita do português do Brasil. As correspondências entre grafemas e fonemas são variadas, ocorrendo relações simples e complexas dependendo da posição ocupada na palavra.

2.3 Relações entre aprendizagem da linguagem escrita e habilidades metalinguísticas

De acordo com Gombert (2003), Maluf (2003, 2005) e Mota (2009), as habilidades metalinguísticas são entendidas como habilidades de se refletir não só sobre aspectos formais da língua, mas sobre os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos no processamento da linguagem escrita.

Alguns pesquisadores realizaram diversos estudos na década de 1980 sobre conhecimento metalinguístico, como idade de aquisição, a relação entre as habilidades metalinguísticas e a alfabetização, e as implicações pedagógicas dos resultados de estudos científicos.

As habilidades metalinguísticas estão ligadas à aquisição da linguagem escrita, dentre as quais se podem citar: a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência sintática e a consciência metatextual. Segundo Mota³ :

- Consciência fonológica: capacidade de reflexão sobre os sons da língua que formam a fala.
- Consciência morfológica: capacidade de leitura de palavras isoladas e de compreensão da leitura.
- Consciência sintática: capacidade de reflexão, manipulação e controle intencional sobre a sintaxe da língua, sendo um facilitador na leitura.
- Consciência metatextual: capacidade de manipular conscientemente um texto.

³ Utilizou-se aqui a terminologia usada por Mota: consciência fonológica (habilidade metafonológica), consciência morfológica (habilidade metamorfológica), consciência sintática (habilidade metassintática) e consciência metatextual (habilidade metatextual).

As habilidades metalinguísticas estão ligadas aos aspectos ou conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos que trazem um entendimento para aprendizagem da leitura e escrita. Vale destacar que a leitura é entendida nessa abordagem como atividade linguística, na qual o indivíduo tem controle cognitivo consciente (GOMBERT, 2003).

Quando o aprendiz realiza atividades de leitura e escrita que envolvem atividades reflexivas, com consciência e manipulação da linguagem oral, pode-se considerar que ele desenvolveu a consciência metalingüística. Nesse sentido, Maluf (2005, p.58) explica que “As capacidades metalingüísticas não se instalam naturalmente, mas podem ser estimuladas por meio das atividades orais que solicitam a atenção da criança para a estrutura e funcionamento da linguagem”.

Aprender a linguagem escrita e ser um leitor em um sistema alfabético são atividades que envolvem uma capacidade consciente e reflexiva da e pela linguagem oral com o intuito de desenvolver habilidades metalinguísticas. A linguagem oral se dá de forma espontânea na criança, não precisa ser ensinada e esta ligada a evolução biológica, ao longo do tempo a criança percebe que existe uma ligação entre a fala e a escrita.

O elo entre fala e o sistema de escrita ocorre a partir do momento que a criança percebe que a fala pode ser representada na escrita por meio de letras, sílabas, palavras, frases. Esses aspectos linguísticos devem ser manipulados conscientemente pela criança. Entende-se que no processo de aprendizagem, os professores devem esclarecer aos aprendizes os fundamentos mais relevantes da relação entre letra e som com objetivo de desenvolver habilidades de leitura e escrita.

Segundo Barrera (2003), as habilidades metalinguísticas se desenvolvem independentes e posteriores às habilidades linguísticas comunicativas. Estas habilidades ocorrem pelo desenvolvimento de aspectos cognitivos e esquemas mentais que possibilitam o controle consciente do indivíduo sobre o processamento de informações. No processo de aprendizagem da escrita, as habilidades metalinguísticas são novas possibilidades de processamento linguístico, que facilitam a escrita e a leitura.

As habilidades metalinguísticas apresentam diferentes tipos de habilidades que tendem a evidenciar os seguintes aspectos: fonemas, morfemas, palavras, sentenças, sintaxe, semântica e pragmática. Elas ocorrem por meio de uma aprendizagem explícita e apreendida nas práticas escolares.

A aprendizagem da linguagem escrita é diferente daquela da linguagem oral. A compreensão da linguagem oral ocorre a partir do momento em que o ser humano entra em contato com o sistema linguístico da sociedade da qual faz parte, sem precisar conhecer conscientemente as estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas da língua.

Por sua vez, a aprendizagem da linguagem escrita na escolarização inicial envolve a habilidade de utilizar símbolos gráficos relacionando os sons da língua com suas respectivas representações por meio de uma reflexão e manipulação consciente.

A criança é capaz de utilizar a linguagem em situação sociocomunicativa no início da escolarização, principalmente no momento da alfabetização, ou seja, ela tem a capacidade de utilizar a linguagem como expressão e compreensão atribuindo significados no momento de aprender a ler e escrever.

De acordo com Barrera (2003), o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas na criança possibilita que ela se torne capaz de: atentar e refletir deliberadamente sobre a linguagem, manipulando e segmentando a fala a partir de palavras, sílabas e fonemas; separar as palavras dos referentes (diferença dos significados em relação aos significantes); perceber as semelhanças sonoras entre diversas palavras com o objetivo de julgar a coerência semântica e sintática dos enunciados. Portanto, pode-se considerar que as habilidades metalinguística, que é um facilitador no momento de o aprendiz analisar e refletir de forma consciente a linguagem escrita.

Segundo Tunmer et al (1988, apud BARRERA, 2003) há na literatura três explicações divergentes para o aparecimento das habilidades nas crianças. Primeiramente, a habilidade metalinguística se desenvolveria ao mesmo tempo, e inicia com a detecção dos erros, que o aprendiz usa para monitorar sua linguagem falada. A segunda explicação fundamenta-se em explicar que a capacidade metalinguística se desenvolve independente e posteriormente às diversas habilidades linguísticas fundamentais de natureza comunicativa, com mais relação ao desenvolvimento cognitivo, responsável pelo controle consciente do ser humano,

isso por volta dos sete anos. E a terceira explicação traz um outro fundamento, que considera a habilidade metalinguística como uma capacidade apreendida por meio da instrução formal escolar no processo de alfabetização.

Entende-se que a capacidade de analisar e manipular a linguagem conscientemente pode ser considerada em geral como processo de natureza escolar, no entanto, as habilidades metalingüísticas são relevantes para que ocorra o processo de alfabetização. Essas explanações têm gerado diversas contraposições entre pesquisadores sobre a função dessa habilidade como fator que antecede ou sucede o processo de aquisição da linguagem escrita.

Morais, Alegria e Content, 1987; Manrique e Signorini, 1988 (apud BARRERA, 2003, p. 67) relatam que a abordagem teórica mais aceita sobre as relações entre as habilidades metalinguísticas e a alfabetização parece ser a perspectiva “interativa”, que sustenta a existência de uma influência mútua entre os dois fatores, ou seja, que as habilidades metalinguísticas antecedem e sucedem a aprendizagem da linguagem escrita.

2.3.1 As Pesquisas sobre Habilidades Metalinguísticas

Os estudos científicos sobre habilidades metalinguísticas têm crescido nas últimas décadas. Conforme o levantamento do estado da arte de pesquisas brasileiras acerca das habilidades metalinguísticas e linguagem escrita no período de 1987 a 2000, a produção é numerosa e aceita na literatura da área da psicologia e educação (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006).

Os dados do levantamento apresentados estão sistematizados em dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos publicados em periódicos no Brasil.

Os resultados dos estudos apontam 157 trabalhos brasileiros no período de 1987 a 2005. Desses 157 trabalhos, foram encontradas 113 pesquisas relacionadas às habilidades metalinguísticas e aquisição da linguagem escrita, sendo 89 dissertações de mestrado, 24 teses de doutorado e 44 artigos de periódicos brasileiros.

Os dados mostram que o Estado de São Paulo concentra o maior número de pesquisas de mestrado e doutorado (31), seguido de Pernambuco (25), Rio Grande do Sul (21), Minas Gerais (10), Santa Catarina (6), Rio de Janeiro (4), Goiás, Paraná e Pará (3), Ceará (2) e Alagoas, Bahia, Mato Grosso do Sul, Piauí e Rio Grande do Norte (1). A partir desses resultados é possível observar que a metalinguagem vem crescendo de maneira significativa nas pesquisas brasileiras.

Os dados mostram que as habilidades metacognitivas estudadas foram: consciência fonológica (80); habilidades ortográficas (20); sintática (16); habilidades metalinguísticas sem especificações (13); habilidade lexical (8); habilidade metatextual (4); habilidade semântica (5); habilidade morfológica (5); e metacognição (2).

As pesquisas sobre a consciência fonológica são frequentes, elas estudam a habilidade de identificar os componentes fonológicos (unidades linguísticas sonoras) e manipulá-los de modo intencional (domínio metafonológico). “Esses achados permitem afirmar que as diferentes habilidades metalinguísticas estão sendo estudadas em suas relações com a alfabetização, mas aquela sobre a qual foram produzidas maiores evidências é sem dúvida a consciência fonológica (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006).

Dos 113 trabalhos de mestrado e doutorado, 109 são estudos empíricos; destes, 85 são pesquisas que recorreram aos diversos métodos de coleta e análise dos dados, 24 pesquisas interventivas, comumente experimentais, 2 estudos teóricos e 2 estudos em que não há informações sobre o tipo de pesquisa.

Quanto aos participantes das pesquisas, 94 estudos foram realizados com crianças, 4 com adolescentes, 4 com adultos, 3 com crianças e adultos, 1 realizado com crianças e adolescentes, 1 com adolescentes e adultos. Em 6 pesquisas foi impossível identificar a faixa etária de estudo. Em 87, os estudos foram feitos com sujeitos típicos, isto é, não portadores de deficiência ou dificuldades de aprendizagem explícita, 19 com participantes com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, 6 com participantes com desenvolvimento típico e atípico e 1 não tinha informações sobre os participantes.

Segundo Maluf; Zanella; Pagnez (2006), os resultados apresentaram evidências de que a maior parte dos estudos a respeito das relações entre aprendizagem da linguagem escrita e habilidades metalinguísticas é realizada com

participantes com desenvolvimento típico, havendo poucos trabalhos com adultos e portadores de necessidades especiais.

Quanto aos artigos brasileiros publicados em diversos periódicos, foram encontrados pelas pesquisadoras 34 artigos sobre consciência fonológica, 9 que tratam de consciência sintática, 3 de consciência lexical, 2 de consciência morfológica, 1 de consciência metatextual e 1 designado de metalinguística.

Nota-se que a consciência fonológica foi a mais abordada nos artigos dos periódicos, porque os estudos mostram que ela é um facilitador que leva o aprendiz à identificação dos componentes fonológicos das estruturas linguísticas, contribuindo para a aprendizagem da leitura e escrita.

2.3.2 Consciência Fonológica

A consciência fonológica está ligada à linguagem oral. Este termo é usado para se referir à capacidade da criança julgar a cerca de aspectos sonoros da palavra como tamanho, semelhança, diferença, além da capacidade de manipular os fonemas e outros aspectos como suprasegmentos da fala (sílabas e rimas). (BARRERA, 2003).

De acordo com Capovilla e Capovilla (2009), a consciência fonológica é um tipo de habilidade metalinguística que se desenvolve gradualmente à medida que o aprendiz vai se tornando consciente de palavras, sílabas e fonemas. Nessa perspectiva, o termo consciência fonológica é utilizado para tratar da consciência de segmentos nos níveis de palavra e subpalavra – rimas, aliterações, sílabas e fonemas.

É fundamental para a aprendizagem da linguagem escrita que o aprendiz desenvolva a capacidade de refletir sobre a linguagem oral percebendo que há uma relação entre grafema e fonema, isto é, as letras representam os sons da fala na palavra. O domínio da correspondência grafema-fonema possibilita ao aprendiz um entendimento melhor dos sistemas de escrita que, tal como o da língua portuguesa, são fundamentado na natureza ortográfica e alfabética. Nessa perspectiva,

[...] a consciência fonológica requer que a criança ignore o significado das palavras e preste atenção à estrutura da palavra. Isto exige uma nova perspectiva, uma mudança na maneira como a criança “encara” a palavra. Desde que a criança adquirisse esta consciência, então ela poderia examinar e manipular a estrutura fonológica de uma palavra; ela teria, então, consciência fonológica. (GOUGH ; LARSON, 1995, p.15)

Em alguns estudos vê-se que a consciência fonológica é um facilitador na aprendizagem da linguagem escrita. Esse fato é evidenciado pelas pesquisas produzidas no cenário científico relatado nos escritos de Cardoso-Martins (1995) e Capovilla e Capovilla (2009), além das pesquisas de Barrera e Maluf (2003) Santos e Maluf (2004). Mota (2009) aponta que a consciência fonológica é fundamental para as crianças no momento da alfabetização, porque eles refletem sobre os sons que compõem a fala; com isso, há maior facilidade de aprender a ler e a escrever.

Muitos autores mostram que a habilidade de análise dos fonemas é relevante no domínio da linguagem escrita alfabética. Isso significa compreender a relação direta de um fonema (som) com um grafema (letra), tendo a capacidade de isolar o fonema para simbolizá-lo por meio de letras.

Conforme Bryant, Maclean, Bradley e Crossland (1990, apud BARRERA, 2003), há um processo de desenvolvimento espontâneo da consciência fonológica em crianças, porque as crianças aumentam com a idade a capacidade de julgarem segmentos sonoros da fala. Dessa forma, desde uma idade precoce, crianças têm capacidade de detectar unidades sonoras, como sílabas e rimas.

A importância atribuída à consciência fonológica ocorre em função de ser uma habilidade metalingüística na qual a criança pode refletir e manipular as unidades linguísticas de forma intencional por meio de tarefas de supressão, adição ou inversão de fonemas e sílabas. Desta forma, a criança presta mais atenção em aspectos sonoros e segmentais da linguagem, o que facilita a aprendizagem da escrita.

Segundo Barrera, a existência da correlação entre o nível de consciência fonológica e o desempenho de atividade de leitura e escrita é apresentada por uma vasta quantidade de estudos, mas há algumas contraposições no cenário científico. Assim, enquanto alguns estudiosos apontam que a instrução formal no sistema alfabético é o aspecto ou a causa principal para o desenvolvimento da consciência fonológica, outros defendem que a consciência fonológica é um pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita.

A consciência fonológica difere da sensibilidade fonológica, que é uma habilidade epilinguística, sendo avaliada por meio de tarefas em que não é necessário isolar ou manipular explicitamente as unidades linguísticas. Bowey (1994 apud BARRERA, 2003) relata que crianças pré-escolares vindas de culturas letradas alfabéticas tendem a apresentar sensibilidade fonológica mesmo quando não têm a capacidade de isolar as unidades fonêmicas das palavras faladas explicitamente.

[...] embora não se possa negar que a própria situação de ensino /aprendizagem da linguagem escrita leva as crianças a focarem sua atenção no aspecto sonoro e segmental da fala, sobretudo no que se refere à identificação e manipulação dos fonemas, é possível supor também que o nível de consciência / sensibilidade fonológica adquirido anteriormente a esse processo de instrução formal pode desempenhar um papel facilitador no processo de alfabetização. (BARRERA, 2003, p. 76)

Sobre esta assertiva, é imprescindível atividades de preparação para leitura e escrita, especialmente, aquelas que objetivem o desenvolvimento de competências orais e desenvolvimento das habilidades fonológicas como contação de histórias, atividades com poesias, entre outras.

Algumas pesquisas de Bradley; Bryant,1983; Cunningham,1989; Lundberg, Frost; Petersem,1988 (apud GOURG; LARSON,1996) demonstram que o treinamento da consciência fonológica, para quem não a tem, aumenta consideravelmente a habilidade subsequente de leitura.

Diante do cenário das pesquisas, Santos; Maluf (2004) apontam que as pesquisas sobre consciência fonológica têm estudado vários aspectos desse tema como: rima, aliteração, consciência silábica e consciência fonêmica

Alguns estudos sobre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita apontam que tal habilidade metalinguística promove uma melhor alfabetização de crianças. As pesquisas de Ehri & Wilce (apud REGO, 1995) se sustentam quando demonstram que o uso de pistas grafofônicas é substancial para o progresso da leitura em qualquer momento do aprendiz. Por sua vez, Bryant e Bradley (apud REGO,1995) realizaram pesquisas com crianças sobre estratégias para ler e escrever nos anos iniciais escolares. Esses estudos influenciaram pesquisas sobre a relação da leitura e da escrita com crianças brasileiras.

A pesquisa de intervenção de Santos (2004) ratificou o resultado das pesquisas citadas anteriormente. O resultado mostrou que a consciência fonológica é facilitadora no início da aquisição da escrita alfabética por meio de um procedimento de intervenção; essa pesquisa foi realizada com 90 alunos de 5 classes do último ano da pré-escola com idades entre 5 anos e 4 meses e 6 anos e 5 meses.

Destaca-se a pesquisa de Pinheiro (apud SOUSA; MALUF, 2004), que estudou a relação entre leitura e escrita em crianças brasileiras, comparando o desempenho nas habilidades de ler e escrever por meio das manipulações de variáveis psicolinguísticas, frequência de ocorrências de palavras reais, regularidade ortográfica e comprimento. Esse estudo buscou comparar o desempenho de crianças em fases diferenciadas de aprendizagem da leitura por meio da ascensão de estratégias fonológicas e visuais da leitura e escrita em Português.

Os resultados sugeriram que tanto as habilidades de leitura como de escrita são realizadas pelos aspectos fonológicos no início do processo de alfabetização. Ademais, há uma influência dos aspectos lexicais e visuais que ocorrem com o processo fonológico para escrita e leitura de palavras. Crianças que utilizam a correspondência fonema-grafema conseguem adquirir representações léxicas para palavras familiares; e os baixos desempenhos de leitura estão, em alguns casos, atrelados aos baixos desempenhos de escrita.

Alegria, Leybaert e Mousty (1987 apud CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2009) enfatizam que a tomada de consciência de que a fala apresenta uma estrutura fonêmica subjacente é essencial para a aquisição da leitura, porque essa estrutura possibilita usar um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia, o que permite ao aprendiz ler qualquer palavra nova, mesmo cometendo erros em palavras irregulares. Esse processo permite a auto- aprendizagem pelo leitor, pois ele lerá por decodificação fonológica.

De fato, a consciência fonológica relacionada com a correspondência grafema-fonema acelera a aquisição da leitura, porque a manipulação dos sons da linguagem oral auxilia no processo de decodificação das palavras, facilitando a aprendizagem da escrita. Nos estudos de Barrera (1995 apud CAPOVILLA e CAPOVILLA 2009), encontrou-se uma correlação positiva entre o desempenho em tarefas de consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita.

Ademais, alguns estudos mostram que os processos de consciência fonológica e aprendizagem da escrita são recíprocos; isso se dá pela correlação existente entre a capacidade do aprendiz relacionar letra e som, e vice-versa. Os estágios iniciais da consciência fonológica (rimas e sílabas) facilitam o desenvolvimento do processo de leitura, e as habilidades desenvolvidas nas leituras favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica.

Alegria et al (1997 apud CAPOVILLA e CAPOVILLA 2009) apontam que a consciência fonológica promove o desenvolvimento da leitura e da escrita, e este corrobora o desenvolvimento da consciência fonológica em um jogo de interação mútua entre a escrita e a leitura.

2.3.3 Consciência Lexical

A consciência lexical é uma habilidade metalinguística que segmenta a linguagem oral em palavras com funcionalidade semântica - aquelas que apresentam uma significação independente do contexto (substantivos, adjetivos, verbos) - ou em palavras com funcionalidade sintático-relacional, as que assumem uma significação no interior das sentenças linguísticas (conjunções, preposições e artigos).

Segundo Ehri (1975, apud BARRERA, 2003), é fundamental para a alfabetização que a criança tenha critérios de segmentação da linguagem; isso parece ocorrer sistematicamente com crianças na faixa etária de 7 anos. Antes dessa faixa etária, afirma-se que as crianças podem ser capazes de produzir e entender enunciados, mas o conhecimento lexical é implícito e inconsciente.

Barrera (2003) aponta, a partir de estudos de pesquisadores, que as crianças, antes de iniciarem a aprendizagem da leitura e escrita, não apresentam consciência das palavras como unidades morfológicas (unidades significativas); a consciência lexical é resultante do processo de alfabetização. É um trabalho dificultoso para crianças não-alfabetizadas analisarem a fala em segmentos, já que a fala se realiza em seqüências contínuas em que nem todas as unidades que as formam têm a mesma importância perceptiva, tanto em termos fonológicos (aspectos suprasegmentais: pausas, tonalidade, ritmo), como em aspectos morfológicos

(importância semântica de algumas categorias gramaticais: substantivos e adjetivos).

As crianças recém-alfabetizadas sentem dificuldades em segmentar a linguagem escrita. Com isto, nota-se algumas vezes colocações inadequadas dos espaços em branco entre palavras, realizando segmentação indevida das palavras e juntando algumas outras por meio de aspectos semânticos e/ou rítmicos e entoacionais, mais do que morfológicos (Abaurre, 1992 e Mayrink-Sabinson, 1993 apud BARRERA, 2003).

Conforme Ferreiro e Pontecorvo (1996 apud BARRERA, 2003), algumas evidências mostram que a noção intuitiva das palavras em pré-alfabetizados é relacionada com a aprendizagem da escrita alfabética. Assim, o nível de segmentação linguística da escrita está ligado a um processo histórico, arbitrário e com variações de língua para língua. Esses estudiosos apontam ainda que crianças tendem a fazer uma diferenciação entre aquilo que consideram “palavras”, que apresentam um referencial concreto, e outras coisas que “juntam palavras”, como é o caso das conjunções, preposições, etc.

2.3.4 Consciência Sintática

A consciência sintática se refere a uma habilidade que o indivíduo desenvolve ao refletir e manipular a estrutura gramatical das sentenças.

A sintaxe apresenta uma relação direta com a articulação da linguagem humana; isso porque ela é formada por um número limitado de unidades linguísticas que possibilitam a construção, a partir de diferentes combinações, de infinitas mensagens; são necessárias as regras convencionais de combinação entre palavras para a produção de enunciados com sentido.

Alguns estudos psicolinguísticos apontam que a aquisição da linguagem escrita não depende unicamente da consciência fonológica e da consciência morfológica da linguagem oral, pois as habilidades de escrita e leitura não são simples processos de codificar e decodificar palavras a partir de relações entre grafemas e fonemas. A partir desses pressupostos, o bom leitor é aquele que tem a capacidade de utilizar o conhecimento linguístico da estrutura gramatical da frase e o extralinguístico, conhecimento de mundo, para identificar as palavras pela

dedução, utilizando aspectos semânticos e sintáticos do texto (Kato, 1987, Rego, 1995 apud BARRERA, 2003).

Segundo Maluf (2005), a consciência sintática tem sido avaliada em estudos com aplicação de tarefas em que as crianças julgam a aceitabilidade de sentenças e as corrigem. Nesse caso, a autora apresenta como exemplo uma violação na ordem das palavras: “O cavalo animal um bonito é”. Ou sentenças gramaticais com alterações ou omissões de morfemas: “O borboleta estão voando no jardim”. Diante do exposto, o indivíduo avaliará a aceitabilidade gramatical das sentenças, dizendo se são certas ou erradas. Os exemplos acima possibilitam verificar a aceitabilidade gramatical a partir da leitura da escrita.

Esse procedimento de julgamento tem recebido críticas, porque as vezes as crianças realizam seus julgamento tendo como bases o semântico em detrimento do sintático. Isso significa dizer, que as

[...] dificuldades decorrentes dos métodos e procedimentos utilizados explicam parte das controvérsias encontradas na área a respeito do papel da consciência sintática. Espera-se que ela esteja associada aos processos de compreensão, mais do que aos processos de reconhecimento de palavras. Essa é uma questão sobre a qual dispomos de alguns resultados de pesquisa com falantes do português brasileiro, mas que ainda precisa ser estudada em novas pesquisas.

A sensibilização aos aspectos semânticos e sintáticos do contexto linguístico é relevante para aquisição das habilidades de leitura e escrita. O bom leitor mostra mais capacidade no momento de monitorar a compreensão textual, juntamente com melhores resultados em atividades de consciência sintática; portanto, ela influencia na detecção de erros e de incoerências na estrutura frasal, possibilitando correção na estrutura gramatical da frase.

A consciência metatextual não será abordada aqui por não se trata de um fundamento relevante para esse estudo, todavia, é uma habilidade que possibilita o aprendiz ter o texto como um objeto de análise, sendo fundamental na vida escolar e social do indivíduo.

Percebe-se que as habilidades metalingüísticas são capacidades que possibilitam a aprendizagem da linguagem escrita, essa interação entre as habilidades metalingüísticas e a alfabetização podem favorecer uma aprendizagem da leitura e escrita como pode-se constatar em estudos a nível de consciência fonológica, lexical e sintática.

3. MÉTODO DA PESQUISA



Fonte: Acervo de Imagens da Coordenação da Educação do Campo de Breve

“Eu indicaria algumas coisas para ajudar na alfabetização de crianças como por exemplo, materiais didáticos especialmente para trabalhar com essas crianças. E se em cada comunidade tivesse um escolão e com cada série no seu horário e em salas de aula separadas, além de uma casa para os professores se alojarem, juntamente com transporte escolar para ir buscar e deixar os alunos nas suas casas.” (relato do(a) professor(a) 40 que aponta algumas coisas relevantes para alfabetizar crianças)

As classes multisseriadas na educação do campo muitas vezes são vistas como ensino de segunda classe, sem alternativa de melhoria. Não se pode negar sua existência: elas fazem parte da realidade educacional brasileira. De modo particular, percebe-se que as políticas públicas educacionais parecem esquecê-las; . Nesta pesquisa decidiu-se adentrar a realidade das classes multisseriadas a partir da educação do campo do município de Breves.

Conforme foi mencionado anteriormente, são poucas as produções científicas em mestrados e doutorados que versam sobre classes multisseriadas do campo. Nota-se principalmente uma ausência de estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita naquela realidade. Diante disso, resolveu-se conhecer um pouco mais sobre o trabalho docente, em especial, do professor de classes multisseriadas do campo, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita no início da escolarização.

O presente estudo tem como instrumento de pesquisa um questionário com 24 perguntas abertas e fechadas, que foi respondido por professores da educação do campo sobre algumas características dos docentes, suas práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e leitura, dificuldades e perspectivas de atuar em classes multisseriadas. Também são utilizadas fotos da realidade educacional estudada.

Conclui-se que para esse caminhar metodológico busca-se compreender melhor a problemática da pesquisa a partir de um levantamento de elementos significativos relacionados aos objetivos delineados neste estudo, que serão categorizados a partir de abordagem qualitativa e quantitativa.

3.1 Objetivos

A aprendizagem da linguagem escrita de crianças nas séries iniciais abrange os conhecimentos adquiridos das formas linguísticas, explicitamente na vivência escolar. Diante dessa perspectiva de aprendizagem, os professores são agentes no ensino da arte de ler e escrever. Eles devem conduzir esse processo no início da escolarização de forma que as crianças percebam as estruturas e funcionamento da linguagem escrita e sua relação com a oralidade, além de poderem dispor de

condições básicas para a execução de um trabalho docente de qualidade, como por exemplo, materiais didáticos, infraestrutura adequada, capacitação sobre o conhecimento do sistema da linguagem escrita e do processo de leitura.

É notório que no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na escolarização inicial, não basta para o professor dominar métodos de alfabetização, técnicas mecanicistas de escrita e leitura. É sabido que diversas variáveis educacionais são relevantes para o sucesso no ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

O presente estudo propõe problematizar a realidade educacional e as práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita de um grupo de professores que atuam em classes multisseriadas, em escolas do campo do município de Breves. A partir dos relatos dos professores, os objetivos da presente pesquisa podem ser assim delimitados:

- Conhecer as características dos professores que atuam nas classes multisseriadas na educação do campo de Breves;
- Descrever as dificuldades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita nas séries iniciais no sistema escolar de multisseriação, do ponto de vista dos professores;
- Relatar os modos de ensino da linguagem escrita e as projeções para um trabalho docente eficaz na alfabetização;
- Analisar os relatos dos professores sob abordagem das relações entre habilidades metalinguísticas e aprendizagem da linguagem escrita.

3.2 O local da pesquisa e os participantes

A pesquisa foi realizada em Breves, localizada na Ilha de Marajó, no Estado do Pará, entre os meses de julho a outubro de 2008. Os professores participantes da pesquisa preencheram os questionários na Secretaria Municipal de Educação de Breves.

Participaram da pesquisa 74 professores que atuam na educação do campo daquele município, em um sistema multisseriado.

3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram questionários com questões abertas e fechadas, sem identificação dos docentes.

Explica Cozby (2003) que as questões abertas são importantes para se saber como as pessoas pensam e como percebem o mundo; isso significa que neste estudo, as questões abertas possibilitarão verificar como os professores pensam e percebem o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e leitura nas séries iniciais na educação do campo em classes multisseriadas.

As questões fechadas (estruturadas) delimitam o campo das variáveis. Com isso, neste estudo, elas serão importantes para se visualizar um formato quantitativo, sintético e estruturado do perfil e da realidade dos professores que atuam em classes multisseriadas nas séries iniciais.

O instrumento foi delineado a partir dos objetivos deste estudo com uma divisão em categorias para uma melhor análise. Trata-se de um questionário com 24 perguntas abertas e fechadas (anexo II), e está estruturado da seguinte forma:

- As questões de 1 a 8 trazem informações sobre algumas características dos docentes que atuam na educação do campo de Breves.
- As questões de 09 a 16 buscam levantar dados a respeito da atuação docente frente às reais condições pedagógicas em classes multisseriadas na educação campestre.
- As questões de 17 a 24 trazem informações sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e leitura no início da escolarização na educação do campo em classes multisseriadas.

No que se refere à coleta de dados, Luna (2008) relata em seus escritos que no momento da escolha da fonte de informação, é fundamental considerar a fonte mais direta possível. No caso desta pesquisa, decidiu-se ter como fonte de informação os professores pelo fato de estarem diretamente relacionados ao processo de ensino da linguagem escrita.

A coleta de dados foi realizada através de questionários os quais, inicialmente, seriam aplicados em julho de 2008 durante um simpósio de alfabetização que seria ministrado pelo pesquisador no município de Breves para

todos os professores da educação do campo. Porém, alguns acontecimentos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Breves impediram a realização do evento.

Posteriormente, a aplicação dos questionários foi realizada pela Coordenação administrativa e pedagógica da Coordenação do Campo de Breves. A coleta de dados ocorreu quando os professores entregaram seu planejamento educacional na SEMED de Breves no período de agosto a outubro de 2008.

Foram disponibilizados 626 questionários para os docentes preencherem. Como devolutiva, contou-se com 74 questionários válidos. Alguns questionários tiveram algumas questões não respondidas por alguns professores. O número máximo de questões não respondidas foi de 5 a 6, aproximadamente. Como se tratava de poucas questões não respondidas, em um número pequeno de questionários, decidiu-se por incluir esses questionários na amostra.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

3.4.1 Consideração preliminares

Para a análise das questões abertas do questionário foi adotada uma abordagem da análise de conteúdo que utiliza uma técnica de tratamento de dados por meio da interpretação de mensagens, considerando a delimitação das questões e os objetivos a serem investigados. Entende-se a análise de conteúdo no sentido explicitado por Bardin (1977, p. 42):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin denomina a técnica que consiste em descobrir os núcleos de sentido que formam a comunicação, e a presença ou frequência de aparição de palavras ou frases que podem ter algum significado para o objetivo de análise escolhido.

Essa modalidade fundamenta-se em um tema, que se liga a uma afirmação a respeito de um determinado assunto, podendo ser representado através de

palavras, resumos e frases. Segundo os postulados de Bardin o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado conforme critérios relativos à teoria que serve de orientação à leitura. Realizar um estudo através de uma análise temática é um meio de desvelar os núcleos de sentido que surgem nos relatos escritos, que com a freqüência ou presença tem alguma representação para o objeto estabelecido. A análise temática proposta por Bardin (1977) apresenta 3 etapas:

A primeira etapa, ou fase, é uma pré-análise designada por Bardin como *leitura flutuante*. Nesse momento, faz-se um “desenho” de trabalho, um primeiro momento que envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal da análise do material a partir da formulação de objetivos, elaboração dos indicadores que fundamentarão a interpretação final e transcrição rigorosa dos relatos.

A segunda etapa é a exploração do material, ou seja, a análise propriamente dita. Nessa fase, os procedimentos partem das decisões tomadas, das operações de codificação e enumeração dos materiais visando alcançar os núcleos temáticos

A terceira etapa é o tratamento dos resultados; nesse momento, os dados são organizados e tornados significativos, sendo que a interpretação deve ser compreendida além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando desvelar aspectos que estão implícitos nos conteúdos analisados. A interpretação e a inferência dos dados são concebidas a partir das diversas operações estatísticas que antecipam as interpretações conforme os objetivos delineados.

Neste estudo, as análises de tipo quantitativo e qualitativo foram realizadas com base na construção de três eixos temáticos:

1. **Caracterização do perfil docente:** uma análise quantitativa a partir das questões de 1 a 8 que trazem informações sobre algumas características dos docentes que atuam na educação do campo de Breves.

2. **Os desafios nas práticas docentes na educação do campo em classes multisseriadas** :: As questões de 09 a 16 buscam levantar dados quantitativos e qualitativos que se entrecruzam sobre a atuação docente frente às reais condições pedagógicas em classes multisseriadas na educação campestre, inclusive no processo de alfabetização. Foram construídas as categorias de respostas:

- 2.1 As múltiplas atividades docentes
- 2.2 Os livros didáticos, cartilhas e atividades lúdicas para alfabetizar crianças.
- 2.3 Observações sobre os alunos.
- 2.4 Os comentários sobre o calendário escolar.
- 2.5 A capacitação dos docentes na área da alfabetização.

3. **Ensino da linguagem escrita nas séries iniciais:** as questões de 17 a 24 trazem informações sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e leitura no início da escolarização na educação do campo em classes multisseriadas. Diante desse conjunto de questões, os dados serão tratados de forma quantitativa e qualitativa e apresentados em duas categorias:

- 3.1 Dificuldades encontradas pelos docentes.
- 3.2 Relatos dos docentes sobre suas práticas na alfabetização.

Do ponto de vista operativo cabe explicar que foi construída uma matriz na qual foram transcritas as respostas de cada um dos participantes a cada uma das questões do questionário no anexo II da presente dissertação. A partir dessa matriz procedeu-se às análises quantitativas que para estas últimas foram criadas categorias segundo orientação de Bardin (1977).

As análises foram feitas com o auxílio de um juiz, de modo que as categorias foram construídas independentemente. Não foram encontradas discordâncias entre os juízes. Isso se explica pelo caráter lacônico das respostas dadas: a maioria dos professores deu respostas curtas e não se deteve em explicações. Com certa frequência era difícil entender a grafia utilizada e a sintaxe das frases era precária, o que não permitiu maior aprofundamento das questões abordadas.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA



Fonte: Acervo de Imagens da Coordenação da Educação do Campo de Breve

“Primeiramente, eu ensino as crianças da primeira série a ler começando pelas letras. Elas precisam conhecer as letras depois as sílabas, em seguida pequenas palavras tipo encontro vocálico e depois palavras de duas sílabas. Eu ensino as crianças da primeira série a escrever, iniciando pela coordenação motora, depois cobrir pontilhados formando letras, números e figuras.” (relatos do(a) professor(a) 43 sobre como ensinar a ler e escrever crianças da 1ª série)

Os resultados da pesquisa são evidenciados por meio de três grandes eixos temáticos. O primeiro eixo temático diz respeito à caracterização do perfil docente. Nele se apresentam informações sobre alguns aspectos dos docentes que trabalham na educação do campo de Breves. Vale ressaltar que conhecer o perfil dos docentes faz parte desta pesquisa.

No segundo eixo, observam-se os desafios nas práticas docentes na educação do campo em classes multisseriadas. Nesse eixo temático, obtêm-se relatos da atuação docente frente às reais condições pedagógicas nesse contexto, inclusive no processo de alfabetização. Esse eixo foi organizado em categorias que trazem dados sobre as múltiplas atividades docentes: livros didáticos, cartilhas e atividades lúdicas para alfabetizar crianças; observações sobre os alunos; comentários sobre o calendário escolar e a capacitação continuada dos docentes em cursos de alfabetização.

No último eixo, nota-se outro aspecto referente ao ensino e aprendizagem da linguagem escrita nas séries iniciais. Pode-se constatar relatos sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e leitura no início da escolarização na educação do campo em classes multisseriadas. Nesse terceiro eixo temático, foram criadas três categorias que trazem informações sobre as dificuldades encontradas pelos docentes, comentários sobre alfabetização e o professor no exercício da alfabetização.

4.1 Caracterização do perfil docente

Para se conhecer as características dos professores que atuam nas classes multisseriadas na educação do campo de Breves, foram formuladas as questões de 01 a 08 do questionário que consta no anexo II.

O conjunto das respostas será apresentado de forma objetiva e por meio de uma abordagem quantitativa. Foram coletadas informações sobre as variáveis: idade, gênero ou sexo, formação profissional, tempo de formação, quadro funcional, tempo de atuação profissional, período de trabalho, tempo de atuação em salas de alfabetização de crianças e execução de outras atividades além de ministrar aula.

4.1.1 Faixa Etária

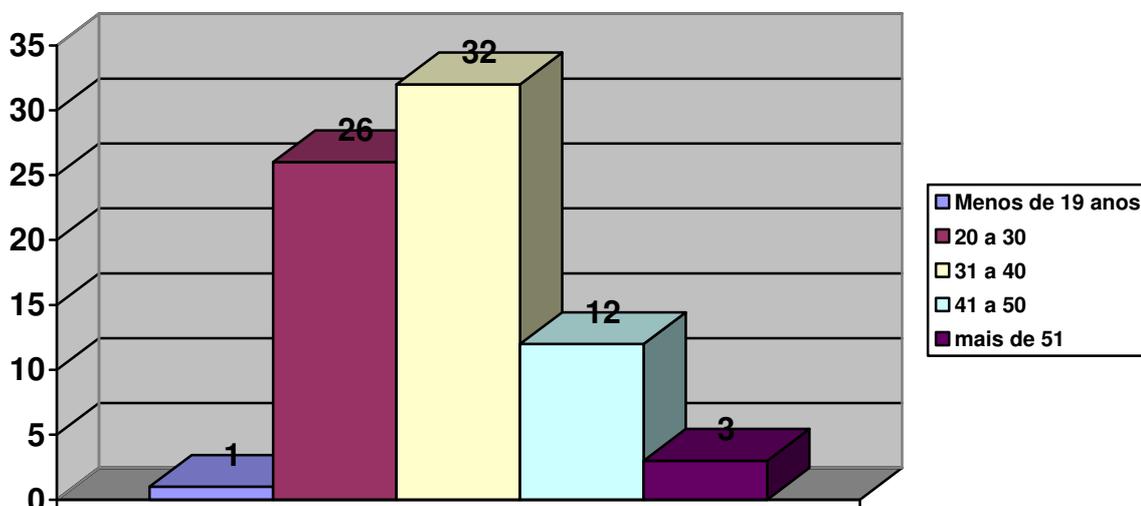


Gráfico 1. Distribuição das respostas dos docentes quanto à idade.

Diante desse quadro, nota-se que dos 74 professores pesquisados, um professor tem menos de 19 anos, vinte e seis professores estão na faixa etária de 20 a 30 anos, enquanto trinta e dois professores apresentam idade entre 31 e 40 anos; doze deles têm de 41 a 50 anos e três professores já estão com mais de 51 anos. A variável idade que mais apresenta frequência é de 31 a 40 anos, seguida de 20 a 30 anos. É oportuno ressaltar que desse grupo de professores, a maioria é constituída de docentes com mais de 31 anos.

4.1.2 Gênero

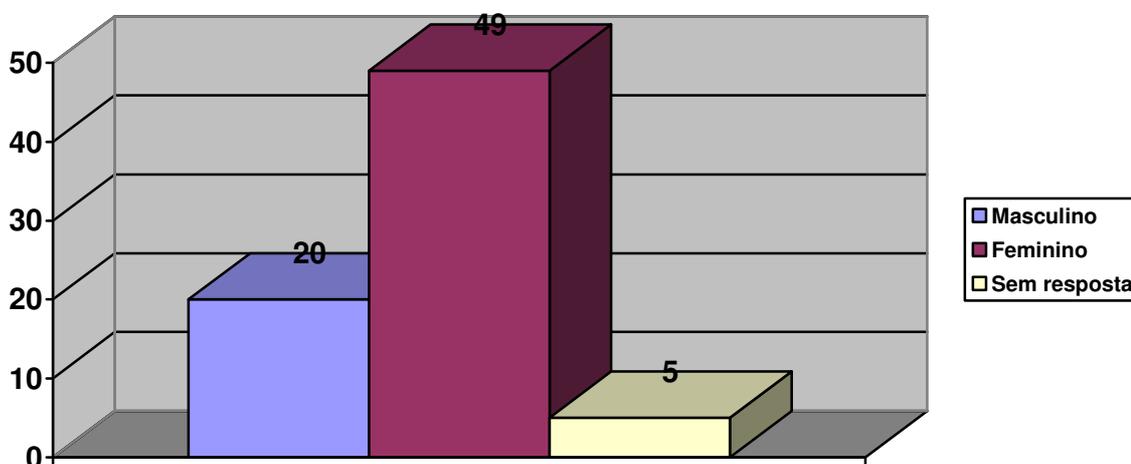


Gráfico 2. Distribuição das respostas dos docentes quanto ao gênero

Quanto ao gênero dos professores, encontram-se vinte docentes do sexo masculino, quarenta e nove do sexo feminino e cinco não responderam a essa questão. Dessa maneira, observa-se que dos 74 professores, a maior parte deles é do sexo feminino, entretanto, o número de professores do gênero masculino é relativamente alto. Esses dados reafirmam a realidade dos professores do Brasil, que na sua maioria são do sexo feminino.

4.1.3 Formação Profissional

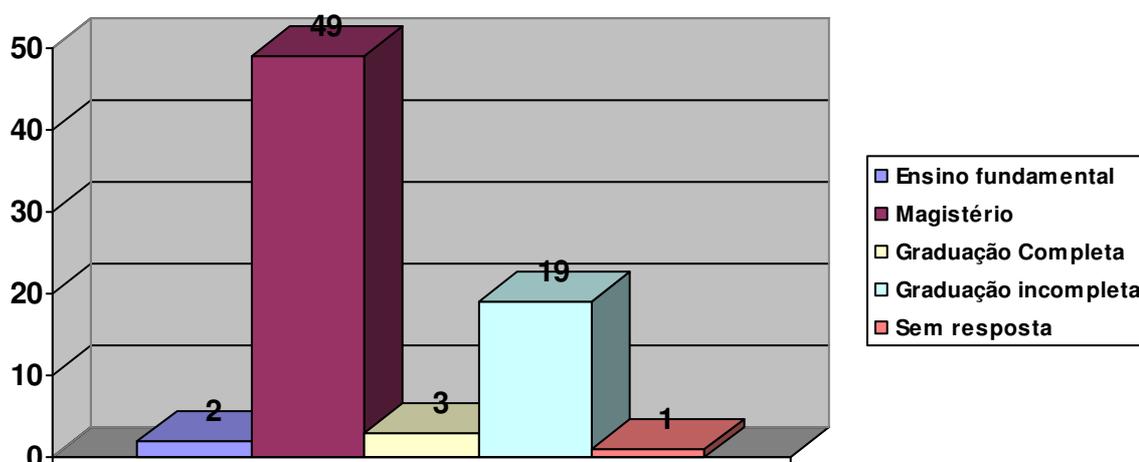


Gráfico 3. Distribuição das respostas dos docentes quanto à formação profissional.

O nível de formação dos professores pesquisados reflete o pouco investimento na sua formação inicial. Considerando a formação inicial, encontram-se dois docentes com Ensino Fundamental, quarenta e nove possuindo apenas o Magistério, três com graduação completa, dezenove cursando a graduação; e nenhum professor com pós-graduação em nível de especialização, sendo que um docente não respondeu.

Diante desse quadro, pode ser que este fator a cabe comprometendo as reais necessidades da educação básica do campo. Os três docentes com graduação completa possuem formação acadêmica no curso de Pedagogia, e dentre os dezenove docentes com graduação incompleta, treze cursam Pedagogia, cinco cursam Teologia e um docente cursa Letras.

Os dados revelam que a maioria dos docentes tem uma formação em nível de Magistério, conforme apontaram os dados do INEP no capítulo 1 e nos documentos: *Panorama da Educação do Campo e Referências para uma política nacional de educação do campo*.

Pode-se dizer, de modo geral, que os docentes que atuam nas classes multisseriadas não foram contemplados efetivamente com as políticas educacionais; embora a nova LDB 9394/96 tenha estabelecido o prazo de 10 anos para que todos os professores da educação básica conseguissem a titulação acadêmica de nível superior para atuarem nas escolas, não é o que se verifica neste caso na educação do campo de Breves.

Nota-se que passados mais de 10 anos, esse objetivo ainda não foi atingido no que diz respeito a formação inicial dos professores da educação do campo. Sabe-se, no entanto, que o docente e sua formação são fundamentais para que se realize uma prática educacional de qualidade no ensino e aprendizagem de crianças nas séries iniciais e ao longo da educação básica.

Recentemente, a Universidade Federal do Pará – UFPA abriu processo seletivo para o curso de graduação em Educação do campo. Espera-se que a UFPA em parceria com os gestores do município de Breves realizem parcerias com objetivo de beneficiar os docentes com uma formação em Educação do Campo.

4.1.4 Tempo de Formação

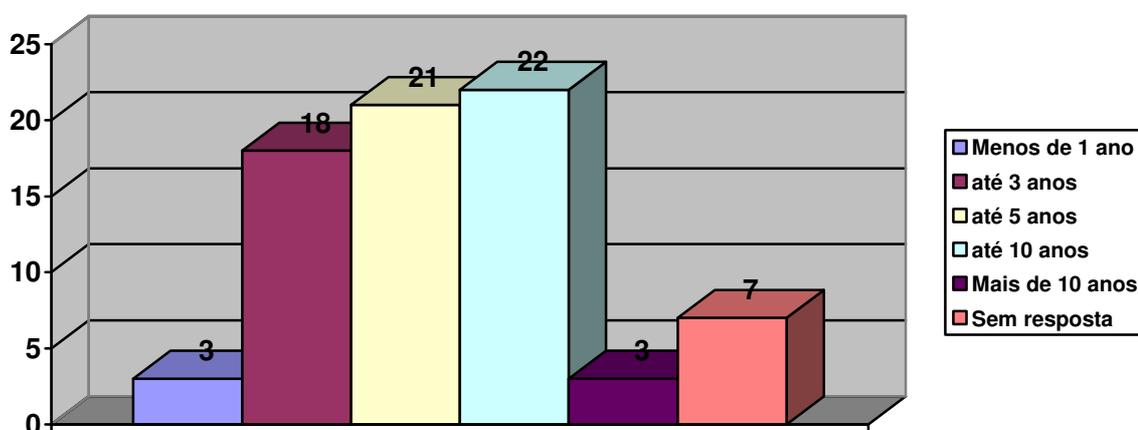


Gráfico 4. Distribuição das respostas quanto ao tempo de formação.

Quanto ao tempo de formação, constatam-se que três professores têm menos de 1 ano de formados, dezoito têm até 3 anos, vinte e um até 5 anos, vinte e dois até 10 anos, três com mais de 10 anos e sete não responderam. A partir desses dados, pode-se afirmar que a grande maioria dos professores tem pouco tempo de formação docente.

4.1.5 Quadro Funcional

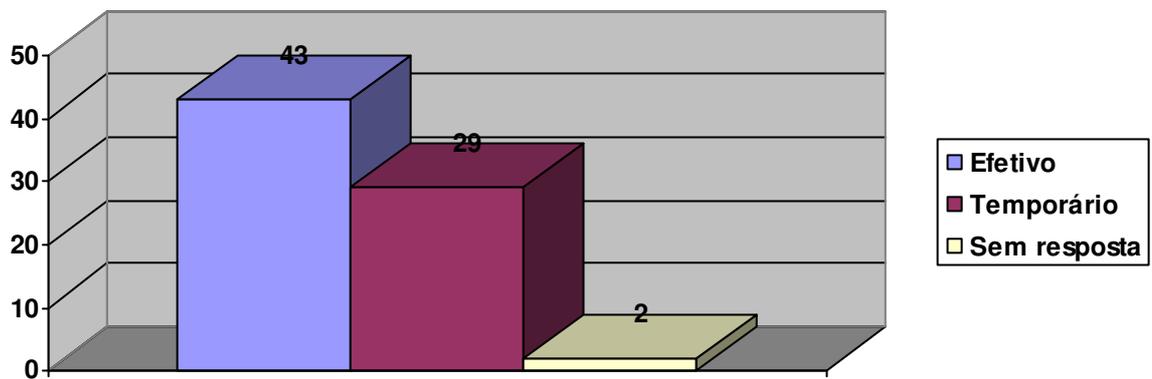


Gráfico 5. Distribuição dos docentes no quadro funcional da SEMED - Breves.

Nessa variável, nota-se que quarenta e três professores têm cargo efetivo na SEMED de Breves, enquanto que vinte e nove são professores temporários e dois docentes não responderam. Esses dados trazem evidências de que embora haja um grande número de professores efetivos, o número de docentes temporários ainda é alto.

Essas evidências sugerem que é possível ofertar profissionalização docente inicial e continuada prioritariamente aos docentes em quadro funcional efetivo, intensificando a formação especializada desses professores.

4.1.6 Tempo de Atuação na Educação do Campo

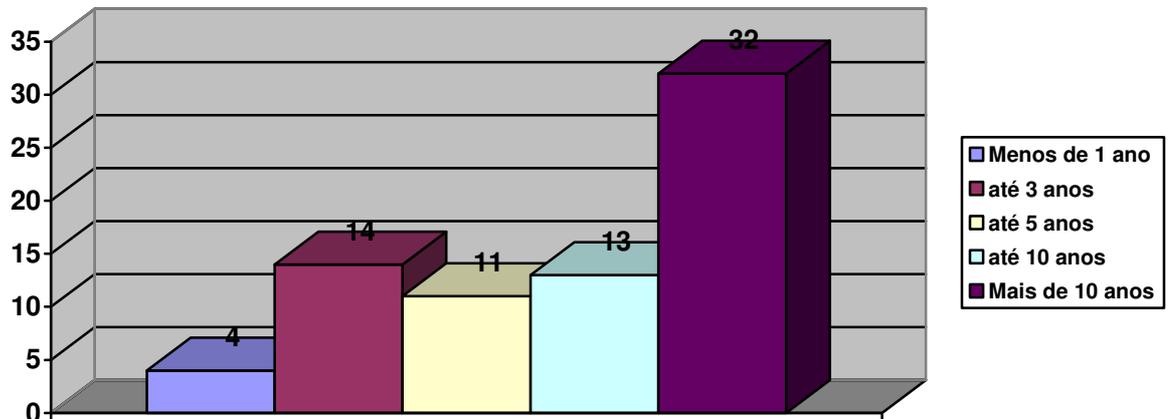


Gráfico 6. Distribuição das respostas quanto ao tempo de atuação profissional na educação do campo

Diante dos números, observa-se que, ao se considerar o tempo de atuação do docente na educação do campo, encontram-se quatro docentes com menos de 1 ano atuando naquela realidade, catorze com até 3 anos de experiência profissional, onze com até 5 anos, treze com até 10 anos e trinta e dois com mais de 10 anos. Esses dados mostram que há uma grande maioria de docentes com experiência longa nas classes multisseriadas do campo. Portanto, são docentes que já têm um conhecimento aprofundado dessa realidade educacional.

4.1.7 Período de Trabalho

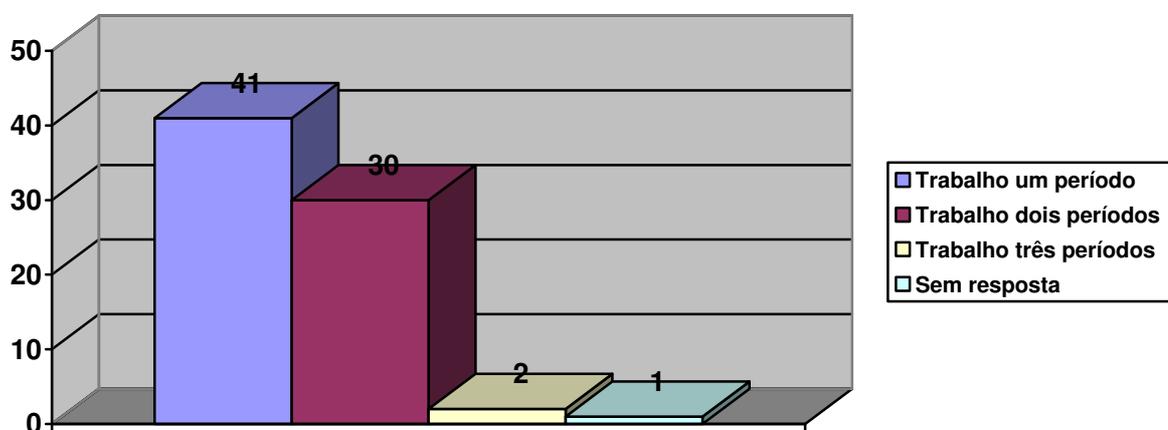


Gráfico 7. Distribuição das respostas dos docentes quanto ao período de trabalho

No que se refere ao período de trabalho docente, consta que quarenta e um docentes trabalham em um período, trinta docentes atuam em dois períodos, dois docentes em três períodos e um docente não respondeu.

Esses dados apontam que uma parte significativa da amostra dos professores trabalha apenas em um período, mas o número de professores que atuam em dois períodos é grande. Tal fato pode vir a comprometer a qualidade do ensino ofertado nas classes multisseriadas do campo de Breves, haja vista que além de ministrarem aulas, esses professores comumente têm de dar conta do preparo e distribuição da merenda escolar, manter a higiene da classe ou mesmo da escola inteira, entre outras atividades.

4.1.8 Experiência Em Alfabetizar Crianças

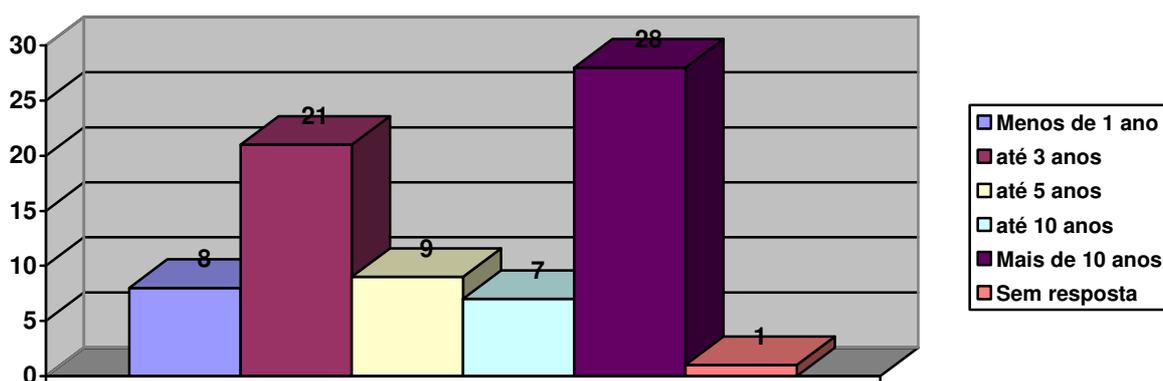


Gráfico 8. Distribuição das respostas quanto à experiência em alfabetizar crianças

No caso da experiência docente em alfabetizar crianças oito professores têm menos de 1 ano de experiência em alfabetizar crianças, vinte e um até 3 anos atuando com alfabetização de crianças, nove docentes com até 5 anos, sete professores com até 10 anos, vinte e oito com mais de 10 anos trabalhando com alfabetização de crianças e um docente não respondeu.

É possível observar que existem professores com pouca experiência em alfabetizar crianças, mas nota-se também um número significativo de docentes que atuam na área de alfabetização há mais de 10 anos.

No que se refere ao perfil docente, à guisa de síntese, percebe-se que quanto à idade 36, 48% dos docentes tem entre menos de 19 até 30 anos de idade, 59,45% tem entre 31 e 50 anos e 4,05% tem mais de 51 anos. Quanto ao gênero,

66,21% são do sexo feminino, 27,02% são do sexo masculino e 6,75% não responderam. Em suma, na sua maioria os docentes têm entre 31 e 50 anos e são do sexo feminino.

Em relação à formação dos docentes, 2,70% apresentam Ensino Fundamental, 66,21% magistério, 4,05% com graduação completa, 25,67% possuem graduação incompleta e 1,35% não responderam. Pode-se constatar que os docentes com graduação incompleta e magistério perfazem um total de 91,88%, sendo a maioria com ensino médio habilitado em magistério.

Quanto ao tempo de formação docente, 3,89% apresenta menos de 1 ano, 82,43% têm de um ano até 10 anos, 3,89% mais de 10 anos e 9,45% não responderam. Isso significa que este grupo de docentes, na sua maioria, apresenta até 10 anos de formação.

Quanto ao cargo funcional na SEMED de Breves, 58,10% são funcionários efetivos e 39,18% são temporários, 2,70% não responderam. Sendo que a maioria dos docentes serem efetivos, ainda há um número relativamente alto de professores temporários.

Os dados revelam que, quanto ao tempo de atuação dos docentes na educação do campo, 5,40% possuem menos de 1 ano, 51,35% tem de 1 ano até 10 anos e 43,24 mais de 10 anos. Percebe-se que nesse grupo de docentes 55,40% trabalham um período, 43,24% trabalham de 2 a 3 períodos, sendo que 1,35% não responderam.

Em relação à experiência em alfabetizar crianças, nota-se que 10,81% apresenta menos de 1 ano, 50% de 1 ano até 10 anos, 37, 83% com mais de 10 anos e 1,35% sem resposta.

Resumindo todos esses dados, pode-se afirmar que o grupo de 74 professores que compõe a presente pesquisa é formado, na sua maioria, por docentes com idade entre 31 e 50 anos, do gênero feminino, com formação em nível médio – magistério, recém-formados, funcionários efetivos, com atuação na educação no campo entre 1 e 10 anos, trabalham um período e alfabetizam crianças entre 1 ano e 10 anos.

Diante dessa caracterização do perfil dos docentes das classes multisseriadas do campo em Breves, pode-se apontar a necessidade de se estabelecerem políticas públicas que valorizem esses profissionais e que ofereçam uma formação adequada inicial e continuada em educação do campo. Impõe-se

também a necessidade de expansão do quadro efetivo dos docentes e melhoria salarial que estimule o trabalho docente, uma vez que o professor é um dos elementos fundamentais para o sucesso do ensino e aprendizagem de alunos, principalmente nas classes multisseriadas.

4.2 Os Desafios nas Práticas Docentes na Educação do Campo em Classes Multisseriadas

No segundo eixo temático, são analisadas as respostas obtidas nas questões de 09 a 16 do questionário que consta no anexo II da dissertação. Esse grupo de questões possibilita revelar alguns dos principais desafios do trabalho docente na realidade educacional do campo de Breves.

Os professores de classes multisseriadas têm grandes dificuldades no momento de desempenharem suas funções no cotidiano escolar. Muitas vezes, não encontram nem mesmo as condições práticas mínimas para um bom desempenho de seu trabalho. Diante dessa situação, seguem abaixo alguns relatos⁴ sobre os desafios encontrados na realidade em questão.

Para ajudar na análise, foram elaboradas algumas categorias que agrupam os dados a partir das unidades de registros dos relatos dos professores.

4.2.1 As Múltiplas Atividades dos Docentes

A questão 09 teve a intenção de verificar se o professor, além de sua atividade docente, exerce outra atividade na área educacional. Esta questão, propositalmente ampla, tinha como objetivo não restringir as respostas. Pois sabe-se que o professor nestas comunidades desempenham diversas atividades socioeducativas, que fazem parte de seu papel de educador naquela realidade.

⁴ Os relatos foram editados de acordo com a norma padrão da língua portuguesa para um bom entendimento. Além disso, nos relatos a abreviação **P.** significa professor. Foram escolhidos alguns relatos para ilustração das categorias, sendo que muitas vezes alguns professores citaram em uma questão diversas respostas e elas foram distribuídas nas categorias delineadas neste estudo. Desta forma, o número de resposta muitas vezes ultrapassa o número de participantes desta pesquisa.

A questão foi respondida de duas formas diferentes. Alguns professores mencionam atividades ainda de cunho educacional, que eles executam fora do horário de aula, como: contação de histórias, escrita de textos, atividades lúdicas com jogos e recreação na comunidade, pesquisas, seminários, atividades de leitura, passeios e feiras culturais.

Diante dos resultados, observa-se que alguns docentes exercem atividades de apoio ao desenvolvimento socioeducativo nestas comunidades. Almeida (2005) relata que na metade do século XX, o professor tinha um papel relevante nos espaços escolares, pois era ele quem orientava, ensinava noções importantes à comunidade rural e indicava caminhos a serem percorridos para a cidadania. Ou seja, “os antigos professores rurais se auto-representavam como o guia, aquele que conduz a comunidade. (p. 291). E hoje parece não ser muito diferente daquela época.

Já outros professores responderam mencionando as atividades mais ligadas à escola, ao dia-a-dia dos alunos ou à própria manutenção do ambiente escolar, como se observa nos relatos abaixo:

P.11 além de ministrar aula, eu faço a merenda da escola, sirvo a merenda e faço a limpeza da escola.

P.14 realizo atividades de limpeza da escola e faço a merenda das crianças na escola.

P.20 sou merendeira e faço a limpeza de toda escola.

P. 40 fazer merenda, servir, limpar a escola etc.

p.52 faço merenda sempre e todos os dias, além de arrumar e varrer a sala de aula.

Observa-se um quadro desgastante do professor que, na sua unicência, tem de se esforçar no cotidiano escolar no sentido de garantir condições mínimas para o ensino-aprendizagem, como a higiene e a alimentação das crianças.

Nos relatos dos docentes, contata-se que as dificuldades mencionadas não se distanciam dos problemas destacados por Ferri (1994) sobre as diversas tarefas executadas pelos docentes em classes multisseriadas. Além dos estudos

científicos, alguns documentos, como o de Brasil (2007), reconhecem que há uma ausência de condições de trabalho adequado para os docentes da educação do campo de um modo geral no cenário brasileiro.

É interessante observar o depoimento da pesquisadora em relação ao trabalho docente desgastante em classes multisseriadas:

A professora vai para cozinha. Define o lanche que será servido (se há lanche) e toma as primeiras providências. Pensa em como gostaria de que alguém se responsabilizasse por esta tarefa, de início, assumir mais esta atividade, seja por sua inexperiência em lidar com os lanches, seja pelo tempo que tem de dispor para isso, junto com outras funções (FERRI, 1994, p.52-53)

Vale ressaltar que a ausência de um grupo de apoio, no auxílio aos docentes para atividades como preparo da merenda e limpeza do ambiente escolar, gera dificuldades para que eles atuem com dedicação exclusiva ao ensino. Uma saída possível seria que os pais ou a comunidade auxiliassem os docentes, como meio de integrar ações para o bom andamento das atividades pedagógicas na educação do campo; ou ainda, o que seria ideal, que o governo considerasse a necessidade da contratação de servidores públicos para ajudar a manter a infraestrutura dessas escolas.

4.2.2 O Livro Didático, Cartilhas e Atividades Lúdicas para Alfabetizar Crianças

Perguntou-se aos professores, na questão 10, se eles utilizam o livro didático para alfabetizar. Diante dessa questão, nenhum professor respondeu que não recorre ao livro; trinta e nove professores responderam que o utilizam razoavelmente, trinta que utilizam sempre, e três não responderam.

Quanto aos livros utilizados pelos trinta e dois professores, aparecem com maior frequência livros variados, de 1ª a 4ª série, seguidos de cartilhas, livros de alfabetização e vários outros.

Os professores relataram que utilizam alguns livros, como *Viver e aprender*, *Com todas as letras*, *Letra viva*, *Alegria do saber*, além de cartilhas, livros de Português e outros.

Quanto aos recursos didáticos utilizados, os dados mostram que os docentes costumam usar livros didáticos e cartilhas para alfabetizar. No entanto, há uma ausência de uma política educacional de distribuição de livros didáticos adequados à realidade da multisseriação. E como se vê mais adiante nas respostas dos docentes, não há livros suficientes para todos os alunos.

Perguntou-se na questão 16 sobre a utilização de recursos didático-pedagógicos (painéis, jogos, teatro) pelos professores para alfabetizar crianças. Os resultados obtidos demonstraram que cinco docentes não utilizam esses recursos; sessenta e seis professores responderam que utilizam esses tipos de recursos didáticos na alfabetização de crianças, e 3 docentes não responderam.

As respostas analisadas mostram que a maioria dos professores prepara seus materiais didáticos; dezenove disseram não preparar seus recursos e dez não especificaram se preparam ou não preparam seus próprios recursos didático-pedagógicos para a alfabetização.

O recurso mais utilizado para alfabetizar na educação do campo de Breves são as atividades lúdicas com jogos pedagógicos, como bingo de palavras, alfabeto móvel, dominó de sílabas e quebra-cabeça. Em seguida, aparecem os painéis didáticos com letras, números e imagens; e em seguida, o teatro na escola, com os próprios alunos atuando ou com fantoches, a contação de histórias infantis e a utilização de música e cantigas de roda.

Esses dados mostram que os docentes, na sua maioria, preferem trabalhar com as atividades lúdicas no momento de alfabetizar crianças. Na prática docente, nota-se um empenho em produzir materiais pedagógicos que facilitem a aprendizagem da linguagem escrita. Esta forma de atuação docente envolve aquisição de recursos materiais como cola, lápis de cor, giz de cera, diversos papéis, entre outros, para que haja condições adequadas de ensino e aprendizagem.

Como se pode observar, nas pesquisas de Gatti e Davis (1993), realizadas na educação do campo em classes multisseriadas, a escola oferecia às crianças que viviam no campo uma ocasião para o convívio social com seus pares, para troca de ideias e experiências, e particularmente para a inclusão no universo infantil de jogos e brincadeiras. Ademais, era importante a possibilidade de a criança manusear livros, mas estes se encontravam ausentes na região da pesquisa realizada pelas

pesquisadoras. Conclui-se que esta realidade não se difere da realidade vivida pelos docentes e aprendizes da educação do campo no município de Breves.

É imprescindível que se crie uma política pública de distribuição de livros didáticos adequados ao sistema educacional multisseriado e de recursos materiais para que os docentes produzam atividades lúdicas para a alfabetização.

4.2.3 Observações Sobre os Alunos

A questão número 14 trouxe informações por meio dos relatos dos professores sobre as ausências dos alunos das escolas do campo de classes multisseriadas. Exemplos de relatos dos professores:

P.1 Os alunos faltam muito à escola porque ajudam os pais no trabalho da roça, e isso prejudica o andamento da aprendizagem dos alunos.

P.4 muitos ficam fora da sala de aula por causa da pesca de camarão.

P.15 Ajudam seus pais no trabalho para o sustento da família.

P.38 Por causa do trabalho e a falta de transporte.

P. 65 por motivos que envolvem trabalho na região.

Nos relatos dos professores, pode-se constatar que a ausência das crianças do ambiente escolar ocorre com maior frequência em decorrência do trabalho que as crianças realizam com seus pais na roça ou na pescaria; o fator seguinte mais apontado é a falta de transporte escolar, entre outros fatores (dois professores não responderam).

De acordo com os dados destacados, nota-se que o trabalho pode estar relacionado diretamente com a retenção dos alunos nas escolas, o que pode gerar altas taxas de distorção idade-série e baixo desempenho na vida escolar, como foi sugerido pelos indicadores educacionais de Breves.

Vejamos algumas respostas em que os professores relatam que os alunos faltam à escola em razão da ausência de transporte escolar:

P.3 os alunos faltam muito às aulas por falta de transporte escolar.

P.20 falta de transporte escolar.

P.41 o maior motivo da falta de alunos é a falta de transporte.

Essa realidade da ausência de transporte escolar afeta o processo de ensino-aprendizagem dos docentes e alunos. Lidar com essa dificuldade é um desafio para os atores desse cenário escolar. Segundo Brasil (2007) os diagnósticos da educação têm apresentado várias questões, dentre as quais se destaca as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar.

Entende-se que pensar sobre esta dificuldade é crucial para possibilitar o acesso e a permanência de docentes e aprendizes na sala de aula, caso contrário, a ausência de transporte escolar continuará sendo um entrave para o sucesso escolar. Na realidade pesquisada, por exemplo, este entrave implica ainda em um desgaste físico para os alunos, que têm de remar e/ou andar por minutos ou mesmo horas para se deslocar de suas residências até as escolas.

Outros aspectos foram relatados por professores quanto à ausência dos alunos na escola, como se verifica a seguir:

P. 2 Os pais não incentivam os alunos a estudarem.

P. 3 Falta a merenda escolar e até mesmo o lápis.

P. 49 devido a distancia entre a escola e o local de moradia deles.

P.55 muita vezes porque falta merenda escolar e porque eles moram muito longe.

P. 66 por que os pais não ligam muito para os filhos.

Diante desse quadro, nota-se que o trabalho infanto-juvenil é um fator importante de prejuízo na permanência dos alunos na escola, junto aos outros já enumerados anteriormente: a ausência de transporte escolar, dificultando o acesso diário das crianças às escolas do campo; nas outras respostas, a falta de incentivo

dos pais para as crianças a estudarem; a ausência de merenda escolar, pois muitas vezes a escola é o local que possibilita a nutrição das crianças, além da distância entre a moradia das crianças e o local das escolas.

Na questão 15 buscou-se informações sobre as causas que levam alguns alunos a abandonarem a escola. Diante desse questionamento, os professores relataram novamente com maior frequência o trabalho infanto-juvenil; em seguida, a ausência de transporte escolar. Os relatos dos professores mostram a realidade vivida pelas crianças na educação do campo:

P.14 até o momento três alunos desistiram porque não estava dando para adequar trabalho e estudo pois eles trabalham em uma fábrica de palmito, que vai até tarde da noite.

P.44 sim, alguns dizem que vão trabalhar.

P.48 alguns alunos abandonam a escola por falta de condições financeiras largam o estudo para ajudar os pais no trabalho.

P.53 porque quando o aluno já esta com idade de 12 anos ou mais, os pais colocam logo para trabalhar para ajudar no sustento da família.

P.55 muitos começam a trabalhar muito cedo para ajudar o pais e em seguida vem o casamento tirando o aluno e a aluna da sala de aula.

P.58 por falta de recursos financeiros dos pais, eles levam as crianças para trabalhar na roça e na colheita de açaí, isso porque os pais não tem um emprego e os filhos tem que ajudar.

P. 59 porque tem que trabalhar com seus pais.

P.63 o educando muitas vezes acaba evadindo da escola por causa do trabalho.

P.68 o trabalho é um dos fatores que faz a criança abandonar a escola.

A ausência de transporte escolar contribui para o abandono da vida escolar das crianças, no relato dos professores:

P.24 porque não existe transporte escolar e o aluno se cansa de remar, além de trabalharem e estudarem ao mesmo tempo.

P. 32 por falta de canoa.

P.41 no caso dos meus alunos o transporte está sendo um grande problema, devido a carência de canoas para locomoção.

P.71 muitas crianças abandonam a escola por falta de transportes pois tem local que a escola fica muito longe da casa das crianças.

P. 74 falta estrutura para transportá-los.

Outros relatos mostram que o abandono dos alunos está ligado a diversos motivos, dentre os quais:

P. 9 motivo de mudança para zona urbana.

P.28 muitas das vezes por morarem distantes das escolas e não dispor de transporte, outras por terem que ajudar no orçamento familiar.

P. 50 muitas vezes por morarem longe da escola.

P.56 por falta de emprego as famílias se mudam para outras localidades.

P.65 o abandono ocorre por motivos familiares e dificuldades financeiras do aluno.

P.64 devido a distância da casa à escola e alguns não podem conciliar as atividades diárias com a escola.

P.66 por falta de incentivo dos pais.

Como se pode notar, a evasão escolar e a ausência às aulas estão intimamente relacionadas ao trabalho infanto-juvenil das crianças, à falta de transporte escolar para dar condições de acesso aos locais de estudo, falta de apoio da família e falta de escolas próximas aos seus lares, entre outras dificuldades.

Como se pode ver nesses resultados, os relatos convergem para as mesmas causas: trabalho infanto-juvenil e falta de transporte escolar. Esses dados revelam que esses aspectos estão aliados às dificuldades da prática docente; ademais, fornecem indícios importantes sobre possíveis causas que justificam o alto índice de distorção idade-série, insucesso escolar (evasão e reprovação escolar), assim como o analfabetismo no município de Breves.

4.2.4 Comentários sobre o calendário escolar.

O calendário escolar é importante no momento de se pensar sobre a organização da educação do campo, principalmente em classes multisseriadas. Na questão 13, perguntou-se se o professor mudaria o calendário da escola do campo onde ele trabalha.

Os resultados apontaram que, dos setenta e quatro professores da educação do campo de Breves que participaram da pesquisa, cinquenta e um não mudariam o calendário escolar, enquanto que vinte e um professores fariam algum tipo de mudança (sendo que dois não responderam).

Os professores que responderam acerca das possíveis mudanças defenderam com maior frequência a exclusão do sábado do calendário escolar; em seguida, opinaram que a prestação de contas do trabalho docente deveria ser no mesmo período de pagamento; ademais, que as atividades econômicas locais deveriam ser consideradas no momento da construção do calendário, entre outras respostas.

a. A exclusão do sábado como dia letivo no calendário escolar:

P. 64 excluir os sábados do calendário, pois os pais e alunos não se adaptaram com esse dia letivo, ou seja, na sua maioria os alunos faltam à escola.

P. 71 eu tiraria os sábados que são letivos.

Ao defenderem a retirada do sábado como dia letivo, os professores expressam uma possível sobrecarga de trabalho e a falta de adaptação dos aprendizes e seus familiares a esse dia letivo.

b. A importância de considerar aspectos da vida do campo:

P.38 na época do trabalho na roça que é o período que mais os alunos faltam.

P.57 colocaria um calendário conforme a colheita do açai.

P.65 mudaria de acordo com as atividades agrícolas da região.

Outro fator importante relatado pelos docentes é que o calendário escolar não considera as peculiaridades da vida socioeconômica das populações do campo. Em sua opinião, essas deveriam ser levadas em conta no momento de elaboração das atividades socioeducativas. De modo que a pescaria, as atividades agrícolas, a pecuária, o período de cheias e vazantes das marés deveriam ser, a seu ver, fatores considerados no momento de organizar os dias letivos.

c. O pagamento do salário e a prestação de contas na SEMED-Breves.

P.14 mudaria a data de prestação de conta, adequaria para o período do pagamento.

P.53 as mudanças que faria era coincidir a nossa prestação de contas na SEMED de Breves com o nosso pagamento.

Os professores indicaram também que a prestação de contas do trabalho docente poderia coincidir com o pagamento do salário dos professores. Normalmente, o deslocamento dos professores de suas regiões campestres para a área urbana brevese é realizado para que o docente preste contas com a SEMED do seu trabalho. Em outra ocasião, o docente tem de voltar à cidade de Breves para receber seus vencimentos mensais no banco. Dessa forma, o professor realiza diversas viagens deslocando-se de suas regiões para a região urbana, criando a eles uma rotina desgastante.

d. outras respostas:

P.13 eu queria que houvesse uma separação da 1ª série das outras séries.

P.66 mudaria principalmente da 1ª série. Eu deixaria o português e a matemática no primeiro semestre até as crianças aprenderem a escrever.

Em outros relatos, os professores sugeriram um calendário escolar diferenciado para educação do campo no que se refere ao ensino e aprendizagem de alunos da primeira série. Segundo eles, os alunos deveriam antes dominar o sistema de escrita para terem condições de progredirem na vida escolar. Isso significa que alguns docentes sentem dificuldade em educar as crianças da primeira série porque elas chegam neste estágio sem terem passado por uma Educação Infantil e sem estarem alfabetizadas.

Os resultados aqui obtidos demonstram que o calendário escolar, sob o ponto de vista dos professores, não está respondendo às expectativas da educação do campo. É sabido que o calendário escolar é um dos instrumentos que corroboram para a qualidade do ensino-aprendizagem em um sistema escolar, de modo que é necessário haver um cuidado em sua elaboração.

O calendário é fundamental para sistematiza os dias de aula, reuniões, avaliações, principalmente em se tratando de uma organização escolar em multisseriação, com alunos que têm uma relação muito cedo com o trabalho, sem o incentivo da família para os estudos, e com professores que realizam diversas tarefas além de ministrarem aulas para quatro séries em um mesmo espaço escolar.

Conforme aponta Brasil (2007) é relevante pensar sobre a implementação de um calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra. E não se pode esquecer, ainda, do período de pesca.

Nessa ótica, o calendário escolar é uma ferramenta que deve ser construída a partir da vivência e realidade dos professores, do tempo e do espaço sociocultural, possibilitando o progresso do aluno, a superação das dificuldades das práticas docentes (citadas acima nas respostas da pesquisa) e sucesso no processo educacional da educação do campo.

4.2.5 A capacitação dos docentes na área da alfabetização.

Sabe-se que a formação inicial e continuada é fundamental para o trabalho do professor. Diante dessa perspectiva, na questão 11, pretendeu-se conhecer se os professores já participaram de algum curso sobre alfabetização.

As respostas dadas pelos professores indicaram que trinta e quatro professores não participaram de cursos de alfabetização; trinta e cinco professores participaram e cinco professores não responderam. Diante desses dados, percebe-se que a formação continuada em alfabetização é ofertada em condições restritas ao corpo docente da educação do campo de Breves.

Quando perguntados sobre sua participação em cursos de alfabetização, as respostas dadas pelos professores com maior frequência foram os cursos de “Alfabetização e Letramento” e “Alfabetização de jovens e adultos”.

Com menor frequência os docentes responderam que participaram do seguintes cursos: “Atualização de 1ª a 4ª série”, “Formação continuada”, “Curso de EJA”, “Pró-ação”, “Pró-letramento”, “Alfabetização solidária”, “Alfabetização educandária”, “Brasil alfabetizado”, “Alfabetização com base linguística” e “Alfabetização nas séries iniciais”. Pode-se entender que as respostas dadas pelos docentes foram relativamente vagas, pouco informando sobre os cursos de forma concreta, ou seja, eles não informaram os locais de realização, tampouco a carga horária ou o nome dos professores com os quais fizeram os cursos apontados.

Resumindo os dados deste eixo temático, temos o seguinte quadro:

Quanto ao trabalho docente, nas respostas obtidas por meio da questão 09 do questionário, observa-se que os docentes realizam além do seu trabalho docente, outras atividades na comunidade e na escola.

Pode-se notar que alguns professores além de ministrar aula têm de realizar outras tarefas referentes ao cotidiano escolar e mesmo à manutenção da escola, como preparar e servir a merenda e, muitas vezes, limpar o estabelecimento de ensino.

Portanto, a realidade de trabalho desses docentes é desgastante, o que limita e influencia o processo educacional.

Quanto aos recursos didáticos, nas respostas obtidas nas questões 10 e 16 nota-se que, quanto aos recursos didáticos, a maioria dos docentes utiliza livros didáticos, cartilhas e prepara atividades lúdicas como jogos, painéis e teatro como recursos de apoio para alfabetizar.

Esses dados mostram esforço, criatividade e empenho dos docentes, que buscam os livros, cartilhas e atividade lúdicas como meios de promover a aprendizagem das crianças que entram direto na primeira série do ensino fundamental para serem alfabetizadas. É relevante destacar que naquele contexto educacional as crianças não têm acesso à educação infantil.

Quanto aos alunos e a escola, diante dos relatos docentes, nas questões 14 e 15 do questionário, constatou-se que grande parte dos alunos da educação do campo de Breves faltam à escola em razão do trabalho que realizam com sua família na agricultura, pesca ou outro serviço. Outros fatores importantes apontados são a falta de transporte escolar e a ausência de incentivo dos pais para o estudo.

Como visto, essas causas podem comprometer o acesso e a permanência desses alunos, que trabalham precocemente, se desgastam remando das suas casas até a escola e não têm o apoio da família para estudar.

Neste sentido, é importante se criar um calendário escolar que acompanhe a realidade das crianças da educação do campo, que trabalham de acordo com período de plantação-colheita, pescaria, entre outros. Além de uma política de transporte escolar para aquela realidade educacional e ações educativas para aproximar e integrar a família e a escola.

Quanto ao calendário escolar, os docentes na sua maioria responderam na questão 13 que não mudariam o calendário escolar. Ele rege tanto a educação urbana quanto a do campo. Os poucos docentes que manifestaram a necessidade de mudanças destacaram a exclusão do sábado como dia letivo, a importância de se considerar aspectos da vida do campo e a junção o recebimento de seus provimentos com a prestação de contas do trabalho docente, que acontecem na cidade de Breves, na região urbana.

Sendo assim, pode-se dizer que, diante do posicionamento dos professores, o calendário escolar da educação do campo pode ser integrado com o da região urbana, no entanto, é interessante comparar os dados sobre o calendário escolar como observou-se acima com a ausência dos alunos na escola, motivada pelo trabalho infanto-juvenil.

Quanto aos cursos de alfabetização, ainda procurando conhecer mais o professor da realidade do campo brevense, a questão 11 verifica a participação dos docentes em cursos de alfabetização. Na apresentação dos resultados, a maioria dos docentes não participou de cursos de alfabetização, entretanto, alguns poucos professores foram contemplados com alguns cursos.

Vale destacar a importância de capacitação continuada, que pode ajudar o professor no processo de alfabetizar as crianças, principalmente em multisseriação. Portanto, a oferta de cursos de alfabetização deve ser estimulada a todos docentes daquela realidade para um trabalho docente de sucesso e qualidade.

Com estes resultados, observa-se que a realidade da educação do campo de Breves possui grandes desafios a serem encarados. O desgaste do trabalho docente, as informações sobre a ausência dos alunos, a inadequação do calendário escolar, a falta de recursos didáticos e a baixa capacitação docente na alfabetização de crianças são fatos relevantes evidenciados pelos docentes.

Acredita-se que é relevante discutir os problemas e propor transformações por meio de experiências alternativas e políticas públicas apropriadas para a educação do campo em Breves que busque superar os desafios históricos dessa realidade.

4.3 Ensino da Linguagem Escrita nas Séries Iniciais

Neste eixo, as questões de 17 a 24 do questionário (anexo II) trazem informações sobre o processo de ensino da linguagem escrita e leitura no início da escolarização na educação do campo em classes multisseriadas em Breves.

Objetiva-se nesse eixo descrever as dificuldades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita do ponto de vista dos professores e relatar os modos de ensino da linguagem escrita e as projeções para um trabalho docente eficaz na alfabetização.

Diante desse conjunto de questões, os dados serão apresentados pelas seguintes categorias: dificuldades encontradas pelos docentes e os relatos dos professores sobre suas práticas na alfabetização.

4.3.1 Dificuldades encontradas pelos docentes

Para se conhecer as dificuldades maiores no processo de alfabetização, perguntou-se na questão 17 que tipos de dificuldades os professores encontram para alfabetizarem crianças nas séries iniciais em classes multisseriadas.

Do total de respostas encontradas, 39 professores relataram que a maior dificuldade em alfabetizar é trabalhar quatro séries ao mesmo tempo; 30 docentes se referiram à ausência de material didático; 15 colocaram a inadequação do espaço físico, 8 descreveram a falta de tempo e 7 relataram a ausência de capacitação profissional inicial e continuada.

Os relatos dos docentes mostram alguns tipos de dificuldades encontradas na alfabetização, tais como:

a. **Dificuldades de trabalhar quatro séries ao mesmo tempo (classes multisseriadas)**

P.2 Se faço uma atividade para eles, o irmão alfabetizado quer fazer para seu irmão e quer que suas atividades sejam sempre de alfabetização, sendo que eles já estão alfabetizados.

P.4 a dificuldade é trabalhar com quatro séries ao mesmo tempo e ainda alfabetizar as crianças pequenas, quando sabemos que o tempo é pouco para dar atenção para todos.

P.8 a dificuldade encontrada é trabalhar quatro series ao mesmo tempo, pois nos não sabemos se prestamos atenção para um serie ou se prestamos a atenção para outra e vice-versa. Às vezes os maiores atrapalham os menores, tem o caso das discriminações dos colegas e entre outras.

P.11 a dificuldade é conseguir fazer com que o aluno permaneça dentro da sala enquanto a aula esta sendo ministrada para uma outra série, a outra levanta as vezes até atrapalha, principalmente a terceira e quarta serie quando a atenção está sendo voltada para primeira série.

P.14 as dificuldades são várias por exemplo: quando eu passo uma atividade para os alunos da alfabetização, os que estão na terceira série querem fazer também, e como tenho que preparar a merenda, deixo com todas com uma atividade, logo surgem os conflitos e brigas porque os

alunos que estão na segunda série resolvem as atividades dos alunos que estão na primeira série, os da quarta fazem dos da terceira e assim por diante.

P.39 a principal dificuldade é ter alunos que não são alfabetizados juntos com os outros que já sabem ler e tem um pouco de domínio da escrita. Com isso eu enfrento alguns problemas como os alunos que não são alfabetizados são taxados de “burros”, que não sabem nada.

P.42 As dificuldades são muitas, primeiro porque o professor tem que dividir um pouco de tempo para cada série. E com certeza, as crianças que estão iniciando precisam de bastante atenção. Outra dificuldade é que as vezes recebemos alunos de segunda, terceira e quarta série que também precisam ser alfabetizados. É por isso que a dificuldade é enorme.

Diante dos relatos dos professores, pode-se dizer que o sistema escolar de multisseriação traz consigo uma gama de dificuldades para as quais os docentes que nele atuam não dispõem de ferramentas suficientes. Cabe lembrar que naquela realidade não é oferecida a Educação Infantil, e o aluno inicia sua vida escolar na primeira série sem ter desenvolvido habilidades motoras e sociais que o auxiliariam no momento da alfabetização.

Os professores mencionaram “falta de tempo” para trabalharem com os alunos, o que pode ser entendido no sentido de que, tendo de trabalhar conteúdos de quatro séries, o tempo torna-se claramente escasso para a tarefa.

Cabe ressaltar ainda que os níveis de aprendizagem diferenciados e as relações estabelecidas entre aluno-professor e aluno-aluno citados pelos relatos docentes mostram que as classes multisseriadas apresentam condições pedagógicas preocupantes que afetam o trabalho docente e os aprendizes.

Portanto, os relatos dos docentes demonstram que o sistema escolar multisseriado dificulta significativamente a aprendizagem e a atuação dos alunos. Isso tem como consequência que um número reduzido de alunos consegue ser atendido em suas características e necessidades.

b. A dificuldade decorrente da falta de material didático

Vejamos alguns exemplos das respostas dadas pelos professores:

P.25 falta de material como: tinta guache, papéis, cola e outros materiais didáticos para uso na aprendizagem da criança.

P.27 falta livro didático adequado, materiais didáticos e um miméografo.

P.28 as dificuldades são inúmeras, mas a que mais se destaca é a falta de recursos pedagógicos.

P.43 a falta de material adequado para alfabetizarmos através de jogos educativos, brincadeiras, etc.

P.45 No momento de desenvolver atividades para as crianças não tenho recursos adequados e suficientes para trabalhar.

P.61 Com falta de material didático fica difícil trabalhar, mas com esforço e força de vontade não encontramos dificuldades.

P.67. um dos principais problemas é a falta de material didático.

P.72. a maior dificuldade está na ausência de material didático adequado para classes multisseriadas. Os livros estão muito densos para alfabetizar com textos longos e grandes para crianças que estão indo pela primeira vez para sala de aula aí fica difícil até porque nos trabalhamos em classes multisseriadas.

P. 73 Falta matéria para pinturas, blocos lógicos, livros apropriados para leitura das crianças.

Os exemplos acima citados revelam uma preocupação em relação aos recursos didático-pedagógicos. A ausência de materiais didáticos é um fator que influencia diretamente na qualidade da educação em relação ao ensino e aprendizagem das crianças iniciantes na Educação Fundamental de primeira a quarta série.

Como se percebe nos relatos, a ausência de recursos didáticos prejudica o trabalho docente no momento da alfabetização. Os resultados mostram que o professor sente falta de recursos didáticos adequados que possibilitem iniciar os alunos na aprendizagem da linguagem escrita.

É interessante comparar os dados acima com os resultados sobre os recursos didáticos utilizados pelos professores para alfabetizarem, no segundo eixo temático deste capítulo. Constatou-se que os professores utilizam com grande frequência livros didáticos, cartilhas e atividades lúdicas; no entanto, como se observou acima, eles relatam que há ausência de recursos didáticos para efetivação do trabalho docente.

Deduz-se que os docentes buscam tais recursos por conta própria para alfabetizarem as crianças na educação do campo, como se não bastasse trabalhar em classes multisseriadas e realizar diversas atividades. Outro fator citado nos relatos é a inadequação de alguns livros didáticos para a alfabetização, muitas vezes trazendo textos muito densos e longos, incompatíveis com o estágio de aprendizado das crianças.

Observando os dados acima, pode-se dizer que é fundamental oferecer recursos didático-pedagógicos aos docentes e alunos. E vale dizer também que é necessário que haja no processo de alfabetização uma variedade de recursos didáticos, como por exemplo, textos para serem usados para diferentes objetivos e livros didáticos cuja escolha deve ser considerada a partir do propósito de ensino. Os livros e textos empregados devem ser compatíveis com a capacidade de leitura dos aprendizes, segundo relata “Alfabetização infantil: os novos caminhos”, de 2003.

c. Dificuldades decorrentes da falta de espaço físico, de tempo e de capacitação profissional.

P.12 o tempo é pouco para alfabetizar uma criança. Precisamos de muito tempo só para eles. O certo seria um professor para alfabetizar essas crianças.

P.13 uma das dificuldades é o tempo que é curto para dar aula para quatro séries ao mesmo tempo.

P.17 particularmente, eu tenho dificuldade com o pouco tempo voltado para as séries iniciais, tendo que dar atenção aos outros que estão mais adiantados e os alunos me cobram: professora e nós?

P.22 as dificuldades são inúmeras falta de espaço adequado para desempenhar atividades pedagógicas, cursos para aperfeiçoar os conhecimentos dos docentes.

P.32 a dificuldade é que precisamos de um curso de alfabetização.

Percebe-se que as reclamações quanto ao tempo estão relacionadas à forma de organização da educação escolar em classes multisseriadas. O professor tem de se desdobrar para atuar em quatro séries em um mesmo espaço escolar. Como se não bastasse tal desafio, esse espaço muitas vezes é inadequado para o trabalho docente e aprendizagem das crianças. Juntamente com toda essa realidade local, a ausência de capacitação é citada como uma das dificuldades dos docentes que atuam no momento de alfabetizar as crianças das classes multisseriadas.

Outras respostas tiveram menor frequência no relato dos professores, como: falta de transportes, excesso de crianças na sala de aula, falta de acompanhamento dos pais, falta de alimentação, excesso de barulho, crianças com deficiência, crianças com problemas na família, crianças com dificuldades de leitura, escrita, pronúncia de palavras e compreensão, falta de Educação Infantil.

Com esses resultados, pode-se dizer que há uma limitação de quem ensina e de quem aprende em classes multisseriadas na educação do campo em Breves. Diversas dificuldades foram apontadas pelos professores, como foi visto acima, revelando um cenário desafiador.

No capítulo 1 sobre a gênese da educação rural até o século XXI, observou-se que reformas, concepções e rupturas de paradigmas na educação do campo foram propostas. Apesar disto, entretanto, a realidade educacional da população do campo não recebeu os investimentos necessários para assegurar uma maior qualidade na educação.

Nessa perspectiva, nota-se que o Ensino Fundamental (antigo primário) brevese continua sendo ofertado em condições precárias e deixando a responsabilidade total nas mãos dos docentes, sem proporcionar condições mínimas para professores e alunos. Entre a realidade desses atores pedagógicos e as políticas públicas educacionais existe um enorme abismo.

Observa-se ainda que a realidade da multisseriação na educação do campo em Breves requer muito mais do que inovação metodológica; requer ofertar subsídios concretos, como espaço escolar adequado, recursos materiais, formação

docente inicial e continuada, com um currículo que considere as peculiaridades daquela realidade. Nesse momento, nota-se um distanciamento das propostas do artigo 28 da nova LDB 9.394/96 com a real situação daqueles que ensinam e aprendem naquele contexto educacional.

Na questão 18, perguntou-se sobre as dificuldades dos alunos e alunas quando estão aprendendo a ler e escrever nas quatro primeiras séries. A grande maioria dos professores, cinquenta e dois deles, relataram que as dificuldades dos aprendizes em ler e escrever estão ligadas à ausência de conhecimento sobre aspectos fundamentais da linguagem escrita, dentre os quais: diferenciar o som das letras, formar sílabas, ler e escrever letras e sílabas, reconhecer as letras, compreender e pronunciar no momento da leitura, relacionar aspectos da linguagem oral com a linguagem escrita, conhecer os nomes das letras, trocar letras, assimilar as sílabas, conseguir relacionar grafemas e fonemas.

Outras dificuldades foram citadas com menor frequência pelos professores; vinte e sete relatos apontaram para a falta de material didático, ausência dos alunos às aulas, falta de acompanhamento dos pais, o trabalho em classes multisseriadas, falta de tempo e espaço físico adequado, crianças que trabalham faltam muito, não sabem pegar no lápis, distorção série-idade, falta de Educação Infantil, entre outros. Algumas dessas dificuldades já foram colocadas pelos professores anteriormente; essa repetição deve-se ao fato de que tais dificuldades de fato interferem no trabalho docente.

Observa-se, a seguir, algumas dificuldades relatadas pelos docentes por série escolar:

Primeira série

a. Dificuldades na linguagem escrita e leitura.

A seguir, algumas das respostas consideradas expressivas no que se refere ao tipo de dificuldades encontradas no aprendizado dos alunos:

P.1 a maior dificuldade dos alunos na primeira série é diferenciar o som das letras.

P.11 alguns tem dificuldades com palavras de sílabas com mais de duas letras, outros porque não conseguem pronunciar direito.

P.13 a junção de sílabas, quando eles estão começando a ler, se percebe a insegurança de cada um. Também trocam letras e engolem sons das letras.

P.14 muitas vezes as crianças acham que a escrita do seu nome serve para outras composições.

P.19 não conseguem aprender as letras e gaguejam.

P.23 é de pronunciar as palavras e também de escrever por faltas de letras e troca de letras, isso porque os alunos falam de um jeito e escrevem de outra.

P.38 as maiores dificuldades são juntar sílabas e ler palavras.

Sobre esses relatos, observa-se que há uma dificuldade dos aprendizes em compreender que a fala é representada por fonemas e a escrita é representada por grafemas. Desta forma, nota-se que os aprendizes não desenvolveram habilidades de relacionar grafemas e fonemas no processo de aprendizagem da escrita e leitura.

Nessa perspectiva, Alegria, Leybaert e Mousty (apud CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2009, p. 22) enfatizam que a tomada de consciência de que a linguagem falada possui uma estrutura fonêmica subjacente é relevante para a aquisição da leitura. Tal estrutura possibilita a utilização de um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia, o que permite à criança ler qualquer palavra, mesmo cometendo erros em palavras irregulares. Diante disso, dizem os autores: “Tal geratividade, característica das ortografias alfabéticas, permite a autoaprendizagem pelo leitor, pois ao se deparar com uma palavra nova, ele a lerá por decodificação fonológica”.

Como se procurou desenvolver no capítulo anterior da dissertação, a literatura corrobora que a consciência fonológica facilita a aprendizagem da linguagem escrita. Essa concepção fônica propõe um ensino pautado na sistematização das relações correspondentes entre as unidades gráficas do alfabeto (grafemas) e as unidades fonológicas (sons).

No processo de aprendizagem da linguagem escrita, é produtivo para o aprendiz compreender que esta traz consigo diversos sentidos no momento da combinação de letras que representam os sons formando sílabas, palavras, frases e textos. Como se vê nas pesquisas anteriormente relatadas, a consciência fonológica se mostra um facilitador na aquisição da escrita.

b. Outros fatores

Destaca-se a seguir algumas respostas significativas que apontam outras dificuldades:

P.20 não sabem pegar no lápis e não tem paciência, as vezes os pais não apóiam os filhos.

P.25 a primeira dificuldade é falta de educação infantil para as crianças, que entram na primeira vez numa sala de aula logo na primeira série.

P.48 as dificuldades principalmente está na coordenação motora das crianças.

P.52 às vezes encontramos alunos com idade muito avançada. Ele não gosta de ler, de falar e se sente muito envergonhado, muito fechado e por esse motivo ele acaba desistindo.

P.73 concentração, pois o barulho é muito grande, fica entre duas serrarias.

Como se vê nos exemplos acima, outros fatores foram apontados pelos docentes quando perguntados sobre as dificuldades dos alunos e alunas quando estão aprendendo a ler e escrever nas quatro primeiras séries. Dentre eles, destacam-se a ausência de Educação Infantil naquela realidade educacional e a inadequação do espaço escolar, já citados no segundo eixo temático como dificuldades encontradas pelos docentes naquela realidade.

Como se observou no capítulo 1 deste estudo, a ausência de Educação Infantil contraria a lei educacional vigente no Brasil, prescrita na LDB 9394/96, art. 29, que assegura a Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças por meio de aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, junto com a família e a sociedade.

A Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento afetivo, psicomotor e sociocognitivo da criança, envolvendo a afetividade, os esquemas corporais, a linguagem e a cognição com as práticas sociais realizadas individual e coletivamente na escola. Ademais, contribui significativamente no processo de alfabetização.

Segunda série

a. Dificuldades na linguagem escrita e leitura.

P.1 Ler a pronúncia das palavras corretas.

P.6 na segunda série os obstáculos não são diferentes da primeira série.

P.8 o mesmo acontece com o aluno que vem da primeira e da segunda. Sente dificuldade em conhecer sílabas, não sabem formar palavras e ler frases.

P.13 alunos que passam para segunda série e não sabem ler e nem escrever, e não interpretam textos e nem formam frases.

P.14 os meus alunos da segunda série escrevem as palavras todas juntas quando faço ditado, aí tenho que ir dizendo que eles têm que separar as palavras. Quanto à leitura eles lêem ainda desrespeitando os sinais de pontuação. Para tentar amenizar essa situação leio primeiro e depois peço para que eles façam a mesma leitura.

P.21 os alunos na leitura trocam sílabas com outras e confundem letras e as sílabas.

P.25 uma parte das crianças já vem da primeira série sem saber ler e fica com grande dificuldade na segunda série quando passamos outros conteúdos diferentes.

P.30 os alunos trocam “p” por “b”, “g” por “j”, “x” por “ch”, “m” por “n” e escrevem 102 ao invés de 1002.

P.39 eles sentem muita dificuldade em ler e escrever, principalmente de algo ditado. Eles acham que ainda não sabem ler e as vezes querem ficar fora das atividades.

P.43 as dificuldade são ler frases e escrever os ditados e resolver problemas de matemática.

P.52 a gente já pega aquele aluno aprovado para segunda série. Ele não sabe ler e as vezes nem escrever e com as dificuldades que temos com as classes multisseriadas se torna mais difícil.

P.54 não conseguem ler porque não juntam as letras para formar palavras.

Como se nota nos relatos, os docentes se referem a uma falta de progressão das habilidades de ler e escrever das crianças que saíram da primeira para a segunda série. Esses dados demonstram que os aprendizes não prestam atenção aos aspectos sonoros e segmentais da fala no momento de simbolizarem os sons por meio dos grafemas. E, ainda, sentem dificuldade no processo de articular os fonemas e de fazer a correspondência entre fonemas e grafemas.

Ratifica-se portanto que, na perspectiva das habilidades metalinguísticas, é importante desenvolver duas competências: o reconhecimento de palavras por meio da codificação e decodificação e a compreensão de textos por meio do vocabulário e das práticas sociais. Essas competências podem se apresentar por meio da consciência fonológica, lexical e sintática.

Vale ressaltar que, conforme aponta Brasil (2003), a inexistência de dados públicos e comparáveis sobre o desempenho de aprendizagem da primeira e segunda série do Ensino Fundamental, associada aos dados da UNESCO, PISA, SAEB, demonstra que o Brasil tem grandes desafios a superar na alfabetização. O país vem enfrentando grandes dificuldades para alfabetizar e permitir uma escolarização adequada, tanto em nível estadual quanto municipal.

Na terceira série

a. Dificuldades na linguagem escrita e leitura.

P. 10 as dificuldades que encontro na terceira série quando ensino a ler e escrever é no momento do ditado e na leitura .

P. 17 na terceira série a dificuldade é não ler e entender o que estão lendo e os alunos da quarta série têm essa mesma dificuldade.

P. 18 tanta terceira como na quarta série os alunos sentem dificuldades de escrever e ler o ditado de palavras.

P. 27 dificuldades de pronunciar palavras com mais de quatro sílabas e dificuldades de seguir os sinais de pontuação na leitura.

P. 28 Nesta série as dificuldades são iguais as das séries anteriores. Os alunos não relacionam os sons com as letras, assim não conseguem ler e nem escrever.

P. 43 dificuldades de escrever palavras quando tem ditado de textos.

P. 56 muitos alunos estão parecidos com os da primeira e segunda série porque não conseguem ler e escrever por causa que não sabem o alfabeto e não juntam letras para formar sílabas.

Com os dados acima, pode-se dizer, mais uma vez, que não há uma progressão na aprendizagem da linguagem escrita e leitura. Mesmo na terceira série os aprendizes parecem não ter desenvolvido ainda a capacidade de manipular e refletir sobre a linguagem escrita.

b. Outros fatores

P.12 na terceira série os alunos precisam de uma atenção só para eles e eles não têm devido trabalharmos com classes multisseriadas.

P.52 tanto na terceira quanto na quarta série sempre apanhamos esses alunos não alfabetizados que já vem de outras escolas. Temos que alfabetizar alunos na quarta série sem poder voltar à primeira série. Isso está relacionado às quatro séries que trabalhamos ao mesmo tempo.

Nesses relatos, os professores reforçam as dificuldades de lidarem com classes multisseriadas e alunos que chegam à terceira série sem conhecerem o princípio alfabético da linguagem escrita. Esses dados, se comparados com o segundo eixo temático, os desafios nas práticas docentes na educação do campo em classes multisseriadas, ratificam mais uma vez tais dificuldades.

Na quarta série

a. Dificuldades na linguagem escrita e leitura.

P.02 a maior dificuldade na quarta série é a desistência dos alunos por não saber ler e escrever.

P.06 na quarta série a situação não é diferente das outras séries, dificuldades de ler.

P.19 alguns são adultos e tem vergonha de ler.

P.28 a maior dificuldade ocorre quando o aluno é solicitado em ampliar frases e construir textos.

P.33 a dificuldade está no momento de ler e interpretar e na pontuação dos textos.

P.37 os alunos já vieram com grandes dificuldades de leitura e escrita desde a primeira série e não desenvolveram a aprendizagem necessária para ler e escrever.

Nos resultados apresentados acima, percebe-se que, do ponto de vista dos professores, o aprendiz na quarta série do Ensino Fundamental sente dificuldades em lidar com a linguagem escrita e leitura, o que acaba gerando o abandono escolar. Esse dado pode estar ligado aos altos índices de evasão e reprovação escolar, conforme apontado pelo INEP no capítulo 1 do presente trabalho.

Nas quatro séries, percebe-se que as dificuldades das crianças estão relacionadas à ausência de conhecimento do princípio alfabético e ortográfico. Dentre as dificuldades, os docentes apontam, por exemplo, a ausência de habilidades de ler e escrever, de formar palavras usando sílabas, de leitura e reconhecimento de palavras e de famílias silábicas, escrita muito segmentada, troca de letras e sílabas, dificuldade com pontuação e acentuação.

Como se pode ver nos relatos, as dificuldades estão ligadas à ausência de habilidades em se relacionar os sons da pronúncia da fala com as letras no sistema de escrita. Segundo Brasil (2003), a escrita envolve diferentes dimensões. Todas elas necessitam ser ensinadas paralelamente, simultâneas entre si e com práticas de leitura considerando as capacidades cognitivas das crianças.

É fundamental que os professores que atuam em classes de alfabetização conheçam adequadamente a complexidade dos aspectos linguísticos, fonético-fonológicos e ortográficos da língua, com o objetivo de prever, diagnosticar e corrigir algumas dificuldades de aprendizagem decorrentes dessas complexidades. Não se pode negar que o ensino das correspondências grafema-fonema é relevante para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Ainda é relevante dizer que a associação entre a leitura e escrita é fundamental para desenvolver a habilidade grafofonológica, isto é, ler a linguagem escrita e/ou escrever algo lido. Atividades de coordenação motora e atividades oralizadas são fundamentais para o desenvolvimento sociocognitivo da criança.

4.4 Relatos dos professores sobre suas práticas na alfabetização

Nessa categoria, buscou-se relatar os modos de ensino da linguagem escrita e as projeções para um trabalho docente eficaz na alfabetização em classes multisseriadas na educação do campo de Breves.

Na questão 19, perguntou-se aos professores como eles fazem para trabalhar com a disciplina Língua Portuguesa dando atividades diferenciadas de primeira a quarta série com alunos na mesma sala.

Do total de respostas encontradas, trinta professores relataram que unificam assuntos da primeira e segunda séries e da terceira e quarta séries; vinte e cinco contaram que diferenciam atividades conforme o nível de aprendizagem; outros diversificam suas atividades, e dois não responderam.

a. Unificam as séries e conteúdos escolares

P.03 algumas vezes passo trabalho com primeira e segunda séries juntas e terceira e quarta séries juntas.

P.25 dividindo a classe em primeira e segunda e terceira e quarta.

P.55 unifico primeira e segunda série e terceira e quarta séries e também os conteúdos. A leitura é feita coletivamente e individual.

Diante dessas falas, Nota-se que a junção das séries, conforme citam os docentes, é um meio de adequar o tempo e os conteúdos de português à realidade educacional multisseriada.

b. Atividades diferenciadas para cada série.

P.13 eu faço um plano de aula para cada série e monto atividades de acordo com a série e respeito o nível de cada aluno.

P.18 é complicado mas um exemplo, eu trabalho um texto para as quatro séries se for possível para primeira e depois divido os assuntos com base no texto. Nem sempre dá certo porque o horário acaba e tem que ficar o conteúdo para o dia seguinte.

P 49 Faço a divisão do quadro para segunda, terceira e quarta série.

P. 38 eu divido a lousa em quatro ou mais partes, e passo conteúdo ou então eu vejo se tem conteúdos iguais, aí passo tudo junto.

Esses relatos sugerem diversas estratégias de atuação em classes multisseriadas. Ao considerar cada série escolar, o docente demonstra que trata a multisseriação como seriação, ou seja, ele não consegue criar estratégias para a realidade multisseriada, mas trabalha com cada série escolar separadamente. Esses dados ratificam que os professores não consideram o sistema multisseriado, e reforçam que a seriação escolar é a melhor forma de trabalhar com ensino de Português.

d. Outras respostas

P.11 para que o aluno tenha um aprendizado mais rápido melhor dizendo, eu inicio com desenhos de letras do alfabeto, e quando o aluno já sabe a leitura das letras eu apresento uma palavra, onde desenvolvo atividades de leitura com palavras e sílabas.

P.16 bem depois que a criança conhece as letras eu começo a trabalhar com a soletração.

P.20 os da primeira eu faço os trabalhos no caderno , os da segunda série numa parte do quadro e os da terceira e quarta série no outro lado do quadro. Serie. Esta divisão é feita através de dois planos de aula.

P.26 as atividades da terceira e quarta série são as mesmas. Já na primeira série e na segunda serie trabalho diferente porque essas crianças na sabem ler e escrever. E para primeira série faço trabalhos nos cadernos.

Os relatos mostram as diversas estratégias de ensino de Português criadas na realidade de cada docente. Essas estratégias metodológicas sinalizam modos de adequar os conteúdos de Língua Portuguesa às reais condições de trabalho do professor.

Os resultados apontam para uma educação linguística pautada em conteúdos sistematizados e fixados pelas séries. Ora os docentes unificam conteúdos, ora diversificam os conteúdos construindo estratégias para desenvolverem habilidades de leitura e escrita. Percebe-se, em alguns momentos, que mesmo em classes multisseriadas, os conteúdos de Língua Portuguesa são tratados como se fossem

ensinados em classes seriadas. Isso provavelmente ocorre pela estrutura curricular que deve ter conteúdos de Português divididos em séries escolares.

Na questão 20, foi solicitado aos docentes que explicassem brevemente como eles fazem para ensinar crianças da primeira série a lerem, e na questão 21, perguntou-se sobre os modos dos docentes no processo de ensinar as crianças da primeira série a escreverem.

Os resultados das questões 20 e 21 apontam que os docentes realizam métodos muito próximos para ensinarem a ler e a escrever. Dessa forma, obtiveram-se sessenta e nove respostas, e cinco não responderam.

Em quarenta e dois relatos, os docentes ensinam inicialmente soletração de letras, depois sílabas, em seguida, palavras, até chegarem ao texto; sete docentes apontaram que começam com as sílabas até chegarem ao texto, um com palavração, um com textos, e dezoito relatos apontam outros métodos de ensino da leitura, tais como: uso de livros e cartilhas, atividades lúdicas, músicas, histórias infantis, objetos concretos. Notam-se nos relatos abaixo tais procedimentos:

Ler

P.01 trabalho com as letras depois formo sílabas com as crianças, depois de formamos sílabas formamos palavras e assim sucessivamente.

P.11 para que o aluno tenha um aprendizado mais rápido, melhor dizendo eu inicio com desenho de duas letras do alfabeto e quando o aluno já está dominando a leitura das letras eu apresento o desenho de uma palavra-chave, onde eu trabalho o desenvolvimento da palavra-chave e das sílabas.

P.14 na primeira série costumo apresentar a palavra e o seu desenho ao lado, por exemplo, se escrever a palavra BOLA eu desenho a BOLA ao lado da palavra.

P.20 ensino as vogais e as consoantes em cartazes, ao aprenderem elas eu começo ensinando as sílabas e depois as palavras.

P.22 primeiro ensino as vogais, quanto as crianças tem total domínio das vogais, fazemos cartazes e seus nomes, jogos e músicas.

P.25 trabalho a maioria das aulas com fichas silábicas no quadro de pregar contando as letras que contem e

determinada palavra e identificando os sons de cada sílaba, trocando sílabas e formando novas palavras.

P.31 Eu uso fichas com sílabas e palavras, ditado, leitura, auto ditado. Figuras e leitura de textos, frases e pequenas histórias.

P.34 usando jogos de palavras, palavras bem grandes, livros de alfabetização com palavras simples, palavra-chave.

P.58 Eu separo as vogais, as consoantes e as sílabas para que eles conheçam e formem palavras.

Observa-se em alguns relatos que o ensino da leitura ocorre por meio da soletração, que envolve ensinamentos de memorização do nome e da ordem das letras; ensina-se os nomes por ordem alfabética; em seguida, as formas, o valor e finalmente, juntam-se as letras para formar sílabas, depois frases, e por último, textos. Outros começam pelas sílabas. Esse procedimento fundamenta-se nos métodos sintéticos de alfabetização.

Em outro momento, constata-se que os docentes ensinam as crianças a lerem por meio da unidade maior, neste caso, palavras e textos. Outros utilizam livros didáticos e jogos para alfabetizar.

Escrever

P.11 para que a criança desenvolva mais rápido a escrita eu uso quase o mesmo processo de leitura, só que a escrita eu utilizo primeiro a coordenação motora, porque as vezes nós deparamos com alunos que não conseguem pegar o lápis, nem caneta, então esses alunos são os que mais demoram para ler e escrever.

P.14 é o mesmo método que utilizo para ensinar a ler, porque a criança cria vínculo entre a palavra escrita ligado ao desenho.

P.20 faço no caderno deles letras e palavras pontilhadas para cobrir e depois de cobri eles copiam ao lado.

P.22 passo no caderno atividades de coordenação motora para que eles desenhem as letras, passo na lousa e também dito pequenas palavras.

P.25 Fazendo rabiscos, cobrindo pontilhados, cobrindo letras e completando os formatos das letras

P.31 eu uso métodos tradicionais como atividades feitas no caderno para cobrir, pintar e copiar, quando a criança já desenvolveu a coordenação eu passo para o quadro, formação de palavras, frases e textos.

P.34 quando estão iniciando seguro as mãos deles para fazer rascunhos e imitando letrinhas.

P.58 Fazer eles conhecerem o alfabeto e as sílabas.

Considerando os dados acima, a linguagem escrita é ensinada por meio de atividades de coordenação motora em razão da falta de Educação Infantil. Cabe ressaltar que o trabalho docente de alfabetização deve permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos aprendizes de manipularem aspectos formais da linguagem escrita.

Nos relatos acima, percebe-se que os professores diversificam os métodos de alfabetização no momento de ensinarem crianças a lerem e escreverem na primeira série. Alguns adotam a soletração, a silabação, e outros utilizam a palavrção, os textos.

Concorda-se com Brasil (2003) ao relatar que a escrita envolve diversas dimensões; todas precisam ser ensinadas paralelamente entre si e com propostas pedagógicas de leitura, ainda que independentemente, dadas as limitadas capacidades de processamento cognitivo da criança. No momento em que o aprendiz soletra e grafa a palavra de forma fluente, automática e correta, sua atenção e capacidade cognitiva podem se concentrar em outras atividades relacionadas com o ato de escrever.

Os métodos de alfabetização devem se fundamentar em conhecimentos científicos que norteiem as escolhas das unidades de ensino (grafemas, fonemas, morfemas, tipos de sílabas, palavras, sentenças, textos) e as suas regras elementares para ajudar o aprendiz a decifrar o código alfabético.

Nessa perspectiva, diversos trabalhos experimentais e empíricos confirmam a maior eficácia dos métodos fônicos em relação aos demais, conforme consta no National Reading Panel de 2000. Eles enfatizam a decodificação grafofonológica como condição para que o aprendiz adquira fluência e autonomia no momento de

ler. As estratégias de converter letras em sons e juntá-los para formação de palavras têm-se mostrado mais hábeis do que aquelas baseadas em unidades maiores do que os fonemas.

Há pesquisas, como por exemplo, de Maluf e Barrera (1997) e de Santos e Maluf (2004), que comprovam que esses métodos apresentam melhores resultados no processo de aprendizagem da linguagem escrita. O enfoque contemporâneo fônico desenvolve descoberta, reflexão e metacognição por meio do princípio alfabético, que reside na relação entre fonema e grafema. Com isso, a criança assimila com precisão os níveis de informação textual utilizando competência da decodificação.

Na questão 22, perguntou-se aos docentes se eles poderiam indicar algumas coisas que acham importantes para ajudar as crianças na alfabetização. Os resultados mostram que houve noventa e cinco respostas, dentre as quais vinte e sete professores apontaram que os materiais didáticos são relevantes no trabalho de alfabetizar crianças, vinte e cinco citaram atividades lúdicas, doze relataram a importância da capacitação docente, dez revelaram que o espaço físico, tempo e transporte são fundamentais, sete comentaram sobre o incentivo dos pais e catorze deram outras respostas. A seguir, foram organizados os relatos de alguns professores:

a. Materiais didáticos:

P.34 livros com tarefas simples voltados para zona rural, kit de arte e outros materiais para recortar.

P.25 dinâmicas, matérias didáticos, espaço adequado, livros didáticos que esteja dentro do padrão alfabético.

P.57 que as escolas recebessem cadernos de caligrafia e cartilhas de alfabetização adequada.

P.64 que a prefeitura na pessoa do gestor juntamente com a secretaria de educação nos oferecesse recursos didático-pedagógicos para desempenhar melhor o processo de alfabetização.

b. Atividades lúdicas

P.44 fazer cartazes com letras e palavras grandes e inventar brincadeiras que envolvam letras e palavras.

P.59 trabalhar com diversos gêneros de textos, bingos, dominós, palavra-cruzada, caça-palavra, maquetes, teatro.

c. Capacitação docente:

P.37 o que poderia ajudar seria a visita de profissionais para realizar cursos sobre alfabetização.

P.60 cursos de capacitação para os professores sobre alfabetização.

P.21 cursos de alfabetização ajudaria muito.

P.63 orientações para os professores sobre alfabetização com essa base o professor pode ter mais suporte.

d. Espaço físico, tempo e transporte escolar:

P.22 o espaço pedagógico que é importante na alfabetização.

P.31 local adequado, material lúdico, livros adequados, paciência, carinho e ajuda dos pais.

e. Incentivo da Família:

P.28 o acompanhamento familiar é indispensável e contribui muita para tal processo.

P.02 o incentivo dos pais para que os alunos não falem às aulas, pois dois dias que eles faltam causa atraso na aprendizagem.

f. Outras respostas:

P.27 cada escola deveria ter um mimeógrafo que ajudaria muito na alfabetização de crianças.

P.38 que tivesse um professor exclusivo para trabalhar somente com alfa.

P.62 tirar as crianças que estão na alfabetização em classes multisseriadas.

P.58 eu acho que poderia ter um meio para ajudar os pais. Os meus alunos não recebem nem um tipo de ajuda nem o bolsa-família.

As falas dos professores sinalizam para uma realidade educacional muito diferente da encontrada nas escolas da zona urbana. Em termos de recursos disponíveis, a escola do campo é carente de recursos materiais e espaço para salas de aula adequadas; há ausência de bibliotecas, quadra de esporte, laboratório de informática, linguagem e ciências. Esses dados ratificam a necessidade de investimentos para consolidarem uma educação do campo de qualidade, que possibilite o sucesso socioeducacional daqueles que estão inseridos nessa realidade.

Na questão 23, perguntou-se aos docentes o seguinte: “Na quarta série, quantos dos seus alunos conseguem ler e escrever?” Foram dadas cinco alternativas para eles assinalarem. Os resultados mostram que vinte e nove assinalaram que **todos** os alunos conseguem ler e escrever na quarta série; vinte e dois apontaram que **mais ou menos metade da turma**; treze citaram que **quase todos**; sete docentes relataram que **somente alguns**, e três docentes indicaram que **mais da metade da turma** da quarta série consegue ler e escrever.

Esses dados mostram que, segundo os professores, a grande maioria dos alunos e alunas consegue ler e escrever na quarta série. Relacionando os resultados acima com outros dados apontados pelos docentes, quando perguntados sobre as dificuldades dos alunos e alunas quando estão aprendendo a ler e escrever nas quatro primeiras séries, percebe-se uma falta de consistência entre as respostas.

Cabe aqui destacar os estudos de Brasil (2003), que apontam que, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, faz-se necessário soletrar e grafar adequadamente por meio das capacidades que envolvam caligrafia, transcrição fonema-grafema, regras ortográficas, pontuação, acentuação, letras maiúsculas e minúsculas.

É fundamental que o professor crie estratégias que possibilitem ao aprendiz desenvolver competências de escrita e leitura. Há muitas maneiras pedagógicas para relacionar o ato de ler e escrever, como cópias e ditados, para que o aprendiz identifique e resolva problemas ligados aos erros detectados ao fazer a correspondência fonema-grafema.

Essa estratégia ajuda a desenvolver as habilidades metalinguísticas, que possibilitam ao aprendiz manipular e refletir sobre estrutura, formação e valor dos aspectos linguísticos a partir da linguagem oral.

Na questão 24, perguntou-se se os docentes gostam de alfabetizar as crianças. Os resultados mostram que sessenta e nove professores gostam de alfabetizar, quatro não gostam, e dois não responderam. Há uma diversidade de relatos sobre a satisfação em alfabetizar crianças, a afetividade construída com os alunos, o estímulo de alfabetizar devido à vontade de aprender das crianças. Os relatos abaixo mostram algumas justificativas de alguns professores que gostam de alfabetizar:

P.01 sim, porque é uma tarefa árdua devido os poucos recursos, mas apesar disso descobrimos coisas novas e é interessante o carinho e a curiosidade deles em aprender a ler e escrever.

P.06 sim, porque a alfabetização é uma etapa muito importante na aprendizagem e nós como educadores nos sentimos muito felizes quando alfabetizamos uma criança.

P.08 sim, gosto de alfabetizar porque a gente tem a responsabilidade dentro da escola de alfabetizar, agora seria melhor se fosse somente uma série por turma. Todos os educadores estariam alcançando seus objetivos melhor.

P.18 sim, passar esse conhecimento me faz feliz ver as crianças olhando um barco passando no rio e elas poderem ler o nome. Isso é muito gratificante e outras coisas.

p.27 sim, porque o professor tem uma responsabilidade muito grande de educar essa criança e que são seus primeiros conhecimentos adquiridos na sala de aula e a afetividade que é muito grande por parte das crianças.

P.31 sim, por que é gratificante ver as descobertas das crianças ao conhecer as letras e palavras. É um trabalho maravilhoso e importante para todos.

P.37 Não, por que o aluno vai para a primeira série com 6 anos sem conhecer as primeiras letras e sem habilidade motora.

P.50 adoro crianças e desde 12 anos gosto de ensinar e sempre quis ser professora. Por não ter documento demorei ir a escola e aprendi tudo com uma professora particular e aperfeiçoei na escola o resto é da maneira que aprendi procuro repassar.

P.52 sim gosto de alfabetizar, só queria ter recursos para trabalhar com os alunos, pelo menos uma sala de aula que oferecesse condições mínimas.

P.55 sim, é gratificante repassar o que sabemos aos alunos e vê a alegria de uma nova descoberta para eles. Vê a primeiras letras, pronunciar a primeira sílaba e juntando para formar a primeira palavra com duas sílabas. Fico feliz em poder ajudar essas crianças nesse início de sua vida.

P.68 sim, é gratificante ver uma criança ler e escrever.

Os relatos demonstram que a grande maioria dos professores sente satisfação em alfabetizar crianças. Nota-se que a alfabetização para esses educadores envolve uma relação de formação intelectual e cidadã, naquele espaço educacional marcado por muitas limitações e contradições sociais e educacionais.

As justificativas apresentam uma relação, construída no momento de iniciar as crianças no mundo da escrita, marcada pela afetividade, criatividade e compromisso com a educação. Muitos são os desafios, e diante deles, o que encoraja esses educadores é a certeza de que essas crianças podem transformar aquela(s) realidade(s) a partir do momento em que aprendem a ler e escrever.

Resumindo os dados deste eixo temático, constataram-se as dificuldades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita do ponto de vista dos professores, os modos de ensino da linguagem escrita e as projeções para um trabalho docente eficaz na alfabetização.

Quanto às dificuldades encontradas pelos docentes, verificou-se que os relatos dos docentes mostram alguns tipos de dificuldades encontradas por eles na alfabetização, como: dificuldades de trabalhar quatro séries ao mesmo tempo (classes multisseriadas); a dificuldade decorrente da falta de material didático e dificuldades decorrentes da falta de espaço físico, de tempo e de capacitação profissional.

Quanto às dificuldades dos alunos e alunas quando estão aprendendo a ler e escrever nas quatro primeiras séries, a grande maioria dos professores relatou que as dificuldades dos aprendizes em ler e escrever estão ligadas à ausência de conhecimento sobre aspectos fundamentais da linguagem escrita, dentre os quais: diferenciar o som das letras, formar sílabas, conseguir ler e escrever letras e sílabas, reconhecer letras; compreender e pronunciar no momento da leitura, relacionar aspectos da linguagem oral com a linguagem escrita. De modo que os alunos desconhecem os nomes das letras, trocam letras, não assimilam as sílabas e não conseguem relacionar grafemas e fonemas.

Outras dificuldades foram citadas com menor frequência pelos professores, como falta de material didático, ausência dos alunos às aulas, falta de acompanhamento dos pais, o trabalho em classes multisseriadas, falta de tempo e espaço físico adequado, ausência constante das crianças que trabalham, o fato de as crianças não saberem pegar no lápis, distorção série-idade, falta de Educação Infantil, entre outras.

No subeixo intitulado “Os relatos dos professores sobre suas práticas na alfabetização”, buscou-se relatar os modos de ensino da linguagem escrita e as projeções para um trabalho docente eficaz na alfabetização em classes multisseriadas na educação do campo de Breves.

Quanto ao modo de trabalhar com a disciplina Língua Portuguesa, elaborando atividades diferenciadas para primeira a quarta série com alunos na mesma sala, os professores relataram, na sua maioria, a prática de unificar assuntos da primeira e segunda séries e da terceira e quarta séries. Outros relatos mostram que alguns docentes diferenciam atividades conforme o nível de aprendizagem; outros diversificam suas atividades, e dois não responderam.

No que diz respeito ao modo como ensinam crianças da primeira série a lerem e ao processo de ensinarem as crianças da primeira série a escreverem, os resultados demonstram que a grande maioria, quando ensina a ler, inicia com letras, depois sílabas, em seguida, palavras, até chegarem ao texto. Outros apontam que começam com as sílabas, até chegarem ao texto; outros, com palavração, uns com textos, e os outros relatos apontam outros métodos de ensino da leitura, como: uso de livros e cartilhas, atividades lúdicas, músicas, histórias infantis, objetos concretos.

No momento de ensinar a escrever, muitos diversificam suas estratégias; no entanto, foram citadas com grande frequência atividades de coordenação motora por causa da falta de Educação Infantil.

Para os docentes, é relevante na alfabetização de crianças o uso de materiais didáticos; outros citaram as atividades lúdicas, em seguida, a importância da capacitação docente, e outras respostas

Perguntou-se aos docentes a seguinte questão: “Na quarta série quantos dos seus alunos conseguem ler e escrever?” Os resultados mostram que a maioria dos aprendizes da quarta série consegue ler e escrever. Por último, perguntou-se aos docentes se eles gostam de alfabetizar as crianças. Os resultados mostram que a maioria gosta de alfabetizar, e estabelece uma relação afetiva e cidadã com os alunos.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte do presente estudo, pretende-se apresentar as conclusões e as considerações finais sobre esta pesquisa realizada com um grupo de 74 professores da educação do campo em classes multisseriadas.

Em linhas gerais, os objetivos deste estudo foram: conhecer as características dos professores que atuam nas classes multisseriadas na educação do campo de Breves; descrever as dificuldades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita; relatar os modos de ensino da linguagem escrita e as projeções para um trabalho docente eficaz na alfabetização; analisar os relatos dos professores sobre a abordagem das relações entre habilidades metalinguísticas e aprendizagem da linguagem escrita.

Com base nas análises dos relatos dos professores que compuseram este trabalho, foi possível identificar uma multiplicidade de informações que possibilitam uma primeira aproximação àquela realidade. Essas informações foram agrupadas em três grandes eixos temáticos, como vimos: caracterização do perfil docente, os desafios nas práticas docentes na educação do campo em classes multisseriadas e ensino da linguagem escrita nas séries iniciais.

No primeiro eixo, concluiu-se que o grupo da presente pesquisa é formado por docentes, na sua maioria, com idade entre 31 e 50 anos, do gênero feminino, com formação em nível médio – magistério, funcionários efetivos, com atuação na educação no campo entre 1 e 10 anos, trabalhando um período e alfabetizando crianças entre 1 ano e 10 anos. Dessa forma, os resultados mostram que a grande maioria dos docentes não apresenta uma formação inicial em cursos de nível superior.

No segundo eixo, observou-se os principais desafios enfrentados pelos professores no momento de alfabetizar na realidade das classes multisseriadas em Breves. O primeiro deles é, justamente, a própria realidade da multisseriação: trabalhar com vários alunos de primeira a quarta série aprendendo conteúdos diferentes com um único professor. Verificou-se que, em geral, eles ensinam de primeira a quarta série praticamente em quatro horas-aula diariamente.

Se não bastasse o desafio de conciliar diferentes estágios de desenvolvimento dos alunos, esses professores têm de preparar e servir a merenda escolar todo dia, e no final da aula, muitas vezes fazer a limpeza da escola. Em outros momentos ainda, atuam em diversas atividades socioeducativas na comunidade.

Percebe-se o trabalho docente nesta realidade socioeducacional é desgastante e desafiador. A unicência está diretamente relacionada às dificuldades de atuação didático-pedagógica no ambiente escolar, que é carente de um grupo de apoio escolar. Ademais, o professor é uma referência para a comunidade, se engajando em atividades socioeducacionais nas comunidades.

Quanto aos recursos didáticos, os professores não recebem recursos materiais, como livro didático, cola, papel, entre outros, para construírem suas atividades para a alfabetização; os professores diariamente inventam, criam estratégias de ensino com música, jogos e brincadeiras. Eles buscam por conta própria diversos livros para ensinarem a ler e escrever.

Quanto à relação dos alunos com a escola, os docentes relatam que muitos alunos faltam às aulas, pois uns trabalham com os pais na roça e outros na pescaria. Isso dificulta a aprendizagem e as práticas de ensino dos professores. Constata-se ainda que muitos alunos não têm transporte para irem de suas casas até a escola, e que poucos são aqueles que os pais incentivam a estudar. Diante de todas essas situações, muitos alunos desistem dos estudos.

É possível dizer que os professores demonstraram que a ausência e o abandono das crianças à escola estão ligadas ao trabalho, portanto, relacionam-se a uma questão de sobrevivência. Muitos professores em seus relatos responsabilizam a família pela ausência e abandono da escola por parte das crianças. Por outro lado, a ausência de transporte escolar prejudica a vida das crianças, que muitas vezes não dispõem de canoas, bicicletas, ônibus. E, quando dispõem, fazem um esforço para remar ou caminhar durante horas até chegar à escola.

Quanto ao calendário escolar, verificou-se que professores seguem o calendário, que é baseado na realidade da região urbana, muito diferente da vida social e cultural da população do campo. Esse calendário não dá autonomia para os professores da educação do campo, mas a grande maioria afirmou que não o mudaria.

No entanto, o calendário poderia ser um instrumento de adequação àquela realidade sociocultural, possibilitando ao docente uma adequação ao tempo, ao espaço, a suas tarefas e à comunidade, com autonomia. Podendo solucionar a evasão escolar adequando as práticas docentes aos aspectos socioculturais daquela realidade.

Quanto à formação docente, alguns poucos professores relataram ter feito alguns cursos de alfabetização, mas muito vagamente, sem informar exatamente o local e outros dados sobre os cursos. Nas escolas ou nas classes multisseriadas, os professores têm de ensinar as crianças a ler e escrever, mas eles participam de poucos cursos de alfabetização e a grande maioria não possui formação inicial em nível superior.

Os relatos revelaram um déficit na formação continuada em cursos de alfabetização para aqueles docentes. Nesse contexto educacional, os cursos poderiam auxiliar o docente a repensar sua prática de alfabetização e criar estratégias para superar as dificuldades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Diante desses resultados, pode-se dizer que este é mais um caso de educação nas áreas campestres que se apresenta repleto de contradições e conflitos. Nesse caminho, surgiram adversidades que acompanharam desde muito cedo a realidade educacional das populações do campo, como falta de livros, poucos materiais pedagógicos, poucos e precários estabelecimentos de ensino, ausência de formação docente, entre outros, conforme já foi apontado em outros estudos, como por exemplo, Almeida (2005), Ferri (1994), Brasil (2004, 2007), Machado (2008), Bezerra Neto (2003), a respeito de realidades semelhantes.

Diante dessa realidade, em pleno século XXI, ainda se podem encontrar muitas dificuldades historicamente herdadas na educação do campo. A realidade da educação do campo de Breves parece não ser diferente daquela educação rural de tempos anteriores. Ela possui grandes desafios, como foi apontado pelo INEP (2006 e 2007): a maioria dos docentes sem formação em nível superior, altos índices de distorção idade-série, insucesso escolar, poucos estabelecimentos de ensino, entre outros. Os resultados deste estudo mostram muitas dificuldades e projeções naquela realidade no momento de os docentes alfabetizarem as crianças em um sistema multisseriado.

Pode-se dizer, a partir destes resultados, que a concepção e os paradigmas mudaram de educação rural para educação do campo; no entanto, essa realidade educacional permanece com os mesmos conflitos e dificuldades para garantir o acesso às crianças ao mundo da escrita e do conhecimento. Davis e Gatti (1993, p.134) relatam a realidade educacional do campo no Piauí, não muito diferente dos resultados apontados nesta investigação.

As condições para o ensino multisseriado eram precárias: havia muitos alunos em sala de aula, **a infra-estrutura era deficiente e a própria formação da professora não permitia o manejo adequado a este tipo de trabalho**. Desta forma, a programação das atividades pedagógicas era tal que, quando o docente dedicava sua atenção a um aluno, os demais permaneciam desocupados. Como consequência a modalidade de atuação selecionada reduzia significativamente a efetividade do ensino. (grifo nosso)

O que se vê, então, é a ausência de condições apropriadas de trabalho e de formação inicial nesses docentes. Mesmo com políticas públicas institucionalizadas asseguradas pela LDB 9394/96, nota-se que são poucas as ações para profissionalização docente na realidade educacional do campo brevese. A profissionalização docente adequada à realidade do campo é uma ferramenta singular para o desempenho das práticas de ensino nas séries iniciais.

A respeito dos desafios nas práticas docentes na educação do campo em classes multisseriadas, os relatos dos professores mostram que o trabalho docente é desafiador e desgastante. Verifica-se que as dificuldades e desafios da educação do campo de Breves são históricos, como foi visto no capítulo 1 desta dissertação de mestrado. Parece que a educação do campo, desde o momento em que se originou até os dias de hoje, vive o mesmo abandono e descaso a serem superados pela população do campo, em especial, a do município de Breves.

Se, por um lado, a realidade do professor é desafiadora por enfrentar grandes dificuldades no momento de realizar suas funções profissionais sem ter condições adequadas de trabalho, por outro, ele deve lidar com a ausência dos alunos motivada pelo trabalho infanto-juvenil, pela falta de apoio familiar e inexistência de políticas públicas, de transporte escolar, comprometendo a qualidade de ensino e aprendizagem do atores sociopedagógicos. É possível inferir que a distorção idade-série, os altos índices de reprovação e evasão escolar podem estar relacionados com estes fatos.

É preciso se levar em conta que os períodos de cheias, plantações, colheitas e pescarias afetam diretamente as famílias e os estudantes na realidade do campo. A escola deve dialogar com a comunidade para superar tais desafios, criando meios de se adequar à vida sociocultural e ambiental desse povo.

Um meio pode ser o ajuste do currículo escolar e do calendário escolar às reais circunstâncias da vida da comunidade; entretanto, os docentes, na sua maioria, apontaram em suas respostas que não mudariam o calendário escolar.

Com o passar dos anos, as políticas vêm sendo alteradas; entretanto, a realidade da educação do campo tornou-se cristalizada, estagnada, a ponto de se perceber que a educação do campo de Breves vive um tempo não muito diferente dos primórdios da educação rural. A educação do campo brevense é recente, e tem uma longa trajetória pela frente; não se pode esquecer que as escolas fazem parte dessa realidade e os desafios também.

Não se pode esquecer a comunidade, os aprendizes e, principalmente, os docentes do campo que enfrentam desafios diariamente: ministrar aula para quatro séries, fazer merenda escolar, construir atividades lúdicas para alfabetizar, conviver com ausência de alunos por causa do trabalho, lidar com a grande distorção idade-série, entre tantas outras adversidades. “É por isso que quando pensamos nesses professores, talvez em suas vozes esquecidas, urge indagarmos se estão esquecidas no passado ou talvez ainda silenciadas pelos historiadores e gestores da educação presente” (ALMEIDA, 2005, p.293).

No terceiro eixo temático, buscou-se conhecer sobre o ensino da linguagem escrita nas séries iniciais naquela realidade. Observou-se que os professores sentem diariamente muitas dificuldades no momento de exercerem as práticas de alfabetização; são momentos desafiados e de grande luta.

Quanto às dificuldades encontradas em alfabetizar crianças, os professores ratificam que trabalhar em classes multisseriadas, não dispor de material didático, não ter um espaço físico adequado e não possuir cursos de alfabetização são fatores que influenciam nas suas práticas de alfabetização.

Quanto às dificuldades dos alunos e alunas quando estão aprendendo a ler e escrever nas quatro primeiras séries, a maioria dos professores relata dificuldades ligadas ao conhecimento de aspectos fundamentais da linguagem escrita, como por exemplo, relacionar os fonemas aos grafemas. E percebe-se que não há uma

evolução, na maioria dos relatos, de aprendizagem das competências de leitura e escrita nas quatro séries.

Quanto aos modos de ensinar a disciplina língua portuguesa às crianças no sistema multisseriado, alguns docentes descreveram que unificam as séries e conteúdos escolares, e outros, que aplicam atividades diferenciadas. No momento da leitura, utilizam diversos métodos: a maioria começa com a soletração, outros com palavras; já, para escrever, começam com coordenação motora, porque as crianças não têm Educação Infantil e muitas vezes nem sabem como segurar o lápis; depois, trabalham com palavras e textos. Eles relatam que mais da metade dos alunos no final da quarta série conseguem ler e escrever.

Quanto aos modos utilizados pelos docentes no processo de ensino da leitura e da escrita na primeira série, a análise do questionário demonstrou que os ensinamentos sobre leitura e escrita estão associados ao processo mecanicista, sem considerar aspectos relevantes como, por exemplo, possibilitar as crianças desenvolver reflexão sobre aspectos da linguagem oral. Isto é, relacionar aspectos sonoros com as unidades gráficas, ou seja, correspondência entre fonemas e grafemas.

Quanto às projeções relevantes para alfabetizar crianças, os professores disseram que os materiais didáticos, atividades lúdicas, cursos, espaço físico adequado, transporte escolar e incentivo da família são fundamentais para alfabetizar as crianças que frequentam as classes multisseriadas da educação do campo.

No que se refere à satisfação em alfabetizar, a grande maioria afirmou gostar de alfabetizar crianças. Mesmo com tantos desafios, os professores, em grande parte, disseram que gostam de alfabetizar crianças, porque é gratificante vê-las aprendendo lições da cidadania. Ou seja, os professores consideram que a aprendizagem da leitura e escrita é fundamental para o exercício dos direitos e deveres como brasileiros.

Nas últimas décadas, estudos têm mostrado, conforme o segundo capítulo, que as concepções e métodos de alfabetização evoluíram a partir de estudos científicos que mostram como crianças aprendem a ler e escrever. A literatura e os documentos recentes de Brasil (2003) apontam que as ciências cognitivas da leitura apresentam resultados ao desenvolverem habilidades referentes ao ato de ler e escrever.

Diante da realidade dos professores do campo de Breves, é fundamental que, para um ensino da linguagem escrita de qualidade, o professor tenha um conhecimento de aspectos constitutivos da linguagem oral e escrita com o intuito de desenvolver o vocabulário e leitura de textos. Defende-se aqui que muito pode ser aprimorado pelos docentes; basta uma formação e profissionalização docentes de qualidade e aprimoramento das políticas públicas de alfabetização no planejamento e avaliação escolar.

Para superar as dificuldades no processo de alfabetização das crianças nas séries iniciais recomenda-se a prática de atividades que levem em conta as habilidades metalinguísticas, que são facilitadores no momento de aprendizagem da escrita. Como se observou no segundo capítulo, as habilidades metalinguísticas têm uma relação interativa com a aprendizagem da linguagem escrita. O professor pode, assim, realizar intervenções pedagógicas por meio de atividades escolares que possibilitem à criança manipular e refletir sobre aspectos da linguagem oral por meio da consciência fonológica, lexical e sintática.

Diversas atividades lúdicas podem constituir uma estratégia no processo de aprendizagem da linguagem escrita e leitura. Dessa forma, atividades pedagógicas que desenvolvam a consciência fonológica possibilitam que as crianças percebam a relação entre grafemas e fonemas por meio de atividades com palavras que podem ser reconhecidas por elas.

Considerando os resultados, os docentes, nas suas práticas de alfabetização, podem realizar atividades pedagógicas utilizando as habilidades metalinguísticas ao unificarem assuntos da primeira e segunda séries e da terceira e quarta séries. O trabalho com músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, continuação de histórias, relação entre imagens e palavras, pode ser realizado com crianças de diferentes idades e, ao mesmo tempo, constitui uma estratégia eficiente de ensino, contanto que o professor saiba desenvolver com esses recursos as habilidades metalinguísticas.

Como se referiu no segundo capítulo, muitos estudos mostram que a consciência fonológica e suas implicações pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem escrita, assim como a consciência lexical e a sintática. Contudo, como se pode observar nas respostas ao questionário, os docentes não parecem fazer uso desse enfoque teórico, tampouco desenvolvem seu trabalho de alfabetização a partir de algum outro método mais formalizado. De

um modo geral, pode-se dizer que seu trabalho, haja vista todas as dificuldades já expostas aqui, é realizado de modo muitas vezes intuitivo, buscando suprir carências tanto de ordem prática e econômica quanto de formação básica dos próprios docentes.

Desta forma, os resultados sugerem que os professores não elaboram estratégias que facilitem para o aprendiz a segmentação e manipulação da linguagem falada sob vários aspectos da língua (fonemas, sílabas, palavras); que facilitem diferenciar o significado dos aspectos fonológicos; reconhecer as semelhanças e diferenças sonoras das palavras; perceber a relação sintática e semântica dos enunciados, entre outras estratégias que desenvolvam a consciência fonológica, lexical e sintática. Conforme aponta Barrera (2003, p.86),

Atualmente existe considerável suporte empírico não apenas para a hipótese da existência de uma relação interativa entre consciência metalingüística e alfabetização, como também para a hipótese de que certas habilidades metalingüísticas podem desempenhar papel facilitador na aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que várias pesquisas têm descrito a existência de níveis de consciência fonológica, lexical e sintática mesmo entre crianças não-alfabetizadas.

Acredita-se que as concepções e princípios educacionais do campo de Breves devem ser considerados e repensados para a construção da identidade dos atores sociopedagógicos, assim como as políticas de alfabetização devem ser adequadas para aquela realidade, possibilitando a superação das suas dificuldades.

Pelo exposto, entre o passado, o presente e o futuro a luta permanece em concretizar uma escola que ofereça todas as condições mínimas, físicas e materiais, para o desenvolvimento de educação de qualidade, somando-se ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita às crianças, que naquela realidade ingressam na escola sem ter educação infantil, e diariamente, dividem-se entre a escola e o trabalho. O resgate da valorização docente do campo de Breves é relevante para autoestima do professor, para a atuação docente e para toda a comunidade. Muitos são os desafios a serem superados.

Finalizando este estudo, nesse contexto microssocial, os resultados aqui apresentados são provisórios, espera-se que as reflexões apresentadas possam ser debatidas para se repensar alfabetização na educação do campo de Breves. A semente foi lançada!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil**. STEPHANOUE, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.2005. p. 279-293.

ANDRE, M. E. D. A. de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES** , Campinas, v. 18, n. 43, 1997 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Jun 2009. doi: 10.1590/S0101-32621997000200005

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (Org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 65-90.

BARRERA, S. D., & Maluf, M. R. (2003). **Consciência metalingüística e alfabetização**: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502.

BARUFFI, H; CIMADON, A.. **Educação rural**: elementos para um plano de trabalho nas escolas municipais. Porto Alegre: Evangraf, 1989. p.167.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 221f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRANDÃO. C.F. **LDB**: passo a passo. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 64 – 143.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL, **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Parecer CNE/CEB 36/2001 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> > . Acesso em: 05 de outubro de 2008.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [República Federativa do Brasil]. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Seminário "O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: Novos Caminhos" em 15 de setembro de 2003. Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 02 de março de 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M. de; SILVA, H. R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas: 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

CALAZANS, M J C. **Para compreender a educação do estado no meio rural – Traços de uma trajetória**. In: THERIER, Jacques; DAMASCENO; Maria Nobre. *Educação e escola no campo*. Campinas:Papirus, 1993.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em <http://www.capes.gov.br/> acesso em 20 de outubro de 2008 às 10h

CAPOVILLA, A. G. S. ; CAPOVILLA, F. C. . A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In: Mota, M. E.. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico**: Questões contemporâneas.. 1 ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2009, v. 1, p. 50-62.

CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Consciência fonológica & Alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 15-35

COZBY, P. C. Pesquisa de levantamento: uma metodologia para estimular pessoas a falar sobre si mesmas. In: Cozby, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003. p.143-167.

FERRI, C. **Classes multisseriadas**: o espaço escolar. 1994.166f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina; Florianópolis.

FRADE, I. C. A. S. e MACIEL, F.. Cartilhas de alfabetização e nacionalismo. IN: PERES, Eliane & TAMBARA, Elomar. **Livros escolares e ensino da leitura no Brasil (séculos XIX/XX)**. Pelotas/RS: Editora Seiva/FAPERGS. 2003.

GATTI, B. A.; DAVIS, C.. A dinâmica da sala de aula na escola rural In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 75-135.

GATTI, B. A.; DAVIS, C.. Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no nordeste e seu contexto sociocultural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 137-173.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GOMBERT, J. E. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-63.

GOUGH, P. B e LARSON, K. C. **A estrutura da consciência fonológica**. In: Cardoso-Martins, C. (org.). **Consciência fonológica & Alfabetização** .. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 15-35

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/> > . Acesso em: 20 de abril de 2008.

LEITE, S.C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LUNA, S. V de. **Planejamento de Pesquisa (Uma Introdução) Elementos para uma Análise Metodológica**. São Paulo: EDUC, 2008.

MACHADO, V.. **Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural** - Sumaré-SP.2008. 301f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação , Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MACIEL, F. I. P. Ler, escrever e contar... a história da alfabetização em Minas Gerais. IN: PERES, Eliane & TAMBARA, Elomar. **Livros escolares e ensino da leitura no Brasil (séculos XIX/XX)**. Pelotas/RS: Editora Seiva/Fapergs. 2003.

Maluf, M. R. (Org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita**: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo.2003.

_____. **Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil**: Um enfoque metalingüístico. Boletim Academia Paulista de Psicologia, 2005, n. 2, pp.55-62.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. **Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras**. Boletim de Psicologia, v.LVI, p.67-92, 2006.

MALUF, M. R. e BARRERA, S. D. . **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares**. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 1997, vol.10, n.1, pp. 125-145. ISSN 0102-7972. doi: 10.1590/S0102-79721997000100009.

MEC – Ministério da Educação. SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/> > Acesso em: 25 de agosto de 2008.

MORAIS J. **A Arte de ler**. Trad. Álvaro Lorenzini. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORTATTI, M. R. L. . **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais?. In: Lia Scholze; Tânia M. K. Rosling. (Org.). Lia Scholze; Tânia M. K. Rosling (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. 1 ed. Brasília: INEP; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007, v. 1, p. 155-168.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MOTA, M. M. P. E (Org.). **Desenvolvimento Metalinguístico**: Questões Contemporâneas. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

NUNES, T.; BRYANT, P.; & Buarque, M.E. Quem se preocupa com ortografia? In: CARDOSOMARTINS, C. (Org). **Consciência Fonológica e alfabetização**. Petrópolis, Vozes, p.101-128, 1995.

PETTY, M.; TOBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In. WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas: 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31 – 63.

REGO, L.L.B. A relação entre a evolução da concepção de escrita e uso de pistas grafo-fônicas na leitura. A estrutura da Consciência Fonológica In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org). **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 69-100,

SANTOS, M. J. ; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. In: Maluf, M. R., (Org). **Psicologia Educacional**: questões contemporâneas, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.p.91-104.

Santos, M. J. **Consciência fonológica e educação infantil**: aplicação de um programa de intervenção e seus efeitos na aquisição da escrita. São Paulo. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANEXOS

ANEXO I

LEVANTAMENTO DE DADOS DE PESQUISAS EM CLASSES MULTISSERIIDAS DE 1987 A 2007.

MESTRADO

ARACI, Da Luz Asinelli. **Concepções de fenômenos naturais em crianças de classes multisseriadas de escola rural.** 1987, 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1987.

ARAUJO, Joana Darc Socorro Alexandrino de. **Gênero e prática docente no tempo e no espaço de classes multisseriadas: encantos e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina - PI.** 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

ARAUJO, Nilza Cristina Gomes de. **O trabalho docente em classes multisseriadas face a proposta pedagógica da escola ativa para o meio rural em Mato Grosso.** 120 f. Dissertação (Mestrado em educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara , Araraquara, 2006.

DAHLKE, Iara Suzana. **Produzindo tempos, espaços e sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos.** 170 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FERRI, Cassia. **Classes multisseriadas: que espaço é esse.** 1994, 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1994.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. **O ensino de ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso no estado do Pará.** 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

GATASS, Leila Valderes Souza. **Formação de professores e educação no campo: uma análise da prática pedagógica no cotidiano.** 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

JUNG, Neiva Maria. **Eventos de Letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (Alemão-Português)**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)- Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

MENDONÇA, Otávio Machado Lopes de. **Ensino aprendizagem de ciências na zona rural do Cariri Daraibano**. 1994, 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 1994.

MOTA, Casemiro José. **Experiência educacional no assentamento de sem-terras do Pinhalzinho**. 1995, 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Centro-Oeste. Paraná, 1995.

NASCIMENTO, Ana Maria Silva do. **Escola Ativa do Amazonas: desafios e perspectivas para a educação no meio rural**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.

PAZ, Adalberto Domingos da. **Análise e a variação da ação pública de alocação de recursos do Programa Nacional de Transporte do Escolar-PNTE**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Transportes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente**. 475 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)- Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2004.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Projeto escola ativa: os desafios de ensinar ciências naturais em classes multisseriadas da zona rural de Teresina - PI**. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

ROSA, Ana Cristina Silva da. **Educação de jovens e adultos: o desafio das classes multisseriadas**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Cleide Garotti da. **Da prática realizada à prática idealizada: na docência das classes multisseriadas**. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, Jaqueline Barbosa da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada.** 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SILVA, Patrícia Davis Ribeiro da. **A apropriação de conceitos científicos em alunos de idades distintas: uma variação do experimento de R. G. Natadze.** 1995, 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.

SILVA, Tânia Maria Portugal da. **Cidadania e escolarização na zona rural – a escola rural de caetité-Bahia.** 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2003.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **O malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-Go.** 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

VENDRAME, Liane Vendrame. **Educação do Campo: limites e possibilidades da proposta da Concórdia (SC) a partir da concepção de escola unitária de Gramsci.** 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

WALLAUER, Andrea. **Reflexões sobre a construção da operação de divisão em crianças de 1a e 2a série de classes multisseriadas.** 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

DOUTORADO

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. **Vida e escola Severina: um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Piauí.** 534 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

MATTOS, Luiz Otávio Neves de. **Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares.** 347 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. **Construção da ação docente: aprendizagem de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo.** 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2007.

ANEXO II

QUESTIONÁRIO

1. Idade:

1. () Menos de 19 anos.
2. () 20 a 30 anos
3. () 31 a 40 anos
4. () 41 a 50 anos
5. () mais de 51 anos

2. Sexo:

1. () Masculino
2. () Feminino

3. Formação profissional:

1. () Ensino fundamental.
2. () Magistério
3. () Graduação Completa .
Qual curso? _____
4. () Graduação incompleta .
Qual curso? _____
5. () Pós-Graduação - especialização

4. Tempo de formado:

1. () menos de 1 anos.
2. () até 3 anos
3. () até 5 anos
4. () até 10 anos
5. () Mais de 10 anos

5. Quadro funcional:

1. () Efetivo
2. () Temporário

6. Tempo de atuação profissional na educação do campo:

1. () menos de 1 anos.
2. () até 3 anos
3. () até 5 anos
4. () até 10 anos
5. () Mais de 10 anos

7. Período de trabalho:

1. () Trabalha um período.
2. () Trabalho dois períodos.
3. () trabalha três períodos.

8. Quanto tempo você alfabetiza crianças:

1. () menos de 1 anos.
2. () até 3 anos
3. () até 5 anos
4. () até 10 anos
5. () Mais de 10 anos

9. Além de ministrar aula você executa outra(s) atividade(s) na área da educação? _____ Qual(is)?

10. Você utiliza o livro didático para alfabetizar?

1. () Não .
2. () Sim, razoavelmente.
3. () Sim, sempre. Se usa, qual livro usa? _____

11. Você já participou de algum curso sobre alfabetização?

Qual(is)? _____

12. Você realiza leituras sobre alfabetização? _____

Qual(is)? _____

13. Você mudaria o calendário escolar da escola do campo onde você trabalha? _____

justifique? _____

14. Meus alunos faltam muito à escola.

Por que? _____

15. Por que alguns alunos abandonam a escola?

16. Você utiliza recursos didático-pedagógicos (painéis, jogos, teatro) para alfabetizar? _____

Quais?

Já estão prontos ou você prepara?

17. Que tipos de dificuldades você encontra para alfabetizar crianças nas séries iniciais em classes multisseriadas?

18. As dificuldades dos meus alunos e alunas quando estão aprendendo a ler e escrever na:

1ª série: _____

2ª série: _____

3ª série: _____

4ª série: _____

19. Como você faz para trabalhar com a disciplina língua portuguesa dando atividades diferenciadas de 1ª, 2ª, 3ª 3 4ª série na mesma sala de aula?

20. Você pode explicar brevemente como você faz para ensinar crianças da 1ª série a ler ?

21. Você pode explicar brevemente como você faz para ensinar crianças da 1ª série a escrever?

22. Você poderia indicar algumas coisas que você acha importante para ajudar as crianças na alfabetização?

23. Na quarta série QUANTOS DOS SEUS ALUNOS conseguem ler e escrever:

1. () somente alguns
2. () mais ou menos metade da turma
3. () mais da metade da turma.
4. () quase todos
- 5 () todos

24. Você gosta de alfabetizar crianças? _____
Por que?
