



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS- CAMPUS IX-
BARREIRAS
CURSO DE PEDAGOGIA

PATRÍCIA REINALDO GOMES
VANUZA MACEDO DE SOUZA

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
CLASSES MULTISSERIADAS

BARREIRAS-BA

2021

PATRÍCIA REINALDO GOMES

VANUZA MACEDO DE SOUZA

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
CLASSES MULTISSERIADAS**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da
Bahia – UNEB – Departamento de Ciências Humanas
– *Campus IX*, como requisito parcial para a conclusão
de Curso de Pedagogia.

Orientadora: Ma. Emília Karla Amaral

BARREIRAS-BA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA Sistema de Bibliotecas da UNEB

G633d

Gomes, Patrícia Reinaldo

Direitos de aprendizagens e o processo de alfabetização: o lugar da educação infantil em classes multisseriadas / Patrícia Reinaldo Gomes, Vanuza Macedo de Souza. - Barreiras, 2021.

53 fls.

Orientador(a): Prof. Emília Karla de Araújo Amaral. Inclui Referências

TCC (Graduação - Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus IX. 2021.

1. Educação Infantil. 2. Educação do Campo. 3. Direitos de aprendizagens.

CDD: 372

PATRÍCIA REINALDO GOMES

VANUZA MACEDO DE SOUZA

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
CLASSES MULTISSERIADAS**

Monografia avaliada e apresentada em 02/06/2021 pela comissão formada pelos seguintes professores:



Prof.ª. Ma. Emília Karla Amaral (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia-UNEB



Prof. Dr. Darto Vicente da Silva
Universidade do Estado da Bahia- UNEB



Prof.ª. Dra. Nilza da Silva Martins
Universidade do Estado da Bahia- UNEB

BARREIRAS-BA

2021

Dedicamos esta, bem como todas as demais conquistas as nossas amadas filhas, Alice de Souza Salustriano e Marcela Eloah Gomes de Souza Ramos, que foram o motivo da nossa força e determinação para prosseguirmos com nossos sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas nossas vidas, e por nos permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso e da realização deste trabalho.

Aos nossos pais, filhas, irmãos e esposos, que nos incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a nossa ausência enquanto nos dedicávamos a nossa vida acadêmica.

A professora Emília Amaral, por ter sido nossa orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade.

Aos amigos, que sempre estiveram ao nosso lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que nos dedicamos a nossa graduação.

Aos professores do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia do campus IX, pelos ensinamentos, conselhos e ajudas durante toda nossa jornada universitária, os quais guiaram nossos aprendizados.

A todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento dessa pesquisa, enriquecendo o nosso processo de aprendizado.

“Não importa o quão difícil a vida pode parecer ser, sempre há algo que você possa fazer e ser bem-sucedido. Basta você não desistir.”

(STEPHEN HAWKING)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa que investigou como professoras de duas classes multisseriadas do campo, localizadas no município de Barreiras-BA, compreendem os direitos de aprendizagem da criança da educação infantil e os processos de alfabetização. O primeiro capítulo aborda a revisão de literatura construída ao longo do processo de construção deste trabalho. O segundo, apresenta a metodologia utilizada na pesquisa de campo realizada, que foi de abordagem qualitativa, a qual contou com a participação de duas professoras que responderam a um questionário e também que nos concederam espaço para a realização de uma observação nas classes em que atuam, ocorrida no ano de 2019. O terceiro capítulo aborda os resultados obtidos através das análises dos dados coletados. As considerações finais apontam que os alunos da educação infantil do campo estão expostos à antecipação do processo de alfabetização sistemática. Aborda também que esses alunos não estão tendo os direitos de aprendizagens plenamente contemplados, como propõe a Base Nacional Comum Curricular, direitos que são de extrema importância para o desenvolvimento desses alunos.

Palavras-chave: educação infantil; educação do campo; alfabetização; classes multisseriadas.

ABSTRACT

The present paper aims to present the results of research that investigated how teachers from two multiserial rural schools, located in the municipality of Barreiras-Ba, understand the learning rights of children in early childhood education and the literacy processes. The first chapter approach the literature review built throughout the process of constructing this work. The second one presents the methodology used in the field research, which was qualitative; with the participation of two teachers who answered a questionnaire and also gave us space to make an observation in the classes where they work, occurred in the year 2019. The third chapter deals with the results obtained through the analysis of the data collected. The final considerations point out that students in rural early childhood education are exposed to the anticipation of the systematic literacy process. It also addresses that these students are not having their learning rights fully contemplated, as proposed by the Common National Curricular Base, rights that are extremely important for the development of these students.

Keywords: early Childhood Education; Rural education; Literacy; Multiserial classes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das professoras.....	27
Quadro 2 - Primeira pergunta.....	33
Quadro 3 - Segunda pergunta.....	34
Quadro 4 -Terceira pergunta.....	35
Quadro 5 - Quarta pergunta.....	36
Quadro 6 - Quinta pergunta.....	36
Quadro 7 - Sexta pergunta.....	37
Quadro 8 - Sétima pergunta.....	37
Quadro 9 - Oitava pergunta.....	38
Quadro 10 -Nona pergunta.....	39
Quadro 11 - Décima pergunta.....	40
Quadro 12 –Décima primeira pergunta.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da educação

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	Erro! Indicador não definido.
---------------------------	--------------------------------------

CAPITULO I

2 A IDENTIDADE DO HOMEM DO CAMPO	14
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS CAMPESINAS	16
2.2 AS CLASSES MULTISSERIADAS E O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
2.3 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	22

CAPÍTULO II

3. METODOLOGIA DA PESQUISA	26
3.1 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	26
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	27
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	28
3.4 OBSERVAÇÃO	28
3.5 QUESTIONÁRIO	28
3.6 ÉTICA EM PESQUISA.....	28
3.7 ANÁLISE DE DADOS.....	29

CAPÍTULO III

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	30
4.1 OBSERVANDO A ROTINA DE UMA CLASSE MULTISSERIADA	30
4.2 QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE	49

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que, por cerca de 300 anos, foi colônia de exploração. Não tinha o sistema educacional como prioridade, pois sua renda era baseada no trabalho escravo, na exploração de negros, índios e quilombolas, situação que colocava as políticas educacionais em segundo plano, em situação de retrocesso, pois para esse tipo de trabalho não era necessário saber ler nem escrever.

Foi a partir do manifesto Escolanovista de 1932 e com a industrialização e a urbanização, que a população enxergou na educação uma forma de tirarem seus filhos do campo, do trabalho braçal e assim obter uma oportunidade de mudar a realidade social das famílias.

Historicamente a educação rural começa a partir da visão do patronato, que desejava melhorar sua mão de obra e ganhar força devido a muitas lutas pela garantia de educação para a população rural, uma educação que contemplasse a realidade social, cultural, econômica e política dessa população. Por isso, para se discutir sobre a educação do campo também é necessário discutir os movimentos sociais que foram de grande importância para a implementação dessa modalidade educacional.

A escolha da temática deste trabalho justifica-se pelo fato de a educação do campo está, na maioria das vezes, ausente das políticas públicas que sustentam os interesses rurais e o desenvolvimento sociocultural dos povos que habitam e trabalham no campo, políticas essas que, efetivamente, valorizem a pessoa do campo. O primeiro desafio é conhecer a educação do campo que está sendo oferecida no meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Dentro dessa temática, percebe-se a importância de se abordar a educação infantil, que muitas vezes não está sendo contemplada da maneira adequada, pois a maioria das escolas campesinas são formadas por classes multisseriadas, porém o agrupamento pode ser realizado nas mesmas etapas de ensino, e infelizmente, ainda se vê agrupamentos de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na mesma classe.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que foi aprovada em dezembro de 2017, é um documento de caráter normativo, que torna obrigatória a unificação do currículo e estabelece os direitos de aprendizagem comuns em todo o país.

Nesse sentido, a BNCC traz grandes desafios para se trabalhar com a Educação do Campo. É de extrema importância pensar principalmente acerca da qualidade, da igualdade e da equidade que a base almeja ser o modelo de educação no Brasil. Falar de Educação (do/no)

Campo é conviver com realidades muito complexas, pois as escolas sofrem com a falta de infraestrutura, dificuldades com o transporte e deslocamentos muitas vezes, extremamente, distantes e ainda com os desafios da multisseriação.

Os professores do campo enfrentam essa realidade e ainda precisam alfabetizar e respeitar os direitos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil no mesmo espaço e tempo. Pensando nisso, como podemos falar de currículo único? São realidades muito complexas que necessitam de propostas pedagógicas específicas para o desenvolvimento de uma educação que seja, de fato, emancipatória.

Diante disso, a presente proposta de pesquisa visa compreender como a Educação Infantil está sendo contemplada nestes agrupamentos. Ressaltamos a importância de se respeitar as peculiaridades dessa etapa da educação básica, para que não venha acontecer uma alfabetização precoce, em detrimento dos direitos de aprendizagem das crianças pequenas. Sabemos que quando as crianças de Educação Infantil não desenvolvem as habilidades que são próprias dessa fase, elas poderão enfrentar dificuldades nos anos posteriores e talvez em todo o processo educacional.

Para tanto, foi estabelecido a seguinte problemática para esta pesquisa: como os professores de duas escolas do campo, que atuam em classes multisseriadas, concebem os direitos de aprendizagem na educação infantil e os processos de alfabetização? O objetivo geral foi investigar como os professores compreendem os direitos de aprendizagem da criança da Educação Infantil e o processo de alfabetização em duas escolas multisseriadas do campo no município de Barreiras-BA. Os objetivos específicos do estudo foram: investigar se os direitos de aprendizagem estão sendo contemplados na educação infantil de classes multisseriadas; conhecer a metodologia utilizada pelos professores de classes multisseriadas para trabalharem com os processos de alfabetização em turmas com diferentes idades (agrupamento).

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo abordamos as teorias que estudamos em todo o processo de construção deste trabalho. O segundo capítulo traz em detalhes o processo metodológico de como a pesquisa foi realizada. O terceiro e último capítulo traz as análises dos achados da pesquisa e, por fim, apresentamos as considerações finais.

O modelo de educação das escolas rurais é considerado ainda hoje um modelo que necessita de muitas melhorias. Acredita-se que as escolas do campo precisam de um olhar e um tratamento diferenciado por parte do Estado. A pesquisa em questão visa produzir um conhecimento sobre a Educação Infantil em classes multisseriadas, de modo a possibilitar um olhar mais cuidadoso para essa etapa educacional. Para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa, de campo, em duas escolas campesinas no município de Barreiras-BA, a fim de

obter dados sobre como se processa a Educação Infantil e a alfabetização nas referidas escolas, segundo as professoras participantes do estudo.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

2. A IDENTIDADE DO HOMEM DO CAMPO

Historicamente a educação no Brasil enfrentou e ainda enfrenta problemáticas que são resultado de seu processo de formação histórica. A educação do/no campo tem sido uma das mais ausentes das discussões e das políticas na sociedade contemporânea, tendo sua base histórica construída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros movimentos sociais. Por meio destes movimentos, mudanças e contribuições significativas ocorreram no projeto de educação do campo, com foco no respeito à diversidade do homem do campo.

É perceptível que, no começo da nossa história a educação rural passou por grandes embates políticos, pois com a chegada dos jesuítas no Brasil, juntamente com eles vieram os objetivos da classe dominante, com a intenção de catequizar os filhos dos camponeses para mais tarde trabalhar e utilizá-los no trabalho braçal.

Foi nesse período que houve a implantação da cultura europeia. Diante de tantos conflitos o povo campestre luta até os dias atuais por sua permanência e por sua reafirmação de identidade de homem do campo. Fica evidente que a educação do/no campo nunca foi planejada efetivamente para os povos do campo, ou seja, o que temos hoje é uma fragmentação do modelo da educação urbanocêntrica sendo implantada dentro da educação que de fato, deveria ser do campo.

Atualmente, em se tratando do currículo escolar, a BNCC traz em seus escritos a unificação do currículo, sem levar em consideração a diversidade dos povos do campo. Dessa forma, pode-se dizer que está acontecendo uma urbanização da Educação do Campo, sem o reconhecimento dessas escolas por sua história de resistência. A Educação do Campo, depois de tantas lutas por valorização de sua identidade, de sua cultura e de sobrevivência, ainda enfrenta dificuldades de ofertas e de afirmação como uma educação que forma sujeitos produtores de culturas. Deste modo, Caldart (2011, p. 259) contribui afirmando:

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja *no e do* campo [...].

Diante das especificidades da Educação do Campo, é preciso pensar também nas particularidades de sobrevivência de homem do campo, como flexibilidade do calendário escolar, transporte para os alunos, horário de início e término das aulas. É preciso que se tenha um olhar compreensivo sobre suas especificidades.

O êxodo rural e a questão fundiária foram fatores que contribuíram diretamente para a exclusão do homem do campo, pois em todos os momentos a elite agrária tentava maneiras de supremacia. Ou seja, a elite buscava a todo custo a soberania sobre o povo do campo.

Neste sentido, a industrialização brasileira foi um marco na história da educação do /no campo, porque ao mesmo tempo que contribuiu para os avanços da educação no meio rural, ela também contribuiu de forma negativa para a saída do homem do campo. Com a chegada do processo de industrialização a população do campo passou a se deslocar do campo para a cidade em busca de emprego e melhor qualidade de vida. As mudanças no campo e a modernização agrícola, também foram importantes para repensar a educação rural, uma vez que precisariam de mão de obra qualificada.

Desse modo, a elite passou a pensar em estratégias para manter os povos do campo no campo, porque certamente, a elite agrária estava ficando sem mão de obra barata. Foi nesse momento que aconteceu a implantação das primeiras escolas agrícolas, com funcionamentos precários sem muito sucesso, pois mesmo sendo construídas no campo elas foram pensadas na perspectiva das escolas urbanas, suscitando denúncias como as de Souza e Meireles (2014, p. 72):

As escolas rurais, de modo geral, desde o seu surgimento, centram-se num modelo de educação com princípios e políticas voltadas para a educação urbana. Trata-se, pois, de uma lógica urbana transferida para a escola rural, atentando para uma perspectiva que desconsidera o contexto rural e cultura local. Nesse sentido, a educação rural, foi e ainda hoje, é marcada por uma visão urbanocêntrica que desvaloriza, desqualifica e por vezes negligencia as especificidades e singularidades do espaço rural. Trata-se de uma educação, vista preponderantemente pelos diversos governos brasileiros como simplesmente um prolongamento/transferência da escolarização urbana [...].

Vale ressaltar ainda que, a educação do/no campo foi um projeto que sempre teve que enfrentar grandes desafios, porque de fato esse projeto não foi construído como um projeto de desenvolvimento humano, com políticas educacionais favoráveis e que privilegiasse o seu povo e a sua cultura. Ou seja, foi sempre pensada na lógica do “urbana”. Ao longo da nossa história a educação no meio rural é tida como um amparo aos povos do campo, porque de fato a palavra “rural” vem de um termo economicista, que nos leva a compreender que o rural, é um lugar atrasado. No final do século XX, uma mudança de concepção passa a ganhar força pelos movimentos sociais e o que era rural agora é campo, dando uma nova identidade para os povos

que ali habitam e os sujeitos do campo passam a ser visto como um povo que possuem novos laços culturais, o campo como um lugar de trabalho, de cultura e de produção do conhecimento na sua luta com a terra. Para Caldart (2002, 262):

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Dessa forma as especificidades da Educação do Campo tem-se mostrado por meio de suas culturas, onde a diversidade, as vivências e seus hábitos necessitam ser tomados como referência para a construção de materiais didáticos a serem desenvolvidos com os povos que ali habitam.

Segundo Marinho (2008), as primeiras escolas rurais não funcionaram porque foram feitas no mesmo contexto das escolas urbanas, nesse sentido não tinha o material necessário para funcionar no campo

Assim, a Educação do Campo durante toda a história é vista não somente como uma proposta educacional, como também um símbolo de resistência, pois não é fácil lutar contra a “supremacia”. Embora uma das primeiras discussões sobre educação do campo tenham acontecido em 1996, muito tempo depois que começou-se a construir políticas públicas para esta modalidade educacional, porém, ainda assim é visível a escassez destas políticas, porque ainda convivemos com fechamentos de escolas, falta de investimento no Ensino Superior, falta de escolas adequadas, observamos falta de investimentos nos profissionais do campo e de professores de carreira que tenham pertencimento com a educação do campo.

Observa-se que o caminho é longo e pouco tem sido feito e compreendido no que diz respeito a uma educação do/no campo. Mesmo diante de tantos conflitos o homem do campo nunca deixou de buscar a educação como uma fonte de ascensão para os seus filhos.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS CAMPESINAS

Ao longo da história da educação brasileira, o campo foi tratado como secundário, por isso o tratamento destinado à Educação dos povos do Campo é reivindicado pelos movimentos sociais, para que estas pessoas sejam vistas como sujeitos de direitos, respeitando as

especificidades dos modos de produzir e viver da população do campo. Para Arroyo (2004), alguns estados e municípios ainda insistem em tratá-la como Educação Rural, por isso é de extrema importância que existam políticas públicas destinada aos povos camponeses.

A escola do campo deve se aproximar da realidade e contar com participação dos sujeitos que vivem no campo, a fim de se tornar um local de produção e reprodução de dinâmicas capazes de atender às necessidades locais. Não existem possibilidades de se construir uma Educação do Campo sem pensar primeiro na participação coletiva destes sujeitos.

Contudo, a escola precisa preparar o indivíduo para a autonomia pessoal e, para a inserção no contexto da comunidade local e nacional. Entendemos que a educação rural tem em seus marcos históricos uma política pública pensada até então pelos gestores, como uma espécie de favor ao povo camponês. Ressaltamos que houveram grandes avanços sim, se olharmos para o passado, mas ainda não é o suficiente.

É necessário destacar os termos “rural” e “do campo”: a concepção da palavra rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitavam de amparo, assistência e proteção, na defesa de que o rural era o lugar em que não havia progresso.

A Educação Infantil do campo anda na contramão da Educação Infantil urbana, pois o que observamos é uma precariedade da educação nas instituições do campo, como por exemplo: crianças pequenas junto com crianças bem maiores, de séries diferentes, um trabalho totalmente fragmentado, fora do contexto dos documentos oficiais, que embasam esta primeira etapa da Educação Básica. Silva, Pasuch e Silva (2012) trazem em seus escritos considerações muito concretas acerca da Educação Infantil do campo, na verdade as autoras apresentam todo o contexto histórico das crianças de Educação Infantil e fazem uma abordagem dos diferentes lares e de famílias das quais essas crianças fazem parte.

Falar de Educação Infantil do campo é pensar em direitos de aprendizagem, pensar que no campo ainda não possuímos creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade, ou seja, essas crianças ficam de fora do ambiente de ensino, mesmo muitas vezes os pais precisando se deslocar do campo para a cidade em busca de emprego e que a única solução dos pais é deixá-los com parentes. Ao se tratar das crianças pequenas, com idades entre 4 e 5 anos, vivenciamos realidades diversas. É neste contexto que ocorrem os agrupamentos escolares com idades diferentes, turmas com quantidade mínima de alunos, chegando a formar turmas com três alunos, especialmente em comunidades e povoados pequenos.

Fica evidente que, mesmo diante dos documentos oficiais que regem a educação infantil e obrigam os municípios a garantirem a oferta de vagas como direito das crianças pequenas, ainda em pleno século XXI, muitos municípios não se deram conta dessa garantia de direitos a milhares de crianças brasileiras que residem no campo. Desse modo, o modelo de multisseriação ainda prevalece, deixando de fora do espaço escolar as crianças de 0 a 3 anos de idade (creches).

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), incorporando a noção de que a criança é sujeito de direitos, afirma, em seu artigo 4º. que:

As práticas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, ou seja, a criança é produtora de culturas, e não tem como impor as nossas crianças camponesas um modelo unificado de educação sem levar em consideração a história de vida de cada povo. (BRASIL, 2009, p.37)

A organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas objetiva a construção de uma Educação do Campo para o Campo, visando contemplar a diversidade nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos e que fomente a ideia de pertencimento do camponês.

Neste sentido, a Educação do Campo precisa se organizar mediante políticas públicas, com o intuito de motivação e enriquecimento no debate das escolas do campo para que os sujeitos não percam sua identidade.

A Educação do Campo tem ficado cada vez mais fora dos debates, até porque as nossas crianças estão saindo do campo para estudar nas cidades muito cedo, ou seja, para concluir os estudos é necessário migrar do campo para a cidade.

Historicamente, o que se tem visto até então é a negação de direitos para as crianças camponesas que a situação dessas crianças camponesas, pois é visível a precariedade de atendimento educacional público destinado a elas.

É necessário buscar políticas públicas que valorizem e deem dignidade a todos, buscando sempre como base a equidade. A BNCC é reflexo desta política perversa que temos hoje. Ela traz em seus escritos à unificação do currículo, ou seja, currículo único sem levar em conta o contexto histórico do povo camponês.

A unificação curricular deixa a desejar na Educação do Campo, pois é um contexto totalmente diferente das escolas das cidades. É importante que levem em consideração que algumas escolas rurais possuem turmas multisseriadas, que envolve um público muito diversificado diferente das escolas urbanas.

Outra abordagem muito pertinente é o modelo de multisseriação. É possível perceber, crianças com idade para frequentar a Educação Infantil inseridas, matriculadas ou não, em salas multisseriadas do Ensino Fundamental, em escolas da zona rural ou sendo transportadas para creches e pré-escolas da cidade.

É bastante significativo pensar como os professores conseguem, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, garantir às crianças pequenas os seus direitos de aprendizagens previstos legalmente e trabalhar com rotina e ao mesmo tempo alfabetizar outras crianças com idades e séries diferentes, ou seja, são realidades bastante específicas para serem conduzidas por somente um docente.

De acordo com as Diretrizes Complementares de normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, tanto a Educação Infantil como os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser sempre oferecidos nas comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (artigo 3º), e, ainda conforme o referido documento, “em nenhuma hipótese serão agrupadas numa mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (artigo 3º, parágrafo 2º).

Contudo, fica visível que o modelo que rege a educação do campo no nosso país e no nosso município de Barreiras (BA), em algumas escolas multisseriadas precisa com urgência de políticas e de valorização para com os povos que ali habitam. Sendo assim, as mais recentes DCNEI, que citamos acima, traduzem esse entendimento ao longo de seu texto. Do ponto de vista da Educação Infantil relacionada às crianças inseridas em culturas vinculadas aos diversos contextos que compõem o campo brasileiro, gostaríamos de ressaltar o parágrafo 3º, do artigo 8º, das referidas Diretrizes, que afirma:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I – Reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis; III – Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV – Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V – Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2008, p.60)

É de extrema importância criar um ambiente capaz de gerar investigação, pesquisas e atividades concretas voltadas às crianças de 0 a 5 anos, que habitam em regiões rurais do país. Até o presente momento, o que se vê são ajustes precários para responder às solicitações

educacionais dessas crianças, que, como já dissemos, permanecem em situação de exclusão que, historicamente, esteve ligada àqueles que habitam o campo brasileiro.

2.2 AS CLASSES MULTISSERIADAS E O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As classes multisseriadas estão presentes na maioria das escolas do meio rural brasileiro. Este agrupamento se dá devido as comunidades rurais possuírem escolas, na maioria das vezes, com uma única sala de aula, desta forma, juntam-se as séries oferecidas. Outro fator é que as classes são formadas por um baixo quantitativo de alunos, assim, agrupam-se os alunos de diferentes idades e séries sob a responsabilidade de um mesmo professor.

Não há registros de quando teve início as primeiras classes multisseriadas no Brasil, porém, acredita-se que estas se originaram com os jesuítas, ao agruparem pessoas com diferentes idades e níveis de conhecimentos para catequizá-los, posteriormente as “professoras leigas” adotaram essa mesma forma de ensino (SANTOS; MOURA, 2010).

Segundo Santos e Moura (2010), as escolas/classes multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil Colônia, que se originou com as professoras leigas que davam aulas aos filhos dos donos das terras e por consequência aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759. Neste sentido, essas professoras agrupavam os filhos dos donos das terras com diferentes idades com o intuito de ensinar a ler e escrever.

Tempos depois, com o desenvolvimento social do Brasil República (1889), inicia-se a implantação do modelo seriado de escolarização, que se popularizou nas cidades, porém, como afirmam Santos e Moura, na zona rural "permanecem funcionando as escolas isoladas, multisseriadas" (2010, p. 41).

A Educação Infantil é um nível de ensino muito importante e que merece uma atenção especial. Deste modo, o contexto multisseriado não tem contemplado, de modo desejável as especificidades e os direitos das crianças pequenas.

Sabendo que a Educação Infantil engloba uma fase cheia de possibilidades, criações e descobertas, é necessário criar condições adequadas para promover o desenvolvimento físico, intelectual e emocional das crianças. Por isso pautamos nosso estudo nos princípios legais nacionais e em alguns autores para sustentar a importância de uma Educação Infantil de qualidade no campo.

Ao falarmos em Educação Infantil do Campo, precisamos evidenciar duas concepções: a de Educação Infantil e a de Educação do Campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) deixa explícito que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica, é oferecida em creches (para crianças com zero a três anos) e em pré-escolas (crianças de quatro a cinco anos), cuja finalidade centra-se no desenvolvimento integral destas crianças. A Constituição Federal de 1988 já havia afirmado o direito das crianças à educação, sendo esta compartilhada entre estado e família.

De acordo com Caldart (2002), a Educação do Campo engloba a Educação Básica e vai além desta. Está relacionada com todos os sujeitos do campo, aqui já destacados. Ou seja, não é somente por uma questão geográfica (residir no campo brasileiro, área não-urbana), mas por questões sociais, relações sociais, por suas identidades.

Neste sentido, Silva, Pasuch e Silva (2010), ao organizarem as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, defendem a concepção de Educação do Campo: Uma educação que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2010. p. 2). A Educação Infantil propõe-se a ser uma educação em que a criança possa identificar-se enquanto sujeito parte daquele espaço, livre nos seus momentos de criar e recriar os diferentes significados que dão as coisas e ao mundo.

A Educação Infantil no campo é extremamente benéfica para crianças residentes em áreas rurais do nosso país. Pois a mesma proporciona o desenvolvimento dos pequenos na sua própria comunidade fortalecendo o vínculo cultural, afetivo e deixando-as seguras no processo de ensino e aprendizagem. Na escola do campo a criança tem facilidade de interação devido a convivência mútua valorizando sua identidade.

Portanto, entende-se como Educação do Campo uma proposta de educação concebida pelos povos que vivem no e do campo, que atende às suas ansiedades, valoriza os seus saberes, valores, culturas, gestos, símbolos, etc. Assim, a Educação do Campo procura valorizar esses aspectos, lutar por escolas de qualidade para esses sujeitos, articulando-os de forma que se sintam parte da comunidade em que vivem, que participem ativamente das decisões e mantenham vivo o gosto por estar no campo.

2.3 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A Educação Infantil, segundo os documentos oficiais, é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. Essas instituições podem funcionar em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Portanto, a Educação Infantil possui as funções de educar, cuidar e brincar, sendo estas indispensáveis e indissociáveis para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional, moral e social, estimulando a criança a interessar-se pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. Isso deve ocorrer num processo prazeroso, que valorize o lúdico, a cultura, as múltiplas formas de comunicação, diálogo e interação.

Assim sendo, quando se pensa e se dialoga acerca das atividades do cotidiano das instituições infantis, como por exemplo a hora do banho, o professor está educando, cuidando e brincando, pois, explora o desenvolvimento da autoestima, o bem-estar da criança, o contato com as diferentes linguagens, possibilitando que ela construa a sua autonomia em relação aos cuidados com o próprio corpo e se sinta segura e acolhida pelos adultos que a cercam.

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

A BNCC (2017) valida e reforça esse conceito de que as ações de cuidado estão plenamente integradas com as ações de conhecer e explorar o mundo, criando campo propício para a sistematização dos conhecimentos, que acontecem na etapa posterior do Ensino Fundamental. Enfim, educar, cuidar e brincar nas Instituições de Educação Infantil significa respeitar e garantir os direitos de todas as crianças. Para isso, exige-se do professor, além da sensibilidade, ser possuidor de conhecimentos que o coloque em condições de discernir no

coletivo da sala de aula, as necessidades básicas de cada criança, sejam orgânicas ou sociais, determinadas pelo meio em que a criança está inserida.

A concepção de infância na contemporaneidade tem em vista considerar o contexto histórico, social, econômico, político e cultural no qual estão inseridas as crianças, ressaltando que, possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que experimentam e pensam o mundo de um jeito muito próprio e que, as interações, que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circundam, revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem.

Na BNCC (2017), o conceito de criança é amplo trazendo a importância da interação com o meio, valorizando o protagonismo infantil e acrescenta que, enquanto a criança interage ela cria e modifica a cultura e a sociedade. Portanto, a Educação Infantil é uma etapa que precisa ser privilegiada e desenvolvida com profissionais e gestores competentes e cientes dos direitos previstos por leis de que as crianças são sujeitos históricos e que a aprendizagem é resultado de um processo de interação.

A interação entre as crianças é fundamental na construção das aprendizagens significativas no ambiente escolar. Por meio dessa interação, elas trocam informações, linguagens e ações, começam a se relacionar com o outro, aprendendo a respeitá-lo e a construir valores e princípios de colaboração, generosidade e solidariedade.

Alfabetizar, segundo a BNCC (2017), é apropriar-se do funcionamento da língua, conhecendo as relações fono-ortográficas do português do Brasil, ou seja, perceber as relações complexas entre os sons da fala (fonemas) e as letras (grafemas) e tal compreensão envolve a consciência fonológica.

Com base em Ferreiro e Teberosky (1985), compreende-se que o nosso processo de alfabetização é lento e que está dividido em etapas, a saber: escrita pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Todo alfabetizando passa por estas etapas e é importante que o processo de alfabetização ocorra espontaneamente e no tempo adequado.

Segundo as referidas, a construção da língua se dá em níveis evolutivos, que são descritas da seguinte forma:

1ª fase - pré silábico: Neste primeiro nível a criança começa perceber que a escrita representa aquilo que é falado. Ela tenta se aventurar pela escrita e por meio da reprodução de rabiscos e desenhos. Ainda não consegue relacionar as letras, com os sons da língua falada.

2ª fase - silábica: Neste nível a criança começa a perceber a correspondência entre as letras daquilo que é falado. Interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma, cada sílaba representa uma letra.

3ª fase - silábico – alfabético: começa a compreender que as sílabas possuem mais que uma letra (fará a transição de ora utilizar uma letra para cada sílaba, ora reconhecer os demais fonemas das palavras e passar a emprega-lá) mistura a lógica da fase anterior com identificação de algumas sílabas.

4ª fase - alfabética: última hipótese relacionada a alfabetização. Já consegue reproduzir adequadamente todos os fonemas de uma palavra, caracterizando a escrita convencional. Domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

Para Ferreiro (1999), a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas, feitas pelos educandos, no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo. Segundo a autora, as crianças ao passar por situações diversas com a família, ao ouvir histórias, no caminho percorrido que se faz para chegar até a escola, ela está inserida em um universo totalmente letrado, capaz de aguçar-la desde de muito cedo o gosto pela leitura e a escrita.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p.23)

Vale salientar que na educação infantil não se pode impor às crianças uma alfabetização sistemática. O que é proposto pela autora é um processo de ensino e aprendizagem pautado em ludicidade. Ou seja, um trabalho que pode ser desenvolvido através de dinâmicas, jogos e brincadeiras contextualizadas que deem sentido ao mundo real no qual a criança faz parte.

É importante ressaltar que o letramento vai além das capacidades do uso da leitura e escrita no meio social. Ele está presente na “leitura de mundo” que cada indivíduo faz, por isso é importante dizer que ele pode e deve ser trabalhado com crianças de todas as idades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2012) também propõem uma concepção histórico cultural de criança, como um sujeito:

Histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2012 p. 37)

Partindo desse princípio a Educação Infantil é uma etapa de extrema importância na vida das crianças que requer bastante cuidado e um trabalho pautado em um espaço que possa contribuir para com seu desenvolvimento. É necessário que a sala de aula da educação infantil seja um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança, o letramento e a

alfabetização podem ocorrer de forma espontânea de acordo com cada criança, porém, o papel da Educação Infantil não é alfabetizar. Quanto a esse assunto, Soares (2004) vê a alfabetização e o letramento na Educação Infantil como sendo importantes e inerentes, pois as crianças devem ser alfabetizadas em consonância com as interações que as mesmas têm com o mundo letrado. Dessa forma, a autora diz que a melhor prática a ser empregada no processo de ensino e aprendizagem é no uso consciente da escrita e da leitura, é quando direcionamos nossa ação para o alfabetizar e letrar. Para ela o ideal é:

alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, pois os dois processos são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da leitura e escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído (SOARES, 2004, p. 22).

Desse modo, Soares (2004) propõe que o aluno não seja somente ouvinte, receptor, mas que ele seja um sujeito produtor de culturas e de conhecimentos prévios, que ao interagir com as demais pessoas ele constrói conhecimentos novos que a todo o momento vão se inovando.

CAPÍTULO II

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A proposta de pesquisa está aliada a uma abordagem qualitativa e o tipo da pesquisa é de campo, considerando que esta procura “muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis.” (GIL; 2010, p. 57). Neste sentido, a pesquisa de campo tem o poder de permitir que o investigador perceba os fatos ocorridos durante a realização da abordagem, ficando viável para os mesmos tirar juízo daquilo que foi observado e daquilo que foi obtido a partir dos outros instrumentos de coletas de dados. Ou seja, nos permitirá uma análise entre a teoria e a prática.

O levantamento de Campo (survey) se caracteriza pela interrogação direta do entrevistador, é, quase sempre é feita mediante uma análise quantitativa. (GIL; 2010). Segundo Marconi e Lakatos (2011, p.69) “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos a cerca de um problema para o qual se procura uma resposta.”.

Assim, a pesquisa nos permitiu perceber os fatos através de uma aproximação mais contundente com aquilo que buscamos uma resposta. Vale ressaltar que esta pesquisa respeita a resolução 466/12. Os nomes dos participantes da pesquisa não serão revelados em nenhum momento.

3.1 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da rede pública do Município de Barreiras – BA. Uma das instituições atende a um público composto por aproximadamente 15 crianças, na faixa etária de 04 a 08 anos. Tem em seu corpo funcional 04 profissionais, sendo 01 professor, 02 funcionários de apoio, sendo que uma também desempenha a função de merendeira. É importante salientar que os gestores e coordenadores destas escolas atuam em muitas escolas campestres do município, sendo assim, não são exclusivas de uma única escola, elas ficam na Secretaria de Educação do município e trabalham nas escolas quando solicitadas.

A outra instituição pesquisada atende a um público composto por aproximadamente 16 crianças, na faixa etária de 04 a 07 anos. Têm em seu corpo funcional 02 profissionais, sendo 01 professora, 01 merendeira que realiza as duas funções: merendeira e auxiliar de limpeza. A escola conta com 02 gestores, uma diretora, e uma coordenadora pedagógica, a mesma fica lotada na secretaria municipal de educação, em Barreiras. As escolas atendem a uma clientela de classe média-baixa. Uma dessas instituições é a mais antiga do município, ou seja, foi aonde iniciou a educação formal de Barreiras- BA, localizada na comunidade Arraial da Penha. A outra fica localizada no assentamento Santa Rita, no mesmo município de Barreiras-BA.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A realização dessa pesquisa contou com a participação de 02 professoras atuantes em classes multisseriadas, que atendem desde a Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental I, e aproximadamente 32 alunos com idades entre 04 a 08 anos. O critério para seleção dos participantes se deu por conta de as professoras serem alfabetizadoras e atuarem também na Educação Infantil, em escola pública multisseriadas do campo.

Quadro 1: Formação das professoras e Experiências.

Professora A	Ensino Médio Modalidade Normal: Magistério Experiencia profissional: mais de 05 anos atuando na Educação do Campo com turmas mistas no município de Barreiras-Ba
Professora B	Magistério/Normal Superior. Experiencia profissional: Mais de 10 anos atuando na Educação do Campo com turmas mistas no município de Barreiras-BA

Fonte: Dados coletados e organizados pelas autoras, 2021.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização dessa pesquisa serão utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: roteiro de observação e questionário, todos elaborados pelas próprias pesquisadoras.

3.4 OBSERVAÇÃO

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.76.) A observação foi realizada no período de 16 de outubro a 06 de novembro de 2019, nos turnos matutino e vespertino, em classes multisseriadas de duas escolas campo.

3.5 QUESTIONÁRIO

Segundo Marconi e Lakatos (2011, p.86) “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. O questionário elaborado para este estudo contém 05 questões abertas e 06 questões fechadas, na intenção de que os objetivos da pesquisa sejam atingidos através de questões específicas. O mesmo foi aplicado com duas professoras das referidas escolas campesinas.

3.6 ÉTICA EM PESQUISA

A ética é um fator primordial na pesquisa. Ela não está presente somente na relação entre pesquisador e os participantes da pesquisa. De acordo com Gauthier (1987), a ética vai além do processo investigativo. Desde a escolha do tema ou da amostra, ou ainda, dos instrumentos de coleta de informações. Ela exige do pesquisador um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam.

A análise das informações bem como as conclusões exigem do pesquisador um cuidado ético. Dessa forma, assim como diz na Resolução 466/12 do Conselho nacional de saúde, antes do início da pesquisa de campo, as participantes desta pesquisa foram informadas sobre as

finalidades da pesquisa, os procedimentos de coleta de informações, como seriam utilizadas e divulgadas pelo pesquisador os resultados.

Assim, as professoras aderiram por vontade própria a proposta de investigação, cientes da natureza do estudo. Ao relatar os resultados da pesquisa foi preservada imagem pública dos participantes. Assim, foram omitidos os verdadeiros nomes, usando pseudônimos escolhidos pelas pesquisadoras. Elas serão mencionadas como Professora “A” e Professora “B”.

3.7 ANÁLISE DE DADOS

A partir do roteiro de análise e das observações da dinâmica de sala de aula, serão analisados os seguintes aspectos: Categoria 1: Direitos de aprendizagem contemplados na Educação Infantil de classes multisseriadas: brincar, conviver, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se. Categoria 2: Práticas de alfabetização sistemática para crianças da Educação Infantil; Essas categorias de análise, conforme Bardin, (2009) permitirão “a análise do conteúdo, propõe trazer ao mundo da pesquisa científica um concreto e operacional método de investigação”, facilitando assim, a compreensão e interpretação dos dados.

CAPÍTULO III

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 OBSERVANDO A ROTINA DE UMA CLASSE MULTISSERIADA

Aqui serão relatados os fatos observados em duas turmas mistas de duas escolas do campo do município de Barreiras-BA. As observações foram norteadas por um roteiro elaborado pelas autoras desta pesquisa.

As observações foram realizadas no período de 16 de outubro a 06 de novembro de 2019, sem a intervenção das pesquisadoras na rotina da sala de aula. Foi uma das partes fundamentais da pesquisa, com sinalizações relevantes em todo o processo.

Sabe-se que a rotina é uma prática educativa que deve estar presente nas instituições de Educação Infantil. Nas escolas do campo que foram observadas, notou-se que a rotina fazia parte das atividades educativas da Educação Infantil, bem como do Ensino Fundamental, por serem turmas mistas. Nesse sentido, foi possível perceber que ambas as professoras seguem uma rotina de acordo com seus planejamentos e também, que a maior dificuldade que elas encontram na rotina é a hora da leitura do dia, devido ser alunos com faixas etárias diferentes.

Barbosa (2006) considera a rotina educativa como um dos fatores responsáveis pela estruturação da Educação Infantil, de modo que, a partir dela, desenvolve-se o trabalho cotidiano nas instituições.

Corroborando com a autora, a rotina está relacionada a todo o trabalho que se tem com as crianças, desde os cuidados, as brincadeiras e as atividades que desenvolvam até a aprendizagem mediada por um professor. A rotina não tem caráter rígido, nem limitado. Porém ela deve ser flexível, rica, prazerosa e alegre.

A retomada das aulas é algo muito importante e necessário, pois o professor precisa estar sempre atento para saber onde parou, e por onde começar. Na Educação do Campo, com as turmas mistas, esse trabalho de retomada de conteúdo leva bastante tempo, devido ao professor ter que fazer isso com várias turmas e conteúdos diferentes. Durante esse período foi possível observar que muitas vezes, as professoras não conseguiam trabalhar todos os campos de experiências (para a Educação Infantil) e componentes curriculares (para o Ensino Fundamental) previsto para aquele dia, por serem realidades totalmente diferentes.

Foi perceptível que as professoras possuem dificuldades para desenvolver as atividades propostas no planejamento escolar, pois quando explicam o conteúdo para os alunos do

primeiro, segundo e terceiro ano, os alunos da Educação Infantil ficam brincando e fazendo barulho, assim os demais alunos se distraem e não conseguem entender totalmente o que foi explicado.

Observou-se também que a professora A desenvolve melhor a aula quando faz atividades coletivas com todos os alunos, porém, percebeu-se que na maioria das vezes as atividades e conteúdos estavam voltados para a alfabetização. Sendo assim, os alunos da Educação Infantil não conseguem assimilar os conteúdos e também não tem os direitos de aprendizagem contemplados.

Segundo as professoras, os alunos de Educação Infantil que estão inseridos em turmas mistas, quando chegam na alfabetização perdem o interesse e estímulo em realizar as atividades propostas por elas, pois para esses alunos eles já fizeram essas atividades. Ou seja, no período em que cursava a Educação Infantil, já estavam expostos as atividades de alfabetização sistemática.

A professora B divide o quadro em partes, nelas passa atividades para o primeiro, segundo e terceiro ano, enquanto os alunos da Educação Infantil ficam fazendo atividades em folhas e também utilizando jogos de mesa. Assim a professora vai dando atenção a cada grupo, explicando os conteúdos e ensinando as atividades.

A conclusão das aulas é algo que precisa estar bem planejado, pois ao fechamento delas, quando é bem produtivo traz uma satisfação tanto para o professor como também para as crianças, é esse fechamento que dará ao professor a possibilidade de avaliar o seu trabalho. Dessa forma, foi observado que no final de cada aula, as professoras traziam propostas de atividades curtas e lúdicas, para dar tempo de fazer o fechamento com todas as turmas e, muitas vezes, ainda ficavam turmas sem finalizar.

No processo de ensino e aprendizagem é fundamental que haja uma boa interação entre professor e aluno. É necessário que a interação possua afetividade, atenção e uma boa comunicação, pois, o ato de ensinar e aprender acontece nas relações dos sujeitos humanos.

Sendo assim, observou-se que as professoras possuem uma boa interação e afetividade com os alunos e que eles demonstram ter uma relação respeitosa e carinhosa com elas. Porém, por estarem inseridos no contexto de turmas mistas, notou-se que as professoras não conseguem dar a atenção necessária para todos os alunos.

Para Vygotsky (1984), a ideia de interação social e de mediação são os pontos centrais do processo educativo. Para o autor, esses elementos estão relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. A atuação do professor é muito importante, pois ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Então, certamente os avanços e as

conquistas dos alunos em relação a aprendizagem escolar dependerá muito da qualidade e da intencionalidade da mediação do professor

As metodologias são estratégias norteadoras no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, durante o período de observação foi perceptível diferentes metodologias norteadoras no cotidiano escolar das crianças do Ensino Fundamental, como também das crianças de Educação Infantil, as atividades desenvolvidas sempre proporcionavam aos alunos trabalhos em equipes com aprendizagem norteadoras e dinâmicas, nas quais colocam o aluno como centro do processo.

Durante esse período também foi possível identificar que os jogos pedagógicos fazem parte do planejamento das professoras, pois sempre no término de cada aula, elas aplicavam ou conduziam algumas atividades lúdicas, essas atividades eram bastante produtivas, pois as professoras separavam as crianças em grupos, e por idade, tendo em vista que os jogos são recursos que aproximam a criança do mundo real.

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é freqüente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (BRUNER, *apud* BROUGÈRE, 1998, p.193).

Nesse sentido, a atividade lúdica deve ser planejada com objetivos claros, para que, através do lúdico, a criança possa adquirir equilíbrio entre o real e o imaginário, partindo desse princípio ela consegue desenvolver uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Sobre a intencionalidade das atividades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, percebeu-se que ambas as professoras agem em suas ações pedagógicas com intenção. A intencionalidade é a consciência do que se está fazendo e isto se aplica às práticas pedagógicas da sala de aula. É ir além do simples planejamento de conteúdo, é agir de forma adequada para se alcançar objetivos que são essenciais no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (2003, p.47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, em cada atitude do professor é necessário que haja uma intenção pedagógica que dará sentido a todo o processo de aprendizagem. Assim, ele cria e propicia aos alunos a capacidade de produzir e construir o conhecimento.

4.2 QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS

A seguir serão apresentados os resultados dos dados coletados por meio do questionário aplicado para as professoras. O questionário constou de onze questões de caráter conceitual e as docentes são mencionadas como “Professora A” e “Professora B”.

A primeira pergunta foi sobre o método de alfabetização utilizado por elas. As respostas estão apresentadas no quadro abaixo:

Questão 1: Qual método de alfabetização que você utiliza em sala de aula?

Professora A	Analítico (que parte do texto)
Professora B	Misto (que mescla os dois)

Fonte: Dados coletados e organizados pelas autoras, 2021.

A “Professora A” afirmou utilizar o método de alfabetização analítico. Isso indica que a leitura é vista por ela como um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os adeptos desse método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Sendo assim, a criança parte do texto, para posteriormente compreender a formação das frases e para extrair as palavras e depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas.

De acordo com Fontes e Benevides (2012, p. 4):

O método tem como ponto de partida unidades linguísticas maiores como palavras, frases ou pequenos textos para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem, como as letras e as sílabas, supondo que, no reconhecimento global como estratégia inicial

Acreditamos que cada professor deve adaptar o método à realidade do seu público. A alfabetização é um processo bastante complexo e importante na vida da criança. É necessário que o professor conheça bem o método que escolheu para que possa desempenhar o seu trabalho com sua turma, tendo em vista que o método é extremamente importante no processo de aprendizagem.

A “Professora B” informou que utiliza o método misto, que mescla o método analítico como método sintético, que parte da letra para o todo.

Os métodos sintéticos sustentam-se na opinião de que a língua portuguesa é fonética e silábica, de modo que a dedução é a melhor maneira de dominar a leitura e que a aprendizagem da escrita se dá por meio de um processo que atente para essa característica.

Métodos de marcha sintética (da ‘parte’ para o ‘todo’): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes as letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Quanto à escrita esta se restringia à caligrafia e

ortografia, e seu ensino, a cópias, ditados e formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras (MORTATTI, p.4, 2006).

Dependendo do ponto de partida, ou seja, da unidade linguística analisada, os métodos sintéticos podem classificar-se em: *alfabético*, que parte dos nomes das letras; *fônico*, que parte dos sons correspondentes às letras; e *silábico*, que parte das sílabas (Mortatti, 2006).

Na sequência as professoras foram indagadas se o método escolhido por elas também é utilizado com as crianças da Educação Infantil. Com essa pergunta a intenção era captar informações a respeito de uma possível antecipação da alfabetização formal para crianças da Educação Infantil.

Questão 2: Esse trabalho com o método de alfabetização também se aplica à Educação Infantil? Se sim, a partir de qual idade?

Professora A	Não é aplicado à Educação Infantil
Professora B	Não é aplicado à Educação Infantil

Fonte: Dados coletados e organizados pelas autoras, 2021.

Como é possível ver no quadro 2, ambas as professoras afirmaram que o trabalho com os métodos de alfabetização não se aplica à Educação Infantil.

Sabemos que o foco na Educação Infantil deve ser as interações e as brincadeiras, tendo em vista que esses são eixos estruturantes do currículo, segundo a BNCC (2017). Dessa forma é preciso assegurar à criança pequena os direitos de aprendizagem essenciais para o seu desenvolvimento, tanto na primeira infância como também nos anos posteriores. Como afirma Pasqualini (2010, p. 185).

Na Educação Infantil, é preciso ensinar na e pela brincadeira”, é preciso, para isso romper a artificial dicotomia entre “atividades dirigidas” (supostamente ensinar) e “atividades livres” (supostamente brincar), [...]. É papel do professor revelar para a cada criança, como indica Elkonin (1960), as facetas da realidade que ela somente pode conhecer pela via de sua mediação - tendo em vista o postulado de Leontiev (1978) de que os objetos e fenômenos da cultura não podem ser apropriados imediatamente pela criança [...].

Fica evidente que a criança precisa do tempo e do espaço para se expressar e o professor precisa estar atento para acompanhar os avanços e as suas conquistas que serão únicas e pessoais. Dessa maneira, cabe ao professor um planejamento com intencionalidade, assegurando os direitos de aprendizagem, propondo assim, articulação das diferentes linguagens e os direitos de conviver, brincar participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

A questão 3 foi a respeito da organização das turmas durante as aulas.

Questão 3: Nas turmas mistas como você trabalha com os alunos durante as aulas?

Professora A	Agrupa os alunos por série
Professora B	Agrupa os alunos por série

Fonte: Dados coletados e organizados pelas autoras, 2021.

Quando as professoras foram questionadas sobre como elas trabalham nas turmas mistas com os alunos durante as aulas, ambas responderam que fazem agrupamentos por ano. As turmas que elas lecionam são compostas por alunos da Educação Infantil e por alunos do Ensino Fundamental, por isso, para elas a melhor forma de trabalhar é agrupando os alunos por ano.

As diretrizes normatizam que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. Estabelece, ainda que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008, Art. 3º, § 2º).

Apesar de as diretrizes afirmarem que em nenhuma hipótese poderá ocorrer esse tipo de agrupamento, eles ainda estão presentes em algumas escolas do campo. Essas turmas são compostas por alunos de diversos anos num mesmo espaço, onde convivem alunos tanto da Educação Infantil bem como dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1º, 2º e 3º ano.

As professoras foram perguntadas se têm conhecimento acerca dos direitos de aprendizagem dos alunos da Educação Infantil. Ambas afirmaram conhecer, conforme mostra o quadro abaixo.

Questão 4: Você conhece os direitos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil?

Professora A	Conheço, mas na prática não tenho conseguido trabalhar com esses direitos de aprendizagem
Professora B	Sim, conheço e trabalho com esses direitos de aprendizagem no meu planejamento

Fonte: Dados coletados e organizados pelas autoras, 2021.

A BNCC (2017) reforça em seus escritos a concepção de criança como protagonista em todos os contextos em que vive e institui os 05 (cinco) Campos de Experiências e objetivos de aprendizagens baseados em 06 (seis) Direitos de Aprendizagem. Estes Campos de Experiências para a Educação Infantil são fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva.

Os Campos de Experiências enfatizam atitudes, habilidades, valores, noções e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e estão relacionados aos direitos

de aprendizagem. Ou seja, o conhecimento é adquirido com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar.

A professora A afirma conhecer os direitos de aprendizagens, porém, salienta que na prática não tem conseguido trabalhar com eles. Os Campos de Experiência e os objetivos não têm caráter de currículo, mas servem para auxiliar o professor a planejar atividades com maior clareza do que deve ser desenvolvido em cada fase. Dessa forma, os campos estão organizados de forma a apoiar o professor no planejamento de sua prática intencional. Sendo assim, eles servem para nortear as práticas pedagógicas.

A pergunta seguinte questionou se as professoras consideram que as crianças estejam sendo contempladas com esses direitos. A professora A afirmou que não, conforme pode ser visto no quadro abaixo:

Questão 5: Por trabalhar com turmas mistas, você considera possível que os alunos de Educação Infantil consigam ter os direitos de aprendizagem contemplados adequadamente de acordo com a BNCC?

Professora A	Não
Professora B	Sim, parcialmente

Fonte: Dados coletados e organizados pelas autoras, 2021.

Os Campos de Experiência serão fundamentais para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, além de dar-lhes subsídios para a promoção de novas aprendizagens na continuidade e progressão das demais etapas da Educação Básica. Esses campos compreendem as experiências essenciais para o desenvolvimento na primeira infância. Segundo a BNCC (2017), os objetivos dos campos de experiência destacam importantes processos de vivências ou experiências culturais e científicas no âmbito da instituição escolar para a criança, integrando-se às suas experiências sociais e com o mundo da natureza, seja no seu convívio familiar ou na comunidade na qual está inserida.

A professora B diz que os alunos de educação infantil conseguem ter parcialmente os direitos de aprendizagens contemplados adequadamente. Porém, é necessário, que a criança de Educação Infantil tenha os direitos de aprendizagens contemplados em sua totalidade para a construção da identidade e da sua subjetividade.

Para Sarmiento (2007), falar e pensar na infância significa saber como vivem e pensam as crianças sobre elas mesmas e sobre várias instâncias que compõem seu aspecto social. Faz-se necessário entender as crianças e seus mundos a partir de seus próprios pontos de vista.

Assim, as instituições de Educação Infantil devem representar o espaço/tempo para as vivências de momentos que permitam às crianças formular, construir e reconstruir o espaço que as cerca.

O questionamento seguinte foi a respeito da condução do trabalho didático com a Educação Infantil.

Questão 6: Como você conduz diariamente o trabalho com as crianças da Educação Infantil?

Professora A e Professora B	Roda de conversa: relatos de vivências, calendário, chamadinha, músicas, histórias etc.
-----------------------------------	---

Fonte: Dados coletados e organizados pelas autoras, 2021.

Tanto a professora A, como a professora B, informaram que as rodas de conversa, relatos de experiências, calendário, chamadinha, músicas e histórias, fazem parte da rotina de sala de aula. Ou seja, percebe-se uma organização do trabalho pautada na realidade das crianças e na ludicidade. Dessa forma, as atividades pedagógicas são planejadas e pensadas desde a chegada da criança na escola, até a saída. Como destaca Ostetto (s/d, p. 1):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiência múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. Por isso é importante o professor proporcionar momentos de interação e de vivencias que permita a criança relações de aprendizagem significativas.

Concordando com o autor, a organização do trabalho pedagógico precisa ser inovada a cada dia, pois o ambiente escolar necessita de proposta pedagógicas que desperte na criança o prazer pela aprendizagem.

Questão 7: Você considera que o trabalho com o letramento pode também contemplar os alunos da Educação Infantil?

Professora A	Sim, plenamente
Professora B	Sim, Parcialmente

Fonte: Dados coletados e organizados pelas autoras, 2021.

Quando perguntadas sobre o trabalho com o letramento com a Educação Infantil, as professoras disseram que este pode sim contemplar os alunos da Educação Infantil. É interessante ter ambiente que estimule a prática do letramento pois ele é muito importante na vida das crianças e para a formação de futuros cidadãos. Soares (2010, p.21) afirma que:

Letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, nesse processo não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

Nesse sentido, a prática do letramento é um caminho para a conquista da autonomia e da cidadania, cada vez mais necessitamos de sujeitos letrados, capazes de se instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações aquela que mais interessa a ele, posicionando-se de forma crítica e reflexiva diante da sociedade.

De acordo com Soares (2008, p. 57), “um grave problema é que existem pessoas que se preocupam com a alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos”. É papel de a escola criar mecanismos necessários para o letramento do educando.

O letramento pode e deve ser trabalhado com crianças de todas as idades e de todas as séries, ele deve ser estimulado a todo o momento em sala de aula e em qualquer área do conhecimento.

Na sequência questionamos se o trabalho com a alfabetização de modo sistemático deveria contemplar também os alunos da educação infantil. Ambas as professoras concordaram que não.

Questão 8: Você considera que o trabalho sistemático de alfabetização pode também contemplar os alunos da Educação Infantil?

Professora A e Professora B	Não, eu trabalho só com os maiores enquanto os pequenos fazem alguma atividade lúdica;
-----------------------------------	--

Fonte: Dados coletados e organizados pelas autoras, 2021.

A professora A e a professora B, afirmaram que durante o trabalho sistemático de alfabetização, os alunos de Educação Infantil são direcionados para alguma atividade lúdica. Porém as professoras precisam desempenhar diferentes estratégias para lidar com essa realidade diariamente.

De acordo com Cremonini (2012, p. 6):

Vale destacar que na brincadeira de faz-de-conta, a criança produz regras, vivencia os princípios que percebe na realidade, recria, na esfera imaginativa, os planos da vida real e das motivações de sua própria vontade. Isso tudo ocorre pela autonomia que a criança adquire nos seus primeiros anos de vida, desenvolvendo habilidades, motoras, cognitivas, sociais e afetivas que a possibilitam apropriar-se do mundo dos adultos, fazendo do momento “brincar” uma atividade principal para continuação do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, as crianças de Educação Infantil inseridas em turmas mistas compartilham momentos lúdicos e momentos alfabetizadores. É visível a sobrecarga de trabalho que o professor de uma classe multisseriada desempenha, de certa forma o brincar fica desassistido, devido ser somente um professor para várias turmas no mesmo tempo e espaço. Conforme Barros:

[...] as atividades escolares estão mais dirigidas à escolarização precoce, o brincar, atividade principal do período da infância, está perdendo o seu espaço para atividades dirigidas ao processo de alfabetização, sendo este, hoje, o objetivo mais relevante das escolas (2009, p.34).

Em conformidade com Barros, é bastante comum ouvirmos discursos pejorativos acerca do “brincar”, que a criança vai para a escola é para aprender a ler e escrever. Dessa forma, a alfabetização é bastante desejada, tanto pela família como também pelos profissionais, acredita-se que, o bom professor é aquele que ensina a criança a ler desde a pré-escola.

A pergunta de número 9 foi aberta. Pedimos às participantes para falar quais recursos pedagógicos utilizam para o trabalho com a escrita alfabética.

Questão 9: A Base Nacional Comum Curricular - BNCC orienta um trabalho voltado para a relação letra/som. Que recursos pedagógicos você utiliza para trabalhar com esse processo na construção da escrita alfabética?

Professora A	Jogos, alfabeto móvel, quebra-cabeça, fichas de leituras, bingo da silabas, bingo de palavras, dentre outros
Professora B	Através de atividades planejadas, jogos lúdicos de alfabetização, alfabeto móvel e com atividades desenvolvidas nos módulos

Fonte: Dados coletados e organizados pelas autoras, 2021.

Os recursos pedagógicos acima citados são instrumentos importantes para um trabalho voltado para a relação letra/som, pois, o ambiente lúdico é o mais propício para a aprendizagem e para a internalização da alfabetização e do letramento. A utilização destes deixa as aulas mais interessantes e atraentes para os alunos.

O brincar deve fazer parte da realidade da criança, dessa forma ela se movimenta se posiciona no mundo em que vive. O brincar pedagógico, deve estar incluído no cotidiano escolar da criança, sendo assim, os recursos que as professoras dizem utilizar são condizentes com as contribuições necessárias para a construção da escrita alfabética.

Em 2017, a BNCC trouxe considerações para o processo de alfabetização, as quais pretendem guiar as habilidades a serem desenvolvidas na área de linguagens. O documento salienta que:

Embora desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais do ensino fundamental que se espera que

ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. [...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. (BRASIL, 2017, p. 87 – 88).

Porém, os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização devem permear toda a ação pedagógica do Professor Alfabetizador, então, eles devem ser pensados, planejados e executados de maneira a cumprir o artigo 32 da LDB. Os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização, referentes à Língua Portuguesa, segundo Brasil (2017), consiste em seis direitos gerais, quais sejam:

1. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão. (...) 2. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros. (...) 3. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros. (...) 4. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros. (...) 5. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros. (...) 6. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros (INCISO I).

Nesse sentido, observa-se que os direitos de aprendizagens pretendem proporcionar uma educação que vai além da alfabetização, buscando na perspectiva do letramento, que “é o termo que vem sendo utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nos diversos espaços sociais” (BRASIL, 2017, p. 26), a interação e a inferência do aluno com a sociedade.

A questão de número 10 teve como finalidade solicitar das participantes uma autoavaliação do trabalho desenvolvido com as turmas mistas.

Questão 10: Como você avalia o seu desempenho com turmas mistas?

Professora A	Bom
Professora B	Excelente

Fonte: Dados coletados e organizados pelas autoras, 2021.

Partido das afirmações das professoras, podemos inferir que, mesmo sendo um trabalho exaustivo, mesmo com a ausência de políticas públicas, o professor se esforça para fazer um

bom trabalho. Vale ressaltar ainda que há uma resistência por parte dos professores que estão na zona urbana em ir trabalhar nas escolas multisseriadas, por que de fato existe uma resistência com a Educação do Campo. Percebe-se que a organização do trabalho pedagógico nestas escolas é bastante complexa, pois o professor tem o papel de direcionar os alunos nas suas atividades, valorizando assim, suas experiências socioculturais, integrando-os ao conhecimento sistematizado.

Segundo Libâneo (1994, p.88) “o trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo”.

É função do professor mediar, direcionar e re(direcionar) o seu aluno. Parafraseando Freire (1997), o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que professor, ao passo que ensina, também aprende. Professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

Como afirma o autor, estamos todos juntos em um processo de trocas de conhecimento, sendo assim, o professor não é mais o transmissor e nem o dono de todo conhecimento.

Segundo Alves (2000), a função de um professor é instigar o estudante a ter gosto e vontade de aprender, de abraçar o conhecimento. Dessa forma, cabe ao professor proporcionar ao aluno momentos de curiosidades e de investigação, ou seja, mostrar o caminho e não dar tudo pronto.

Por fim, as professoras foram solicitadas a apontarem os maiores desafios no trabalho com a Educação Infantil nas turmas mistas.

Questão 11: Qual é o maior desafio em trabalhar com a educação infantil inserida em turmas mistas?

Professora A	Os maiores desafios são, contemplar os direitos de aprendizagens, explicar os conteúdos, trabalhar o lúdico e as experiências na educação infantil.
Professora B	O maior desafio é promover os direitos de aprendizagem em sua totalidade, no que diz respeito a Educação Infantil.

Fonte: Dados coletados e organizados pelas autoras, 2021.

Sabe-se que trabalhar com turmas mistas não é uma tarefa fácil, ainda mais quando nela há segmentos diferentes, Educação Infantil e Ensino Fundamental juntos.

Quando perguntamos as professoras sobre os desafios de trabalhar com a educação Infantil em turma mista, a professora A, respondeu que são explicar o conteúdo, contemplar os

direitos de aprendizagens e as experiências com os alunos de Educação Infantil, relatou também ter dificuldades para trabalhar com o lúdico.

Nesse sentido percebe-se que apesar do esforço e dedicação, os desafios são uma constante nesse trabalho, pois sabe-se que trabalhar o lúdico e as experiências da criança na Educação Infantil é fundamental e muitas vezes, fica difícil por ter que dar conta dos conteúdos curriculares com todos os estudantes.

O imaginário, a espontaneidade, a brincadeira e a criatividade, a ação e o sentimento não são conceitos que devam ser elaborados para “aplicar em” ou “etiquetar” indivíduos, mas são experiências que devem ser vividas e exploradas, trocadas e reelaboradas por sujeitos (agentes) de processos sempre novos e significativos de convívio. (DAMAZIO,1994, p.55)

A ludicidade deve estar presente no cotidiano escolar da criança, pois é através dela que os alunos constroem suas significações, imaginações e experiências.

A professora B informou que o maior desafio enfrentado por ela é o de promover os direitos de aprendizagem em sua totalidade para a Educação Infantil.

Tendo em vista que os direitos de aprendizagem parte do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no seu contexto familiar, escolar e social, a BNCC aponta que:

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL,2017, p.35).

Nesse sentido é possível inferir que as crianças aprendem de diversas maneiras, interagindo com o outro e com todos ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proporcionou reflexões relevantes sobre a Educação Infantil do campo inserida em classes multisseriadas. Foi possível investigar questões acerca dos direitos de aprendizagens propostos na BNCC (2017) para esta etapa da Educação Básica, como também uma provável antecipação da alfabetização sistemática para essas crianças. A abordagem permitiu pensar se essas crianças são contempladas ou não com os conteúdos norteadores propostos pela Base.

A realização da pesquisa permitiu compreender como ocorre o trabalho didático metodológico em duas escolas públicas multisseriadas, que atendem da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental I. Com os resultados obtidos, pode-se afirmar que as professoras utilizam diferentes metodologias no mesmo espaço-tempo para dar conta das atividades de todas as crianças e que a antecipação da alfabetização sistemática é inevitável. Por serem turmas mistas, o professor acaba dando mais atenção para as crianças do Ensino Fundamental. Os alunos da Educação Infantil, por estar sempre junto com os demais, passam a ter interesse pela alfabetização. Outro aspecto a se considerar é que eles são incentivados pelas próprias famílias a se alfabetizarem desde muito cedo. Uma professora relatou que já ocorreu de alfabetizar crianças com quatro anos de idade e que as próprias crianças de Educação Infantil gostam de participar das atividades, juntamente com as crianças maiores.

Algo negativo relatado pelas professoras foi sobre a questão da elaboração e desenvolvimento de diversas atividades no contexto das turmas mistas, pois não conseguem realizar seus trabalhos da forma como gostariam, porque uma professora faz a função de várias. Sendo assim, elas afirmam que trabalhar com turmas mistas as deixam sobrecarregadas, o que acaba sendo um empecilho para realizar um trabalho melhor.

O aprendizado é, e sempre foi defendido como um ato individual, o que significa que aprendemos em ritmos e de formas diferentes uns dos outros, uns com mais facilidade e outros mais devagar. Nesse contexto é muito importante que a criança seja compreendida e respeitada pelo professor, como também pelos colegas e familiares. Cada criança tem o seu tempo certo de aprender. Outro ponto bastante importante e discutido é que a escola precisa levar em consideração o contexto em que a criança está inserida. Nesse sentido, cabe a ela proporcionar momentos que envolvam a criança e sua cultura, contribuindo diretamente para o seu crescimento individual, coletivo e social, dentro e fora da sociedade.

Através da pesquisa ficou evidente que a educação do campo do município de Barreiras-BA, ainda carece de políticas que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino, em especial nas turmas mistas, nas quais estão inseridas as crianças pequenas, que necessitam de creches e de pré-escola de qualidade dentro da sua própria comunidade.

Desse modo, os resultados obtidos mostraram que as práticas educativas do professor do campo necessitam atender às exigências da Base Nacional Comum Curricular. É preciso atender a cada série/ano, no seu espaço e tempo. Partindo desse pressuposto, é visível a importância de se aprimorar as práticas pedagógicas do professor e de uma atenção especial para este profissional que atua no campo.

Na Educação Infantil do campo, as crianças inseridas em turmas mistas estão postas a vivenciar e conviver com situações de antecipações das aprendizagens, pois estas dividem o mesmo espaço com crianças maiores. Diante das observações realizadas, percebeu-se que ambas as professoras priorizam alfabetizar os alunos, nesse sentido as crianças da Educação Infantil também são expostas a essa prática sistemática, tendo em vista que mesmo as professoras fazendo agrupamentos por ano, na maioria das vezes trabalham com a turma toda.

Neste sentido, podemos afirmar que a antecipação da alfabetização poderá trazer prejuízos futuros, como por exemplo dificuldades na coordenação motora fina, dificuldades de interação social, estresse, desinteresse pela vida escolar, dificuldades para identificar conceitos básicos que não foram trabalhados quando deveria, como lateralidade, entre outros.

As professoras afirmaram que muitas crianças da educação infantil quando passam para a alfabetização sentem-se desestimuladas para realizar as atividades, porque já fizeram as mesmas quando cursavam a pré-escola.

Em uma conversa informal durante o período de observação as professoras relataram que sabem da importância da Educação Infantil no processo de desenvolvimento físico e social das crianças, porém, priorizam a alfabetização em turmas mistas pois são cobradas pelos órgãos competentes e também pelas famílias dos alunos que eles estejam alfabetizados. Segundo elas, quando mais precoce for a alfabetização dos alunos, mais fama de “bom(a) professor(a)” carregam.

Sabe-se que antes de alfabetizar é necessário preparar as crianças para receberem tantas informações sistemáticas, por isso que contemplar todos os direitos de aprendizagens da Educação Infantil é fundamental nessa etapa escolar.

A partir das análises dos dados percebeu-se o quanto a realidade de uma sala de aula multisseriada é múltipla e complexa, bem como a importância de o professor utilizar diferentes recursos e metodologias de ensino. No entanto, a educação do campo sempre sofreu com o

descaso por parte do sistema, tendo em vista que pouco tem sido investido em políticas públicas para esta modalidade de educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES Rubem. **Alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papirus; Rubem Alves M.E., 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação básica e movimento social do Campo**. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- Base Nacional Curricular Comum (2011). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 04 de janeiro de 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão revista. Brasília: MEC, dez. 2017.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V.3. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- _____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3> > Acesso em: 10 de Abril de 2021.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos> Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs CALDART, Roseli Salete (Orgs.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.
- CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In: Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CREMONINI, M. W. **Brincadeira de faz-de-conta na educação infantil**: reflexões a partir da ação pedagógica. Chapecó, 2012.
- DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FERREIRO, Emilia **Com todas as letras**. 7 ed. São Paulo; Cortez, 1999.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FONTES, Francicleide Cesária de Oliveira, BENEVINDES, Araceli Sobreira. **Alfabetização de crianças**: dos métodos à alfabetização em perspectiva de letramento. In: Fórum Internacional de Pedagogia, 2013, vitória da conquista –BA. Anais Fiped v (2013). Vitória da conquista – BA, 2013.v.I. disponível em:< h ttp:// www. Editorarealize. Com . br/ revistas/ fiped/tra acesso em 24 de abril .2020
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.
- LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em março de 2020
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.
- MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universia, 2008.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco.** In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PASQUALINI, J. C. **O papel do professor e do ensino na educação infantil:** a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, mordenização pedagógica e racionalização do trabalho docente:** problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; Hage, Salomão Mufarrej (orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (coleção caminhos da educação do campo; v.2)

SARMENTO, **Visibilidade social e estudo da infância.** In VASCONCELLOS, Vera M.R.; In. SARMENTO, Manuel J. Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon. **Educação Infantil do campo.** São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.).

Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa de trabalho de conclusão de curso (TCC) das estudantes Patrícia Reinaldo Gomes e Vanusa Macedo de Souza, orientada pela professora Ma. Emília Karla Amaral. Sua participação é de suma importância para nossa pesquisa e suas informações pessoais serão mantidas em sigilo. Desde já agradecemos a sua participação em colaborar conosco nesse estudo!

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Formação

Ensino Médio: modalidade normal- magistério_____ ()

Graduação_____ () concluída () cursando

Especialização_____ () concluída () cursando

1.1 Tempo de atuação em classes multisseriadas?

() menos de 01 ano () entre 01 e 03 anos

() entre 04 e 06 anos () entre 07 e 10 anos

() acima de 10 anos

1.2 Regime de atuação e carga horária

() concursada () contratada

() 40 horas () 30 horas

() 20 horas () 20 horas

2 QUESTÕES DA PESQUISA

2.1 Qual método de alfabetização que você utiliza em sala de aula?

() Sintético (que parte da letra)

() Analítico (que parte do texto)

() Misto (que mescla os dois)

() Não tenho um método definido

2.2 Esse trabalho com o método de alfabetização também se aplica à Educação Infantil? Se sim, a partir de qual idade?

() sim, é aplicado para todos os alunos

- ☐ sim, a partir de 4 anos
- ☐ sim, a partir de 5 anos
- ☐ não é aplicado à Educação Infantil

2.3 Sendo a sua turma mista, como você trabalha com os alunos durante as aulas?

- ☐ agrupam os alunos por idade
- ☐ agrupam os alunos por série
- ☐ não faz agrupamentos
- ☐ faz agrupamentos mistos

2.4 Você conhece os direitos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil?

- ☐ sim, conheço e trabalho com esses direitos de aprendizagem no meu planejamento
- ☐ conheço, mas na prática não tenho conseguido trabalhar com esses direitos de aprendizagem
- ☐ ainda não conheço

2.5 Por trabalhar com turmas mistas, você considera possível que os alunos de Educação Infantil consigam ter os direitos de aprendizagem contemplados adequadamente de acordo com a BNCC?

- ☐ sim, totalmente
- ☐ sim, parcialmente
- ☐ não

2.6 Como você conduz diariamente o trabalho com as crianças da Educação Infantil? (é possível marcar mais de uma opção)

- ☐ consigo trabalhar dentro de uma rotina, com roda de conversa: relatos de vivências, calendário, chamadinha, músicas, histórias e etc.
- ☐ com atividades planejadas de acordo com os campos de experiências, específicas para as crianças da Educação Infantil
- ☐ propondo momentos lúdicos com jogos e brincadeiras dentro e fora da sala de aula.
- ☐ não consigo fazer um trabalho específico, direcionado para a Educação Infantil por causa das outras crianças do Ensino Fundamental
- ☐ enquanto trabalho o conteúdo com os demais alunos, as crianças da Educação Infantil fazem atividades de desenho, pintura, colagem dentre outras.

2.7 Você considera que o trabalho com o letramento pode também contemplar os alunos da Educação Infantil?

- ☐ sim, plenamente
- ☐ sim, parcialmente
- ☐ não, esse trabalho é destinado somente para os alunos a partir de 06 anos

2.8 Você considera que o trabalho sistemático de alfabetização pode também contemplar os alunos da Educação Infantil?

- ☐ sim, eu trabalho com toda a turma os mesmos objetos de conhecimentos da alfabetização;
- ☐ não, eu trabalho só com os maiores enquanto os pequenos fazem alguma atividade lúdica;
- ☐ às vezes esse trabalho é com toda a turma, em outros momentos não.

Outra resposta:

2.9 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC orienta um trabalho voltado para a relação letra/som. Que recursos pedagógicos você utiliza para trabalhar com esse processo na construção da escrita alfabética?

2.10 Como você avalia o seu desempenho atuando em turma mista?

- ☐ excelente
- ☐ ótimo
- ☐ bom
- ☐ regular

2.11 Qual é o maior desafio em trabalhar com a Educação Infantil inserida em turmas mistas?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MULTISSERIADAS.

1. Dinâmicas e metodologias em sala de aula;

1.1 Rotina (chegada, integração entre alunos e professoras e preparação para o início da aula)

1.2 Introdução da aula anterior (retomada de conteúdos para os alunos do ensino fundamental e os jogos e brincadeiras para educação infantil;

1.3 Desenvolvimento da aula (atividades propostas; para os dois grupos diferentes, uso de recursos; atividades individuais e coletiva; mediação da professora diante das turmas)

1.4 Conclusão da aula (fechamento das atividades; atividades avaliativas e as atividades formativas; como a professora consegue concluir as atividades da educação e das turmas de alfabetização ao final da aula.)

1.5 Interação da professora com os alunos;

2. Ações didáticas no cotidiano da sala de aula multiseriadas;

2.1 metodologias propostas pela professora para promover a aquisição do SEA, a cada dia são sempre diferenciada;

2.2 As metodologias propostas pela professora para desenvolver as habilidades propostas por cada campo de experiência;

2.3 Uso de jogos pedagógicos, de textos, brinquedos educativo, áreas ao ar livre, cartazes ou outros materiais para favorecimento do brincar e do letramento (uso de um ambiente alfabetizador e infantil;

2.4 Estímulo à oralidade (incentivo à fala e expressão dos alunos / estímulo a leitura e a escrita;)

2.5 presença de metodologias diferenciada, como jogos voltados tanto para Educação Infantil como também para a alfabetização;

2.6 A rotina, faz parte do cotidiano da sala de aula;

2.7 Intencionalidade das atividades propostas para Educação Infantil e para os alunos de alfabetização ;