

O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO E SUA DIMENSÃO FORMATIVA NA PESQUISA SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS

Maria Divina Ferreira Lima¹

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior²

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento³

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

RESUMO

A presente pesquisa tem por objeto de estudo: o método autobiográfico como elemento de formação no processo de alfabetização em classes multisseriadas. Parte da seguinte questão-problema: Como se caracterizam suas rotinas na alfabetização de crianças em classe multisseriada na escola do campo? Tem por objetivo: caracterizar as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo. A pesquisa fundamenta-se na concepção de alfabetização em classes multisseriadas como uma modalidade educacional marcada por singularidades inerentes à identidade e à cultura dos povos do campo. Sobre as classes multisseriadas, entende que são contextos que oferecem a primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em um espaço único de aprendizagem, para atendimento de alunos que se encontram em diferentes séries ou anos escolares. No que concerne aos aspectos metodológicos, trata-se de um estudo orientado pelos princípios do método autobiográfico, consolidado por meio da pesquisa narrativa, conforme as proposições de Dominicé (1988) e Ferraroti (2010). A produção das narrativas ocorreu por meio de entrevistas narrativas a partir dos pressupostos de Schultze (1992). Participaram da pesquisa, (03) três alfabetizadoras que atuam em uma escola de classes multisseriadas, de uma escola do campo, da rede municipal de ensino da cidade de Caxias/MA (*locus* da investigação). O método autobiográfico nesse estudo, considera a dimensão do reconhecimento da subjetividade das professoras alfabetizadoras e suas contribuições no processo educacional de crianças residentes no campo ao longo do tempo.

Palavras-chave: Alfabetização; Classes Multisseriadas; Escolas do Campo; Método autobiográfico.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1998). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora Titular da Universidade Federal do Piauí – UFPI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4552-6802> E-mail: lima.divina2@gmail.com.

² Doutorando em Educação/PPGE/UFPI. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGed/ da Universidade Federal do Piauí- UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Supervisor Escolar Efetivo da Rede Municipal de Codó- MA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2301-3096>. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Professora Adjunta IV, do Departamento de Educação e PPGE/PPGHIST da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia – SEMECT. ORCID: <https://orcid.org/000-0001-6956-4670>. E-mail: franclanecarvalhon@gmail.com.

THE AUTOBIOGRAPHICAL METHOD AND ITS FORMATIVE DIMENSION IN RESEARCH ON LITERACY IN MULTIGRADE CLASSES

ABSTRACT

The object of study of this research is: the autobiographical method as a training element in the literacy process in multigrade classes. Part of the following problem question: How are your literacy routines characterized by children in a multigrade class at a rural school? Its objective is to: characterize literacy routines in multigrade classes in rural schools. The research is based on the conception of literacy in multigrade classes as an educational modality marked by singularities inherent to the identity and culture of rural people. Regarding multigrade classes, he understands that they are contexts that offer the first stage of elementary education (1st to 5th year), in a single learning space, to serve students who are in different grades or school years. Regarding methodological aspects, this is a study guided by the principles of the autobiographical method, consolidated through narrative research, according to the propositions of Dominicé (1988) and Ferraroti (2010). The production of narratives occurred through narrative interviews based on the assumptions of Schultze (1992). Participants in the research were (03) three literacy teachers who work in a school with multi-grade classes, in a rural school, in the municipal education network in the city of Caxias/MA (locus of the investigation). The autobiographical method in this study considers the dimension of recognizing the subjectivity of literacy teachers and their contributions to the educational process of children living in the countryside over time.

Keywords: Literacy; Multiseries Classes; Field Schools; Autobiographical method.

EL MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO Y SU DIMENSIÓN FORMATIVA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE ALFABETIZACIÓN EN CLASES MULTIGRADO

RESUMEN

El objeto de estudio de esta investigación es: el método autobiográfico como elemento formativo en el proceso de alfabetización en clases multigrado. Parte de la siguiente pregunta problemática: ¿Cómo se caracterizan las rutinas de alfabetización de los niños de una clase multigrado en una escuela rural? Su objetivo es: caracterizar las rutinas de alfabetización en clases multigrado de escuelas rurales. La investigación se basa en la concepción de la alfabetización en clases multigrado como una modalidad educativa marcada por singularidades inherentes a la identidad y cultura de la población rural. Respecto a las clases multigrado, entiende que son contextos que ofrecen la primera etapa de la educación primaria (1° a 5° año), en un solo espacio de aprendizaje, para atender a estudiantes que se encuentran en diferentes grados o ciclos escolares. En cuanto a los aspectos metodológicos, se trata de un estudio guiado por los principios del método autobiográfico, consolidado a través de la investigación narrativa, según los planteamientos de Dominicé (1988) y Ferraroti (2010). La producción de narrativas se produjo a través de entrevistas narrativas basadas en los supuestos de Schultze (1992). Los participantes de la investigación fueron (03) tres alfabetizadores que actúan en una escuela con clases multigrado, en una escuela rural, en la red educativa municipal de la ciudad de Caxias/MA (lugar de la investigación). El método autobiográfico en este estudio considera la dimensión de reconocer la subjetividad de los alfabetizadores y sus contribuciones al proceso educativo de los niños que viven en el campo a lo largo del tiempo.

Palabras clave: Alfabetización; Clases Multiseries; Escuelas de Campo; Método autobiográfico.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discutir o contexto rural, permite identificar princípios de um contexto singular biográfico em suas condições e concepções de existência, dada sua cultura e necessidades de sobrevivência. Trata-se de uma proposta de ver o rural para além desse fator,

analisando as relações entre os indivíduos e seu contexto, ou seja, de que forma suas experiências de vida, singularidades e cotidiano rural influenciam na sua formação e apreensão da realidade. (Souza *et al*, 2018).

A escola rural, foi implementada pelo modelo jesuítico no período colonial que demarca a história da educação no país, com as escolas isoladas, que proporcionavam o ensino básico na aprendizagem das primeiras letras, além de desenvolver as formas de organização próprias conforme a cultura e o saber popular naquela época. É pertinente ressaltar ainda que as instituições que abrigam as classes multisseriadas nem sempre possuem estruturas adequadas para o desenvolvimento do ensino e, muitas vezes, essas classes funcionavam/funcionam em espaços improvisados. (Souza *et al*, 2018).

Com o surgimento das políticas sociais introduzidas para os povos residentes da zona rural e a intensificação dos direitos de aprendizagem e educação com padrão de qualidade, as comunidades rurais foram se desenvolvendo, deixando alguns estereótipos populares sobre a identidade dos seus sujeitos, assim, as escolas passaram a ter melhorias, colocando o conjunto de suas práticas educativas a partir da valorização das condições de existência dos povos do campo. (Souza *et al*, 2018).

A escola do campo, neste sentido, seria o resultado das políticas sociais e movimentos da sociedade civil para a garantia do padrão de qualidade da educação, enquanto as escolas de classe multisseriadas, partem com a necessidade de contrapor ao modelo de educação jesuítico decorrentes das Reformas Pombalina no Período Colonial. (SOUZA *et al*, 2018).

Atualmente, as classes multisseriadas ainda estão presentes nas comunidades do campo, principalmente na região nordeste, entrando em contradição com o discurso da democratização da educação, o que poderá possibilitar ao aluno o acesso e a produção de conhecimentos de qualidade para constituírem aprendizados satisfatórios, resultando em bons desempenhos dos índices educacionais.

Nesta perspectiva, para Hage (2014, p.174) a realidade das classes multisseriadas “[...] é tida como um grande desafio para que sejam cumpridos preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas”. Desta forma, os maiores desafios residem nos poucos investimentos nestas classes e na educação do campo, no descaso com a formação de professores e com o atendimento educacional aos

povos do campo. Contraditoriamente as políticas públicas educacionais que demarcam o percurso histórico e social das classes multisseriadas, defendem a garantia de Educação Básica aos residentes do campo, que historicamente se constituíram a partir de baixas perspectivas, uma vez que as finalidades desse tipo de ensino eram mínimas, resumindo-se a ensinar a ler, escrever e fazer cálculos.

A partir das ponderações de Hage (2014), consideramos a multisseriação como uma forma de organização de ensino nas escolas do campo, cujo principal objetivo é agregar alunos de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um professor. As classes multisseriadas são uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. A clientela atendida nos espaços multisseriados, são, na maioria das vezes, alunos residentes de localidades de difícil acesso, no âmbito do campo.

O presente artigo trata-se da continuidade dos estudos desenvolvidos ao longo do Mestrado em Educação/PPGE/UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, com protocolo/CAAE nº 47650121.5.0000.5214, vinculado à referida universidade. O artigo se constitui como um recorte entre a empiria e os dados narrativos autobiográficos realizados no estudo no ano 2021. Suscitamos a necessidade de divulgar no campo científico, a partir do reconhecimento e da relevância que o objeto de estudo se constitui no campo social, acadêmico e profissional.

Sendo assim, o artigo tem a necessidade de responder a seguinte questão-problema: como se caracterizam suas rotinas na alfabetização de crianças em classe multisseriada na escola do campo? E teve por objetivo: caracterizar as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo. É preciso considerarmos que o desenvolvimento da entrevista narrativa produz uma profusão de narrativas sobre a questão proposta, o que exige do pesquisador um trabalho exaustivo de classificação e seleção dos conteúdos narrados.

A perspectiva teórico-epistemológica desse texto, está subjacente aos princípios da abordagem narrativa (auto)biográfica e os estudos das histórias de vida no entrelaçamento ao nosso objeto de estudo. Dessa forma, tem a contribuição de Dominicé

(1988) e Ferraroti (2010) entre outros. Sobre a entrevista narrativa, respaldamos os estudos de Schultze (1992) e Souza (2008) buscando entender como as alfabetizadoras combinam a contextos sócio-históricos e suas práticas educativas, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si.

A entrevista narrativa constitui um dispositivo de pesquisa que não apresenta um rol de perguntas a serem respondidas pelo narrador. Schutze (1992) a entrevista narrativa, como um dispositivo de investigação que possibilita “[...] compreendermos a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos aos relatarem suas experiências e trajetórias”. Para desenvolvimento da entrevista narrativa, Schultze (1992) considera que, é necessário propor uma questão geradora, vinculada ao problema de pesquisa. O narrador ao refletir sobre a questão geradora poderá narrar suas experiências, atribuir sentidos ao que viveu em seus percursos profissionais.

Enquanto Souza (2008, p. 89) se posiciona a respeito da entrevista narrativa reconhecendo-a “[...] como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação [...]”. Nesse sentido, a entrevista narrativa com seu caráter (auto)biográfico é uma forma de ter acesso às histórias de vida e experiências marcantes no contexto da alfabetização, para então estabelecermos outras proximidades de aproximação, e fazer com que cada professora alfabetizadora fossem engajando de forma espontânea, suas metodologias de trabalho no universo sociocultural da escola do campo.

A técnica da narrativa constituiu a perspectiva da *pesquisa-formação*, no cenário da alfabetização como aporte teórico-metodológico que nos possibilitou enquanto pesquisadores, o conhecimento subjetivo da sala de aula multisseriada e as diferentes experiências constituídas ao longo da trajetória do professor.

O CONTEXTO SINGULAR DA ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: ENTRE CONDIÇÕES E CONCEPÇÕES DE EXISTÊNCIA

As escolas multisseriadas, constituem sua identidade referenciada na precarização do ensino, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora e menos favorecida. Em decorrência dessa realidade, realçamos a necessidade de maiores investimentos nessas escolas e na própria modalidade/nível de ensino, especialmente na ampliação curricular institucionalizada, que valorize a formação de professores atuantes do campo, de tal modo que se desenvolva uma educação de qualidade neste contexto. Assim, enquanto a educação do campo não for planejada como um direito constitucional legal, com vista aos pressupostos de equidade e qualidade, teremos como resultado de tudo isso, a continuação da fragmentação do ensino, de modo técnico e mecânico, cuja importância e o centro do processo está no professor, sem valorizar os aspectos socioculturais que constituem a formação do aluno no contexto no qual está inserido.

De acordo com Arroyo (2004), as escolas do campo, nos dias atuais, em sua grande maioria, são instituições multisseriadas, que oferecem a primeira etapa do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), em um espaço único de aprendizagem, para o atendimento de alunos que se encontram em diferentes séries ou anos escolares. Essas escolas, na maioria das vezes, possuem apenas um professor para lecionar todas as disciplinas e para desenvolver diferentes atividades exigidas pelas secretarias. Hage (2004), acredita que a multissérie fundamentou-se na seriação da zona urbana, porém em virtude de problemas decorrentes na formação de turmas e da falta de professores, deu-se a criação de uma nova estrutura de ensino, chamada multisseriada, na qual se reúnem crianças com diferentes faixas etárias e com níveis de aprendizagens diferenciados.

Em consonância ao que afirma Arroyo (2004), diante dessa realidade, é necessário considerarmos as classes multisseriadas como uma modalidade de ensino que representa um desafio às redes de ensino, devido as intensas complexidades existentes, como: a precarização das instalações físicas por falta de investimentos, levando ao esquecimento, a interrupção do funcionamento pela falta de professores, excesso/escassez de chuvas, atraso no plantio e na colheita, altas taxas de evasão/repetência, poucos recursos entre, outros elementos. Ao mesmo tempo em que algumas classes multisseriadas têm evoluído

em decorrência das políticas públicas educacionais, outras, mais isoladas, ainda são vistas como “esquecidas” por parte do seu sistema de ensino. Essa situação contrapõe à lógica e a qualidade da educação ofertada no sistema de ensino, a seriação, que, por sua complexidade, requer um trabalho pedagógico diferenciado.

Por consequência dos referidos fatores, a grande maioria das escolas multisseriadas foram fechadas, tendo sido os alunos, redistribuídos para instituições educativas de outras localidades, com o suporte dos programas de transporte escolar. Outra justificativa para o fechamento dessas escolas, foi a diminuição do número de estudantes matriculados, que resultou das mudanças das famílias (êxodo) do campo para a cidade, em busca de melhores perspectivas de vida (Arroyo, 2004). Segundo o Manual Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores- MOPFEE (2009, p. 23), “[...] passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”. A partir dessa afirmação, percebemos que esse modelo de escola seriada define uma forma de organização mais típica e própria da escola do campo.

Os estudos do MOPFEE (2009) chamam atenção para o fato de que as classes multisseriadas apresentam configuração e modelo de organização diferentes das classes regulares urbanas, mas essas classes têm como referência de qualidade o modelo seriado urbanocêntrico. É importante ressaltar que a metodologia utilizada nessas classes multisseriadas, na maioria das vezes, segue uma linha próxima à utilizada nas escolas regulares seriadas. Por conta desse referencial maior, os professores tentam reproduzir o currículo urbano e muitos por falta de uma formação voltada para demandas das classes multisseriadas do/no campo, não sabem como lidar com a heterogeneidade de uma sala multisseriada.

Os estudos de Atta (2003), de modo similar ao que afirma o MOPFEE, ratificam que as classes multisseriadas são pertencentes à realidade da educação do/no campo, preconizadas pela necessidade de tornar-se um ensino capaz de favorecer ao aluno o reconhecimento de suas raízes, sua cultura, os valores individuais e coletivos dentro e fora do contexto escolar. Com o tempo, os alunos passam a pertencer a grupos e situações sociais da esfera do mundo globalizado que impõem a escola condicionar e ressignificar

suas práticas de modo que eles situem como membros pertencentes a esta sociedade e lhes possibilitem participar ativamente dela.

Nesse contexto, o professor de classes multisseriadas do/no campo, tem como papel principal socializar o saber sistematizado, pautado na articulação e mobilização para o contexto das práticas sociais de vivência de seus alunos. O professor dessas classes, durante seu percurso profissional, tem enfrentado intensas dificuldades para cumprir seu mister, em face da falta de investimentos na formação, da escassez de políticas públicas na área, o que tem mobilizado os movimentos sociais nas lutas em prol de uma educação de qualidade para os povos do/no campo, de um ensino conectado com a realidade dos alunos na sociedade, de planejamento voltado para a especificidade da clientela em parceria com a comunidade na qual a escola está presente e de projetos educativos que visem o desenvolvimento de uma prática curricular contextualizada.

Caldart (2011) evidencia que compete à escola do campo um empenho para mobilizar os conhecimentos culturais dos alunos, de modo a realçar a identidade desses sujeitos. Depreendemos dessa afirmação que nos espaços escolares multisseriados a escola necessita buscar mecanismos para despertar, não apenas o conhecimento técnico, mas precisa valorizar diferentes saberes e fazeres pertinentes à realidade desses povos. A construção de projeto político pedagógico para escolas do campo, nesta perspectiva, carece ter como referência a realidade diagnosticada e vivenciada pelas pessoas que habitam o campo. Essa construção deverá ser autônoma, envolvendo os diferentes agentes da escola e a participação de representantes da comunidade.

A respeito da organização didático-pedagógico das classes multisseriadas, é possível afirmar que o ensino desenvolvido nesses contextos pode assumir compromisso com a formação crítica e emancipatória dos alunos, se investirem no processo de apropriação da linguagem escrita tendo como preocupação central a interrelação entre leitura do mundo e leitura da palavra, como recomenda Freire (1979)⁴.

⁴ Freire considera que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), assim, o sujeito necessita se fundamenta na realidade onde ele vive como base para a aquisição e construção do conhecimento. Essa leitura deve ser crítica. Ele, diz ainda, que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, esta frase se encontra na obra - A Importância do Ato de Ler (1988). Portanto, é revelado que o mundo que se encontra em movimento para o sujeito no contexto onde está inserido pode se diferenciar do mundo do processo de escolarização.

Para abordar as questões relativas à organização didático-pedagógico das classes multisseriadas focalizamos os seguintes aspectos: necessidade de entendimento da diversidade presente nessas classes, proposição de um planejamento que atenda às demandas dos alunos, desenvolvimento de metodologias diversificadas e conteúdos articulados com à realidade dos alunos. O primeiro aspecto, sobre a diversidade presente nessas classes, desafia os professores à compreensão das singularidades dos alunos, tanto em relação aos níveis de aprendizagem, quanto no que se refere aos ritmos e modos como aprendem, o que requer um trabalho pedagógico orientado por atividades de ensino diversificadas.

O segundo aspecto, planejamento que atenda às demandas dos alunos, a sistematização do processo ensino-aprendizagem observando a realidade das escolas do campo, das classes multisseriadas e dos alunos a fim de promover a oferta de um ensino de qualidade. A necessidade de organizar o ensino a partir de metodologias diversificadas, terceiro aspecto, decorre da diversidade da clientela e de suas singularidades, tem o propósito de assegurar que todas as crianças aprendam, conforme suas diferenças e possibilidades. O quarto aspecto, conteúdos articulados à realidade, sugere pensar na socialização de conhecimentos que sejam significativos para os alunos, ou seja, os conteúdos escolares precisam levar em conta os interesses de seu público-alvo para que despertem interesse e vontade de aprender.

Os alunos do campo, caso os conhecimentos socializados se articulem à realidade de suas histórias de vida, poderão identificar a dimensão do mundo a sua volta e as possibilidades de vivenciar rotineiramente. Partindo deste princípio, passam a se constituir, não mais objeto do ensino, mas sujeitos ativos do processo ensino e aprendizagem. Mas para que essas possibilidades se consolidem, a escola, deverá contribuir para a humanização do indivíduo, de modo que não deixe suas matrizes sociais, culturais e individuais à margem do esquecimento.

Percebemos a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, recebeu influência do método de “ensino mútuo”, ou seja, modelo no qual um único professor desenvolve prática pedagógica em sala de aula diversificada quanto aos níveis de aprendizagem e idade, ensinando todos ao mesmo tempo, em uma perspectiva da coletividade, ou seja: “Para cada grupo ou classe, um professor ensina e adota material

igual para todos [...]” (Rodrigues, 2009, p.66). A partir da visão do autor, verificamos que os professores, na organização do seu trabalho em classes multisseriadas, atendam os diferentes grupos de alunos disponibilizando materiais similares, o que nos permite deduzir que no atendimento a esses grupos não existem práticas diversificadas, de modo a atender as peculiaridades dos alunos, a partir de seus ritmos e estilos de aprendizagens.

A multissérie é constituída por um conjunto de práticas, orientações metodológicas e inúmeras manifestações de pressupostos avaliativos, deve atender o grupo de alunos, em suas diferentes especificidades, a citar: individuais, sociais, afetivas, culturais e psicológicas, elementos que influenciam na tomada de decisões nestes espaços multisseriados. De fato, as atividades pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas, variam desde a divisão de alunos por série, até no que se refere à elaboração de atividades diferenciadas para cada série/turma de alunos. Consideramos que o nível das atividades deve contemplar as singularidades dos alunos.

Atualmente, ainda é comum identificarmos professores com inúmeros desafios na efetivação de suas práticas pedagógicas em escolas do campo. Um dos principais desafios está na organização do espaço para atender a demanda, visto que o tempo da aula é curto para o desenvolvimento de atividades inerentes às disciplinas do currículo (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, entre outros). O desenvolvimento de atividades que envolvem os conteúdos de cada disciplina, dentro do alto teor de dificuldade dos alunos, pois muitos deles não passam pela Educação Infantil e adentram ao Ensino Fundamental (anos iniciais) com grandes dificuldades de leitura e escrita. É nesse sentido que o professor tem a sua tarefa complexa, pois, precisa dividir tempos e espaços diferenciados para que a aprendizagem aconteça.

A dimensão organização didático-pedagógica das classes multisseriadas no contexto da educação no cenário do/no campo, no tocante a alfabetização por se caracterizar como um processo que exige decisões sobre o que, como e porque ensinar a ler e a escrever. Essas decisões podem resultar, em um ensino mecanicista da leitura e da escrita, em detrimento de uma formação crítica e humanizadora. Conforme Hage (2004), o processo de ensino-aprendizagem na grande maioria das classes multisseriadas, chamadas

escolas isoladas, pode se caracterizar como mecânico e técnico, pela existência de professores, nessas escolas, com necessidades formativas que não são atendidas.

Dentro desse contexto, há os desencontros em torno da não efetivação de aprendizagens significativas no processo de alfabetização de crianças em classes multisseriadas. Pois, de acordo com Hage (2004), identificamos complexidades visíveis, a citar: escolas funcionando em condições inadequadas, nas quais, há falta de materiais didático-pedagógicos, ausência de merenda escolar, o não oferecimento de atividades de lazer, inexistência de biblioteca e/ou sala de leitura na escola, falta de transporte escolar, ausência de coordenação ou supervisão pedagógica entre várias outras implicações. Hage (2005) mostra que esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando-os a estabelecer comparações entre os modos de vida urbanos/rurais, entre as escolas da cidade e do campo, compreendendo que as escolas do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências das escolas da cidade, evidenciando suas especificidades se quiserem superar o “fracasso” escolar e se tornar de boa qualidade.

No que concerne ao trabalho mediador do professor de classes multisseriadas, vale lembrar que, este, deve estar pautado na dimensão de proporcionar o acesso do aluno ao conhecimento de melhor maneira possível. A partir do momento em que o professor realiza atividades diversas na classe, dá margem ao aluno de forma autônoma fazer o que é proposto. Hage (2006, p.306) realça que com a diversidade “[...] a escola multisseriada [...] oportuniza apoio mútuo e aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias classes e idades na mesma sala de aula [...]”. Compreendemos que o autor propõe um trabalho alfabetizador baseado na superação da fragmentação da prática e da superação do paradigma multisseriado que era considerada ao seu surgimento, como uma solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas.

Essa perspectiva de ensino mútuo, conforme Hage (2004), pode ser concebida como uma prática coletiva e intencional, que devem ser desenvolvidas de forma livre/espontânea, a partir das inúmeras atividades interativas entre professores e alunos, alunos e alunos no âmbito escolar. Por exemplo, o desenvolvimento de atividades de interação que envolve a linguagem, a socialização de conteúdos e atitudes na rotina, cuja intenção está em socializar as crianças independente dos seus contextos particulares.

Toledo (2005) se reporta às escolas multisseriadas destacando as dificuldades enfrentadas pelos professores, que tem que atuar no âmbito escolar, como: professor, servente, vigia, psicólogo, além de conviver com diferentes obstáculos (falta parceria entre escola e família, em muitos casos falta apoio da equipe pedagógica), esses professores possuem o risco de precarização da prática docente. Para Hage (2014), o redimensionamento das práticas e a formulação das proposições curriculares ocorrem de forma sintonizada com a realidade e o lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global, do contexto urbano, com os quais, o território do campo interage continuamente, constituindo-se em sua identidade/subjetividade, a partir dessa interação.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica de nosso estudo está fundamenta no método autobiográfico, consolidado com os pressupostos da pesquisa narrativa. Assim, buscamos conhecer os atores sociais envolvidos, dando ênfase as suas narrativas referentes ao contexto do processo de alfabetização em classes multisseriadas na educação do/no campo. A tessitura autobiográfica se interessa pelas histórias de vida das pessoas (pelas experiências de alfabetizadoras que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo) para conhecer suas práticas, experiências formativas e profissionais. Tomando como parâmetro o método autobiográfico para a realização da investigação, consideramos pertinente nos fundamentar nos estudos de Dominicé (1988) e Ferraroti (2010).

O método autobiográfico parte das singularidades desse método ao se interessar pelas experiências de vidas de diferentes atores sociais historicamente determinados e por suas subjetividades. O pesquisador implicado com esse método poderá recorrer a materiais biográficos primários (produzidos na interação face a face) ou a materiais secundários (documentos biográficos correspondências, documentos oficiais, entre outros). Menciona, também, que “[...] se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (Ferrarotti, 2010, p. 45).

O método autobiográfico considera a dimensão social e histórica do indivíduo que narra sua vida, pois entende que o narrador é, ao mesmo tempo, um sujeito singular e plural. Singular em face de sua subjetividade e de suas singularidades. Plural por ser um ser social cuja identidade tem as marcas das interações sociais. Em nosso estudo, o método autobiográfico constitui aporte epistemológico e metodológico, que possibilita aos narradores (no caso deste estudo professoras alfabetizadoras) a rememoração de suas experiências por meio de processos reflexivos.

O método autobiográfico como uma alternativa para a revalorização da noção de experiência humana, que não é usada como um meio de facilitar a transmissão de conhecimentos. Dominicé (1988, p.51) evidencia “[...] a forma pela qual o saber se forja nas situações concretas, como se constrói através da ação ou se desenvolve nos acontecimentos existenciais [...]”.

Diante do exposto, entendemos que o método autobiográfico é pertinente para o desenvolvimento desta pesquisa que aborda a alfabetização de classes multisseriadas na educação do campo por dar visibilidade às experiências de profissionais muitas vezes invisibilizadas no cenário educacional brasileiro. Considerando a perspectiva crítica do método autobiográfico, é possível identificar que enaltece vozes de sujeitos que são esquecidos ou silenciados em contextos conflitantes ou situações do cotidiano. Compreendemos que o método autobiográfico poderá contribuir para que as colaboradoras do estudo desenvolvam o autoconhecimento de suas práticas docentes alfabetizadoras, perspectivando que a partir das reflexões sobre suas experiências possam revisitar suas práticas e investir na autoformação.

Conforme Delory- Momberger (2012, p. 524) “[...] o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”. Ela, destaca ainda a existência da “interface do individual e do social, pois, um só existe e se configura em função do outro espaço da pesquisa biográfica, se imbricando num processo de interação recíproca.

Na perspectiva de Souza (2014, p.41):

O movimento biográfico que se desenvolve e consolida nas Ciências Humanas e Sociais, mais do que invadir a vida humana, parte de princípios deontológicos e busca assegurar a vida, ao abrir espaços para socializações e partilhas de modos próprios de como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida frente aos processos de inclusão/exclusão social.

Essas experiências ao serem lembradas pelos narradores resultam de intenso trabalho de reflexão que entrelaça presente, passado e futuro, pois as narrativas não ocorrem de forma linear. No desenvolvimento das narrativas a reflexão (se alcançar a dimensão crítica) poderá resultar na produção de conhecimentos que situam os narradores como autores de suas práticas e como produtores de conhecimentos. No trabalho com as narrativas de pesquisa, o pesquisador, assim como o narrador, é afetado pelas experiências narradas, pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos.

O trabalho com a pesquisa narrativa transcende a um rearranjo formal de respostas prontas e acabadas. A narrativa instiga o narrador a revisitar seus percursos, refletir sobre eles para a produção de uma narrativa. Essa narrativa tem na experiência a sua principal fonte e tem o narrador como sujeito de sua própria história. (Clandinin e Connelly, 2011) destacam que a narrativa surge como um caminho alternativo para que pesquisadores e colaboradores de pesquisas possam viver um relacionamento produtivo na produção do conhecimento. Para os autores, a vida é preta de fragmentos narrativos, que se desenrolam em diferentes tempos e espaços e as pessoas vivem histórias e é no contar dessas histórias que vão se reafirmando e modificando e criando novas histórias.

Assim, Bragança (2012, p.41) apresenta contribuições para referendarmos a utilização da narrativa nas pesquisas em educação e destaca que “[...] a narrativa de vida individual e coletiva parte da forma propriamente humana de produzir conhecimentos, de preservar a memória, de criar as identidades, de atribuir a objetos e lugares simbólicos”. A autora entende que a narrativa possibilita a expressão da subjetividade humana e resulta na produção de conhecimentos. O ato de narrar, propicia ao narrador o desvelamento das experiências e, o contar com a colaboração de alfabetizadoras constitui possibilidade de compartilhar experiências e de produzir conhecimentos.

No contexto da alfabetização em classes multisseriadas, as narrativas tecidas pelas professoras podem evidenciar aspectos marcadamente importantes no que concerne as

suas histórias de vida e formação, que aproximam ao contexto da idealização ou realização profissional pertinente. Por meio das narrativas, é possível identificar a amplitude das experiências vivenciadas pelas professoras na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do campo.

Considerando a entrevista narrativa como um dispositivo para a produção de dados deste estudo, e que não apresenta meramente um rol de perguntas a serem respondidas pelo narrador. Schutze (1992) compreende a entrevista narrativa, como um dispositivo de investigação que possibilita “[...] compreendermos a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos aos relatarem suas experiências e trajetórias”. Esse tipo de entrevista vai além do esquema pergunta-resposta, que caracteriza a maioria das entrevistas. Para desenvolvimento da entrevista narrativa, segundo o autor, é necessário propor uma questão geradora, vinculada ao problema de pesquisa. O narrador ao refletir sobre a questão geradora poderá narrar suas experiências, atribuir sentidos ao que viveu em seus percursos profissionais.

A entrevista narrativa foi realizada a partir do seguinte objetivo: caracterizar as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo. Segundo Schutze (1992), entrevista narrativa representa um importante dispositivo para compor o *corpus* da investigação, pois propicia ao narrador autonomia para narrar sobre suas práticas, neste caso no interior das classes multisseriadas em escolas do campo.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91) “[...] narrar não se trata apenas de contar histórias de fatos ou acontecimentos de terceiros, mas sobretudo, explorar situações de vida própria, acontecimentos ao longo da trajetória humana”. A entrevista narrativa em nosso estudo tem a intenção de favorecer às colaboradoras da pesquisa a oportunidade de narrarem acontecimentos de suas histórias na alfabetização de crianças em classes multisseriadas de escolas do/no campo, visto que por meio de suas narrativas será possível as singularidades do ensino da linguagem escrita nessas classes. Souza (2008, p. 89) se posiciona a respeito da entrevista narrativa reconhecendo-a “[...] como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação [...]”. A entrevista narrativa resulta na análise dos fenômenos narrados considerando as dimensões temporais e contextuais dos acontecimentos relatados.

Para empreendermos a utilização da entrevista narrativa tomamos como norte os estudos de Schutze (1992), que propõe encaminhamentos metodológicos para realização desse tipo de entrevista. O autor recomenda que a entrevista narrativa seja desenvolvida em cinco etapas, conforme descrevemos no Quadro 01:

Quadro 01: Etapas da entrevista narrativa

Etapa de preparação	Nesta fase estreitamos as relações com o contexto e colaboradoras da pesquisa para nos familiarizarmos com a realidade das escolas. Ratificamos o convite para participação na pesquisa, com destaque para entrevista narrativa. Na ocasião solicitamos autorização para gravar as entrevistas.
Etapa de iniciação	Esclarecemos como ocorrem as entrevistas narrativas. Em seguida iniciamos a entrevista, apresentando a seguinte questão geradora: Como se caracterizam suas rotinas na alfabetização de crianças em classe multisseriada na escola do campo?
Etapa de narração central	Após a apresentação da questão geradora, com a anuência das colaboradoras, iniciamos a gravação da entrevista. Nessa etapa não apresentamos outras perguntas. Durante a narrativa das colaboradoras procedemos apenas com o encorajamento não verbal, demonstrando atenção e interesse na narrativa. Essa foi uma etapa de escuta atenciosa e momento de registrar algumas questões para os esclarecimentos posteriores.
Etapa dos questionamentos	Nessa etapa apresentamos questionamentos a partir dos registros da fase da narração central, contemplando questões que, porventura, não ficaram claras e outras que emergiram a partir das falas das colaboradoras do estudo.
Etapa conclusiva	Nesta etapa dispensamos o uso do gravador e desenvolvemos uma conversa informal, anotando informações importantes para a pesquisa.

Fonte: Schutze (1992). Elaborado pelos autores (2021).

Conforme descrevemos no Quadro 01, desenvolvemos a entrevista narrativa com as colaboradoras da pesquisa, seguindo as etapas descritas no referido quadro. A primeira etapa da entrevista consistiu na preparação, não foi possível encontros presenciais com as colaboradoras da investigação, em face das restrições impostas pela pandemia Covid-19.

Nessa etapa informamos às colaboradoras do estudo sobre seu objetivo central, o formato da entrevista e solicitamos autorização para gravação. A fase de preparação foi importante para interação com as colaboradoras da pesquisa e para a organização/exploração do material a ser utilizado e produzido no campo de investigação. Durante essa etapa esboçamos questão geradora (Como se caracterizam suas rotinas na alfabetização de crianças em classe multisseriada na escola do campo?). A questão

geradora foi inspirada em um dos objetivos específicos da pesquisa (caracterizar as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo).

A segunda etapa de iniciação, foi realizada pela plataforma virtual Google Meet, justificamos as razões do desenvolvimento da entrevista narrativa por meio virtual, confirmamos a necessidade de gravação das entrevistas. Apresentamos a questão geradora e, em seguida, as colaboradoras da pesquisa iniciavam a narração central. Durante a narração central não apresentamos questionamentos e, tampouco, foram feitas interrupções de quaisquer formas verbal ou não verbal. Nessa etapa foi importante ficarmos atentos às narrações, visto que apresentaríamos as questões exmanentes (decorrem do interesse do pesquisador) e imanentes (surgem no decorrer das entrevistas). Essas questões imanentes foram apresentadas na etapa de questionamentos, como por exemplo: como é desenvolvido o trabalho com os gêneros textuais na rotina da classe multisseriada? Como se constitui a rotina pela questão de espaço e tempo na classe multisseriada? entre outras.

Na última etapa, denominada de conclusiva, dispensamos o uso do gravador e iniciamos uma conversa informal com as colaboradoras. Nessa parte, as professoras ficaram à vontade para narrar o que considerassem pertinente sobre a prática docente alfabetizadora em classes multisseriadas, no campo. Registramos possíveis esclarecimentos sobre as determinadas narrativas das professoras.

Em razão da pandemia Covid- 19, sentimos necessidade de reordenamento da pesquisa, uma vez que tínhamos a pretensão de desenvolver um estudo de abordagem etnográfica, cuja essência exigiria determinado período de tempo na escola e na comunidade a ser pesquisada. Com a situação da pandemia, redirecionamos a pesquisa para o método autobiográfico, cientes de que sua realização aconteceria de forma remota. Foi com esse formato que realizamos as entrevistas narrativas, de modo individual, em momentos específicos acordados com as colaboradoras da investigação, a fim de respeitar as normas de isolamento social exigidas no contexto pandêmico.

Como forma de analisar o conteúdo das narrativas das colaboradoras da pesquisa, oriundas da entrevista narrativa, optamos pela análise compreensiva-interpretativa, conforme proposta de (Souza, 2014). O autor recomenda o desenvolvimento de uma análise criteriosa que possibilite perceber as subjetividades das narrativas dos

colaboradores da investigação, destacando a diversidade de análises no campo: “São diversas as possibilidades de análise com fontes narrativas, (auto)biografias, memoriais e com escritas em processo de formação. Cabe aqui destacar as [...] possibilidades diversas de análise interpretativa e compreensiva das histórias de vida [...]” (Souza, 2014, p. 42). Compreendemos que, no campo teórico- metodológico, as narrativas de vida requerem leituras reiteradas para compreensão e interpretação do corpus das entrevistas e dos memoriais biográficos. Para explicar o processo de organização e de análise das narrativas, na perspectiva interpretativa-compreensiva, precisamos considerar aspectos de objetividade e subjetividade das experiências narradas. No Quadro 02, especificamos as etapas de análise, especificando sua ocorrência na pesquisa que desenvolvemos.

Quadro 02: Análise interpretativa e compreensiva

ETAPAS	DESCRIÇÃO DAS TEMPOS DE ANÁLISE
Tempo I: Pré-análise e leitura cruzada	No tempo um procedemos a leitura das narrativas para organização dos conteúdos, com vistas à construção do perfil das colaboradoras do estudo. Realizamos a leitura cruzada dos perfis, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das narrativas.
Tempo II: Leitura temática- unidades de análises descritivas	No tempo dois realizamos leitura temática (para organização das unidades de análise temática). A leitura temática possibilitou a organização das narrativas para identificação de regularidades, irregularidades, convergências e divergências, particularidades e subjetividades de cada história e do conjunto das narrativas. Com a organização temática procedemos ao agrupamento de unidades de análise temática. Essa organização possibilita a compreensão-interpretação dos textos narrativos.
Tempo III: Leitura interpretativa e compreensiva do corpus	O tempo três resultou na análise interpretativa-compreensiva. Essa análise envolve descrição, interpretação e análise, dialogando com a revisão de literatura. Exigiu leituras e releituras individuais das narrativas e o detalhamento do conteúdo do conjunto do corpus das narrativas, que foram agrupadas em unidades de análise temática.

Fonte: (Souza, 2014). Elaborado pelos autores (2021).

Com relação ao Quadro 02, é importante destacar que cada tempo de análise corresponde a ações interrelacionadas. Conforme descrito no quadro supracitado, o tempo I corresponde à pré- análise, encaminhou para a construção do perfil biográfico das colaboradoras. No tempo II, a leitura temática subsidiou a definição das unidades temáticas de análise, tendo como base os objetivos da pesquisa e informações oriundas da empiria. O tempo III, após sistematização de leituras e releituras das narrativas, constituiu

momento singular de descrição, interpretação e análise, recorrendo à revisão de literatura para balizar as constatações da pesquisa.

A seguir, descrevemos as narrativas tecidas por cada uma das colaboradoras da pesquisa, ressaltando que esse dispositivo propicia o acesso a narrativas escritas e orientadas pelo objetivo central do estudo.⁵

ENTRE REFLEXÕES NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: O PROFESSOR ALFABETIZADOR COMO SUJEITO SINGULAR

Ao pesquisarmos sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na alfabetização em classes multisseriadas de escola do campo, percebemos que um dos principais caminhos para a organização do ensino nessa modalidade de educação tem a ver com as possibilidades de organização dos tempos e dos espaços da sala de aula, devem ser coerentes com a realidade das crianças, das classes multisseriadas e com os objetivos de aprendizagens, de modo que suas singularidades sejam respeitadas. A partir do respeito às crianças do campo e à realidade sociocultural de suas histórias de vida, os professores podem intervir pedagogicamente com seus alunos aproveitando os diferentes momentos de interação no ensino da linguagem escrita.

Com essa compreensão, afirmamos que as rotinas constituídas no interior das salas de aula, seja em classes multisseriadas ou não, são marcadas pela complexidade e por muitos desafios, como descritos anteriormente. No âmbito do ensino remoto, especialmente no caso da alfabetização, as situações complexas e desafiadoras se ampliaram, em decorrência de diferentes fatores (falta de acesso à internet, celulares, computadores por parte das crianças e até de professores, condições sociais e econômicas desiguais que afetam as famílias, entre outros) e exigiram das colaboradoras da pesquisa a produção de alternativas que pudessem fazer acontecer o processo de alfabetização.

Para fazer acontecer, efetivamente o processo de alfabetização, em classes multisseriadas no campo, é preciso planejar bem a organização das rotinas das escolas e

⁵ O artigo é um recorte da dissertação do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGEd/UFPI, desenvolvido nos anos de 2020 a 2022. Os dados aqui situados no artigo, fazem parte das narrativas autobiográficas, na pesquisa sobre alfabetização de crianças em classes multisseriadas de escolas do/no campo.

das salas de aula, a partir do planejamento do espaço-tempo da alfabetização. Na organização dessas rotinas nas classes multisseriadas, os professores necessitam definir os tempos e os espaços de interação com crianças que se encontram em diferentes anos escolares para atendimento as suas demandas de aprendizagem. No contexto de aulas presenciais, a organização do espaço, em muitos casos, ocorre de acordo os anos escolares nos quais as crianças se encontram.

Em relação a divisão do tempo na rotina de classes multisseriadas, os professores definem sua distribuição de aulas muitas vezes em turmas superlotadas, às quais tornam mais complexo o desenvolvimento de práticas que visem atender às singularidades da demanda. Acerca das interações estabelecidas no interior dos espaços multisseriados, percebemos grande complexidade no que concerne ao desenvolvimento de conteúdos e à mediação das diversas atividades de ensino.

A partir deste cenário, convém esclarecer que pensar nas classes multisseriadas, em suas rotinas e nos espaços-tempo geradores de aprendizagens, requer ir além da dimensão da dimensão cognitiva, articulando outras importantes dimensões que contribuem para uma formação cidadã e para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Na organização dos espaços e tempos de aprendizagens, no contexto de classes multisseriadas. Corroboramos a concepção de Soares (2020) sobre a necessidade de compreendermos que as crianças não aprendem no mesmo ritmo, da mesma forma e, tampouco, no mesmo tempo. Cada criança tem seu tempo de construir aprendizagens, o que requer dos professores um planejamento com atividades diversificadas para atendimento as suas singularidades. No que concerne às narrativas das colaboradoras da pesquisa sobre suas rotinas em classes multisseriadas, a colaboradora Severina esclarece:

Quando a gente chega na escola, tem uma rotina. Começamos por meio de uma conversa informal com as crianças. No início, eu faço um trabalho expositivo acerca do calendário e o tempo. Também costumo pergunta à eles como foi a noite anterior. E depois eu faço a chamadinha individual para verificar a frequência. [...]. Eu sou professora da educação infantil multisseriada. Porque nossa escola tem educação infantil multisseriada e de primeiro ao quinto ano multisseriado. Com minhas crianças eu faço jogos diversos, eu faço a historinha de acordo com os conteúdos trabalhados. Pois são essenciais para a alfabetização. (Professora Severina/Entrevista Narrativa, 2021).

A partir do relato da professora Severina verificamos que existe o planejamento de uma rotina em sua sala de aula. Essa rotina, segundo a professora, segue um roteiro diário, que inicia com uma conversa informal com as crianças. Nessa conversa é realizado o estudo do calendário e tempo para que as crianças, compreendam as questões temporais, em relação aos meses, semana, dias e horas. O estudo do tempo tem como foco observar as estações do ano e o clima. O momento da conversa informal tem um sentido especial no desenvolvimento da oralidade, pois nesse momento as crianças podem expressar conhecimentos e interagir de modo mais livre. A professora, diante do seu relato, tem uma ordem estabelecida na rotina da aula, que é internalizada pelas as crianças.

No âmbito das rotinas descritas pela colaboradora, há referências à prática da chamada de alunos, verificação da frequência das crianças e às situações formais de ensino. É possível inferir que as situações de aprendizagem desenvolvidas pela professora Severina, na rotina de alfabetização com as crianças, privilegiam atividades lúdicas, tais como: realização de jogos, leitura de histórias infantis, associadas aos conteúdos de aprendizagem a serem socializados.

A partir da narrativa da colaboradora podemos realçar seu interesse em ressignificar a alfabetização, tendo como recurso as atividades lúdicas. Hage (2014, p.172) se posiciona a respeito da complexidade das classes multisseriadas, reconhecendo que é pertinente propor a “[...] ressignificação do aprender a ler e a escrever, priorizando o universo em que a criança está inserida, pois o ambiente escolar pode ou não favorecer a construção dos saberes [...]”. Sendo necessário ressignificar o ensino da leitura e da escrita e, especialmente, ao recomendar que esse ensino priorize a realidade das crianças. Não podemos deixar de ressaltar que reconhecemos os esforços desempenhados por professores das classes multisseriadas, que sob condições adversas, têm buscado a consolidação de um trabalho pedagógico de qualidade, que promova relacionamentos, atividades e recursos favorecedores do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

Na análise da narrativa da professora Severina, sobre suas rotinas de aula, identificamos que leva em consideração aspectos importantes no âmbito das classes multisseriadas, como por exemplo: articulação das dimensões afetivas, cognitivas, culturais, e sociais no desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Esse fato é evidenciado quando narra que a sua rotina é desenvolvida envolvendo atividades

significativas para o cenário das classes multisseriadas, situadas no campo. As atividades destacadas pela professora envolvem jogos diversos, leitura e produção de histórias, entre outras, com finalidades recreativas e a contextualização de conhecimentos. A professora Fernanda concebe a organização da rotina em classe multisseriada, a partir da divisão dos espaços e tempos na rotina, da seguinte forma:

É um trabalho que eu gosto e desenvolvo a partir do desenvolvimento dos meus alunos. Eu faço várias rotinas. Às vezes, até quatro rotinas por dia, a fim de ajudar melhor o meu aluno. Nessa rotina eu trabalho atividades usando o livro didático, peço leituras diárias, produção escrita para eu ver o nível ou etapa de escrita do aluno. Atividades de cópias de pequenos ou médios textos, para eles aprenderem a organizar a própria escrita nas linhas do caderno. Na minha rotina, eu também escolho vários textos, desde os pequenos textos até os maiores, e escolho alunos conforme o nível de leitura deles. Eu costumo trabalhar também nas minhas rotinas leituras diárias para cada, indicando o livro didático ou mando atividades para casa por meio de materiais extras. Eu tenho um grande desafio atualmente, principalmente nessa época de pandemia, que é alfabetizar crianças por meio remoto e à distância. (Professora Fernanda/ Entrevista Narrativa, 2021).

Os relatos da professora Fernanda, descrevem a complexidade e os desafios da sua rotina na sala de aula, na produção de um espaço para que a criança se sinta bem durante o tempo na escola. A partir do relato da colaboradora Fernanda podemos inferir que se sente satisfeita em trabalhar com alfabetização, principalmente quando identifica o desenvolvimento das crianças no aprendizado. Podemos inferir, também, que a organização e o planejamento das rotinas de suas aulas exigem muito trabalho por parte da professora, considerando que sente necessidade de planejar quatro rotinas, para que sua prática docente corresponda às especificidades de aprendizagem das crianças.

O relato de Fernanda converge para as ponderações de Souza (2014, p.22) em suas reflexões sobre multissérie. O autor se refere à falta de apoio aos professores de classes multisseriadas e aos sentimentos de angústia que marcam suas rotinas de planejamento e ensino, realçando que: “[...] o professor sofre as angústias de planejar e organizar no tempo pedagógico, a conexão de séries diferentes, sem o apoio de uma equipe pedagógica que possa orientá-lo, principalmente quando se trata de uma aprendizagem bastante específica [...]”. O conteúdo das narrativas da colaboradora Fernanda ratifica essa compreensão, pois mostra a diversidade de atividades desenvolvidas nas rotinas de sua classe (uso do livro didático, leituras diárias dos diferentes tipos de textos, produção

escrita, entre outras), bem como sua preocupação com um planejamento diversificado. Segundo a professora, as atividades que desenvolvem com os alunos possibilitam identificar seus avanços em relação aos diferentes níveis/etapas de apropriação da escrita.

A colaboradora Fernanda destaca que o contexto da pandemia Covid 19 tornou o processo de alfabetização mais desafiador e complexo no que tange ao acompanhamento dos aprendizados das crianças sobre a linguagem escrita e ao apoio das famílias nas tarefas escolares. Sua narrativa evidencia que percebe uma fragilidade na alfabetização por meio do ensino remoto. Em relação a integração família/escola, afirma que esse acompanhamento precisa ser ressignificado, pois tem se concretizado, muitas vezes, com os pais ou responsáveis respondendo as atividades propostas às crianças. Foucambert (1994) argumenta que no ensino da linguagem escrita as crianças passam por diferentes etapas de escrita, as quais exigem o acompanhamento e a mediação dos professores para desafiá-las nas reflexões de suas hipóteses.

Compreendemos a prática pedagógica da professora Fernanda como uma atividade intencional e planejada considerando que as crianças possuem ritmos de aprendizagem diferentes, fazendo-se necessário o conhecimento dos diferentes níveis da linguagem escrita pelos quais passam a criança, a fim de a professora organizar a intervenção didática com o objetivo de garantir o respeito às diversidades de níveis ou hipóteses de escrita em que se encontram as crianças. Soares (2004) explica como pode acontecer a mediação dos alfabetizadores para facilitar o aprendizado da linguagem escrita, sugerindo atividades que contemplem suas etapas de evolução no processo de alfabetização. Assim, a alfabetização em classes multisseriadas, a partir das práticas de leitura e escrita, não deve desconsiderar o contexto sociocultural dos alunos, visto que campo e seus atores sociais estão vinculados às demais instâncias da sociedade. Na concepção de Soares (2000), para alfabetizar, é preciso adotar diferentes procedimentos metodológicos, porque as crianças não aprendem por diferentes processos.

Na rotina da alfabetização, a professora Fernanda explica que o livro didático, é usado em suas práticas pedagógicas, porém não é único suporte textual a ser utilizado no processo de alfabetização das escolas. Sua percepção mostra que as diferentes concepções de alfabetização, produzidas social e historicamente, vão ressignificando as metodologias de alfabetização. Jolibert (2006) afirma que é preciso entender a sala de

aula como contexto de constituição de letramentos. Isso significa que a variedade textual pode estar presente na sala de aula para auxiliar na compreensão das crianças sobre o funcionamento da escrita e a respeito de suas regras. A professora Elza, também, se reportou às situações que caracterizam as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas onde atua:

Quando estamos no presencial, minha rotina começa a partir de quando chego na escola. Eu começo a rotina com a conversa informal, perguntando como foi a noite anterior, se eles amanheceram bem, se eles estão dispostos. depois faço o trabalho do calendário, com o mês e o dia da semana. Depois eu começo com o trabalho dos conteúdos e habilidades específicas das minhas turmas de quarto e quinto ano. Também faço a leitura para deleite, de modo que as crianças reflitam sobre o texto e também sobre a vida (Professora Elza/Entrevista Narrativa, 2021).

A professora Elza, a partir do seu relato, destaca que a conversa informal é a “porta de entrada” para o desenvolvimento das interações na rotina da sala de aula. Compreendemos a conversa informal como um recurso comunicativo importante, pois a partir da sua realização, o professor pode contribuir para que as crianças utilizem a linguagem oral na expressão de seus sentimentos e emoções. Devem ser utilizadas formas de comunicação de modo a identificar as situações individuais e coletivas que fazem parte do cotidiano das crianças a fim de subsidiar um bom andamento das atividades.

Com o relato da professora Elza sobre o desenvolvimento da sua rotina, podemos inferir sobre situação espaço-tempo em classes multisseriadas, antes e após a pandemia de Covid-19. De modo particular, a alfabetização no ensino presencial oportuniza aos professores o diálogo e a interação face a face com as crianças na orientação das atividades escolares, facilita a realização de atividades dinâmicas para que as crianças se sintam acolhidas e dispostas ao aprendizado. No contexto das rotinas das atividades de sua sala de aula, informa privilegiar a exploração do calendário (para ensinar mês, semana e dias da semana), assim como considera importante explorar conteúdos e habilidades específicas das disciplinas correspondentes às suas turmas do quarto e quinto ano, que nas classes multisseriadas ocupam o mesmo espaço onde se dá a alfabetização.

A leitura para deleite, também, ganha ênfase na narrativa da professora Elza, quando informa que esse tipo de leitura contribui para a reflexão sobre fatos do cotidiano e serve de ponto de partida para as interações entre professores e crianças e as

professoras na socialização de conhecimentos. Quando falamos em interações entre professores e crianças e as professoras, na aprendizagem da leitura e da escrita, estamos realçando o que a colaboradora Elza enfatizou em sua narrativa, sobre a importância de facilitar o acesso das crianças aos diferentes gêneros e tipologias textuais nas rotinas da alfabetização. Os textos escritos no cotidiano, dão margem a aprendizagem real e contextualizada da linguagem escrita, mostrando às crianças como são usados no dia a dia, bem como suas funções/objetivos no contexto da sociedade.

A professora Elza, mostra que na rotina de trabalho envolvendo a perspectiva de espaços-tempos em classes multisseriadas é importante trabalhar no primeiro momento com a conversa informal, porque é a possibilidade do professor utilizar a mesma linguagem social das crianças, para que estabeleçam e compreendam melhor o processo de comunicação. No desenvolvimento dessa rotina, quando as crianças estão mais envolvidas na socialização, desenvolve a chamada leitura para deleite. A leitura para deleite, conforme as colaboradoras Severina, Fernanda e Elza, constitui uma prática de leitura significativa no processo de alfabetização.

Nesta perspectiva, Soares (2012, p.25) se posiciona sobre os tipos de leituras, mas sugere que “[...] além do deleite, o exercício individual da leitura propicia o aprimoramento de estratégias de compreensão do que está sendo lido”. No ciclo de alfabetização, a leitura deleite, pode ter diferentes finalidades: entretenimento, ampliação de habilidades de leitura, entre outras.

Explorar a leitura deleite pressupõe que “[...] a escola deve valorizar o conhecimento informal de seus alunos, pois ao chegarem à instituição as crianças já são sujeitos da língua, o que falta é conhecer à forma padrão da gramática normativa” (Kleiman, 1999, p.44). A partir da interação com os textos os alunos poderão conhecer o funcionamento da língua e as práticas sociais de leitura e escrita. Essas leituras podem apresentar a variação linguística, a linguagem forma e informal, com o intuito de valorizar o que as crianças aprenderam em seu contexto social (familiar) e, assim, quando na escola, podem as diferentes linguagens podem ser exploradas na, na intenção de ampliar o repertório linguístico das crianças. Feitas as análises dessa unidade temática, a seguir, inferimos as seguintes proposições acerca das rotinas de alfabetização de crianças em classes multisseriadas a partir das narrativas das colaboradoras:

Planejamento do tempo e espaço da sala para aproveitamento de estudos de crianças. Necessidade de conhecimento da realidade de cada criança. Diversificação de atividades no ensino da leitura e produção de textos. Divergência na mediação quanto ao uso do livro didático como elemento complementar para a aquisição de leitura e escrita. Atividades de interação entre as crianças, como elementos necessários para a aprendizagem significativa. (Síntese do conteúdo das Entrevistas narrativas, 2021).

As narrativas das colaboradoras da pesquisa, conforme sintetizado no quadro 03, ao referir acerca de suas práticas na rotina da alfabetização em classes multisseriadas, evidenciam a necessidade de planejar e organizar no tempo pedagógico, a partir de uma conexão sobre as diferentes séries atendidas. As narrativas sinalizam que os professores das classes multisseriadas não têm apoio de uma equipe pedagógica, o que nos parece bastante necessário em uma realidade escolar complexa, principalmente quando se trata de classes multisseriadas, nas quais os professores trabalham com conteúdos diferenciados pela própria essência dos das crianças.

A partir das narrativas de Severina, Fernanda e Elza, sobressai que não deixam de trabalhar a rotina de ensino da linguagem escrita, organizando racionalmente os espaços-tempos do processo de ensino e aprendizagem das crianças. o que nos leva a entender que o antigo modelo de separação de alunos, segregando-os em grupos de alunos mais ou menos desenvolvidos, é uma realidade encontrada nos espaços das classes multisseriadas, embora, nem sempre, resulte no desenvolvimento de ações bem sucedidas no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, em classes multisseriadas, na educação do/no campo, constatamos que as alfabetizadoras compreendem a natureza da alfabetização como prática complexa que demandam diferentes formas de atividades a fim de possibilitar a aprendizagens das crianças no contexto do/no campo. Essas atividades se referem às práticas de leitura e escrita, tendo como foco os usos escolares, articulados aos usos sociais da linguagem escrita.

A pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia de Covid-19 e, em decorrência do contexto pandêmico, as professoras consideram que a complexidade e os desafios de alfabetizar crianças de classes multisseriadas em escolas do/no campo, foram bastante ampliados, ficando mais acirradas as desigualdades sociais explicitadas, entre outros aspectos, na falta de condições dos alunos que se encontravam no início da escolarização no que se refere ao acesso à internet e às tecnologias digitais requeridas no ensino remoto.

As narrativas indicaram que as crianças que não dispunham de acesso à internet e a celular para acessar os materiais *online*, passaram a receber atividades impressas a serem respondidas em casa, para não perderem o vínculo com as escolas. Nessa realidade as crianças da alfabetização vivenciam fortes impactos relacionados as desigualdades sociais, políticas e educacionais, o que é reflexo da ausência de políticas públicas que viabilizem a democratização plena do ensino e do acesso à internet em regiões como o campo.

Considerando as constatações da pesquisa, percebemos que para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita em classes multisseriadas, as professoras organizavam intencionalmente os espaços-tempos do processo de ensino-aprendizagem das crianças, o que nos leva a entender que havia separação de alunos, segregando-os em grupos de acordo com os níveis de aprendizagem, uma realidade encontrada nos espaços das classes multisseriadas, embora, nem sempre, resulte no desenvolvimento de ações bem sucedidas no contexto escolar.

No que se refere à caracterização das rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo, o estudo evidencia que as professoras se preocupam com o planejamento do tempo e espaço da sala para garantir o aproveitamento das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o tempo e o espaço da sala de aula são organizados para que as professoras possam atender às necessidades de aprendizagem de cada grupo de crianças, conforme o ano escolar em que se encontra. A se reportarem às rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo, afirmam a necessidade de as professoras terem conhecimento da realidade social vivida pelas crianças, pois tem impacto no planejamento e na execução das atividades. Afirmam, também, que nas classes multisseriadas em escolas do campo é essencial planejar a diversificação de atividades no ensino da leitura e da produção de textos e compreende

que a interação entre as crianças com diferentes níveis de conhecimentos é fundamental para consolidar a aprendizagem.

Feitas essas considerações, ratificamos a relevância da pesquisa ao dar visibilidade a alfabetização em classes no contexto da educação do campo, pelo realçamento do protagonismo das alfabetizadoras, reconhecendo-as como autoras de uma prática docente que é cenário de muitos desafios, complexidades e, essencialmente, de resistência e de lutas na garantia da alfabetização das crianças. E, com um misto de sentimentos que, como pesquisadores sobre alfabetização, concluímos este estudo cientes que ainda há muito a ser pesquisado sobre a educação do campo e sobre alfabetização em classes multisseriadas.

Reconhecemos que a escola e a educação, aliadas a diferentes instituições, podem contribuir com a formação humana dos alunos. Reiteramos, enfim, conforme anunciamos no título desta parte conclusiva do estudo, que temos muito para contar, temos muito para fazer, pois é da natureza da pesquisa indicar novos rumos, novos caminhos e novas possibilidades de investigação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

ATTA, Dilza. **Educação, cultura e humanização nas escolas do campo**. Brasília, Expressão Popular, 2003.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <http://doi.org/10.7476/97885751114698>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. Programa Escola ativa. **Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras**. – Brasília: SECAD/ MEC, 2009.

CALDART, Roseli S. **Movimento Sem Terra: Lições de Pedagogia**. Currículo sem Fronteiras. v. 3, n.1, p.50-59, jan./jun.2011. Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org > . Acesso em: 17 de Julho de 2020.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira Revisão técnica de Fernando Scheibe. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 51-61.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Coleção Caminhos da Educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

JOLIBERT, Josette et al. **Além dos Muros da Escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006. Tradução: Ana Maria Neto Machado.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2000, p.90.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola** / Ângela B. Kleiman, Silva E. Moraes. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Ideias Sobre Linguagem).

RODRIGUES, Caroline Leite. Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8MAHYM> Acesso em: 17 de out. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, n.03, 2000. 128p.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, n.04, 2012.

SOUZA, E. C. de. **Modos de narração e discursos da memória**: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica - Educação), Paulus, 2008. p. 85-101.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C. *et al.* **Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar** – Salvador: EDUFBA, 2018. p. 88.

SOUZA, E. C. *et al.* **Ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes** - Salvador: EDUFBA, 2018. p. 205.

SCHÜTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 210-222.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

HISTÓRICO

Submetido: 18 de Jan. de 2024.

Aprovado: 07 de Abr. de 2024.

Publicado: 03 de Mai. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

LIMA, M. D. F.; JÚNIOR, D. R. S.; NASCIMENTO, F. L. S. C. O método autobiográfico e sua dimensão formativa na pesquisa sobre alfabetização em classes multisseriadas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.