

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Mara Gisele Medeiros Stefenon Berger

**POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES EM CLASSES
MULTISSERIADAS:
REALIDADE E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO**

Santa Maria, RS
2023

Mara Gisele Medeiros Stefenon Berger

**POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES EM CLASSES MULTISSERIADAS:
REALIDADE E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Ortiz de Leão

Santa Maria, RS
2023

Berger, Mara Gisele Medeiros Stefenon
Políticas e Práticas Curriculares em Classes
Multisseriadas: Realidades e Desafios da Alfabetização
/ Mara Gisele Medeiros Stefenon Berger.- 2023.
85 p.; 30 cm

Orientador: Débora Ortiz de Leão
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2023

1. Políticas Curriculares 2. Classes Multisseriadas 3.
Alfabetização I. Leão, Débora Ortiz de II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MARA GISELE MEDEIROS STEFENON BERGER, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Mara Gisele Medeiros Stefenon Berger

**POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES EM CLASSES MULTISSERIADAS:
REALIDADE E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em 17 de novembro de 2023.

**Débora Ortiz de Leão, Dr^a.
(Presidente/Orientadora - UFSM)**

Zoraia Aguiar Bittencourt, Dr^a. (UFSS)

Helenise Sangoi Antunes, Dr^a. (UFSM)

Jane Schumacher, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela fé que me proporciona e a esperança que fortalece o meu empenho e dedicação pelos estudos.

Aos meus pais pelo carinho e educação que sempre me proporcionaram.

Ao meu esposo Bernardo pelo incentivo de continuar com meus estudos.

Ao meu filho amado Leonardo, minha fonte de inspiração.

A professora Débora Ortiz de Leão, pela acolhida, paciência, incentivos e orientações.

Ao grupo GEPFICA, pelos encontros que possibilitaram muitos aprendizados e amizades.

A UFSM pela oportunidade de realizar uma pesquisa de estudo e sempre acreditando que com empenho e dedicação traçamos um futuro brilhante.

RESUMO

POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES EM CLASSES MULTISSERIADAS: REALIDADE E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

AUTORA: Mara Gisele Medeiros Stefenon Berger

ORIENTADORA: Débora Ortiz de Leão

Essa Dissertação de Mestrado está vinculada a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Enfatiza problematizar a realidade e os desafios das classes multisseriadas no período pós pandemia, com o objetivo de analisar os impactos decorrentes da situação no processo de alfabetização sob um olhar das atuais políticas curriculares. Para tanto tem-se como objetivo geral compreender como as políticas e práticas curriculares de alfabetização são desenvolvidas nas classes multisseriadas. Da mesma forma, os objetivos específicos são os seguintes: analisar políticas curriculares de alfabetização; problematizar a organização curricular da alfabetização em classes multisseriadas e evidenciar práticas de alfabetização elaboradas para ensinar as crianças. A Metodologia utilizada foi a pesquisa do tipo Estudo de Caso, acrescido de pesquisa bibliográfica e análise documental, a partir do levantamento de referenciais teóricos já analisados e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e legislações pertinentes ao tema de pesquisa. Para a busca de informações foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais que realizam ações educativas nesse contexto e análise de documentos oficiais com orientações curriculares. As entrevistas foram realizadas com professoras da rede de ensino que ministram aulas em classes multisseriadas. Com isso, compreende-se que as políticas e práticas curriculares de alfabetização tornam-se ainda mais complexas nas classes multisseriadas, uma vez que várias séries / anos estão envolvidos numa só turma em sala de aula, num mesmo tempo e espaço curricular sob a responsabilidade de um único professor. Evidencia-se que o planejamento e a questão do tempo foram bem enfatizados pelas educadoras, bem como o impacto da pandemia na alfabetização das crianças, dificultando o avanço na leitura e na escrita. Em vista disso elaborou-se um produto técnico no formato de uma página no Facebook, com postagens semanais e dicas de planejamentos de aulas e estudos sobre o tema para auxiliar educadores, pais e gestão escolar no desenvolvimento curricular.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Classes multisseriadas. Alfabetização.

ABSTRACT

CURRICULAR POLICIES AND PRACTICES IN MULTI-CLASS SERIES: REALITIES AND CHALLENGES OF ALPHABETIZATION

AUTHOR: Mara Gisele Medeiros Stefenon Berger
ADVISOR: Débora Ortiz de Leão

This Master's thesis is linked to the research line Policies and Management of Basic and Higher Education of the Postgraduate Program, Professional Master's in Public Policies and Educational Management at the Federal University of Santa Maria (UFSM). It emphasizes problematizing the reality and challenges of multigrade classes in the post-pandemic period, with the aim of analyzing the impacts arising from the situation on the literacy process from the perspective of current curricular policies. To this end, the general objective is to understand how literacy curricular policies and practices are developed in multigrade classes. Likewise, the specific objectives are the following: analyze literacy curriculum policies; problematize the curricular organization of literacy in multigrade classes and highlight literacy practices designed to teach children. The methodology used was Case Study research, plus bibliographical research and documentary analysis, based on the survey of theoretical references already analyzed and published through written and electronic media, such as books, scientific articles and legislation relevant to the research topic. To search for information, semi-structured interviews were carried out with professionals who carry out educational activities in this context and analysis of official documents with curricular guidelines. The interviews were carried out with teachers from the education network who teach in multigrade classes. With this, it is understood that literacy curricular policies and practices become even more complex in multigrade classes, since several grades/years are involved in a single class in the classroom, at the same time and curricular space under the responsibility from a single teacher. It is evident that planning and the issue of time were well emphasized by the educators, as well as the impact of the pandemic on children's literacy, making progress in reading and writing difficult. In view of this, a technical product was created in the format of a Facebook page, with weekly posts and tips for lesson planning and studies on the topic to assist educators, parents and school management in curriculum development.

Keywords: Curricular Policies. Multi-Class Series. Alphabetization.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Encontro de estudos com o GEPFICA no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria	13
FIGURA 2 – Ilustração do Nível 1 e 2 – Pré-silábico	26
FIGURA 3 – Ilustração do Nível 3 – Silábico	27
FIGURA 4 – Ilustração do Nível 4 – Silábico-Alfabético	28
FIGURA 5 – Ilustração do Nível 5 – Alfabético	28

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	MINHA TRAJETÓRIA E A BUSCA PELA FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA	11
2	ESTADO DO CONHECIMENTO: POLÍTICAS CURRICULARES NA ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS	14
2.1	ORGANIZAÇÃO E SÍNTESE DOS DADOS	18
3	REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO	22
3.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ELEMENTOS INDISPENSÁVEIS A CIDADANIA	22
3.2	PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO	30
3.3	ALFABETIZAÇÃO X ENSINO REMOTO: POR ENTRE LETRAS E TELAS .	32
4	POLÍTICAS CURRICULARES: DESAFIO TEÓRICO PRÁTICO PARA RESSIGNIFICAR O CURRÍCULO	37
4.1	CLASSES MULTISSERIADAS: O ENSINO DESAFIADOR AO DOCENTE DURANTE E PÓS PANDEMIA	46
5	METODOLOGIA	50
5.1	AS PROFESSORAS E O LOCAL DA PESQUISA	52
5.2	EXPLICITANDO A ANÁLISE DE CONTEÚDO	53
6	REFLEXÕES A PARTIR DAS ANÁLISE DE DADOS	55
6.1	BNCC: CAMINHOS PEDAGÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO	55
6.2	DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM CLASSE MULTISSERIADA	56
6.3	REFLEXOS PÓS PANDÊMICOS NA APRENDIZAGEM	64
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	PRODUTO: PÁGINA DE FACEBOOK COM INFORMAÇÕES SOBRE CLASSES MULTISSERIADAS	73
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	84

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020 fomos surpreendidos com a pandemia de Coronavírus¹. Em decorrência, enfrentamos atualmente um tempo de grandes desafios na educação. Este período fez aprofundar algumas desigualdades educacionais como as distintas condições de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Ressalta-se, principalmente, que as maiores consequências sofrem aquela(as) criança(s) que estão em fase de alfabetização. Segundo Macedo e Cardoso (2022, p. 17), “longe de uma simples adequação no formato, essa alteração provocou adequações pedagógicas e curriculares constituindo-se num grande desafio para os que atuam na linha de frente da educação e da alfabetização”. Assim, essa etapa da escolarização exige dos educadores um trabalho mais intenso de acompanhamento, avaliação, estímulo e intervenção para que ocorra o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, fazendo com que os mesmos se empenhem para garantir melhor recurso de acesso à educação e de ensino-aprendizagem.

A situação de escolas fechadas ou em reabertura e distanciamento social durante a pandemia fez com que ocorressem várias adaptações e reflexões por parte de educadores, gestores e famílias para garantir o melhor maneira de proporcionar ensino e aprendizagem, fazendo-os repensar nos formatos de aprendizagem virtual, sendo esta, uma das questões pulsantes na atualidade. Esta modalidade de ensino e aprendizagem exige de professores e alunos várias e novas habilidades no uso de ferramentas tecnológicas e plataformas, envolvendo também, acessibilidade, despesas com materiais, bem como, alterações de espaços e tempo de trabalho.

Segundo o artigo da Agência Brasil, publicado em 2021, a pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) ressaltou que “no Brasil, 4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, não teve acesso à internet em casa. Eles corresponderam a 17% de todos os

¹ Os coronavírus causam infecções respiratórias e intestinais em humanos e animais. A maioria das infecções por coronavírus em humanos são causadas por espécies de baixa patogenicidade, levando ao desenvolvimento de sintomas do resfriado comum, no entanto, podem eventualmente levar a infecções graves “especialmente” em grupos de risco.

brasileiros nessa faixa etária”². Neste mesmo período, “os dados, divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), fizeram parte da pesquisa TIC Kids Online 2019”. Em virtude de alguns dados como este, considera-se que muitas crianças e adolescentes ficaram “fora da escola”, a maioria sem nenhum acesso a orientações de estudo via internet ou por intermédio de materiais impressos, o que tornou difícil a alfabetização e letramento dos educandos, fato este que tem sido assunto recorrente de debates e reflexões no contexto educacional. Muitos alunos não se adaptam bem a essa modalidade de ensino remoto³, mesmo com tentativas de estímulo, não se concentram muito tempo, além de sentir muita falta da professora e dos colegas, o que torna a alfabetização menos atrativa, prazerosa, sem despertar o desejo de aprender nos alunos, tornando esse contexto, um desafio a mais para os professores.

O ensino remoto pegou todos de surpresa, inclusive as instituições escolares, que tiveram que se movimentar com brevidade para dar prosseguimento à missão de ensinar e para continuar presente na vida dos pequenos, mantendo os vínculos afetivos. Não se pode deixar de ressaltar que o ambiente escolar é rico e um local onde a criança aprende ao mesmo tempo em que desenvolve outras habilidades como atenção, concentração e autonomia, não devendo ser comparada com a educação remota.

Na escola, as crianças aprendem muito umas com as outras, tendo papel decisivo das relações sociais no desenvolvimento intelectual dos pequenos. O ensino remoto decorrente da pandemia acrescentou desafios ao processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, os professores tiveram que reinventar a maneira de ensinar a ler e escrever, desenvolvendo estratégias que também favorecessem o trabalho com alfabetização, muitas delas satisfatórias. Foi necessário, nesse período, fazer ajustes no currículo, realizar atendimentos individuais para sanar dúvidas, ministrar aulas de apoio para os alunos para que os mesmos conseguissem acompanhar esse percurso, oferecendo um incentivo adequado, buscando sempre

² NITAHARA, A. Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais. **Agência Brasil**, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/estudo-mostra-que-pandemia-intensificou-uso-das-tecnologias-digitais>. Acesso em: 19 nov. 2022.

³ SANTA MARIA. Resolução n. 40 do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, de julho de 2020. Regulamenta o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e suas respectivas modalidades. Santa Maria, 2020.

junto a família, os melhores caminhos para que o processo de alfabetização obtivesse êxito.

A alfabetização já é algo difícil presencialmente e não é diferente com as aulas remotas. Alfabetizar é resultado de um processo de aquisição de habilidades específicas, que exige de quem ensina conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos sendo praticada e situada de acordo com o contexto.

Para que as práticas de leitura e/ou escrita se mantenham presentes nas rotinas dos alunos, é indispensável um esforço conjunto entre a família e a escola. Deve-se destacar o papel dos pais como importantes colaboradores em todas as fases da vida escolar de uma criança, não só na alfabetização em tempos de ensino remoto. Com essa modalidade de ensino, a educação está dentro de suas casas e os pais conseguem ver quais são as atividades desenvolvidas, precisando escola e família estarem em sinergia para que o aluno possa ser acompanhado de maneira efetiva e se desenvolver intelectualmente. Nos afazeres escolares, os pais tiveram que adotar uma importante função para auxiliarem seus filhos, servindo de sujeitos coadjuvantes aos professores para que as crianças conseguissem dar seguimento aos estudos, que apesar de todo esforço, não tem sido fácil para ambas as partes. Desde o início da pandemia, a escola deixou claro que precisava de confiança e apoio de cada um, de seu modo, que fosse viável e se adaptasse à nova rotina. Junto à escola, a participação da família precisa ser mais significativa, da mesma maneira que a escola precisa reforçar ações e a comunicação junto a mesma.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA E A BUSCA PELA FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA

O interesse pela escolha do tema justifica-se pelo desejo de aprofundar a discussão sobre a importância de alfabetizar e letrar durante os anos iniciais que advém da experiência como educadora em uma turma de 2º ano de Ensino Fundamental, bem como, do momento atual da pandemia, evidenciando as realidades e desafios desse contexto. E é exatamente em decorrência desse cenário da atualidade que, ressignificando os estudos do Ensino Fundamental II, que aconteceram numa escola rural, no período de 1995 a 1997, no município de Santa Maria, distrito de Pains, reporto o quanto foi fundamental para a minha vida todas as aprendizagens que ali obtive. Gratidão aos professores que nessa época dedicavam-se a ensinar e fazer com que seus alunos aprendessem de maneira criativa os conteúdos propostos.

Como é importante a continuação dos estudos para a formação de um professor dedicado e responsável ao lecionar. Relato a minha trajetória em busca de uma formação continuada ao ingressar, no ano de 1997, no Curso Normal - Magistério. Momento que me despertou a vontade de lecionar, de aprender a estar à frente de crianças, em que criamos laços afetivos e marcamos vidas. Concluído o Curso Normal, ao final de 2001, conheci meu esposo Bernardo e dediquei-me a família. No mesmo momento em que vivenciava a vida de casada, almejava seguir a formação docente.

O desejo pelo estudo fez com que iniciasse em 2005 no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro Universitário Franciscano, com o propósito de seguir com a docência futuramente. Agradeço aos brilhantes mestres, que incentivaram e orientaram o entendimento da prática docente. Durante o Curso de Pedagogia, comecei como auxiliar de Educação Infantil, numa escola da Rede Privada de Santa Maria/RS. Aqui foi o passo para seguir atuando em sala de aula.

Conclusão de curso, no ano de 2009, a tão esperada formatura. Mudança de cidade, saí da escola que era estagiária, pois bem. Retorno para Santa Maria, e começo a trabalhar com uma turma de Educação Infantil, em outra escola da Rede Privada, da mesma cidade. Foi um momento muito bom, fiz amizades que prevalecem até hoje. Trabalhando, adquirindo a casa própria, algo maravilhoso aconteceu, a bordo meu filho amado Leonardo, estava a caminho. Alegria contagiava meu peito e nesse mesmo tempo de gravidez, ingressei no curso de Especialização em Gestão

Educacional da Universidade Federal de Santa Maria com intuito de estar em constante formação docente.

O momento da defesa foi esplêndido. Eu, grávida, defendendo e apresentando a Monografia. O dia, 27/03/2013, foi de muita emoção. Término de especialização. No mesmo ano, no mês de junho, o filho chegou e com ele, muita felicidade. Seguimos, atuando em sala de aula, filho, casa. Fico desempregada. Nossa, susto e aflição. Que logo, foram substituídos pela felicidade de retornar à escola que era estagiária, só que agora, como professora regente do segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I até o momento.

Chegamos em 2020, ano da pandemia, seguimos atuando, só que agora, no modo online. Reporto ao que fui desafiada no ano de 2020 até o momento (2021) em aprender, ou melhor, aperfeiçoar o uso das tecnologias, integrando-as diariamente nas aulas online e presenciais. Participei de formações continuadas online sobre as tecnologias. Confesso que aprendi a “gostar” de trabalhar com as tecnologias, frente a classe de um segundo ano do Ensino Fundamental, de um colégio da rede privada, do município de Santa Maria/RS.

A pandemia somente evidenciou o quanto instituições e educadores são alienados ainda a um ensino tradicionalista, pois com o ensino remoto muitos educadores precisaram rever suas práticas de ensino e seus conhecimentos, buscando uma melhor formação profissional, em vista de acompanhar esse novo mundo agora mais tecnológico e globalizado. A formação política, econômica e social se faz de extrema importância as nossas crianças e jovens, contudo não queremos a formação cidadã e crítica de sujeitos voltados a classe burguesa, ao trabalho alienante do ser humano, onde ele fique preso a processos repetitivos e ao giro da moeda, a pandemia vem a nos mostrar a necessidade de sermos mais humanos, de promovermos a resiliência, de formar pessoas capazes de compartilhar o seu, de promover a solidariedade, de sermos mais sociais para com os outros, em vista de um mundo livre para o pensar e a criticidade.

Dúvidas, inquietações surgindo, quanto ao ser professor, como prosseguir lecionando com muita tecnologia? Passei a fazer parte integrante, em 2021 do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização - GEPFICA/UFSM.

Figura 1 - Encontro de estudos com o GEPFICA no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.



Fonte: Arquivo do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).

Muitas reflexões passaram a ser vivenciadas através do Grupo de Estudos e me senti incentivada a ingressar no Mestrado Profissional em Políticas Públicas na Universidade Federal de Santa Maria, para busca de estudo para a pesquisa de como as políticas e práticas curriculares de alfabetização foram desenvolvidas nas classes multisseriadas durante a pandemia. A partir desse momento a discussão teve como objetivo inicial compreender como as políticas e práticas curriculares de alfabetização foram desenvolvidas nas classes multisseriadas durante a pandemia, e posteriormente, tendo como seus objetivos específicos: analisar políticas curriculares de alfabetização, pesquisar a organização curricular da alfabetização em classes multisseriadas e evidenciar práticas de alfabetização elaboradas para ensinar crianças de forma remota.

Com muito orgulho apresento como orientadora a Prof.^a Dr.^a Débora Ortiz de Leão, que foi minha professora no curso de Licenciatura em Pedagogia e, atualmente, é vice-coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: POLÍTICAS CURRICULARES NA ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS

O Estado do Conhecimento⁴ (EC) refere-se à análise de produção sobre esse tema do Projeto de Pesquisa. Primeiramente, saliento que o conceito do Estado do Conhecimento está relacionado à pesquisa pelas referências sobre as palavras-chaves que compõem a pesquisa de Dissertação. Para Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 2),

[...] Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Nesse sentido compreende-se que o Estado do Conhecimento possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. E, nos ajuda, exatamente, no que a palavra diz, a conhecer o estado corrente de determinado tema. Na concepção de Morosini (2015), a constituição do EC segue as etapas denominadas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada. Todas essas etapas são importantes para a constituição da metodologia do estado do conhecimento.

A primeira etapa é a bibliografia anotada, a qual refere-se a identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise. Nesse processo define-se a fonte da pesquisa, o período da busca e as palavras-chave ou descritores que vão ajudar na seleção dos estudos. Compreende-se com Morosini, et al (2021, p.72) que “o uso das palavras-chave ou descritores na construção do estado de conhecimento permite a localização de uma infinidade de material bibliográfico, devido à indexação de palavras inseridas e vinculadas aos diferentes assuntos de interesse de pesquisadores”.

Assim, apresenta-se a seguir a pesquisa realizada através da busca em plataformas de dados que armazenam dissertações e teses para consulta e divulgação. A partir do início do ano de 2020, enfrentamos a pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus, que é uma síndrome respiratória aguda grave, denominada

⁴ O Estado do Conhecimento iniciou-se no período pandêmico outubro/2021 e a Dissertação continuou no período pós-pandemia.

SARS-CoV-2. Em vista disso, muitas instituições de ensino foram fechadas com a intenção de diminuir o número de contágios e tentar amenizar as grandes perdas de vidas, tomando medidas de prevenção, como o distanciamento social. Neste contexto, o ensino de crianças e jovens passou a ser realizado em aulas por ensino remoto, onde os profissionais da educação e sistemas privados e públicos de ensino reportavam o ensino mediante relações virtuais, e por meio de dispositivos tecnológicos, como grupos em WhatsApp com atividades de aulas.

Esse novo cenário de ensino e aprendizagem levou em questão que muitos profissionais e escolas têm dificuldades com as tecnologias, e voltou-se ao olhar das demandas, em que um educador lecionava para diferentes turmas, com níveis de conhecimento diferentes (Classes Multisseriadas⁵).

Para a pesquisa do nosso tema em questão trabalhou-se a partir do seguinte questionamento: Como as políticas curriculares foram desenvolvidas durante a pandemia na alfabetização das classes multisseriadas? Por meio dessa questão, foram escolhidas algumas palavras-chave, como: “Políticas Curriculares”, “Pandemia”, “Alfabetização” e “Classes Multisseriadas” nas bases de dados que permitem palavras em português e em inglês, compreendendo o período entre o ano de 2018 a 2021, em que por sua vez delimitou-se 106 mil e 670 resultados. Aqui desenhamos a primeira etapa que do Ec que é a bibliografia anotada, constituindo a identificação da base da pesquisa e as palavras-chave.

A base eletrônica utilizada no desenvolvimento da pesquisa foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia (IBICT). As etapas da pesquisa consistiram em: (i) Identificação do tema e construção da questão de pesquisa; (ii) Delimitação dos critérios de inclusão e exclusão; (iii) Levantamento das publicações nas bases de dados; (iv) Categorização e análise das informações encontradas nas publicações; (v) Interpretação e análise crítica dos achados e apresentação/síntese da revisão (SILVA; MENEZES, 2005).

O tema identificado para construção da pesquisa são as políticas e as práticas curriculares no contexto de ensino das classes multisseriadas, nesse viés de refinamento pelo tema delimitou-se como critério de inclusão apenas teses e

⁵ As classes multisseriadas são salas com alunos de diferentes idades e níveis educacionais nas quais estão cerca de 60% dos estudantes do campo. Segundo o Censo Escolar 2017, existem 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação em todo o País, número que vem permanecendo praticamente inalterado nos últimos dez anos.

dissertação publicadas pela Universidade Federal de Santa Maria. Na busca eletrônica na Base BDTD, muitos textos de outras universidades apareciam, e temas não condicentes ao cerne da pesquisa no ato busca com as palavras-chave, sendo necessário uma exclusão de muitas teses e dissertações, devido não corresponderem pelo seu resumo a questão da pesquisa. Assim, entre nossos critérios de exclusão, foram excluídos textos de outras Universidades, textos de universidades estrangeiras e teses e dissertações fora do período de 2018 a 2021.

Após a primeira etapa da EC, adentramos no segundo momento da construção da metodologia, que é a Bibliografia sistematizada. Na etapa da Bibliografia Sistematizada “é a Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento”. (SANTOS, MOROSINI, 2021, p. 72). Aqui constitui-se a relação dos trabalhos a partir do número de identificação do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível da Pós- -Graduação (mestrado ou doutorado), metodologia e resultados.

O número de resultados encontrados mediante a pesquisa pelas palavras-chaves precisava ser filtrado. Logo, os estudos foram classificados dentro do tema em questão, refinando a busca sobre os trabalhos de teses e dissertações na Universidade Federal de Santa Maria, onde apareceram 2.587 resultados. Reduzindo a busca mais detalhadamente, filtrou-se pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e surgiram 135 tópicos. Dessa maneira, procurou-se identificar temas para analisar sobre “Classes Multisseriadas”. Assim, no período de 2018 a 2019, chegou-se ao número de estudos final de 32 trabalhos encontrados, entre teses e dissertações.

Em vista de debater e analisar esses trabalhos, iniciou-se pela etapa da leitura flutuante, em que se entende, conforme Bardin (2011), como o primeiro processo de contato com os estudos, os quais serão submetidos a uma análise criteriosa, com formulação de objetivos e posterior a sua interpretação e contribuição relevante para a temática da pesquisa. O ponto principal de estudo sobre essas obras foi a análise dos resumos para debater os dados e encontrar resultados, isso configura-se a nossa metodologia em um Estado do Conhecimento, em que conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39) “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento”. Ainda se concretiza nesse pensar com Ferreira (2002, p. 9) “[...] o resumo permite outras descobertas, se

lido e interrogado para além dele mesmo, quando lido numa prática criadora vivida fora dos preceitos previstos pelo autor do resumo”.

Na pandemia que vivenciamos, o desafio em alfabetizar tornou-se muito grande, pois os professores enfrentam realidades e dificuldades diárias em promover a alfabetização, o primeiro contato com leitura e escrita mediante a forma remota de ensino. Conforme a ABALF (2020, p. 195):

[...] o maior desafio das professoras é fazer com que os alunos respondam às demandas colocadas, realizem as atividades, especialmente quando estas dependem da ajuda dos pais ou responsáveis evidenciando-se que o ensino remoto, sobretudo no processo de alfabetização, não prescinde de mediações sistemáticas e competentes para que as necessidades das crianças sejam atendidas e que elas possam avançar em suas aprendizagens.

Devido a essa situação, essa pesquisa se torna relevante no momento atual, pois devemos olhar mais para essas questões de adaptação e preparo dos órgãos do governo quanto ao ensino remoto, quanto ao preparo de formação continuada aos professores para familiarizar com as novas tecnologias que são ferramentas que ajudam no processo de ensino e aprendizagem e por sua vez olhar mais atento às classes multisseriadas, aos projetos que vigoram em ensino no campo, em pequenas comunidades.

As dificuldades em ensinar durante a pandemia em escolas urbanas foram grandes. Imagina-se que nas escolas do campo, que possuem classes multisseriadas, a questão do ensino para essas crianças e adolescentes de forma remota e com níveis totalmente diferentes de conhecimento deve ter sido um desafio a mais para os professores. Será que foi possível se adequar a essa realidade? Será que os professores conseguiram estabelecer uma forma didática e metodológica online para promover o processo de alfabetização? Concorda-se com o pensar de Castro (2018, s/p.):

A necessidade da reconfiguração do currículo escolar é maior ainda nas escolas que possuem classes multisseriadas. Essas turmas atendem alunos de diversas séries num mesmo espaço, sendo também chamadas de classes unidocentes, porque ficam sob a responsabilidade de um único professor. Apesar de serem uma realidade atual no Brasil, esse modelo de escola não é recente.

O terceiro momento da Construção da EC, é a bibliografia categorizada, em que consiste na reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas. (SANTOS, MOROSINI, 2021, p.127). Assim, para compor a Bibliografia Sistematizada deve ser realizada, o que nominados de leitura flutuante dos trabalhos que compõe a Bibliografia Anotada.

Assim, procurou-se de acordo com os 32 trabalhos selecionados, realizar a metodologia de Estado do Conhecimento e, mediante a leitura dos resumos, buscar elementos para debater mais a fundo essa questão. Para continuar com a análise dos 32 trabalhos, foram selecionados quatro trabalhos com temas relevantes ao projeto em questão. Na etapa 2.1 apresenta-se a bibliografia sistematizada.

2.1 ORGANIZAÇÃO E SÍNTESE DOS DADOS

Quadro 1 - Organização e Síntese dos Dados

Título	Autor	Ano	Tipo	Instituição
- Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS	Mariane Bolzan	2016	Dissertação	UFSM
- Políticas educacionais e ruralidades: perspectivas de gestão compartilhada das escolas municipais do/no campo de Uruguaiana-RS	Bianca Machado Goulart	2018	Dissertação	UFSM
- Histórias de vida e narrativas de quatro professoras normalistas	Carla Pascotini Bairros	2018	Dissertação	UFSM

- O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS: desenvolvimento profissional e saberes experienciais	Juliana da Rosa Ribas	2016	Dissertação	UFSM
---	-----------------------	------	-------------	------

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicia-se a análise mais criteriosa com o trabalho de dissertação intitulado *Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS*, visibilidade e possibilidade para esta professora que atua em escola no campo em revisitar os seus processos de formação e também, sentir-se valorizada perante o trabalho que realiza. A valorização dos seus saberes contribuiu para que esta docente acredite no potencial de transformação das escolas no campo onde ela atua.

Em outra dissertação intitulada *Políticas educacionais e ruralidades: perspectivas de gestão compartilhada das escolas municipais do/no campo de Uruguaiana-RS*, buscou trabalhar na qualificação desses espaços educativos e de aprendizagem, valorizando as constituições identitárias e as singularidades das comunidades, suscitando a construção compartilhada de uma proposta gestora para as escolas do campo, produto desta pesquisa, voltada às políticas públicas e às ações que visem o desenvolvimento qualitativo de contextos educacionais em diferentes ruralidades, contribuindo, portanto, para minimizar as desigualdades e [re]significar o pertencimento ao campo.

Os resultados apresentados na dissertação intitulada *Histórias de vida e narrativas de quatro professoras normalistas* a trajetória de formação profissional dessas mulheres, a formação docente e também aspectos da experiência a partir das narrativas de vida contadas pelas entrevistadas.

Quanto ao tema das classes multisseriadas, reporta-se à dissertação de mestrado intitulada “*O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS: desenvolvimento profissional e saberes experienciais*”, evidenciando-se que é significativo o aumento de estudos envolvendo essa temática,

ouvindo os profissionais que trabalham frente a essas turmas, que tem experiências tão ricas e que merecem ser ouvidas e compartilhadas com outras pessoas.

A autora apresenta uma defesa de que essa seria uma forma de não deixar que as escolas padeçam do abandono e do silenciamento, bem como é uma forma de valorizar o trabalho dos profissionais e, assim, contribuir para a desconstrução da visão errônea que se tem das escolas multisseriadas. Trabalhar em turmas multisseriadas consiste em um enorme desafio para professores que lecionam nas escolas do campo, pois existem dificuldades em lidar com o tempo dentro da sala de aula, já que o professor precisa trabalhar conteúdos específicos para cada ano escolar. Percebe-se que, apesar dos problemas que dificultam a realidade dessas escolas, elas possuem um papel fundamental na história da Educação no Brasil, como também na construção das próprias identidades dos sujeitos. Para os alunos e professores, essa escola significa muito mais do que um espaço para aprender a ler e a escrever: ela se traduz em direito, e na medida em se situa na perspectiva do direito, exprime a sua função social nas comunidades nas quais estão inseridas, sendo nesse sentido, a sua importância social, política e cultural.

Essa pesquisa do Estado do Conhecimento iniciou-se quando enfrentávamos a pandemia do Covid-19. Contudo tais teses e publicações são anteriores ao período pandêmico, mostrando um cenário da educação do campo antes da Pandemia. A partir dessa situação de saúde pública, foi necessária uma força tarefa para solucioná-la com medidas de prevenção e com vacinas. Somente a partir desse momento a população passou a sentir-se mais segura e aos poucos foi retomando a rotina anterior. Tendo em vista essa situação e a análise realizada dos trabalhos acima, reconfigurou-se o Projeto de Pesquisa e, portanto, decidiu-se abordar a questão da alfabetização, das políticas curriculares e das classes multisseriadas.

O objetivo de realizar o Estado do Conhecimento é para explicitar o que esses trabalhos auxiliaram a compor o Projeto de Pesquisa que originou essa dissertação. De maneira geral, uma das questões foi a própria reconfiguração do Projeto, especialmente a partir da dissertação e da tese de Juliana Ribas, que foram consideradas de suma importância para a composição desta pesquisa e para as referências do Projeto, pois tanto um como outro trabalho, trata especificamente das classes multisseriadas e da educação no campo.

Tais estudos constituíram uma tarefa de fundamentação sobre as atuais formações dos educadores que atuam nas escolas de campo, delineando suas

práticas e saberes até aquele momento do ano de 2018. Mas as políticas e práticas de formação continuada e de fomento a um novo olhar as classes multisseriadas se distanciam na época da pandemia. No contexto de 2020 a 2022 poucos estudos e publicações voltados a educação do campo, identificando que as políticas públicas, e nesse sentido o estado como um todo parecem ter esquecido dessas escolas mais precárias, e dos alunos das classes multisseriadas que necessitam de uma educação de direito igualitário a todos, evidenciando a grande dificuldade de conseguir educadores para atuarem nessas escolas, bem como a construção de prática curricular diferenciada.

3 REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ELEMENTOS INDISPENSÁVEIS À CIDADANIA

A temática a ser abordada nesta dissertação gira em torno de *políticas e práticas curriculares em classes multisseriadas no contexto da alfabetização* e instigou estudos e leituras para melhor compreensão do assunto em destaque. A alfabetização é uma etapa fundamental na vida das pessoas. Conhecer e entender o sistema alfabético de forma a interpretá-lo faz do sujeito o constituinte da sua própria história (BARBOSA, 2016). Os primeiros pensamentos sobre a alfabetização surgem na antiguidade quando o homem primitivo começa nas cavernas a desenhar formas e símbolos. Tais figuras, de animais, de objetos, de pessoas podiam ser lidas mediante interpretação da imagem e entendidas pelo contexto das grafias. Neste período da antiguidade, o marco da alfabetização era entender apenas o alfabeto, onde os sujeitos aprendiam apenas seu nome e as formas das letras, por sua vez os alunos eram ensinados a ler, e aquilo que liam a transcrever, a reproduzir a cópia (RIZZO, 2005).

Em 1910, a alfabetização era referida apenas ao ensino inicial de leitura e escrita, por sua vez em 1960, surgiram as primeiras cartilhas escolares, enfatizando a leitura, cita-se como exemplos a Cartilha Sodré, Cartilha da Infância e outras. Segundo Cagliari (1996 *apud* BARBOSA, 2016, p. 16):

A cartilha enfatizava o alfabeto, as palavras-chave, as sílabas geradoras e os textos já estudados. As famílias de letras passaram a ser estudadas numa ordem crescente de dificuldades. Completadas todas as letras, o aluno começava a ler seu livro de leitura, também programado de maneira a ter dificuldades crescentes, libertando aos poucos o aluno da cartilha levando-o a ler autores de textos infantis. Essa cartilha já trazia em si o esquema de todas as outras cartilhas que apareceram depois, até recentemente, caracterizando a alfabetização pelo estudo da escrita.

As cartilhas eram fundamentadas em métodos sintéticos, isto é, a aprendizagem sobre a forma de ler e escrever eram aprendidas com a apresentação das palavras e posteriormente dos nomes dos alunos, em seguida aprendiam as famílias silábicas e a lê-las.

O debate sobre a Alfabetização no Brasil, antes da concepção de Ferreiro (1996), girava em torno de métodos: analíticos, sintéticos ou fonéticos e esse pensar, era centralizado na análise de maturidade da criança, se ela tinha compreensão suficiente, estava apta para aprender. Conforme descrito pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁶ (BRASIL, 2012, p. 16):

Na década de 1980, as práticas de Alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos que culminavam na retenção, na 1ª série, de uma grande parcela da população que frequentava as redes públicas de ensino passaram a ser amplamente criticadas à luz de teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular).

A alfabetização passa por mudança e assim sendo, é importante conhecer esses métodos antes utilizados e que agora não tem mais espaço no processo de alfabetizar devido às mudanças sociais contemporâneas. O método sintético objetivava o aluno decorar o alfabeto e relacionar as letras a objetos de seu conhecimento, como A, de Amor, B de Bola, entre outros. Na construção da Alfabetização neste momento temos o pensar teórico de Freire que criticava o uso das cartilhas e era contra, propondo um novo método para alfabetizar. Para Freire (1979, p. 72):

A alfabetização não se pode fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador.

A concepção de Freire leva a um saber de leitura e escrita no qual o processo não deve ser dado, doado, como nas cartilhas que levavam os alunos a repetição de palavras e, sim, criado pelo próprio sujeito. Por sua vez, Ferreiro e Teberoski (1968) associadas ao pensar freireano criticam as cartilhas por trabalhar com palavras soltas, incentivar a decoreba e não contextualizar o significado das palavras, seus sentidos e significados nas frases.

No contexto brasileiro a história da Alfabetização encontra-se vinculada aos métodos de ensino desde o final do século XIX. Surge, assim, a teoria da

⁶ PNAIC é uma síntese de diversas experiências de alfabetização no Brasil articulada à formação de professores. Foi criado em 2012 e tem como principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente.

aprendizagem construtivista para a alfabetização desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985). Estar alfabetizado representa muito mais do que apenas ler e escrever e, sim, fazer parte de um mundo letrado e poder interagir de forma consistente e reflexiva sobre as questões que nos cercam. É estar em sintonia com a sociedade em que vivemos, é um passo para o êxito. Ler e escrever é mais do que decodificar símbolos gráficos. Para estas autoras a escrita é um sistema de representação da linguagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

No campo de mudança na compreensão da alfabetização, são os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984; 1985) que influenciam e impactam em pensar novas práticas para o processo de alfabetização. Segundo Ferreiro (1996, p. 21):

Para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social.

Portanto, o processo de aprender a ler e escrever precisa ser ressignificado, sendo necessário uma releitura de metodologias, e as tecnologias podem contribuir para este processo de forma significativa e inovadora; independentemente da classe social e da realidade vivenciada pelo aluno é possível proporcionar novas possibilidades e intervenções que contribuam para a transformação do processo de alfabetização na idade certa, ultrapassando as vulnerabilidades e barreiras sociais.

Percebe-se, como apresentado sobre as práticas educativas do processo de alfabetização e da contribuição de teóricos, que as definições e padrões de alfabetização mudaram e que tais práticas não são mais reproduzidas no século XXI, haja vista que posterior as décadas de 70 e 80 surgiram programas e legislações que vieram em defesa da alfabetização e de novas propostas metodológicas para se desenvolver em sala de aula. Sobre alfabetização, segundo Magda Soares (2003a, p. 59):

Cabe aos promotores da alfabetização do povo e aos que a executam, por um lado, desvelar essa função politicamente distorcida que os programas de acesso à leitura e a escrita vêm quase sempre exercendo, e, por outro lado encontrar e disseminar caminhos para que o acesso à leitura e a escrita seja marcado pelo significado que o vincula à conquista é o exercício da cidadania. Se os administradores da educação, os professores, os alfabetizadores, compromissados que devemos ser com a construção de uma cidade mais democrática, em que o exercício da cidadania seja plenamente garantido a todos, não assumimos rigorosamente a reflexão sobre a alfabetização no

quadro mais amplo de seu significado social, político, cultural e de seus substrato ideológico, nossa situação poderá continuar marcada pelo divórcio entre alfabetização e a conquista de direitos sociais, civis e políticos entre alfabetização e cidadania.

A alfabetização influi de forma positiva na vida das pessoas. Através dela uma nação terá melhor desenvolvimento e mais organização. Os indivíduos podem garantir seus direitos sociais, civis e políticos como requer uma cidadania.

É importante que os professores alfabetizadores expliquem às famílias que alfabetizar é um processo. Ferreiro (1999, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Ferreiro e Teberosky defendiam a teoria da Psicogênese⁷ da língua escrita, em que por sua vez o processo de construção da escrita era focado na criança como protagonista do seu próprio aprendizado. As autoras sustentavam que a maioria das crianças com seis anos de idade sabe distinguir textos de desenhos e, por sua vez, as crianças que “leem” desenhos e não letras são as crianças que não tem contato com a escrita em seus diversos materiais (BARBOSA, 2016).

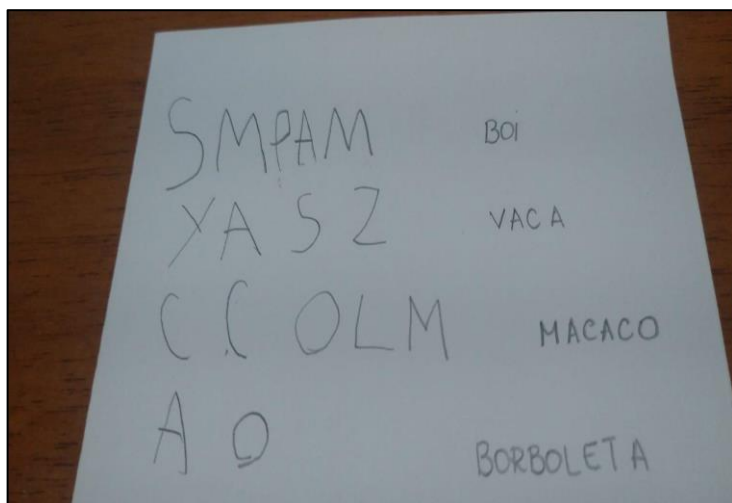
Assim como todo processo, a alfabetização consolida-se através de níveis progressivos de aprendizagem, tão bem destacados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Para melhor explicitá-los será anexado um registro de cada nível, através de fotos de escritas infantis que ilustram esses níveis. Portanto, entende-se segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.193-221) que no Nível Pré-silábico constam dois níveis (1 e 2):

Nível 1: Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se insere curvas fechadas ou semifechadas. (1999, p. 193).

⁷ Teoria elaborada pelas autoras Emília ferreiro e Ana Teberosky, com o objetivo de visualizar a alfabetização de uma maneira além da convencional, em que de acordo com esta teoria a criança passa por quatro fases até chegar ao processo de alfabetização: “Pré-silábica”, “Silábica”, “Silábico-alfabética”, “Alfabética”.

Nesse nível, percebe-se que as hipóteses são as mais variadas na escrita de uma palavra. É o momento em que a criança se expressa livremente através da sua leitura de mundo, imagens e simbologia própria.

Figura 2 - Ilustração do Nível 1 e 2 - Pré-silábico



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nível 2: A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202).

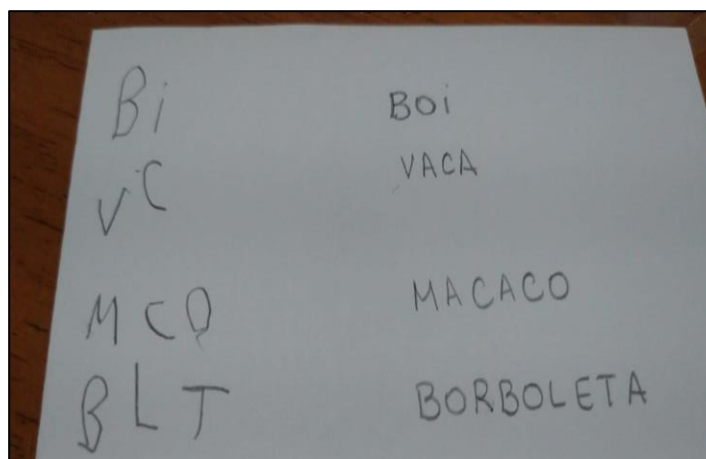
Neste nível 2 do pré-silábico, a criança começa a realizar associações e fazer a sua reprodução escrita daquilo que é ouvido de forma diferenciada, ou seja, tem a percepção de que se ouve diferente, se a palavra representa elementos diferentes, obviamente, deve ser escrita com uma diferenciação.

Com relação ao nível silábico tem-se que:

Nível 3: Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita nessa tentativa a criança passa por um período da maior importância evolutiva cada letra vale por uma sílaba é o surgimento do que chamaremos da hipótese silábica com esta hipótese a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Nesse nível silábico percebe-se que as hipóteses são as mais variadas na escrita de uma palavra. É o momento em que a criança expressa a sua percepção do que está sendo ouvido e a maneira que ela pensa que melhor se adapta a sua representação escrita. Também é nesse nível que as vogais se fazem mais representadas que as consoantes na maioria dessas hipóteses.

Figura 3 - Ilustração do Nível 3 - Silábico



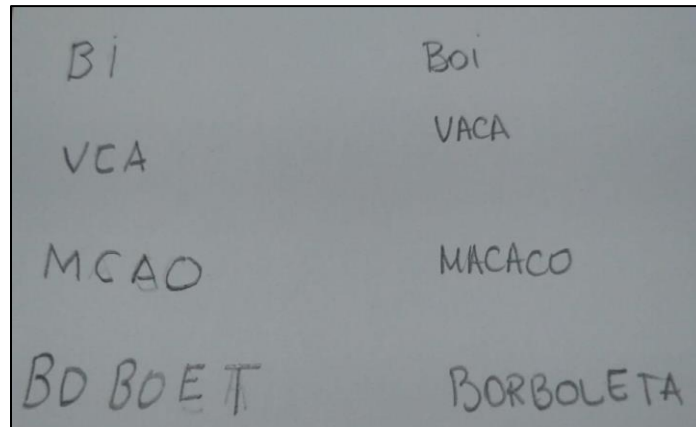
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nível silábico-alfabético:

Nível 4: Passagem da hipótese silábica para a alfabética. Vamos propor de imediato, nossa interpretação deste momento fundamental da evolução: a criança abandona hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá 'mais além' da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de gramas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio leproso propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade de exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214).

Sendo assim, no nível silábico alfabético a criança passa a sentir a necessidade de compor com mais letras além das que representa silabicamente.

Figura 4 - Ilustração do Nível 4 - Silábico- Alfabético



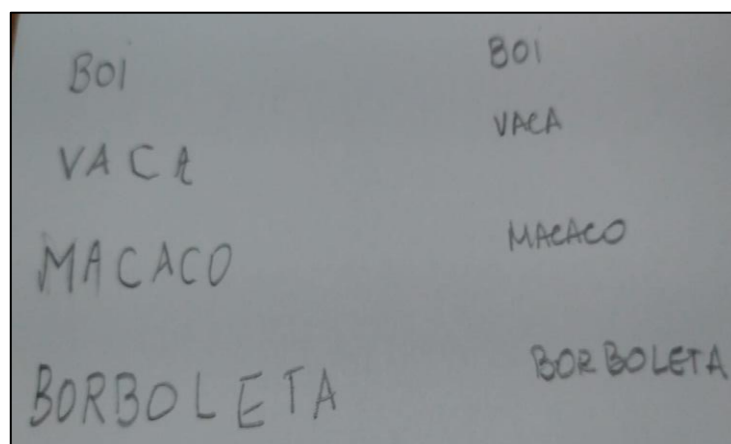
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nível Alfabético:

Nível 5: A escrita alfabética constitui o final dessa evolução. Ao chegar a este nível, a criança já frequentou a 'barreira do código'; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

No Nível 5 a criança consegue atingir o nível de consciência do som e da escrita.

Figura 5 - Ilustração do Nível 5 - Alfabético



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A alfabetização se consolida através dos níveis de escrita, da leitura de mundo e de vários fatores influenciadores. Ela é um processo contínuo, complexo, no qual várias habilidades vão sendo descobertas, trabalhadas e aprimoradas. Conforme Soares (2003b), quando falamos de alfabetização não estamos nos referindo apenas a uma habilidade a ser desenvolvida pelo sujeito, mas estamos pensando em um conjunto de habilidades que se caracterizam como complexas e múltiplas.

Nessa concepção, Ferreiro (2001) corrobora ainda que, embora a alfabetização não seja pré-requisito para o letramento, está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situação tanto escolar quanto não escolar. Nesse sentido, vale compreender as diferenças entre alfabetização e letramento expressas por Soares (2003a, p. 47):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alfabetização e letramento⁸ são mais do que ensinar a ler a escrever, mas utilizar esses processos em seu cotidiano. Por isso, segundo Soares⁹ (2003b), a sala de aula precisa ser um ambiente alfabetizador, com jornais, livros, histórias e materiais variados que auxiliem os alunos a desenvolver essas habilidades. Compreendeu-se pela literatura que até meados dos anos 80 o conhecimento e definições sobre a alfabetização relacionavam-se como métodos, conforme já descrito, em que as concepções de leitura e escrita se fundamentavam na codificação e decodificação. Rizo (2005, *apud* BARBOSA, 2016, p. 16)

⁸ Letramento significa versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. O termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. (SOARES, 1998).

⁹ Magda Becker Soares, referência em alfabetização no Brasil e professora emérita aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Faleceu no dia 01/01/2023. Deixará um legado de professores-alfabetizadores confiantes em suas pesquisas.

(...) afirma que o ensino da leitura e da escrita enfatizava somente o domínio do alfabeto, nesse período ensinava-se ao indivíduo apenas o nome e as formas das letras. Esse processo iniciava-se pelo reconhecimento oral do nome de cada letra. Nesta época os alunos eram alfabetizados de modo em que aprendiam a ler algo escrito e depois copiavam ou somente transcreviam. Esse processo de leitura e cópia era considerado o segredo da alfabetização.

Por sua vez, no entendimento consolidado historicamente e amplamente abordado em legislações sobre o tema da alfabetização trazem a compreensão sobre a importância do letramento e até mesmo as novas concepções sobre o 9º ano do Ensino Fundamental. Essas concepções atuais são consideradas de extrema relevância para esse estudo. O ato de alfabetizar também foi evoluindo com o passar do tempo e muitas práticas iniciaram este processo.

3.2. PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Nesse processo de evolução da alfabetização é importante compreender dois programas públicos que marcaram época, que foram o Pró-letramento e suas definições, bem como, as concepções e mudanças propostas pelo Pacto Nacional da Idade Certa (PNAIC).

O Pró letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - foi um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). O mesmo foi criado no ano de 2005, oferecendo duas qualificações de 120 horas cada uma, em língua portuguesa e matemática, com duração de oito meses. No Programa podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. O mesmo foi criado no sentido de representar um movimento em favor do letramento, bem como de começar a debater sobre a importância dos educadores do Ensino Fundamental estarem preparados para promover a alfabetização das crianças.

O PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) foi um programa de erradicação do analfabetismo que nasceu em 2004, mas devido a necessidade de políticas de erradicação do analfabetismo como o Pró-Letramento, e consoante com a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014) - o PNAIC foi

instituído apenas em 2012, para suprir os problemas relacionados à leitura e à escrita de crianças que não foram alfabetizadas na idade certa. Suas ações tiveram como foco principal o Ensino Fundamental público. O chamado Pacto teve alterações no ano de 2016, ampliando o programa para a Educação Infantil (BRASIL, 2017a). Esta ampliação foi considerada a partir dos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2013 e 2014, que constataram o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática. Isso levou o Ministério da Educação (MEC) a promover mudanças, expandindo e estruturando o PNAIC para o ano de 2017.

As mudanças começaram a ser adotadas pelas universidades e por sua vez a formação de professores e gestores exigia mais formação e conhecimento. O PNAIC propôs a implantação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores, isto originou um contexto de mudança curricular, provocada pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei 11.274/2006). As ações do PNAIC e seus objetivos conforme artigo 5º da Portaria nº 867, de 4 de dezembro de 2012, são:

I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;

II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A meta do PNAIC era que as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos de idade, com a inserção do 9º ano foi possível rever a estrutura dos ciclos de alfabetização. Esses conhecimentos sobre alfabetização e os programas que citados acima marcaram época e continuam a inspirar muitos professores alfabetizadores a rever suas práticas de alfabetização cotidianamente. No entanto, apesar de todos os esforços de formação continuada, ainda convivemos com professores que acreditam que a melhor forma de alfabetizar é aquela que segue as cartilhas e os manuais, que atualmente são chamadas de apostilas.

3.3. ALFABETIZAÇÃO X ENSINO REMOTO: POR ENTRE LETRAS E TELAS

Segundo Bagetti (2019), essa busca está relacionada ao aprimoramento da fluência tecnológico-pedagógica, necessária tanto para integrar as tecnologias educacionais em rede junto aos professores de modo criativo e adequado, quanto para avaliar e distinguir o contexto apropriado para tal integração (BAGETTI, 2019). Ações que implicaram, além de conhecer os recursos e as ferramentas digitais capazes de potencializar nossas ações, compreender suas aplicabilidades em diferentes situações, adaptando-as às necessidades de cada contexto trabalhado, ao invés de somente utilizá-las (BAGETTI, 2019).

O ensino remoto emergencial se mostrou com surpresa, inclusive as instituições escolares, que precisam se movimentar com brevidade para dar prosseguimento à missão de ensinar e para continuar presente na vida dos pequenos, mantendo os vínculos afetivos. O contexto da pandemia colocou para os professores alfabetizadores o desafio da construção de um novo ambiente educativo não presencial superando o atual contexto convencional/tradicional de sala de aula. O que exigiu a busca pela formação continuada para encontrar estratégias criativas para gerar aprendizagem mediada pelas tecnologias educacionais em rede.

Trabalhar com tecnologias no segundo ano do Ensino Fundamental I numa escola privada certamente é diferente de trabalhar em uma escola pública. Reporto que na escola pública ainda existem outras defasagens na educação. Através de leituras realizadas a partir dos referenciais disponibilizados aos acadêmicos do Mestrado Profissional da UFSM, pela disciplina Política, Gestão e Democratização das Instituições Educativas, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Débora Teixeira de Mello, foi possível compreender que os indicadores sociais como educação, saúde, mobilidade social e desenvolvimento infantil tem como objetivo ver a situação educacional de cada município brasileiro. Saliento que há desigualdades na distribuição de renda entre as regiões brasileiras, pois quanto menor a renda para a escola, menos qualidade na educação e, quanto maior a renda, melhor a qualidade educacional. Como os autores Helene e Mariano citam a seguir:

[...] uma melhora no desempenho educacional de um município pode estar associada tanto a uma melhora na distribuição de renda como a um aumento na renda média. Ou seja, para qualquer valor da renda domiciliar per capita, pelo menos dentro dos valores que os municípios brasileiros permitem examinar, a melhor distribuição de renda está associada à um melhor desempenho educacional (HELENE; MARIANO, 2020, p. 8).

A desigualdade que ainda existe no mundo deve ser rompida, promover uma educação para todos, igualmente. A pandemia evidenciou a falta de recursos para as classes média e baixa e o rompante burguês de muitos em não compartilhar. Em relação aos estudos, faltou acesso para os mais pobres e as condições básicas de sobrevivência, que é alimentação e higienização. Infelizmente essa cultura de desigualdade e luta pelo mais forte foi desenvolvida no passado e segue entre muitos até hoje, e só será superado mediante educação, mediante o trabalho em desenvolver e aperfeiçoar continuamente uma educação consciente voltada a olhar mais para o ser humano, a realmente ser humano.

Ressalta-se que cada cidadão brasileiro necessita ser alfabetizado e concluir os estudos, pois desde a infância aprendemos com os pais que o estudo, o conhecimento, ninguém “nos tira”. O que se percebe nas leituras é que o povo brasileiro não concluiu os estudos relativos à Educação Básica, bem como Araújo refere-se a seguir:

A PNAD 2005 também mostra que, apesar da propalada universalização do Ensino Fundamental, a média de anos de estudo da população brasileira é muito baixa, o que nos induz a pensar que, se quase todos os brasileiros estão entrando na escola há mais de uma década, não conseguem concluir a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). (ARAÚJO, 2011, p. 281).

De fato, somente o conhecimento transforma os indivíduos em seres cultos e críticos em prol de seus direitos como todo cidadão necessita: direito à saúde, educação e moradia. Assim os educadores têm esse papel a cumprir de serem mediadores do ensino, a escola é fundamental as crianças e jovens em vista de mostrar a importância de sermos livres, de ter o poder de pensar e agir livremente, mas seguindo um estatuto de normas éticas e morais atribuídas pela sociedade. Contudo, todos são livres para seguir uma religião, uma cultura, um ou vários deuses. Por sua vez, o sujeito só existe em si na natureza quando estabelece traços de relações sociais, bem como mediante a sua educação, busca um meio de trabalho para sua sobrevivência.

A sociedade precisa rever seus preceitos pois é direito de todos uma educação ampla e emancipadora, o sujeito tem direito a escolher e, somente após os 18 anos, partir em busca do mundo do trabalho, de forma que a educação pode modificar essa visão capitalista enraizada ainda em muitas empresas, universidades e instituições. No caso da escola privada, esta pertence a uma determinada rede de ensino e passa a ver suas famílias como clientes, que se apropriam dos denominados livros didáticos ou apostilas para seus filhos aprenderem e alcançarem uma vaga numa universidade, seja pública ou privada. Dessa forma,

Historicamente, foram muito tênues as linhas divisórias entre o público e o privado no nosso país. Não é um processo novo, que ocorre simplesmente pelos princípios neoliberais da *Public Choice* ou pela reestruturação produtiva, que requer sujeitos com competências específicas para as novas demandas do mercado. Como mencionamos no início do artigo, o Estado, a gestão pública e, em especial, a educacional materializam-se em um determinado momento histórico com características específicas e são parte de um movimento histórico maior. Nesse sentido, verificamos que, no Brasil, a concepção de quase-mercado na educação tem sido introduzida principalmente pela interlocução direta dos empresários com os governos, como no movimento Todos pela Educação, ou por parcerias em todos os níveis, desde o nacional até o escolar, como, por exemplo, com o Instituto Ayrton Senna ou o Instituto Unibanco, com o Programa Jovem do Futuro – enfim, inúmeras entidades privadas, que têm o mercado como parâmetro de qualidade e a simpatia da sociedade, por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o ‘bem’ da educação. (PERONI, 2012, p. 26).

Percebemos que existem parcerias de algumas escolas particulares como Instituições Filantrópicas, que colaboram com uma determinada escola de um bairro que pode estar localizado no centro ou periferias das cidades. Essa comunidade escolar começa a sentir-se valorizada.

Sendo assim, alfabetizar crianças nos anos iniciais durante uma pandemia através de um ambiente virtual, exigiu do professor uma aula dinâmica que fizesse com que os seus alunos compreendessem o que foi desenvolvido durante a aula. Reporto aqui a busca constante em tornar a aula prazerosa durante as atividades online, numa classe de um segundo ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada, do município de Santa Maria/RS.

O ano letivo de 2020, desafiou a todos e, em especial, as professoras alfabetizadoras, causando extrema procura pelo conhecimento e ensinamentos sobre o processo de alfabetização na modalidade de ensino remoto. Em decorrência das medidas de distanciamento social para evitar maior contágio do vírus, foi necessário

que alunos e professores permanecessem por um bom tempo em casa, juntamente com seus familiares, com olhos atentos a todos os movimentos, ansiosos e aguardando a atividade proposta de ensino para o dia.

No entanto, devemos pensar que os alunos devem desenvolver todas as habilidades e, conforme Soares (2003b), quando falamos de alfabetização, não estamos nos referindo apenas a uma habilidade de decodificar a escrita a ser desenvolvida pelo sujeito aprendiz, mas estamos pensando em um conjunto de múltiplas habilidades de ler e de escrever em práticas sociais cotidianas. Essas práticas estiveram prejudicadas em função do distanciamento social e no momento em que as aulas ocorreram por meio de telas de computador ou celular.

Nessa concepção, Ferreiro (2001) corrobora ainda que, embora a alfabetização não seja pré-requisito para o letramento, está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situação tanto escolar quanto não escolar.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alfabetização e letramento deve ir muito além do que ensinar a ler a escrever, mas priorizar a utilização da leitura e da escrita no cotidiano, de modo que ao final do terceiro ano o(a) aprendiz possa exercer essas habilidades com autonomia. Por isso, segundo Soares (2003b), a sala de aula precisa ser um ambiente alfabetizador, com jornais, livros, histórias e materiais variados que auxiliem os alunos a desenvolver essas habilidades. Sobre letramento, Soares (2003b, p. 39) refere-se como sendo:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Significa que o indivíduo letrado possa compreender os problemas sociais que estão ocorrendo em vários contextos da sua vida e que possam influenciar positivamente para uma mudança na sociedade.

Entretanto, o contexto da pandemia impôs para os professores alfabetizadores o desafio da construção de um novo ambiente educativo não presencial, superando o atual contexto convencional/tradicional de sala de aula. Isto exigiu a busca pela formação continuada para encontrar estratégias criativas para gerar aprendizagem

mediada pelas tecnologias educacionais em rede. Neste novo cenário educativo, houve a necessidade de uma reinvenção curricular mais abrangente, denominada de Currículo Emergencial¹⁰ no município de Santa Maria-RS. Além disso houve uma preocupação no que diz respeito ao uso eficaz de metodologias ativas¹¹, onde os educandos conseguissem sentirem-se inseridos como protagonistas de sua aprendizagem, ressignificando o seu aprender através de suas ações educativas, mediadas pela figura do professor. O professor como figura facilitadora do processo ensino-aprendizagem, necessita munir-se de um suporte educacional que o favoreça nessas novas e desafiadoras inserções que deverá fazer. Para auxiliá-los nesse intento surge a proposta de novas políticas curriculares que corroborem para uma prática docente eficaz e comprometida com a formação de uma sociedade democrática, com indivíduos autônomos e sujeitos de sua própria historicidade e compromisso social.

¹⁰ O Currículo Emergencial foi um documento construído coletivamente entre os professores das escolas e a Secretaria Municipal da Educação (SMEd) de Santa Maria-RS, que priorizava os conteúdos mais importantes que deveriam ser trabalhados com os alunos através do ensino remoto.

¹¹ Metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas.

4 POLÍTICAS CURRICULARES: DESAFIO TEÓRICO PRÁTICO PARA RESSIGNIFICAR O CURRÍCULO

O conhecimento é fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo de forma plena. No entanto, é através de suas vivências e aplicação eficaz do conhecimento em situações vividas que o tornam prático e realmente útil em seu cotidiano. Na escola, esse conhecimento é organizado por meio do currículo escolar. A partir da leitura e reflexões do texto "Currículo, conhecimento e cultura" os autores relatam que o entendimento sobre currículo vem a ser mais que os conteúdos a serem desenvolvidos em um plano de ensino, uma vez que inclui ainda as "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento". Um conhecimento que não se aplica, restringe-se ao nível de mera informação. É a experiência que o transporta para a realidade de cada indivíduo, ressignificando suas concepções e até mesmo sua visão de mundo. Ainda, sobre o significado de currículo, Sacristán refere-se que:

O currículo prescrito para o sistema educativo para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e de mais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

O conhecimento, os conteúdos e até a organização do currículo, propriamente dito, não podem ser desvinculados da realidade de cada aprendiz. Cada aluno é uma imensidão de possibilidades a serem desenvolvidas, descobertas e estimuladas. E é nesta condição que o currículo oculto demonstra sua importância. O currículo oculto ou currículo implícito (SACRISTAN, 2000), que muitas vezes passa despercebido pela comunidade escolar. Referem-se a dimensão implícita como assuntos relacionados aos valores, até a maneira que o professor distribui as classes em sala de aula (duplas, alunos em grupos) e temas envolvendo a raça, a sexualidade e ao gênero. Conforme Sacristán (2000):

A orientação curricular que centra sua perspectiva na dialética teoria-prática é um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo, que, num contexto democrático, deve desembocarem propostas de maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professorado para modelar sua própria prática. Portanto, é o discurso mais coerente para relacionar os diferentes círculos dos quais procedem determinações para a ação pedagógica, com uma melhor capacidade explicativa, ainda que dela

não sejam deduzíveis simples 'roteiros' para a prática. (SACRISTÁN, 2000, p. 47).

No entanto, é importante a compreensão sobre o significado do currículo escolar, por parte da comunidade escolar inserida. É o comprometimento do professor em escolher e desenvolver os assuntos que tenham um significado para a vida de seus alunos. Para Moreira e Candau:

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 9).

Significa que o currículo deveria ser elaborado de acordo com a realidade da escola e a comunidade a qual pertence. Os desafios de ensinar são lançados nas instituições de ensino em prol de incentivar seus alunos a seguirem empenhados com seus estudos. Sendo assim, entende-se o currículo como núcleo da escola. Para Leão (2023, p. 35):

A partir dos estudos curriculares, estabeleceu-se o consenso de que o currículo é o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, o elemento nuclear do projeto político pedagógico de uma escola e, portanto, o que viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, é a própria essência do fenômeno educacional, com um pouco de exagero, poder-se-ia afirmar que, sem currículo, não há escola. (LEÃO, 2023, p. 35).

Outro enfoque a destacar é o currículo como instrumento da política curricular. Reporto ao fato de que todos os gestores, professores, alunos, pais, funcionários recebem e aceitam, nas escolas que atuam, um modelo pronto de currículo que é pré-determinado pelas políticas de governo. Sendo assim:

Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias e decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores. (SACRISTAN, 2000, p. 109).

Torna-se claro, a partir dessa definição, que todo ato educativo também é um ato político, no momento em que estamos inseridos num sistema em que os governos vigentes estabelecem as políticas curriculares de acordo com a visão de indivíduo e sociedade que visam promover. Segundo Sacristán (2000):

Em muitos casos a política curricular está longe de ser uma proposição explícita e coerente, perdendo-se numa mentalidade difusa, aceita muitas vezes como uma prática historicamente configurada, dispersa numa série de regulações desconectadas entre si. É mais clara ali onde o controle é realizado de modo explícito e onde é exercida por mecanismos coercitivos que não se ocultam. Mas, à medida que o controle deixa de ser coercitivo para se tecnificar e ser exercido por mecanismos burocráticos, se oculta sob regulamentações administrativas e 'orientações pedagógicas' com boa intenção, que têm a pretensão de 'melhorar' a prática. A falta de clareza e de um modelo político neste sentido também tem relação com a carência de um sistema explicitamente proposto e aceito de controle do currículo e com a falta de consideração da política curricular como parte essencial da política educativa, instrumento para incidir na qualidade do ensino. (SACRISTÁN, 2000, p.109).

Na atualidade contamos com algumas políticas curriculares em evidência. Assim como outros documentos, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é considerada uma política curricular em destaque atualmente. A partir da análise da BNCC pode-se dizer que é um documento que determina as competências - gerais e específicas - as habilidades e as aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2017). A mesma tem como objetivo garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país, esperando-se, dessa forma, reduzir as desigualdades educacionais existentes no Brasil, nivelando e, o mais importante, elevando a qualidade do ensino. Outro objetivo da BNCC é contribuir para formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino.

A BNCC explicita os direitos de aprendizagem de todos os alunos, servindo de referência para a construção dos currículos de todas as redes públicas do país. Sua homologação representou um avanço importante para a equidade e qualidade da educação brasileira, sendo uma oportunidade para discutir, refletir e debater o que os alunos devem aprender na escola. Ressalta-se que logo de início aborda sobre a

alfabetização nos primeiros dois anos do Ensino Fundamental e não mais no ciclo de alfabetização de três anos iniciais. Conforme expresso no documento da BNCC (BRASIL, 2017, p. 59).

A ação pedagógica deve ter como foco a Alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Pelo que se pode perceber na análise realizada, a BNCC demonstra uma preocupação com um letramento realmente significativo para este educando que se insere no mundo da leitura e escrita. Vendo estas com ferramentas facilitadoras de sua leitura de mundo, da sua expressão enquanto cidadão e de seus anseios e sentimentos. Somente uma prática não conteudista, mas sim baseada naquilo que a BNCC propõe pode nos conduzir a esse intento.

A Base Nacional Comum Curricular se apresenta, neste contexto, como uma reforma curricular, integrada à Política Nacional de Educação Básica e propagada como instrumento necessário para a modernização e adequação da formação humana face às demandas da vida social, laboral e informacional do século XXI. Ao implementar a BNCC, as principais mudanças que ocorrem aparecem nas seguintes políticas educacionais: elaboração dos currículos locais, formação inicial e continuada dos professores, material didático, avaliação e apoio pedagógico aos alunos. Portanto, nota-se que essa política curricular está interligada a outras políticas educacionais e mantém em certa medida algumas interrelações.

No Ensino Fundamental, a BNCC estabelece o aprendizado fundamental que precisa ser desenvolvido nessa fase, fornecendo subsídios para que as escolas elaborem seus currículos e Projetos Político-Pedagógicos (PPP), de modo a garantir uma formação integral aos alunos dessa etapa. Nessa fase, a Base indica que é imprescindível estimular o pensamento criativo, lógico e crítico dos alunos, especialmente pelo desenvolvimento de sua capacidade de formular perguntas e de avaliar respostas recebidas, de conseguir argumentar, de ter contato com produções culturais variadas, de usar tecnologias de informação e comunicação, para com isso, também aumentar a compreensão sobre eles mesmos e sobre o mundo natural e social (BRASIL, 2017). Também está explícito que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o professor alfabetizador precisa incentivar seus alunos a aprender a

ler e a escrever, não apenas decodificando as palavras, mas compreendendo o que estão lendo. Nesse sentido, reitera-se que,

Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. (FERNANDES, 2010, p. 19).

Entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, a BNCC indica que se deve seguir um percurso contínuo, porém com adaptações e articulações para que as mudanças não gerem uma ruptura no processo de aprendizagem. Os Anos Finais (6º ao 9º ano) são marcados pelo aprofundamento dos conhecimentos apresentados anteriormente e pela preparação dos estudantes para o Ensino Médio. A BNCC ressalta também, que os discentes nessa fase devem ser estimulados quanto a fatores como responsabilidade, protagonismo e independência, fatores esses que têm mais possibilidades de acontecerem no Ensino Fundamental de Nove Anos, como proposto em políticas curriculares anteriores, pois no momento em que o educando passa mais tempo com experiências e vivências significativas no âmbito escolar que podem ser traduzidas, experimentadas e aplicadas em seu cotidiano, mais facilidade terá de alcançar essas habilidades almeçadas.

Com relação ao Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006), pode-se compreender a forma de organização da proposta dos primeiros anos como ciclo, relacionando-a com a aprendizagem dos sujeitos, através das palavras de Fernandes (2009, p. 85), quando destaca que:

O ciclo pressupõe a ruptura com a ideia de uma programação ou planejamento de atividades curriculares anuais, sob a qual todos os estudantes deveriam 'dar conta' ao final de um único ano letivo de forma mais ou menos homogênea. Pressupõe, portanto, um alargamento desse tempo anual, que pode ser pensado em um ciclo de dois, três, quatro ou mais anos, levando em consideração as diferenças de ritmo dos estudantes, e da mesma persistindo ou não um ponto de chegada comum àquela geração escolar.

Segundo a proposta do MEC, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos visa fazer com que aos seis anos de idade a criança frequente o primeiro ano do Ensino Fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos. Essa ampliação do Ensino Fundamental começou a ser discutida no Brasil no ano de 2004,

mas o programa só teve início em algumas regiões do país a partir de 2005, sendo que o prazo para que o Ensino Fundamental de nove anos fosse implementado em todo o Brasil era até 2010.

No ano de 2019 a alfabetização no Brasil passa por mudanças e a instauração de uma nova política, o Decreto n^o 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com a finalidade de implementar programas e ações voltados à promoção da alfabetização. A PNA foi criada no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro e estabelecia diretrizes em relação ao processo de alfabetização das crianças. Porém, segundo alguns pesquisadores como Frade (2019, p. 1).

A Política Nacional de Alfabetização apresenta reducionismos e apagamentos de diversas ordens: semântico, conceitual, pedagógico, epistemológico e, sobretudo, de práticas e pesquisas que são desenvolvidas no Brasil e no exterior sobre a alfabetização. Escolho tratar, neste texto, o apagamento da escrita, pois a PNA faz um recorte nas habilidades de leitura, sem considerar os aspectos sociais e culturais que impactam o desenvolvimento cognitivo dos grupos e reduzindo as práticas de ler e escrever a habilidades separadas da prática social.

Significa que a PNA foi criada na contramão das políticas como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Como já mencionado anteriormente a partir dos estudos da área, o professor alfabetizador precisa ter clareza que leitura e escrita não podem ser trabalhadas separadamente. Necessita considerar os aspectos sociais cognitivos prévios que são importantes para o desenvolvimento da alfabetização e aprendizagem do aluno.

No entanto, a partir da implantação do PNA, a área da alfabetização sofreu uma desconsideração de suas bases teóricas, uma vez que a proposta contida nessa política arruinava o discurso do PNAIC e do Pró-letramento e determinava o ensino fundamentado na consciência fonêmica e na instrução fônica, ignorando as políticas em andamento e reforçando o ensino baseado no “conhecimento científico”, como se toda produção científica até aqui não o fosse.

Desse modo, demonstram-se ponderações sobre as ações de implantação da PNA e da BNCC no sistema municipal de ensino. Muitos municípios já possuíam sua própria proposta pedagógica, e diante disso, direcionados pela gestão do Ministério da Educação (MEC), os sistemas de ensino foram pressionados a reestruturar suas propostas, desejando o seu término para o início de 2020, já que a Resolução de

homologação da BNCC do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 estabelecia tal ação.

Nesse cenário, foi possível observar que a pandemia provocou uma rápida e intensa mudança nas práticas de alfabetização por meio do ensino remoto. No entanto, questiona-se em que medida essas práticas se relacionam às políticas curriculares que estavam sendo implementadas como a BNCC e a PNA. Deve-se ter presente que as políticas curriculares, mesmo mais atualizadas, não contavam com o desafio de uma pandemia global que desestabilizou muito as práticas pedagógicas onde havia uma interação entre professor/aluno com intervenções constantes decorrentes de uma observação diária e eficaz. Por mais ampla que seja uma proposta de política curricular, ela esbarra no obstáculo da não interação física entre educandos e educadores. O ensino remoto compreende a superação de obstáculos, principalmente em relação às crianças em classes de alfabetização.

Nesse processo de mudança do cenário educacional brasileiro, não se pode deixar de mencionar uma política curricular que vislumbrou a realidade do campo, ou seja, da educação rural, visto que essa pesquisa se refere ao contexto das escolas multisseriadas situadas no campo. Nesse mesmo conjunto de políticas encontramos as Diretrizes da Educação do Campo criada no ano de 2012 pelo Governo Federal, na época governado pela presidenta da República Dilma Rousseff, que lançou o programa para implementar a política de educação no campo. Destaca-se que o PRONACAMPO:

Atenderá escolas rurais e quilombolas. No campo, 23,18% da população com mais de 15 anos é analfabeta e 50,95% não concluiu o ensino fundamental. O PRONACAMPO baseará suas ações em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. Uma das ações previstas é a educação contextualizada, que promova a interação entre o conhecimento científico e os saberes das comunidades. (MEC, informação online, s/d¹²).

O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pronacampo>. Acesso em: 02 mar. 2023.

Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais.

O Programa foi estruturado mediante o Decreto nº 7.352/2010, o qual apresenta ações voltadas a permanências dos alunos nas instituições escolares. O mesmo apresenta-se estruturado em quatros eixos, a saber:

- Gestão e práticas pedagógicas;
- Formação inicial e continuada de professores;
- Educação de jovens e adultos e educação profissional;
- Infraestrutura física e tecnológica.

O principal objetivo do PRONACAMPO é disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando a ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior (PRONACAMPO, 2013). De acordo com as Orientações Operacionais da Educação do Campo, a educação volta-se ao “exercício da cultura, da prática social, buscando construir uma Educação de qualidade resultante de políticas que valorizem o povo que vive do e no campo, respeitando sua sabedoria e reconhecendo-o como “guardião da terra.””

O primeiro eixo do PRONACAMPO é muito importante pois entra no debate da gestão e das práticas direcionadas nas instituições escolares do campo. Promover na escola a leitura e a escrita são os primórdios da formação do sujeito, logo chegar nessas instituições precárias o livro didático torna-se uma meta a ser cumprida.

O eixo em relação a Formação Inicial e Continuada dos professores é essencial, haja vista a presença de educadores no campo, para reforçar a importância destas crianças estarem na escola e terem direito ao seu ensino. Como objetivo, o foco é incentivar educadores a se formarem em educação do campo para lecionarem nas escolas quilombolas e dos interiores. Destaca-se como plano de ação a promoção de cursos aos educadores como: Educação do Campo, Educação Quilombola, EJA Saberes da Terra, Classes Multisseriadas e Educação Integral.

Em relação ao eixo da Educação de Jovens e adultos e a educação profissional, o PRONACAMPO coloca que as crianças e jovens no campo do saber devem reconhecer a importância da sua terra e valorizar os saberes que da mesma pode prover; por sua vez o Programa conta com apoio do PRONATEC e as redes de escolas do campo e os educadores passam a desenvolver propostas didáticas e

pedagógicas direcionadas a formação integrada deste jovens interligando seu ensino e aprendizagem com suas relações sociais, históricas e culturais.

No campo provém o trabalho, provém alimentos, provém normas diferentes da área urbana, é a partir dos conceitos da terra e da água que os educadores devem direcionar um ensino e interligar esse saber próprio com o currículo escolar e o livro didático.

O último eixo, mas não menos importante, é o da “infraestrutura física e tecnológica”, sabe-se que as escolas de interior de cidades de campo e áreas quilombolas sofrem com a precariedade de materiais escolares, bem como de recursos tecnológicos e didáticos. O PRONACAMPO tem por objetivo disponibilizar apoio técnico e financeiro para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da Educação do Campo e quilombola para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a Educação Infantil. (PRONACAMPO, 2013, p. 14). Da mesma forma o acordo com as orientações expressas no Parecer CNE/CEB Nº 23/2007 que dispõe sobre o atendimento da Educação do Campo:

Não se trata, é claro, da ideia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das **classes multisseriadas**, enfim, construir uma Política Nacional de Educação do Campo.

Desse modo, entende-se que autonomia, conhecimento e prática educativa estão interligados, sendo co-dependentes neste tempo de muitos desafios para professores e alunos no contexto da Educação Básica, especialmente no cotidiano de escolas que ainda possuem classes multisseriadas. O programa PRONACAMPO vem com o objetivo de apoiar as escolas rurais e quilombolas, trabalhar com ações voltadas para o ensino, alfabetização, formação de professores que atuam em melhorar a qualidade da educação nestes locais rurais. No sentido da formação de professores, mediante as ações do PRONACAMPO, o educador assim como o ensino pode compreender escolas multisseriadas no campo, reunindo diversos alunos de diferentes idades em uma mesma sala de aula.

Nesse sentido, as classes multisseriadas nascem no contexto da educação do campo como uma solução para levar educação formal aos setores rurais que na maioria das vezes não há muitas crianças para formação de uma turma seriada, e de acordo com os padrões do sistema, é obrigatório haver uma quantia significativa de alunos para que se torne possível regulamentar a matrícula de todos perante a Lei. A classe multisseriada, no contexto da educação do campo, foi uma das formas mais favoráveis encontradas para levar à educação formal à população do campo e devido o número reduzido de alunos, esse modelo de ensino foi a estratégia mais favorável para formação de turmas no setor estudantil rural.

4.1 CLASSES MULTISSERIADAS: O ENSINO DESAFIADOR AO DOCENTE DURANTE E PÓS PANDEMIA

Numa realidade atual faz-se necessária uma reflexão sobre a classe multisseriada como um espaço de garantia de direitos, tendo como principal objetivo entender a classe multisseriada como um espaço que assegure o direito à educação, além de promover uma análise das possibilidades e desafios da ação docente em classes multisseriadas no Brasil. Numa classe multisseriada o(a) professor(a) é um(a) mediador(a) de diferentes relações e nessa dinamicidade, ele próprio necessita assumir variados papéis. As crianças da classe multisseriada não precisam apenas de conteúdo, aulas expositivas e instruções. Elas necessitam das relações consigo mesmas, da interação com os colegas, com o conhecimento e com o mundo. Isso apenas uma educação que priorize a dimensão humana do ser integral, em suas outras múltiplas dimensões, será capaz de promover.

Sendo a Educação do Campo uma nova maneira de olhar a educação dos povos trabalhadores no campo do Brasil, abrange o atendimento a agricultores e seus familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos (PIRES, 2012, p. 46) “e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010).

Esse tipo de educação nos remete a refletir de forma diversa, uma vez que também se estrutura dessa maneira, pois a vida de pessoas que habitam nos lugares mais isolados e incomuns do território nacional. No momento que começam a fazer parte da escola, esta tem a necessidade de recebê-los com um currículo diferenciado,

onde seja possível garantir não somente a educação nos padrões das escolas convencionais, mas garanta a igualdade de acesso e permanência e também uma educação que possibilite a compreensão de sua própria existência. Só assim proporcionando-lhes dignidade social.

A reconfiguração do currículo escolar é uma necessidade maior ainda nas escolas que possuem classes multisseriadas. Esse tipo de turma atende alunos de diversas séries num mesmo espaço, sendo também chamadas de classes unidocentes, porque ficam sob a tutela de um único professor. Mesmo configurando uma realidade atual no Brasil, esse modelo de escola não é recente e nos remete a educação dos séculos passados.

A estrutura multisseriada instalou-se no Brasil tempos após a expulsão dos jesuítas, quando, com ou sem o apoio do Estado, professores passavam de fazenda em fazenda ensinando crianças a ler, escrever e fazer cálculos. Porém no ano de 1827 o governo imperial criou oficialmente as classes multisseriadas quando, pela Lei Geral do Ensino de 1827, artigo primeiro, afirmava que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (ATTA, 2003, s/p).

Esse método perdurou até a década de 1920, período no qual começaram a se difundir os grupos escolares nas cidades que adotaram o modelo ideal nos países em que a industrialização havia transformado a realidade das pessoas. Esse modelo ideal, seria caracterizado por ter a escola um local específico de ensino nas cidades, e com as crianças separadas em salas de aula, por série, com crianças da mesma idade e do mesmo sexo. Entretanto, nos povoados e vilas o ensino multisseriado não terminou, ficando apenas em segundo plano, tendo em vista que esse novo modelo de educação nas cidades trouxe a ideia de que garantiria a eficácia da aprendizagem em detrimento dos grupos rurais sem escola, sem separação por série nem sexo.

Somente a partir da década de 30 é que a educação começou a chamar mais atenção, principalmente em função do manifesto Escola Novista e porque com a urbanização e industrialização do país boa parte do povo brasileiro começou a idealizar que seus filhos poderiam, uma vez fora da zona rural, escapar do serviço braçal desgastante. Desse modo, o acesso à educação gerado pela urbanização e pela industrialização passou a ser visto pelos camponeses como um fator que poderia gerar uma mudança social, contribuindo massivamente para o êxodo rural.

No Brasil, as classes multisseriadas surgem nas escolas do campo. No entanto, a preocupação com a Educação do Campo é recente, embora nosso país tenha tido predominância e origem agrária em boa parte de sua história. A Educação do Campo veio com a finalidade de possibilitar uma política educacional voltada para o desenvolvimento rural, além de estar focada aos povos que dão vida ao campo brasileiro. Surgiu da luta de homens e mulheres por uma educação que considere sua realidade social, econômica e política.

As classes multisseriadas buscam agregar todos os alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma mesma sala, que por sua vez tem como responsável (na maioria das vezes) um único professor, o qual fica responsável por sua estruturação em série/ano/ciclo.¹³

Para aprofundamento teórico sobre alfabetização em classe multisseriada reporto a leitura referente a dissertação “*O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS: desenvolvimento profissional e saberes experienciais*”, em que Ribas (2016) refere-se ao fazer-se docente em classes multisseriadas na região central do Estado, em Santa Maria-RS, como finalidade averiguar como se constitui o fazer-se professor nessas classes, com destaque no desenvolvimento profissional docente e nas condições de trabalho do mesmo. Percebe-se que o desenvolvimento desta pesquisa foi de grande relevância, pois proporcionou entender que mesmo com tantas adversidades encontradas nas classes multisseriadas, é através da/na experiência que os docentes têm se construído profissionais que acreditam na capacidade do trabalho perante essas classes, tendo que atender alunos com níveis e idades de conhecimento diferentes. Para Leão (2009, p. 21):

Todas as pessoas desenvolvem maneiras de viver e sobreviver graças à sua capacidade permanente de aprender. Por ser essa uma atividade tão importante para a sobrevivência dos seres humanos, o próprio homem criou formas de organização, como a instituição escolar, para que as aprendizagens se tornassem cada vez mais eficientes.

Entretanto, o contexto da pandemia impôs para os professores alfabetizadores o desafio da construção de um novo ambiente educativo não

¹³ A série escolar é aquela que possui crianças e jovens organizadas por idade. No entanto, atualmente nos referimos a ano escolar. Assim, podemos citar como esses anos são organizados: Ensino Fundamental: tem duração de 9 anos, inicia-se no 1º ano e acaba no 9º ano, com alunos na faixa etária de 6 a 14 anos.

presencial superando o atual contexto convencional/tradicional de sala de aula, o que exigiu a busca pela formação continuada para encontrar estratégias criativas para gerar aprendizagem mediada pelas tecnologias educacionais em rede.

Segundo Bagetti (2019), essa busca está relacionada ao aprimoramento da fluência tecnológico-pedagógica, necessária tanto para integrar as tecnologias educacionais em rede junto aos professores de modo criativo e adequado, quanto para avaliar e distinguir o contexto apropriado para tal integração (BAGETTI, 2019). Ações que implicaram, além de conhecer os recursos e as ferramentas digitais capazes de potencializar nossas ações, compreender suas aplicabilidades em diferentes situações, adaptando-as às necessidades de cada contexto trabalhado, ao invés de somente utilizá-las (BAGETTI, 2019).

5 METODOLOGIA

Essa pesquisa, denominada *“Políticas e práticas curriculares em classes multisseriadas: realidade e desafios da alfabetização na pandemia”* assume uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2012, p. 22):

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa é conceituada como aquela em que os pesquisadores se preocupam em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (MINAYO, 2014).

Conforme Minayo (2012, p. 21), a abordagem qualitativa “é o trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações”. Assim, o trabalho qualitativo estuda profundamente a realidade das relações humanas, como atitudes e ações de um ser humano para com o outro ser humano ou diante a um determinado processo, explorando substantivamente.

Nesse sentido, optou-se por realizar uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, acrescido de pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento de referenciais teóricos já analisados e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e legislações pertinentes ao tema de pesquisa. O Estudo de Caso apresenta uma metodologia eclética, usando uma variedade de fontes de informação. É útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente, pois investiga um fenômeno contemporâneo partindo do seu contexto real, utilizando-se de múltiplas fontes de evidências. André (2008, p. 47) aponta que a metodologia do Estudo de Caso cumpre três fases distintas: fase exploratória, fase de coleta de dados e fase de análise dos dados, destacando que todas as fases são fundamentais e uma não é mais importante do que a outra.

A primeira fase, a exploratória ou da definição dos focos de estudo, é a fase em que o pesquisador reúne o maior número de informações possíveis com o fim de delimitar seu objeto de pesquisa, as fontes de coleta de dados, as formas de análise dos resultados, enfim, o percurso metodológico como um todo. Para André (2008), as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Segundo André (2008, p. 48), o Estudo de Caso começa com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança.

Na segunda fase, organiza-se a coleta de dados, pois uma vez que já foram identificados os elementos-chaves e os contornos do estudo, o pesquisador procederá à coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos mais ou menos estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas. André (2008) considera que há três grandes métodos de coleta de dados nos Estudos de Caso: entrevistas, observação e análise de documentos.

A terceira fase é a análise dos dados. Uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance, no sentido do emprego de mais de uma prática de coleta e de interpretação em qualquer estudo. É na adoção de multimétodos que se busca o olhar multifacetado das pesquisas.

A estratégia para análise dos dados e evidências em Estudos de Caso é uma das últimas etapas, a que exige mais atenção do pesquisador que, segundo Borges, Hoppen e Luce (2009, p. 886), consiste em “examinar, categorizar, tabular e recombinar os elementos de prova, mantendo o modelo conceitual e as proposições iniciais do estudo como referências”. Em pesquisas conduzidas por meio de estratégias de Estudos de Casos não existe um padrão ou formato específico e, apesar de ser o “coração” da construção da teoria, é a etapa mais difícil e, simultaneamente, a menos codificada do processo (EISENHARDT, 1989).

Outro recurso utilizado como fonte de evidências foi a consulta de documentos. Esta modalidade de coleta fornece dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar perda de tempo, assim como evita eventuais constrangimentos ao pesquisador advindos da necessidade de obtenção de dados diretamente das pessoas. São considerados documentos quaisquer escritos utilizados para esclarecer determinado acontecimento, valendo-se dos registros cursivos, persistentes e contínuos (GIL,

2010). “Os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados na realização dos Estudos de Caso” (YIN, 2010, p. 130). No caso desse estudo, foram utilizados documentos oficiais como Leis, Decretos, Pareceres, etc.

5.1 AS PROFESSORAS E O LOCAL DA PESQUISA

Para complementar o desenvolvimento do Estudo de Caso, realizou-se a pesquisa com professoras alfabetizadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes, localizada na Estrada Pedro Fernandes de Oliveira s/n - Distrito de Pains na cidade de Santa Maria/ RS. A escola apresenta o número de 152 alunos matriculados, 13 professoras com regência e 4 sem regência. O horário de funcionamento da escola acontece:

- Segundas, quartas e sextas-feiras: atende aos alunos dos Anos Finais das 8h às 16h30min.

- Terças e quintas-feiras realiza o atendimento aos alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais das 8h às 16:30.

- Sextas-feiras das 8h ao meio dia atende da Educação Infantil aos Anos Iniciais

Considerando os dias em que as docentes dos Anos Iniciais se encontravam na escola, a busca pelas informações por meio dos questionários foi realizada no período de maio a julho de 2023, com três professoras dessa escola. A idade dos profissionais participantes compreende a faixa etária dos 40 a 50 anos, com tempo médio de atuação de mais de 22 anos. Nesse período, foi possível constatar que todas têm formação pedagógica. A dinâmica da realização dos questionários com as professoras seguiu os seguintes passos: Apresentação da pesquisadora; apresentação da proposta e objetivos do projeto; leitura dos questionamentos e a organização do tempo para as mesmas responderem. Considerando as devolutivas dos questionamentos realizados às professoras sobre o tema das classes multisseriadas, as mesmas se dispuseram a colaborar com o estudo respondendo perguntas como: quais os desafios da atuação docente na classe multisseriada? Que caminhos pedagógicos foram trilhados para superar esses desafios? Que pressupostos sobre o ler e o escrever são adotados na escola? Como a BNCC e o Referencial Curricular Municipal auxiliam na escolha dos caminhos pedagógicos da alfabetização? As professoras igualmente foram questionadas sobre quais são os reflexos do processo pós pandêmico que as mesmas percebem na profissão docente.

5.2. EXPLICITANDO A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de dados tem o objetivo de organizar e compreender os dados que foram coletados na pesquisa; é o momento em que o pesquisador transforma os dados em informação para a pesquisa e responde ao questionamento que deu início a mesma. Esta fase tem por finalidade organizar todos os dados que foram coletados para que, a partir disso, seja possível alcançar os objetivos da pesquisa.

A análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de maneira sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura, por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (MINAYO, 2014).

Para análise dos dados produzidos será adotada a análise de conteúdo, inspirada em Bardin (2007), Minayo (2014) e, a partir desta, foram eleitas categorias analíticas com base no referencial teórico produzido. De acordo com Bardin (2016), a análise do conteúdo, em sua maioria, perpassa três fases:

- Primeira fase: Pré-análise. Neste caso, é a base, a fase de avaliar o que faz sentido, analisar ainda o que ainda precisa ser coletado; fase de organização dos dados, sistematização da ideia inicial. Nesta fase deve-se fazer a leitura flutuante do material para ver do que se trata, escolher os documentos a serem submetidos à análise, construir o corpus, formular hipóteses e objetivos, preparar o material.

- Segunda fase: Exploração do material - é a fase de codificação do material colhido, recorte das unidades de registro e de contexto e também a enumeração de acordo com os critérios estabelecidos, depois da codificação deve ser feita a categorização.

- Terceira fase: Tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, para assim gerar quadro de resultados.

As categorias foram escolhidas e delimitadas pelos objetivos do estudo e pelos aspectos levantados no grupo de professores entrevistados, com redução do texto em palavras e expressões significativas que permitiram realizar inferências e interpretações, correlacionando-as com o quadro teórico inicial. Foram estabelecidas

três categorias: “BNCC: Caminhos pedagógicos da alfabetização”; “Desafios da docência na classe multisseriada”; “Reflexos pós-pandêmicos na aprendizagem”.

Na sequência, apresenta-se a próxima seção, que tem como objetivo expor as análises das respostas ao questionário enviado para três professoras alfabetizadoras que atuam em classes multisseriadas da escola citada acima, levando-se em consideração os relatos que expliquem ou justifiquem sua prática pedagógica atual, como também, identificar fatores presentes em suas realidades ao lecionar em classes multisseriadas.

6 REFLEXÕES A PARTIR DAS ANÁLISES DE DADOS

6.1 BNCC: CAMINHOS PEDAGÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO

Com o intuito de melhor compreender a relação entre as políticas curriculares e a organização do trabalho pedagógico, procurou-se o entendimento das professoras alfabetizadoras a esse respeito da questão: Como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o Referencial Curricular Municipal auxiliam na escolha dos caminhos pedagógicos da alfabetização? Tendo em vista esse questionamento, de maneira geral as professoras informam que ambos são norteadores do trabalho pedagógico e que os caminhos são pensados e planejados / replanejados conforme a realidade de cada turma e/ou criança. As respostas das professoras foram da seguinte forma:

A BNCC e o Referencial Curricular são os documentos norteadores da ação docente. É por meio deles que tenho conhecimento das habilidades a serem trabalhadas em cada ano e, desta forma, planejo conforme as características e necessidades da turma. (PROFESSORA A).

A BNCC e o RCM são os norteadores do trabalho pedagógico. Os caminhos são pensados e planejados/replanejados conforme a realidade de cada turma e/ou criança. (PROFESSORA B)

São esses documentos que norteiam a nossa ação docente. A partir deles planejamos o nosso trabalho, considerando as características de cada turma e as individualidades e necessidades das crianças. (PROFESSORA C).

As três professoras forneceram respostas muito semelhantes e reconhecem a importância desses documentos para a elaboração e execução do trabalho pedagógico em sala de aula, em que por sua vez consideram importantes as individualidades e as necessidades de cada criança, reconhecendo que cada turma possui características de formação de aprendizagem diferentes. Nesse viés concordase “não podemos esquecer que cada indivíduo apresenta um conjunto de estratégias cognitivas que mobilizam o processo de aprendizagem”. Em outras palavras, reconhecem que “cada pessoa aprende a seu modo, estilo e ritmo” (SOUZA, 2003).

A professora A traz no contexto de sua resposta a importância que a BNCC trouxe no delineamento das habilidades e competências a serem trabalhadas para cada turma; ajudando no planejamento das aulas e na identificação dos conteúdos a serem trabalhados. Em vista de mais contribuições que a BNCC agrega no

desenvolvimento e planejamentos das aulas, as professoras não se detiveram em mais explicações e em trazer alguns exemplos de aplicação junto aos alunos.

Porém fica evidente a ajuda que as professoras têm na formação cidadã e cultural dessas crianças, através das poucas intervenções pedagógicas elas buscam mediar o saber até essas crianças, corroborando com o dizer de Libâneo (1995, p. 6) em que o conhecimento “é construtivista porque o aluno constrói, elabora seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com ajuda do professor”. Por sua vez, cada professora busca trabalhar com temas relativos à cultura dessas crianças e seus conhecimentos sociais que aprendem ao entorno dos seus lares, interligando a vivência da criança à prática escolar em vista de desenvolver habilidades e competências sugeridas para cada ano conforme a BNCC.

Corroborar-se que tais documentos funcionam como orientações aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, sem ignorar as particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia e aos aspectos sociais e regionais. Mas ficou evidente que elas conhecem a BNCC e a RCM, seguindo os componentes curriculares de acordo com cada faixa de ensino, em específico neste caso a Educação Infantil e Anos Iniciais.

Conclui-se a partir desse questionamento que a Base Nacional Comum Curricular com suas propostas no âmbito do Ensino Fundamental contribui dentro das áreas de Ensino, em vista de melhorar o trabalho do professor, pois norteia temas importantes na vida do aluno, como trabalhar com assuntos relativos as vivências destes sujeitos, interligando ao currículo escolar, exemplo, fauna, flora, sexualidade, corpo humano etc. Foi possível identificar que a BNCC já possibilita aos professores trilhar caminhos para o seu planejamento das aulas, ela apresenta a preocupação evidente das transições que as crianças no processo de transformação pessoal vivenciam e que interferem nas suas ações em sala de aula.

6.2 DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM CLASSE MULTISSERIADA

Em relação aos desafios da docência em classe multisseriada, emergiram outras reflexões a partir do momento em que as professoras foram convidadas a responder os seguintes questionamentos: Quais são os desafios que você percebe na atuação docente na classe multisseriada? E que pressupostos sobre o ler e o

escrever são adotados na escola? Relativo à primeira pergunta obteve-se as seguintes respostas:

Vejo como desafios de uma classe multisseriada o tempo para planejamento e organização das atividades, brincadeiras e dinâmicas para atender às diversas demandas, bem como, a desenvoltura necessária para os momentos de correção das atividades, tendo em vista a intervenção necessária para a apropriação do conhecimento. (PROFESSORA A).

Percebo que um dos maiores desafios na atuação docente da classe multisseriada é atender alunos com necessidades especiais, bem como, dar a devida atenção de atendimento individualizado às dificuldades de aprendizagem. (PROFESSORA B).

Para mim, o maior desafio encontrado em uma turma multisseriada está relacionado ao tempo de planejamento, pois para uma mesma turma, necessitamos às vezes de dois, três, quatro ou até mais tipos de atividades, de acordo com as características e condições de aprendizagem de cada aluno, imagina então em turma multisseriada. Outro ponto desafiador é em relação à organização das atividades e materiais em sala de aula, visto que, nem sempre é possível propor e acompanhar o desenvolvimento das atividades, jogos e brincadeiras para as duas turmas em um mesmo momento. (PROFESSORA C).

Quando questionadas quais são os desafios que se percebe na atuação docente na classe multisseriada, a Professora A e C relatam o tempo de planejamento e organização para a elaboração das atividades. Compreende-se que o planejamento escolar é de extrema importância para a organização da didática do educador, em que de acordo com Libâneo (1994, s/p), “planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. As turmas são compostas por diferentes alunos e personalidades, exigindo das educadoras não somente uma proposta de atividade, pois conforme cada faixa etária o nível de aprendizagem e acompanhamento torna-se diferentes.

Por sua vez, elas relatam que nem sempre conseguem acompanhar todos e bem como executar a atividade proposta. Haja vista esse contexto, torna-se importante inserir no planejamento das aulas contextos sociais e históricos da realidade das crianças, em que se torna importante a escola conhecer a realidade do aluno o qual faz parte dela. Em que se conclui com Libâneo (1994, s/p), o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos didaticamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho,

ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

O planejamento das professoras deve estar vinculado ao currículo escolar, o qual estabelece algumas competências e habilidades bases a serem desenvolvidas com as crianças. Contudo os relatos das professoras expõem a dificuldade em seguir o currículo e relacionar temas, devido as dificuldades de aprendizagem e da diferença de faixa etária entre os alunos que compõe a classe. As definições de currículo perpassaram por grande evolução histórica no decorrer educacional, em que expomos como “discussões sobre o currículo sobre o conhecimento escolar e os procedimentos e relações sociais no contexto da escola”. (LEÃO, 2023, p. 24). E ainda, “toda concepção sobre currículo implica uma proposta pedagógica, ou seja, o que e como se deve ensinar, o que se deve aprender e o que se deve avaliar”. (LEÃO, 2023, p. 25). O currículo e o planejamento são o ponto de partida, as educadoras mesmo com as dificuldades citadas na organização das atividades, devem recorrer a um estudo e maior conhecimento sobre os conteúdos necessários a atender a realidade das crianças, bem como ao contexto social e cultural ao qual a escola está inserida.

Já a professora B percebe como um dos maiores desafios em sua atuação docente o atendimento a alunos com necessidades especiais, bem como, dar a devida atenção de atendimento individualizado às dificuldades de aprendizagem. Ela considera que a presença de um aluno na classe multisseriada exige muito mais do educador, reconhecendo que a mesma não realiza o acompanhamento pedagógico devido, assim como o faz com os demais alunos. Percebe-se que as professoras procuram a sua maneira de adequar os conteúdos para cada série e idade, contudo é uma tarefa que exige paciência e reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas.

A professora C, docente de uma turma de Educação Infantil, também revela que seu maior desafio está relacionado ao tempo de planejamento, pois para uma mesma turma, necessita-se às vezes de dois, três, quatro ou até mais tipos de atividades, de acordo com as características e condições de aprendizagem de cada aluno. Estas dificuldades de planejamento implicam diretamente na aprendizagem dos alunos, contudo a organização exige das educadoras mais aperfeiçoamento e conhecimento pedagógico, buscando recursos na BNCC e em capacitações.

As escolas com classes multisseriadas são espaços marcados pela heterogeneidade, reunindo diferentes grupos de alunos, e inclusive pessoas com deficiência (PcD), em que os professores devem estar cientes quando vão para uma sala de aula assim. Nesse viés, uma formação ou acompanhamento de educador especial faz-se necessário nessas turmas, ou um espaço dentro da escola para o atendimento e acompanhamento escolar e do ensino desses alunos PcD. Contudo a nível de classes multisseriadas as políticas públicas de inclusão ainda estão longe de chegarem e serem efetivadas.

As escolas com classes multisseriadas são espaços marcadas predominantemente pela heterogeneidade e domínios de conhecimento e de níveis de aproveitamento devido diversos fatores como: salas superlotadas, infraestrutura e a dificuldade de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. (LIMA *et al*, 2015, p. 8). Os alunos Pcd não conseguem acompanhar o ritmo de ensino dos demais, sendo em sua maioria excluídos, pois seu grau de deficiência e dificuldade não é o mesmo. E o exposto pelos educadores retrata a realidade de que hoje ainda são comuns os casos de “professores que recebem um ou mais alunos com deficiência e se sentem sozinhos, sem recursos ou formação para executar um bom trabalho, mas lamentavelmente a estrutura educacional ainda não está preparada para dar ao aluno especial”. (LIMA *et al*, 2015). Várias condições limitam o acesso do educando ao conhecimento, as classes multisseriadas da educação do campo tornam-se um problema e desafio aos professores como as mesmas retrataram nas suas falas, haja vista nesse sistema eles não terem o apoio e suporte para lidar com essa situação de alunos Pcd, e não há o direcionamento de educadores especiais para essas escolas.

Evidencia-se que elaborar um planejamento para classes multisseriadas exige muito da escola, mais ainda do professor, precisando atentar-se para as necessidades dos alunos, a elaboração das atividades as quais se destinam aos mesmos, diversificando-as na perspectiva em atender a todos os educandos, em meio às suas idades, conhecimentos e séries distintas.

Torna-se relevante ressaltar que todo professor responsável pelas classes multisseriadas deve se preocupar minuciosamente na seleção dos conteúdos que serão ministrados, pois segundo Santos (2015, p. 73), “os professores que trabalham nesse contexto educacional sentem o peso de carregar a responsabilidade de

exercer suas práticas docentes dentro de salas de aula com alunos de faixa etária e séries diferentes”. Concorda-se com Freire (1996, p. 25):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção; ensinar exige pesquisa, no sentido da busca contínua, da indagação, da reprocura, da constatação e da intervenção; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, toda vez que é necessário respeitar os conhecimentos socialmente construídos pelos alunos.

Compreende-se que o papel do educador em sala de aula não é reproduzir conhecimentos já expostos, pois assim o aluno não desempenha o papel de aprendizagem e sim de decorar o que já está exposto nos materiais didáticos. O educador deve ser o mediador e conduzir essas crianças a buscar o conhecimento, a ser o protagonista do seu estudo. Contudo, os materiais disponíveis às educadoras são poucos, ainda mais na educação do campo, promovendo dificuldades no planejamento e organização das professoras, como exposto nas falas das mesmas, em vista disso, um maior conhecimento da BNCC e das realidades das crianças podem auxiliar na construção do saber dessas crianças.

Tais educadoras com auxílio da BNCC e mesmo com o relato de dificuldades buscam criar possibilidades de ensino para essas crianças. A classe multisseriada possui diferentes gêneros e idades, por sua vez cada criança irá desenvolver um tipo de habilidade e o planejamento deverá ser diferenciado para uma mesma turma, em que as professoras devem reconhecer as potencialidades e dificuldades de cada aluno em vista de saber qual percurso pedagógico estabelecer. Por vezes, a dificuldade do planejamento exposta pelas educadoras deve-se ao fato delas trabalharem sozinhas, implicando assim em uma sobrecarga educacional, pois o planejamento como exposto deve também envolver a coordenação escolar e a participação familiar na vida dos alunos.

Nesse sentido, as escolas do campo devem ter um Projeto Político Pedagógico construído em conjunto para nortear caminhos pedagógicos e didáticos. Em que se compreende que o PPP quando nomeado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) configura-se além de um documento, entende-se que a organização do PPP “requer um compromisso e um conjunto de medidas que precisam ser apontadas, para que impulsionem as mudanças e preservem a autonomia das escolas” (LEÃO, 2023, p. 53), o PPP deve se fazer presente e vigente nestas instituições e as professoras com conhecimento e participação na elaboração do mesmo, onde a

construção e concepção de currículo fará parte. A elaboração do PPP e da concepção do currículo deve-se guiar por temas significativos e relacionar-se com problemas e fatos relevante da realidade escolar e do convívio destes alunos.

Nesse viés, um bom planejamento depende não só das professoras, mas de toda a comunidade e estruturação escolar. As docentes precisam de apoio educacional e incentivos a novas formações complementares em vista de lhes ajudar para estarem preparadas para as diversidades promovidas nas classes multisseriadas, mas ficou evidente que algumas pelo tempo já de magistério estão cansadas e também uma em específico não aceita a classe multisseriada, tornando assim mais difícil o processo de ensino na sala de aula.

Em virtude de o foco de atenção estar voltado à etapa da alfabetização, as professoras foram questionadas sobre: Que pressupostos sobre o ler e o escrever são adotados na escola?

A leitura e a escrita na escola partem desde a educação infantil, com a exploração de livros, cartazes, bilhetes, convites, cartões, entre outros gêneros presentes no dia-a-dia da escola; na exploração da escrita, seja espontânea, cópia ou simples observação; no faz de conta; no desenvolvimento das percepções auditivas e visuais e das habilidades grafomotoras; na iniciação do princípio alfabético (rima, aliteração e segmentação); e no desenvolvimento da propriocepção e da autonomia do fazer e do conhecimento. (PROFESSORA A).

Tal reflexão da professora A nos expõe a importância de relacionar brincadeiras com a aprendizagem. Normalmente compreende-se que o brincar é comparado a uma atividade que é dominada pela imaginação e permite à criança inventar, sem utilizar de regras, tudo o que ela desejar fazer, ou seja, transformar os objetos a seu bel prazer (MELO; LIMA, 2010) E, ainda a professora traz à tona a importância de explorar a escrita e a leitura, e na importância dos jogos e histórias de faz de conta para o desenvolvimento social e cognitivo da criança. Por sua vez, a brincadeira de faz-de-conta é humanizadora, a partir do momento em que, brincando, a criança aprende e interage com outras crianças, criando vínculos afetivos, formações morais, cognitivas e sociais – isto é, brincando, na infância, a criança se apropria daquilo que é típico do humano. Nesta contribuição, remonta-se ao pensamento de Vygotski (1988), o qual afirma que não há separação entre imaginação e realidade na brincadeira: ao brincar, a criança faz uso de elementos da realidade e os organiza em novas combinações de acordo com aquilo que ela imagina.

Pressupomos que o ler/escrever/interpretar/compreender são bases para a construção de todos os conhecimentos. (PROFESSORA B).

A leitura e a escrita são trabalhadas em nossa escola, partindo das turmas de Educação Infantil, com atividades simples e de acordo com as condições e interesses das crianças, trabalhamos com leitura e exploração de histórias de literatura infantil, músicas, parlendas, cartazes, jogos, brincadeiras com rimas, aliteração, a chamadinha onde as crianças reconhecem o seu nome, depois os nomes dos colegas e da professora, fazemos um trabalho registrando a nossa rotina diária, iniciando com desenhos/gravuras e depois com palavras e pequenas frases,... Nos anos seguintes essas habilidades vão sendo aprofundadas, seguindo os níveis de cada turma, onde são mais exploradas e direcionadas para a apropriação do sistema de escrita, para a produção e compreensão de textos, etc. (PROFESSORA C)

A professora C traz muitas contribuições no desenvolvimento da leitura e da escrita e da construção da aprendizagem das crianças. Por sua vez, direciona-se a análise exposta por Ferreiro e Teberosky (1999), em que para que aconteça o processo de aquisição da linguagem escrita da criança é necessário levar em consideração os conhecimentos já trazidos pelos alunos da sua convivência familiar e na comunidade em que vive. Por sua vez, fazer uso da realidade da criança, usando coisas simples do dia-a-dia para construir uma didática lúdica e de simples aprendizagem, usando nomes das ruas, dos mercados localizados ao entorno da escola e da sua casa. Cita-se Ferreiro e Teberosky (1999, p. 37):

A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda a parte (letreiros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios da tevê etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecidas, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua.

Os dizeres das educadoras A e C vem ao encontro da importância do desenvolvimento das fases de leitura e escrita da criança, evidenciando a importância de explorar as brincadeiras, as músicas, a realidade da comunidade, em que remonta ao conhecimento sobre os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Em que de forma resumida, relembra-se o que significa cada um: pré-silábico – a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; no nível silábico – a criança interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma; já na hipótese silábico-alfabética – a criança mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; e por fim no nível alfabético - domina o valor das letras e sílabas. (MARINHO, 2014).

Como se pode observar as respostas acima, as três professoras reconhecem a importância da leitura e da escrita no processo de aprendizagem da criança. Para elas é muito importante estimular o hábito pela leitura na criança, desde a Educação Infantil, pois a leitura ajuda no desenvolvimento da escrita e na formação das palavras. A ludicidade e a exploração da criatividade com materiais como jogos e outros fazem-se presente nas falas das professoras, em que é importante trabalhar com recursos didáticos lúdicos com as crianças, explorar o universo da imaginação para a elaboração de cenário de histórias, como propostas de cartazes, bilhetes, uso do livro didático e outros;

Compreende-se que com a passagem destas crianças para o 1º ano, as habilidades permanecem sendo estimuladas e aprofundadas na nova turma multisseriada, de acordo com a Professora C. Nesta, as crianças são imersas em um ambiente dialógico, de exploração, reflexão e socialização, onde busca atender o interesse da turma por meio de projetos, tendo em vista a motivação para o aprender. Neste contexto, as habilidades para a apropriação do sistema de escrita alfabética são exploradas pelo desenvolvimento de atividades sistemáticas e explícitas do princípio alfabético; pelo desenvolvimento da consciência fonológica (rima, aliteração, sílabas, palavras e consciência fonêmica) por meio de jogos, brincadeiras e atividades de registro; e pelos projetos, onde ocorrem grandes explorações da criatividade, da leitura e da escrita espontânea.

E neste contexto, o 2º ano aprofunda o seu conhecimento na leitura e na escrita, levando-se em consideração a produção e compreensão textual, a ortografia e a fluência leitora. Logo, segundo a professora, a escola reconhece o educando como sujeito de sua aprendizagem, capaz de aprender e de contribuir com a aprendizagem do outro, desenvolvendo-se no seu processo de alfabetização (na apropriação do sistema de escrita alfabético) e de letramento (na apropriação do uso social e pessoal da escrita).

Para a professora C, a leitura e escrita são trabalhadas com atividades simples e de acordo com as condições e interesses das crianças, como leitura e exploração de histórias de literatura infantil, músicas, parlendas, cartazes, jogos, brincadeiras com rimas, aliteração, chamadinha onde as crianças reconhecem o seu nome, depois os nomes dos colegas e da professora. Relata que se faz um trabalho registrando sua rotina diária, iniciando com desenhos/gravuras e depois com palavras e pequenas frases. Essas habilidades, nos anos seguintes, vão sendo aprofundadas, seguindo os

níveis de cada turma, onde são mais exploradas e direcionadas para a apropriação do sistema de escrita, para a produção e compreensão de textos, etc.

Assim as professoras são agentes estimuladoras da leitura e da escrita, elas devem estar atentas na seleção dos livros a serem trabalhados e lidos pelas crianças, concorda-se que “a literatura infantil, através da leitura, é de essencial importância para a educação na formação das crianças, pois ela age como agente transformador e mediador do conhecimento” (BRITO, 2013), e ainda reforça-se com os PCNs (1997) “o texto literário deve ser trabalhado diariamente nas atividades pedagógicas apresentadas pelos professores às crianças, visto que a literatura é uma forma específica de conhecimento”.

Em suma, então um dos principais desafios de ensinar em uma classe multisseriada é a prática docente, em que os professores evidenciaram as dificuldades em promover conteúdos que se adaptassem aos diferentes níveis de aprendizagem do aluno, haja vista em uma classe multisseriada, têm-se criança com diferentes níveis de idade. Nesse mesmo sentido, a prática docente foi evidenciada, com as dificuldades de planejamento e tempo ressaltados pelas educadoras, mas o planejamento envolve a comunidade escolar como um todo, realizando o estudo do currículo, o conhecimento da BNCC, bem como a escola conhecer essas crianças e a realidade em que vivem para assim vincular suas vivências às práticas escolares.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças distinguem-se a cada série e idade. As educadoras tem pouco tempo para promover a construção da alfabetização, mas nessa classe algumas podem estar já em níveis mais avançados que outras crianças promovendo à educadora uma readaptação do planejamento escolar, em que trouxe-se a importância de desenvolver brincadeiras, de incentivar a imaginação, a contar histórias, o uso de espaços fora sala de aula, com contato com objetos, entre outros elementos e símbolos que conduz a criação da própria criança.

6.3 REFLEXOS PÓS PANDÊMICOS NA APRENDIZAGEM

A terceira e última categoria apresenta reflexos do processo pós pandêmico que as professoras percebem na profissão de docente. Neste sentido, dois questionamentos foram realizados juntos às professoras: Que caminhos pedagógicos foram trilhados para superar os desafios de uma classe multisseriada pós pandemia

do Covid-19? E, quais os reflexos deste processo, pós pandêmico que você percebe na profissão de docente? A respeito desse assunto, obteve-se as seguintes respostas relativas ao primeiro questionamento:

No pós pandemia, senti a necessidade de intensificar a exploração de jogos e brincadeiras que estimulassem o raciocínio lógico, a atenção e as habilidades motoras e sociais, bem como, o atendimento individualizado de cada aluno, respeitando o seu tempo de aprendizagem. (PROFESSORA A).

Os caminhos pedagógicos que adotamos em nossa escola para superar os desafios pós pandemia, foram a construção coletiva. Entendemos que não só as classes multisseriadas, mas sim, os anos iniciais precisam um planejamento participativo/coletivo no qual todos estão engajados no bem-estar do aluno como um todo. (PROFESSORA B).

A volta à rotina escolar presencial no pós-pandemia trouxe muitos desafios e necessidades para nós educadores, como escola, foi preciso parar e refletir sobre algumas mudanças ou adaptações na nossa prática pedagógica, procurando respeitar o ritmo e as condições de cada criança, considerando que as possibilidades durante o período da pandemia variam muito, de criança para criança. Foi preciso dedicar um tempo maior para práticas que envolvam e despertem o interesse da criança, como por exemplo jogos, dinâmicas de grupos, brincadeiras... (PROFESSORA C).

Percebeu-se os impactos que a pandemia deixou, principalmente lacunas na aprendizagem das crianças que já expuseram dificuldades no processo de alfabetização, e o cenário da pandemia refletiu nos avanços de habilidades individuais de cada aluno, dificultando conforme todas as professoras na elaboração de novas metodologias e delinear novas atividades acompanhando o tempo de cada criança agora, até adaptar-se novamente. Nesse viés, entre as possibilidades de interação e alfabetização das crianças nos pós pandemia, expõe a Professora A, trabalhar mais com jogos e brincadeiras em sala de aula, interligando com os conteúdos a serem abordados na classe, respeitando o tempo de assimilação de cada aluno. Esse processo indicado pela professora A vem ao reforço do pensar de Vygotski (1989) em que “é através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”.

Por sua vez, as três educadoras também apontaram a reformulação na sua prática pedagógica, pois o impacto que a pandemia causou em cada criança varia, promovendo assim a necessidade de novas abordagens em sala de aula, na exploração de mais brincadeira e jogos. O método lúdico como jogo ou brincadeira planejados e com propósito de ser aplicados na sala de aula pode ser um grande

aliado para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais. O lúdico é uma excelente estratégia pedagógica para engajar os alunos de forma divertida, com os conteúdos vistos dentro e fora da sala de aula.

Segundo Piaget (1972), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. De forma geral, as atividades como brincar, jogar, imitar, dançar, criar ritmos e movimentos, ações gerais que fazem parte do cotidiano humano por meio do brinquedo, da dança, dos jogos tradicionais da cultura preencheram de alguma forma a vida de todos possibilitando às crianças apreenderem um repertório da cultura corporal. (GONÇALVES, 2021, p. 9).

A criança brincando começa a compreender que através dos jogos e das brincadeiras às vezes ela pode ganhar e às vezes pode perder também, conquistas e frustrações. As brincadeiras no processo de desenvolvimento da criança são extremamente importantes, além de se tornarem ferramentas de ensino e aprendizagem para os professores. É mediante ato de brincar que a criança aprende a socializar-se com os demais colegas, passa a criar vínculos de amizade, a saber dividir seu brinquedo.

O professor tem por papel essencial na construção do saber da criança desenvolver uma prática pedagógica que desenvolva uma aprendizagem significativa para contribuir que a criança entenda a realidade a qual vive e possa criar no contexto escolar laços de respeito e solidariedade. Conforme a BNCC, o professor desempenha papéis no eixo do conhecimento e da prática, a saber:

No eixo do conhecimento, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais. No eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

Nesse viés, remonta-se pensar as estruturas das escolas de campo e a implantação real das políticas públicas criadas, como a Resolução CNE de nº 2 de 2008, em que no § 2º destaca:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Os educadores são destinados a essas instituições e locais bem remotos e com pouca verba e estrutura, precisando lidar com diferentes adversidades, além do seu esforço em buscar ensinar diferentes personalidades de aluno em uma mesma turma. Logo não só a prática das educadoras devem ser revistas, mas a questão estrutural dessas escolas de campo, pois a pandemia causou impacto em escolas municipais, estaduais, faculdades, e para estas consideradas menos favorecidas por muitos, tais crianças ficaram mais desprovidas de materiais e recursos de ensino promovendo nesse tempo de pandemia um recesso na sua aprendizagem, onde ao retornarem para o contexto das sala de aula, as professoras perceberam dificuldades na alfabetização das crianças, precisando de acordo com suas falas rever novas metodologias de ensino e abordagens com cada faixa etária de criança.

Pôde-se perceber conforme os relatos, que para se ter um melhor desenvolvimento junto às classes multisseriadas é preciso que os envolvidos com o processo trabalhem em conjunto, sendo imprescindível que a Coordenação Escolar auxilie o docente da melhor maneira possível para que ele desenvolva junto aos seus alunos, uma educação multisseriada e, conseqüentemente, um ensino-aprendizagem de qualidade. É relevante que se tenha sempre melhores formas metodológicas em prol da construção de um planejamento, não só eficiente, mas eficaz para as turmas e essa ação, depende não só da contribuição dos profissionais de acordo com suas habilidades e formações, mas também das experiências adquiridas em sala de aula.

No questionamento Quais os reflexos deste processo pós pandêmico que você percebe na profissão de docente? As professoras responderam:

O reflexo que mais senti no pós pandêmico foi a falta de atenção/contração, bem como, a carência de habilidades sociais, motoras, de resiliência e de persistência. (PROFESSORA A).

Percebo, enquanto docente, que os reflexos pós pandemia são muitos, são sérios e não serão sanados de um dia para o outro. É necessário o comprometimento de todos os professores no âmbito escolar, já que muitas vezes não podemos contar com o apoio das famílias. (PROFESSORA B).

Acredito que a pandemia deixou uma grande defasagem em relação à aprendizagem, em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil, até o ensino superior e isso vai levar um bom tempo para ser sanado. Além dos prejuízos no ensino formal, é visível que também tivemos efeitos negativos relacionados a questões emocionais e de convívio e relacionamento entre as pessoas, principalmente nas crianças. Na turma de educação infantil, se percebe um atraso no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, o que dificulta muitas vezes o entendimento das crianças entre si

e com um adulto. A falta de habilidades motoras. A falta de habilidades sociais. (PROFESSORA C).

O cenário promovido pela pandemia afetou todo o sistema de Ensino, o Ministério da Educação lançou a Portaria nº 343, onde autorizou a substituição de aulas presenciais pelo ensino à distância – EAD nas instituições federais de ensino. Tal situação afetou toda a rede de ensino, conduzindo os educadores a atuar em um cenário de excepcionalidade tendo que buscar alternativas para amenizar os impactos negativos no ensino. Esta situação se fez presente também no ensino das escolas de campo, afetando os educadores das classes multisseriadas.

Conforme a professora A, o cenário da pandemia deixou um impacto negativo, onde deve haver um comprometimento de todos os professores e a comunidade escolar como um todo, buscando o engajamento familiar, para conseguir reverter o impacto que a pandemia promoveu no desenvolvimento e ensino das crianças. Compreende-se que parte do currículo da primeira infância é preparar os alunos para brincar, interagir e se “envolver em atividades de desenvolvimento adequadas à idade que ajudariam em seu processo de socialização posterior. Cortesia, comportamento apropriado, “dar e receber” e aprender as regras de vários jogos infantis devem ser enfatizados” (PINHEIRO, 2007). Nesse viés, no retorno educacional a comunidade escolar, deve conduzir as crianças a um novo desenvolvimento adequado com as limitações que o cenário impôs, trabalhando questões vinculadas a higiene, saúde, segurança, mas de forma lúdica, divertida para todos crescerem juntos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa contribuição da educadora vem ao encontro do desafio imposto pela pandemia que é essa união entre a escola e a família, em que de acordo com Dayrell (1999), a sala de aula é uma grande rede de interações sociais, e, para que essa organização funcione como instrumento de aprendizagem, é muito importante que haja uma boa comunicação entre o professor e os alunos; pais e alunos; professor e pais; aluno e alunos.

Nesse sentido, “o ensino a distância vem causando traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias, essa dinâmica compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura” (SANTOS, 2015, s/p). A professora A salienta as dificuldades impostas pela pandemia no retorno as atividades como a falta de atenção das crianças e a carência de novas

habilidades sociais. No contexto da pandemia, as aulas foram ministradas através de vídeos, conferências on-line, lives, áudios, imagens e sons, tudo junto e misturado. Professores, alunos e seus responsáveis tiveram de criar em tempo recorde táticas de sobrevivência a uma demanda de ensino, muitas vezes massivo e unidirecional (SILVA, 2001). Feitosa *et al.* (2020, p. 2) trazem que “mudar de um ensino presencial onde existe uma interação física disponível e transporta-se para o ensino remoto é um desafio para ambos envolvidos”. Esse distanciamento das crianças com os educadores, bem como as dificuldades impostas pela realidade do campo, isto é, falta de recursos como computadores e internet, fizeram com que as crianças durante esse período tivessem uma regressão visível por parte dos educadores quanto ao seu desenvolvimento da leitura e da escrita e de avanço no seu processo de alfabetização.

A professora B, em seu relato, expõe que o que mais sentiu foi a falta de atenção/concentração, como também, a carência de habilidades sociais, motoras, de resiliência e de persistência. Por sua vez, as educadoras das classes multisseriadas foram impactadas, havendo a necessidade de melhor suporte pedagógico.

Para a professora C, a pandemia deixou uma grande defasagem em relação à aprendizagem, em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Na turma de Educação Infantil, a professora percebeu um atraso no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, o que dificulta muitas vezes, o entendimento das crianças entre si e com um adulto, como a falta de habilidades motoras e a falta de habilidades sociais. As dificuldades de promover o ensino durante o período pandêmico foram grandes, pois exigiu o fechamento das escolas e novas propostas de ensino, com aulas remotas. Configura-se com o exposto por Teixeira e Ribeiro (2020, p. 6):

Antes da pandemia, os desafios já eram muitos na Educação do Campo, mas as professoras e os professores, acostumados com o chão da escola, sentiam-se seguros. Agora, em tempo de pandemia, de repente, tudo mudou. Sem aviso prévio para se preparar para as mudanças drásticas, foram arremessados no abismo das incertezas e das dúvidas de como atuar e mediar o processo de ensino e aprendizagem sem a presença dos estudantes.

Muito importante o ponto do atraso do desenvolvimento da linguagem colocado pela professora C, em que de acordo com Rocha (2021), “o desenvolvimento da linguagem e da fala geralmente ocorre durante a primeira infância em uma aquisição gradual de habilidades receptivas e expressivas”. No cenário de isolamento, as

crianças foram as mais afetadas, suas rotinas diárias, incluindo ambientes sociais, escolares e familiares foram profundamente modificadas e podem trazer consequências inadvertidas ao desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Contudo, no contexto das classes multisseriadas, o ensino ficou ainda mais restrito devido às dificuldades dos alunos de aprendizagem e das dificuldades sociais impostas pela realidade de muitos que não têm acesso à internet. As crianças das classes multisseriadas nesse período tiveram um recesso no desenvolvimento, como expõe a professora C, em que não houve avanços na alfabetização, implicando assim para os docentes um recomeço difícil pós pandêmico. Torna-se importante esses relatos e escuta das educadoras, pois “nesse cenário de mudanças bruscas e repentinas no cotidiano escolar por causa da pandemia do Covid-19, ouvir a professora e o professor é imprescindível para saber como a rotina de trabalho foi alterada, e que sentimentos afloraram em cada uma, em cada um” (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2020, p. 6).

Observa-se que a crise instaurada pela Covid-19 produziu nas escolas um cenário de muitas mudanças e a volta à rotina presencial no pós-pandemia trouxe uma série de necessidades para a escola, entre elas, a de realizar a recomposição das aprendizagens. O professor, portanto, deve buscar meios para inovar, ser flexível, tornando as aulas mais dinâmicas, atrativas e interativas. Sendo assim, o professor é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, responsável por mediar informações e instigar o aluno na construção do conhecimento

A pandemia exige afastamento e a escola requer proximidade, o que exigiu repensar as práticas pedagógicas neste período. Estas práticas que vinham sendo feitas não deixaram de existir, muito menos adormeceram em nossos corações e mentes, estando presentes em cada movimento e precisaram de maior reflexão para se tornarem realidade. Neste Estudo de Caso foi possível observar que uma das professoras tem um apreço por lecionar em classe multisseriada, no entanto outra demonstrou resistência e uma falta de compreensão sobre o assunto classe multisseriada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, da análise documental, do questionário e das visitas à Escola Municipal Bernardino Fernandes do município de Santa Maria foi possível compreender que as políticas e práticas curriculares de alfabetização desenvolvidas nas classes multisseriadas, resultadas por meio das falas das educadoras, muita dificuldade de ensinar crianças de diferentes faixas etárias, bem como acompanhar e retomar muita coisa na volta da pandemia, em que segundo as mesmas, esse período fez com que a criança estacionasse no seu nível de ensino e aprendizagem.

Especificamente, um dos objetivos específicos foi pesquisar a organização curricular da alfabetização em classes multisseriadas, em que se constatou muita dificuldade na construção exata de uma didática para as turmas devido seus níveis diferentes de conhecimento e idade. As educadoras evidenciaram as dificuldades no planejamento das aulas e na organização do tempo pedagógico. Na linha pedagógica e de organização, concluiu-se que as docentes desempenham seu papel de forma dinâmica, buscando com os poucos recursos estimular o aprendizado dos alunos, ficando evidente assim a importância de associar as práticas educativas com uma reflexiva.

Nesse viés compreende-se que o professor precisa adotar uma prática educativa autônoma, inclusive por meio de metodologias significativas para que através destas despertem-se alunos criativos, motivados e interessados, não apenas em absorver teorias, mas construir um ambiente que lhe propicie atingir seus objetivos quanto à aprendizagem.

Um dos nossos objetivos foi pesquisar a organização curricular da alfabetização em classes multisseriadas e evidenciar práticas de alfabetização elaboradas para ensinar crianças de forma remota. Por sua vez, em sua maioria, as educadoras salientaram as dificuldades que a pandemia promoveu no retorno das atividades, sendo uma delas a falta de atenção das crianças e a carência de novas habilidades sociais, as quais estavam muito isoladas e sem interação de convívio, fora a questão do medo e da incerteza de uma nova contaminação pelo vírus.

Além disso, constatou-se um aumento das crianças com dificuldades de ler e escrever, sendo necessário as educadoras retomarem processo básicos, como elaboração de cantigas, brincadeiras, histórias de faz de conta, entre outros recursos

metodológicos para estimular a criança no pensamento, na criatividade e na socialização. No que concerne à organização curricular, ficou claro a dificuldade das professoras em organizar seu tempo e na elaboração do planejamento das aulas, implicando na questão da capacitação e formação específica das mesmas.

Nesse sentido, ressalta-se que organizar o ambiente escolar, planejar conteúdos e programar o tempo para aprendizagem no ambiente escolar são pontos que estão associados a função do professor e que constituem sua prática pedagógica. Cabe ao professor, mesmo em um ambiente tão desafiador que é o da escola com salas multisseriadas, evoluir e buscar novos conhecimentos, atualizar-se frequentemente, bem como, utilizar-se de recursos educacionais significativos objetivando que as necessidades educacionais destas escolas sejam atendidas. Desta maneira, pode-se destacar a importância e contribuição dos recursos didáticos no processo educativo, desde que sejam levadas em consideração todas as outras questões citadas anteriormente.

No que compete ainda ao planejamento da didática das educadoras, dois documentos foram apresentados como importantes para auxiliar na organização curricular, a saber: a Base Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Municipal (RCM). As professoras entrevistadas planejam seu trabalho, pois estes documentos norteiam seu trabalho pedagógico ao longo do processo de aprendizagem, direcionando a educação para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Após a análise das entrevistas, sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas é complexo, pois são várias séries / anos envolvidos numa só turma, num mesmo tempo e espaço regido por um único professor, onde o mesmo necessita de um olhar diagnóstico apurado e sensível para detectar as carências de seus alunos e trabalhar para superá-las.

Com este trabalho foi possível apresentar algumas sugestões através de informações postadas numa página criada no Facebook sobre políticas e orientações curriculares e sugestões de atividades didáticas para serem desenvolvidas com classes multisseriadas. Seguindo com assunto que está sendo abordado, na página a seguir, encontra-se a explicação do produto da dissertação que apresento.

PRODUTO: PÁGINA DE FACEBOOK COM INFORMAÇÕES SOBRE CLASSES MULTISSERIADAS

Ressignificando meu percurso de aprendizagem de educação nos Anos Iniciais numa escola rural do município de Santa Maria e aprofundando os estudos no Curso do Mestrado pela UFSM, pretendo criar uma página no Facebook para uma escola municipal de Santa Maria, seus professores e seus colaboradores, postando mensalmente, durante o ano letivo de 2023, informações sobre políticas e orientações curriculares e sugestões de atividades didáticas para serem desenvolvidas com classes multisseriadas. Como sugestão de título: “CLASSE MULTISSERIADA: UM APRENDER SIGNIFICATIVO NA ALFABETIZAÇÃO”.

Para a educação, integrar as tecnologias como apoio ao ensino-aprendizagem é um grande desafio, especialmente na rede pública de ensino para dar igualdade de condições aos educandos. Nesse sentido, o docente precisa buscar ferramentas eletrônicas para atender à necessidade e a curiosidade dos educandos, sendo necessárias novas competências e atitudes para que o processo ensino-aprendizagem seja relevante.

Na escola, a prática pedagógica com a utilização das inúmeras tecnologias necessita realizar-se de maneira crítica para compreender, propor e desenvolver as estratégias de construção do conhecimento, e democrática para que esteja a serviço de uma educação preocupada com a mudança na sociedade, pretendendo a democratização dos saberes e das mídias. Deste modo, a finalidade principal da prática pedagógica deve ser a ampliação do saber dos educandos, utilizando-se de todos os meios tecnológicos de informação e comunicação.

OBJETIVO: O objetivo é de criar uma página no Facebook com informações sobre políticas e orientações curriculares e alfabetização em classes multisseriadas.

METODOLOGIA: Mensalmente serão postadas informações sobre artigos, citações, orientações e sugestões de atividades de atuar com classe multisseriada.

RECURSOS: Computador, livros, vídeos, internet.

PÚBLICO- ALVO: Professores das escolas da educação no campo.

A Página foi criada vinculada a conta da pesquisa, a qual enviou o convite para as professoras da instituição do estudo. Esta página é de vínculo institucional e contará com postagens e publicações sobre classes multisseriadas e dicas de práticas pedagógicas voltadas aos professores e gestão escolar das instituições de campo.

Figura 1 - Página Classes Multisseriadas



Classes Multisseriadas

0 curtidas · 1 seguidor

Temas relacionados as Classes Multisseriadas

Seguindo Mensagem

Publicações Sobre Fotos Menções

Detalhes

- Página** · Site educacional
- Sem classificação ainda (0 avaliações)
- Ver informações da seção Sobre de Classes

No decorrer das semanas postagens serão realizadas sobre temas de classes multisseriadas, uma desta já está presente na página que é um texto sobre o assunto, sendo acessado no site: <https://blog.portabilis.com.br/como-lidar-com-salas-multisseriadas/>.

Em vista de direcionar maior interesse por parte das educadoras, realizou-se a postagem de um vídeo que auxilia no conhecimento dos perfis dos alunos da classe multisseriada e promove dicas com temas a serem trabalhados em sala de aula.

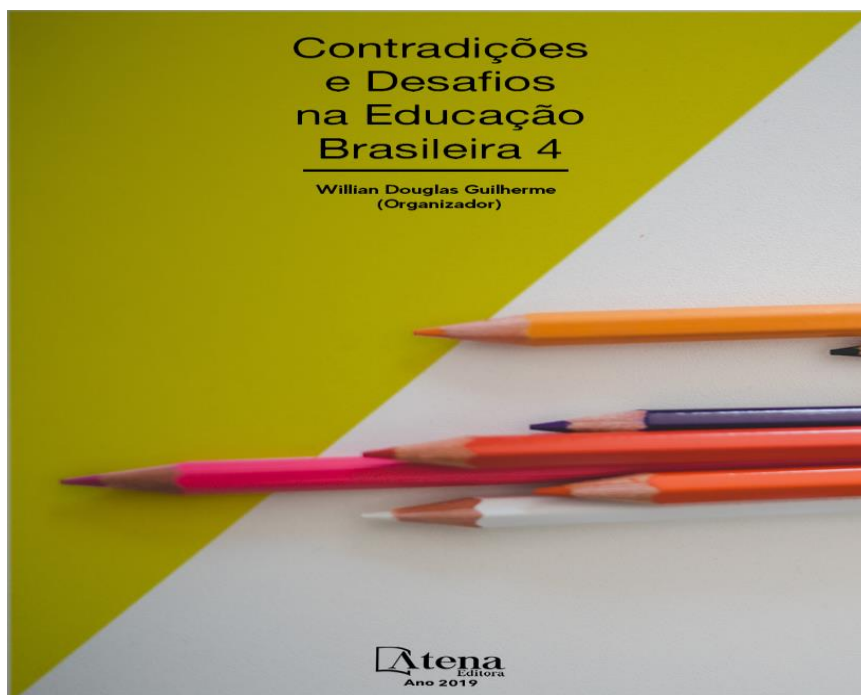
 **Classes Multisseriadas** 1 d · 🌐 ⋮

https://m.youtube.com/watch?v=_pAGW1Q4AQM



youtube.com
Como alfabetizar em classes multisseriadas?
#38/20

O vídeo é destinado exclusivo às professoras, pois orienta com atividades de alfabetização. O mesmo encontra-se disponível no Youtube pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=_pAGW1Q4AQM. Além dessa live, indicamos as professoras a leitura de um livro, disponível no link: https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/contradicoes-e-desafios-na-educacao-brasileira_text=A%20cole%C3%A7%C3%A3o%20C3%A9%20um%20convite,olhar%20cr%C3%ADtico%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D.



Neste livro encontra-se o seguinte capítulo: “Alfabetização e letramento em Classes Multisseriadas das Escolas do Campo no Município de Igarapé-Miri-Pa”. O mesmo evidencia o contexto de educadores na realidade da escola de campo, traz relato de práticas, de desafios e dificuldades, as quais podem ser semelhantes as enfrentadas pelas nossas educadoras do estudo, e assim norteá-las a buscar soluções.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

ARAUJO, L. C. *et al.* (Orgs.). **Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos**. Curitiba: CRV, 2022.

ARAUJO, G. C. de. Estado: políticas educacionais e direito à educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-92, jan./abr. 2011.

BAGETTI, S. **Produção e Recursos Educacionais Abertos (REA): cultura participativa nas práticas escolares**. 2019. 183 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

BARBOSA, R. J. A Alfabetização sob o ponto de vista histórico e metodológico. **Colloquium Humanarum**, v. 13, p. 14-21, Jul-Dez. 2016, p. 14-21.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2º reimp. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORGES, M.; HOPPEN, N.; LUCE, F. B. Information technology impact on market orientation in e-business. **Journal of Business Research**, v. 62, n. 2, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. CNE. Câmara Nacional de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 23**, de 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 nov. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Complementares para o Atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

BRITO, R. S. A. **Literatura infantil no processo de aquisição da leitura e da escrita**. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2013.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CASTRO, É. S. A Classe Multisseriada: Um Espaço de Garantia de Direito. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 03, ed. 12, v. 6, p. 44 -59, dez. 2018.

DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: EDUFMG, 1999.

FEITOSA, M. C.; MOURA, P. S.; RAMOS, M. S. F.; LAVOR, O. P. Ensino Remoto: O que pensam os alunos e professores? *In*: **Congresso sobre Tecnologias na Educação (CTRL+E)**, 2020, Evento Online. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 60-68. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/ctrl.2020.11383>. Acesso em: 07 abr. 2023.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, M. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 52, p.1-30, 2019.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 79, ano XXII, ago/2002.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1968.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. A escrita na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 125-8, jul./dez. 2019.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONÇALVES, K. M.D. **O desenvolvimento de funções motoras na infância**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Uruguaiana, RS, 2021.

HELENE, O.; MARIANO, L. Educação e desigualdade na distribuição de renda. **Educação e Sociedade**, v. 41, p. 1-24, 2020.

LEÃO, D. O. de. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes**. 2009. 109 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

LEÃO, D. **Organização curricular: saberes, políticas e perspectivas**. Santa Maria: ed. UFSM, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério 2º grau - Série Formação do Professor).

LIBÂNEO, J. C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente** – estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

LIMA, K. V. *et al.* **A inclusão nas classes multisseriadas das escolas do campo**. Universidade de São Carlos, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/7-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e7t02-a-inclusao-nas-classes-multisseriadas-das.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

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

MACEDO, M. S. A. N. *et al.* Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 2020.

MARINHO, A. A. C. **O processo de aquisição de linguagem escrita, na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MEC [página online]. **Ações e programas vão ser apresentados a 80 secretários municipais**. [s/d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pronacampo>. Acesso em: 01 out. 2022.

MENEZES, E. T. de. Verbete classes multisseriadas. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOROSINI, M.; SANTOS, P. K.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, M.; NASCIMENTO, L. M.; NEZ, de E. Estado de Conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, 2021. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946/3336>. Acesso em: 26 jul. 2023.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NITAHARA, A. Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais. **Agência Brasil**, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/estudo-mostra-que-pandemia-intensificou-uso-das-tecnologias-digitais>. Acesso em: 19 nov. 2022.

OLIVEIRA, M. R. D. de; OLIVEIRA, N. do S. da S. Prática e docência em classes multisseriadas. *In*: ANTUNES, H. S. SOUZA, E. C. de. (orgs.). **Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012.

PINHEIRO, M. S. D. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. **Cadernos ANPAE**, Rio Grande do Sul, 2007.

RIBAS, J. da R. **O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS**: desenvolvimento profissional e saberes experienciais. 2016. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

RIZZO, G. **Alfabetização Natural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA MARIA. Resolução 40 do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, de julho de 2020. Regulamentação do Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental. Santa Maria, 2020.

SANTOS, W. L. A prática docente em escolas multisseriadas. **Rios Eletrônica**, Bahia, n. 9, p. 71- 80, dez. 2015.

SANTOS, P. K.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, Maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, B. D. A tecnologia é uma estratégia. **Actas da II Conferência Internacional Desafios**, 2001. Braga: Nonio, p. 839-59.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de Dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004.

TEIXEIRA, S. L.; RIBEIRO, M. A. G. Educação do Campo em tempo de pandemia: impactos, limites e desafios. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.I.], v. 7, n. 4, p. 36-48, dez. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/948>. Acesso em: 11 set. 2023.

TODOS pela Educação. **Perguntas e respostas**: o que são as classes multisseriadas? 26 fev. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas/> Acesso em: 05 dez. 2022.

TOKARNIA, M. Pandemia causa impactos na alfabetização de crianças. **Agência Brasil**, São Paulo, 08 set. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-09/pandemia-causa-impactos-na-alfabetizacao-de-criancas>. Acesso em: 01 mar. 2023.

VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de Dissertação: Políticas e práticas curriculares em classes multisseriadas: realidade e desafios da alfabetização

1. Dados Gerais:

Data: ____/____/____

Pseudônimo: _____

Faixa etária: () 20 () 30 () 40 () 50

Formação inicial: _____

Tempo de atuação na docência: _____

E-mail: _____

Escola em que atua: _____

Ano de atuação: _____

2. Questionamentos para a entrevista:

- Quais são os desafios que você percebe na atuação docente na classe multisseriada?

- Que caminhos pedagógicos foram trilhados para superar os desafios de uma classe multisseriada pós pandemia do Covid-19?

- Que pressupostos sobre o ler e o escrever são adotados na escola?

- Como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o Referencial Curricular Municipal auxiliam na escolha dos caminhos pedagógicos da alfabetização?

- Quais os reflexos deste processo pós pandêmico que você percebe na profissão de docente?
