

Desafios e práticas docentes na educação ribeirinha: O ensino da linguagem escrita em turmas multisseriadas

Challenges and teaching practices in riverside education: The teaching of written language in multigrade classes

Autor: Claudinei de Melo Souza

Coautora: Danielle Santiago de Aragão

Resumo: Este estudo apresenta as experiências e práticas pedagógicas de docentes que atuam em turmas multisseriadas. A pesquisa teve como foco responder a questões centrais que nortearam o trabalho, tais como: qual o perfil dos profissionais que lecionam nessas turmas? Quais são os principais desafios para a prática docente na aprendizagem da linguagem escrita? Quais dificuldades os professores enfrentam em suas práticas pedagógicas no ensino da escrita? Os resultados evidenciaram desafios significativos, incluindo as dificuldades inerentes ao trabalho com turmas multisseriadas e a necessidade de refletir constantemente sobre as práticas de ensino para superar os obstáculos na aprendizagem. O ensino da linguagem escrita, nesse contexto, exige atenção especial, reforçando a importância da capacitação contínua dos educadores ribeirinhos. No que se refere às condições para a alfabetização das crianças, as professoras destacaram a necessidade de materiais didáticos, atividades lúdicas, cursos de formação, infraestrutura adequada, transporte escolar e maior envolvimento da família. Esses aspectos são considerados fundamentais para garantir um ensino eficaz às crianças que frequentam as classes multisseriadas na educação do campo.

Palavras-chave: Práticas Docentes. Educação do campo . Turmas Multisseriadas. O Ensino da Linguagem Escrita.

Abstract: This study presents the experiences and pedagogical practices of teachers working in multigrade classes. The research aimed to address central questions that guided the study, such as: What is the profile of professionals who teach in these classes? What are the main challenges for teaching practice in the learning of written language? What difficulties do teachers face in their pedagogical practices when teaching writing? The results revealed significant challenges, including the inherent difficulties of working with multigrade classes and the need for continuous reflection on teaching practices in order to overcome learning obstacles. The teaching of written language, in this context, requires special attention, reinforcing the importance of ongoing training for riverside educators. Regarding the conditions for children's

literacy, the teachers highlighted the need for teaching materials, playful activities, training courses, adequate infrastructure, school transportation, and greater family involvement. These aspects are considered essential to ensure effective teaching for children attending multigrade classes in rural education.

Keywords: Teaching Practices; Rural Education; Multigrade Classes; Teaching of Written Language.

Introdução

Se entende por classes multisseriadas uma forma de organização de ensino por meio da qual o(s) professor(es) trabalha(m) em uma mesma sala de aula com alunos de várias séries do Ensino Fundamental de forma simultânea, ocasião em que atendem a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

Bastantes presentes na zona rural do Brasil, as classes multisseriadas estão presentes em áreas de difícil acesso, já que algumas escolas têm um número pequeno de matrículas e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, por conta da distância.

O que se percebe na referida modalidade de ensino é que ela se apresenta complexa não só para professor, mas também para os alunos. Essa complexidade dificulta sobremaneira o processo de ensino e aprendizagem.

A classe multisseriada exige organização de postura firme por parte do poder público como uma possibilidade de favorecimento para o aluno do campo. A partir de tal pressuposto é possível acreditar em uma educação do campo que seja favorável para o desenvolvimento de sua aprendizagem, dado que as áreas campinenses merecem escolas padronizadas com professores capacitados e materiais pedagógicos de qualidade, para que seja melhorada a visão que se tem da escola rural. Essa modalidade faz parte de uma realidade completamente distorcida de educação que muitos alunos de áreas remotas já se acostumaram a ter, pois o que lhes é oferecido é permeado de precariedade e omissos por parte do governo, conforme afirma Toledo (2005, p. 6):

Essa realidade tem gerado, ao longo dos anos, uma situação de precariedade em que viveu e ainda vive a escola do campo, seja em relação à estrutura física, seja pelo insuficiente grau de formação do professor. Constituído essencialmente por sala multisseriada ou unidocente, essa escola se caracteriza por possuir uma sala e ter um só professor que ministra aula para quatro séries iniciais do Ensino Fundamental no mesmo local e ao mesmo tempo.

Assim, por conta da ausência de professores, alunos e materiais pedagógicos necessários

ao atendimento desses espaços escolares, se tem reforçado, há muito tempo, a ideia de que para estudar é melhor se mudar para os centros urbanos, fato que deixa uma enorme lacuna na educação do campo.

O presente estudo, inicialmente, apresenta uma revisão teórica sobre o trabalho realizado junto aos professores que atuam com turmas de classes multisseriadas na zona ribeirinha do município de Manaus. A base teórica fundamenta-se nas teorias educacionais de Arroyo (1999), Hage (2011), e Almeida (2005).

Este estudo busca trazer subsídios para que se possa fazer uma reflexão sobre este tipo de educação multisseriada, visualizando os desafios e as possibilidades enfrentadas nesse contexto, para viabilizar e garantir o direito a um aprendizado efetivo nas escolas ribeirinhas na Amazônia.

Vale ressaltar que este fato se dá pela falta de profissionais que possam atuar efetivamente na educação do campo, o que precipita a necessidade de implantação de classes multisseriadas nas escolas localizadas em áreas ribeirinhas.

Há uma necessidade imperiosa de se investigar as formas diversas de organização do trabalho pedagógico, com turmas diferenciadas por idade e aprendizagens; reformulação da proposta político-pedagógica das instituições e do currículo das mesmas e políticas públicas que busquem a qualidade e permanência da educação nas séries iniciais das escolas multisseriadas de áreas ribeirinhas. Isso possibilita saídas que garantam uma educação que seja oriunda do campo e que seja para o campo, com a defesa do direito a uma educação pensada a partir do seu lugar.

Educação do e no campo

O Brasil se constituiu historicamente um país farto de riquezas e bens naturais como uma sociedade agrária. O surgimento da escola no espaço rural faz parte desse modelo social. Dentro deste cenário exuberante e rico veio despertar nos primeiros colonizadores o interesse de explorar os recursos naturais, tais como: cana-de-açúcar, café, madeira, minérios, entre outros.

Na década de 1920, o país era considerado um país ruralista com uma economia de base extrativista e agrícola. Onde a mão de obra das classes menos favorecidas era bastante explorada pelos colonizadores da época.

A educação rural foi estigmatizada e esquecida. A ausência de direitos básicos e a qualidade de vida da população ribeirinha foi marcada fortemente pelas ausências de políticas públicas educacionais e dos direitos constitucionais fundamentais. Houve um abandono na área educacional ribeira por parte do governo, pois se concentravam os investimentos financeiros nos

centros urbanos.

Diante disto, comenta Leite (1999), a educação no meio rural é considerada na visão elitista que foi difundida, no passado, pelos jesuítas sempre em segundo plano pelas oligarquias agrárias. Mão de obra desfavorecida, não precisa ser alfabetizada. Com isso, a educação foi direcionada para as elites que vivem nos grandes centros urbanos.

Essa visão retrógrada que desvalorizava os conhecimentos do homem ribeirinho, pelo fato de não ser escolarizado, mostra o distanciamento entre essas classes sociais, e o elitismo agrário que ainda vê o homem ribeirinho como um ser não culto. Por décadas, a educação rural foi abandonada e desprezada pela ausência de políticas que resgatasse a dignidade do homem ribeirinho. Desta forma, fazemos uma reflexão da falta de comprometimento do poder público e a ausência de investimentos quanto à formação de docentes, entre outros.

Alguns estudiosos, como Calazans, Castro e Silva (1981), Baruffi e Cimadon (1989); Calazans (1993), Almeida (2005), descrevem que somente na primeira metade do século XX surgiu a educação rural no Brasil, e que isso se deve ao contexto social das mudanças ocorridas naquela época em todo o país. A atenção foi voltada para a educação rural no ano de 1927 na Conferência Nacional de Educação, onde foi mencionada, pela primeira vez, o ensino da população ribeirinha.

Sobre isso, Lourenço Filho (1927) comenta:

A escola da roça, regra geral, é a mesma escola ver balística da cidade, com as mesmas tendências literárias e urbanistas, que falha, assim, por inteiro, à missão que deverá cumprir. Nos meios rurais, a escola deve tender – onde for possível – torná-la mais do que um órgão de alfabetização – a um aprendizado agrícola, quando mais não seja para aguçar a curiosidade dos meninos da roça para técnica agrícola racional. Nas escolas femininas do mesmo meio, ampliar, tanto quanto possível, o ensino vocacional doméstico, instituindo-se o aprendizado prático da higiene e puericultura (LORENÇO FILHO, 1927, *apud* ALMEIDA, 2005, p.283).

De acordo com os estudos de Lourenço Filho (1927), em sua época ocorria a falta de um currículo adequado para as escolas rurais que fosse voltada para a formação da identidade sociocultural dos povos daquelas localidades. Na ótica desse autor, o currículo deveria estar voltado aos diferentes tipos de aprendizado, tanto para meninos quanto para as meninas: “a elas

deveriam aprender as habilidades domésticas que envolviam noções de higiene, nutrição e cuidados médicos. E a eles teriam que desenvolver as técnicas agrícolas”. Em breve análise, se mostra necessário diferenciar o currículo das áreas rurais com a urbana, aproximando este primeiro da realidade ribeirinha. Assim, a educação rural deveria se diferenciar da educação urbana, aproximando a escola das necessidades e especificidades do meio ambiente local ou regional.

Portanto Lemme (*apud* Ghiraldelli, 1990), aponta que são poucas escolas que funcionam em situação precária no interior do país, por existirem poucas escolas rurais, sendo que em sua maioria são de educadores sem a sua formação adequada e que atuam como formadores nas áreas rurais. Entretanto, durante o período da República (1889-1930), a ideia era que a população rural tivesse sua formação diferenciada da área urbana.

Para Almeida (2005), no final de 1920, o país tinha uma vocação natural pela agricultura, o que levava à ideia de que os valores e costumes teriam que ser resgatados no meio rural. Por esse motivo, o Brasil buscou fortalecer essa preferência e implementou uma política educacional que valorizasse o mundo ruralista. Mas é nítido que houve falta de investimentos financeiros e até mesmo incentivos e políticas voltadas para o sucesso escolar naquele espaço.

O Brasil depois do período colonial, por volta de 1930, criava novos hábitos, comportamentos e trabalho para a criação de escolas rurais, com ideias renovadas que estavam diretamente articuladas ao modelo europeu, juntamente com o poder das oligarquias, o que afetava diretamente a educação em geral.

Com os fenômenos da industrialização, urbanização e globalização ocorridas em solo brasileiro, foi inevitável a influência e a migração do homem do meio rural para os centros urbanos em busca de melhoria da qualidade de vida.

Com o grande deslocamento da população rural para os centros urbanos, houve uma grande preocupação por parte dos governantes, pois a economia do país poderia está sendo comprometida naquele momento. Para conter o êxodo rural da década de 30, foram criadas políticas públicas para manter o homem no meio rural.

Como definem os autores Bezerra Neto (2003) e Machado (2008), a partir desse momento surgiu o “ruralismo pedagógico”, como uma proposta pedagógica com o objetivo único de manter o homem do campo no campo. Ela veio como uma política pública de transformação para a economia do país.

Conforme expõe Bezerra Neto (2003), a expressão “ruralismo pedagógico” foi criada com o objetivo de definir uma proposta educacional que tivesse como principal fundamento a fixação do homem do campo no campo, por meio de uma proposta pedagógica transformadora e

eficaz que valorizasse a cultura local, para que esse homem não fosse atraído por propagandas oriundas dos centros urbanos.

Vale esclarecer que, naquele momento, a educação pensada para o campo deveria ser um instrumento que estimulasse a permanência do homem no meio rural, mas que estava fragilizada por não está de acordo com os conhecimentos básicos da realidade rural que deveriam ser transmitidos para a população ribeirinha, por isso não foi concretizada por falta de um ambiente escolar adequado.

Por mais que houvesse um esforço por meio da educação para manter o homem do campo no meio agrário, não houve uma proposta curricular adequada comum para a rural e a urbana. Esta falta de uma política educacional mostra claramente que o estado se omitiu em relação ao rural. Desta forma, predominava o currículo das regiões dos centros urbanos na educação das áreas rurais. Com isso, a aprendizagem daquela população não conseguiu atingir o ápice, pois a missão de ensinar não foi executada de acordo com as pretensões iniciais.

Nos relatos de Almeida (2005) a educação do campo passou por vários momentos de dificuldades: como escolas em funcionamento precário, com poucos espaços, escolas distantes uma das outras, inclusive a falta de acesso à comunicação, sendo que devido a falta de investimentos públicos dificulta o acompanhamento didático metodológico no ambiente escolar, profissionais da área da educação sem a formação adequada, currículos escolares inadequados, escassez de livros e materiais didáticos, entre outras.

O ruralismo pedagógico tentou sem êxito fixar o homem no campo, sendo que os princípios econômicos políticos e os aspectos socioculturais não valorizava a população.

Um dos problemas do movimento foi sua opção ideológica, que tendia a menosprezar o direito de escolha (ou de livre arbítrio) daqueles sujeitos: Ideologicamente, podemos considerar que o ruralismo pedagógico, por estar vinculado a correntes sócio-políticas e culturais da época, como o nacionalismo e o catolicismo, fortaleceu a visão fisiocrata, a qual acreditava estar na produção agrícola, a origem da riqueza [...] o grande equívoco do ruralismo pedagógico está em supor que a educação seria um instrumento poderoso para manter o homem no campo, considerando-o como incapaz de optar em residir na zona rural ou zona urbana. (MACHADO 2008, p.45).

Entretanto as políticas educacionais não consolidaram as melhorias na educação rural. Esta proposta foi implantada pelos governantes somente em algumas escolas, direcionada aos princípios econômicos e políticos, deixando de lado aspectos fundamentais para consolidar o homem no meio rural como: humanistas e socioculturais.

A partir deste momento a responsabilidade educacional das áreas rurais passou a ser dos educadores que deveriam sim, lutar por melhorias de trabalho na educação. Com o crescimento da industrialização nos centros urbanos, e com a falta de investimento para desenvolvimentos da população rural, fez com que o ruralismo pedagógico perdesse a credibilidade.

Em paralelo, Machado (2008), relata que houve um crescimento da escrita e da leitura nas escolas ribeirinhas primárias, na década de 50. A partir deste momento dá início às missões rurais com o intuito de combater o analfabetismo da população adulta. Cria-se a CNER - Campanha Nacional de Educação Rural e o SSR - Serviço Social Rural, cujo objetivo era a qualidade de vida e melhorias educacionais. Foram essas ações do governo que passou a reforçar a ideologia do ruralismo pedagógico.

Na década de 50, foi necessário um número maior de profissionais na área da educação rural, profissionais capacitados foram deslocados para atuarem nas áreas específicas da população deste meio. A busca destes profissionais foi considerada o maior desafio desta década, pois tinham pontos específicos a seguir como: disponibilidade de tempo, coerência com o currículo que era diferente do centro urbano.

Com a elevação das escolas rurais, identificou-se que a maioria dos docentes não eram capacitados e com isso os problemas tornaram-se visíveis.

Conforme critica Almeida (2005, p.289):

O problema do mestre é indiscutivelmente dos mais graves. Sua solução ainda está longe. Os professores mandados para o interior estudaram na capital ou nas grandes cidades, cujos problemas são urbanos. [...] Vão ensinar nos meios matutos e sertanejos, por programas manipulados na capital, cuja distribuição de matérias e cujos métodos preconizados só por descuido cogitam das necessidades e realidades da vida no interior. Sua aspiração é correr, seu pensamento está na cidade e na família distante, [...] sua atitude é de aversão ao meio que eles compreendem e que, em retribuição, com eles antipatiza. (ALMEIDA, 2005, p.289)

Os registros citados fazem uma crítica pela falta de formação específica de docentes para atuarem efetivamente dentro das especificidades nos espaços escolares das regiões rurais. As práticas ainda estavam intimamente ligadas aos currículos, e os conteúdos dos centros urbanos, além de seus vínculos sócio-afetivos à realidade urbana.

Classes Multisseriadas

Essas classes são espaços escolares diferenciados e desafiadores, onde professores e alunos desenvolvem suas atividades em sistema de multisseriação, o que leva o professor a ter que atuar em quatro a cinco séries na mesma sala ao mesmo tempo. Neste modelo são trabalhados conteúdos de séries distintas, com cinco planos de aula, cinco planejamentos, cinco atividades, tudo sendo aplicado no mesmo espaço de forma paralela.

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

Conforme se vê no Brasil (2007), as classes multisseriadas comportam aprendizes de séries e níveis diferentes em um mesmo espaço escolar, neste caso, a sala de aula, independentemente do número de docentes responsáveis pela classe escolar. A unidocência ocorre quando um professor se responsabiliza pela condução de uma classe multisseriada. Portanto, os termos multisseriação e unidocência são equivalentes.

Ferri (1994) desenvolveu pesquisa com um grupo de professores de classes multisseriadas da região do meio-oeste do Estado de Santa Catarina, onde o autor aponta diversos entraves encontrados a partir dos relatos dos próprios professores daquela realidade educacional. Uma das grandes dificuldades está no processo da alfabetização, porque as crianças chegam à escola sem o aprendizado da educação infantil.

O professor não se sente preparado para alfabetizar em função da sua formação profissional; há ausência de recursos materiais e falta de incentivo familiar para facilitar a aprendizagem da linguagem escrita. O professor sente dificuldade de ensinar crianças de todas as séries, o que limita a aprendizagem nas classes multisseriadas.

Nesse espaço escolar, a leitura torna-se difícil devido à quase ausência de livros e

bibliotecas. Além dos alunos trabalharem na lavoura. Outra dificuldade apontada no estudo de Ferri (1994) está ligada à família, que não participa da vida escolar das crianças, por serem analfabetos, ou porque acreditam que ensinar é de responsabilidade apenas da escola, ou ainda porque o trabalho impede o acompanhamento dos filhos na escola.

Ademais, a autora também aponta que diversas tarefas são executadas pelo professor para manter a infra-estrutura da escola, dificultando a dedicação exclusiva ao ensino.

Conforme Brasil (2007), os diagnósticos da educação do campo têm evidenciado como principais questões: predomínio de classes de multisseriação, precariedade do espaço físico escolar, falta de um sistema de transporte escolar, ausência de condições de trabalho, rotatividade dos professores, falta de atualização pedagógica para docentes, distorção série-idade, baixo desempenho escolar dos alunos, as atividades extraclasse não são realizadas, porque as crianças frequentemente faltam às aulas, calendário escolar urbanocêntrico, desvalorização de aspectos individuais no processo ensino-aprendizagem, ausência de merenda, ausência de supervisão e direção escolar, entre outras.

As dificuldades elencadas acima demonstram as limitações e obstáculos enfrentados no desenvolvimento da educação do campo no sistema de classes multisseriadas, pois se percebe a inviabilidade de se permanecer nesse processo que é compartimentado, desgastante, estático e extremamente limitado.

Essa realidade se apresenta como sendo complexa no sentido de agrupar muitos alunos em diferentes níveis de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo, gerando o seguinte impasse: como ensinar e aprender dentro deste espaço e nessas condições? Percebe-se que a realidade das escolas do campo do município de Manaus não se distancia de muitas outras realidades brasileiras. Nessa educação campestre com classes multisseriadas nota-se um modo de ser da escola brasileira muitas vezes desconhecido e desprezado pelas políticas públicas educacionais.

Linguagem Escrita e Habilidades Metalinguísticas

A existência de uma forte relação entre aprendizagem da linguagem escrita e consciência linguística é amplamente aceita na literatura psicológica atual. Consciência linguística deve ser aqui entendida como a habilidade de refletir sobre a linguagem falada (GOMBERT, 1990; MALUF, 2003). Esta temática reveste-se de importância para a área da Psicologia e da Educação, particularmente no que se refere às práticas de alfabetização. Cabe salientar que a aquisição da linguagem escrita é um objetivo básico que deve ser alcançado na fase inicial de escolarização e dela (linguagem escrita) depende o sucesso da aprendizagem escolar nas fases que se sucedem.

O estudo do processo de aprender a ler e escrever envolve tanto as questões básicas do domínio do código alfabético, como as relacionadas à sintaxe ou gramática e até mesmo às literárias, que fazem parte da estrutura da língua. Desde muito cedo a criança, imersa num meio social, aprende e utiliza a linguagem oral com certa eficiência. Isso ocorre de maneira espontânea e só mais tarde ela será capaz de manejar as organizações linguísticas conscientemente, o que se denomina habilidade metalinguística.

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

É provável que a história da alfabetização se confunda com a própria história dos métodos de alfabetização, de tal forma a alfabetização deve ter sido influenciada por posições políticas e mudanças de paradigmas educacionais.

Fases na Aprendizagem da Linguagem Escrita

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

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

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

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

Na fase alfabética, o aprendiz inicia a leitura e a escrita por meio de aspectos fonológicos.

Ele toma consciência dos sons da linguagem oral e os relaciona aos aspectos simbólicos representativos dos sons da linguagem oral, que são os grafemas.

Nessa fase importante, o aprendiz utiliza a mediação fonológica, que ocorre pela correspondência entre a linguagem escrita e a leitura, isto é, o aprendiz manipula conscientemente a relação grafema-fonema e fonema-grafema.

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

Na fase ortográfica, há uma leitura aprofundada por meio da análise das unidades ortográficas, isto é, uma análise linguística da palavra, comumente explorada em palavras irregulares. Nessa fase, três fatores são importantes: a automatização da leitura alfabética; as dificuldades da decodificação de palavras irregulares; a aprendizagem da ortografia de grupos de letras que têm valor semântico, os morfemas (GOMBERT, 2003).

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

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

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

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

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

em certa ordem.

É relevante que o aprendiz entenda que as letras têm valores funcionais fixados pela história do alfabeto e pela convenção ortográfica de cada sistema linguístico.

O conhecimento do alfabeto orienta o aluno de que não se pode escrever qualquer letra em qualquer lugar em uma palavra porque cada letra representa um fonema em uma determinada palavra.

Segundo Morais (1996) e Maluf (2005), dominar o princípio alfabético é, sem dúvida, o cerne da apropriação do sistema de escrita, porque o princípio geral que regulamenta a escrita é a relação dos grafemas que representam fonemas. A conquista desse conhecimento de que uma letra tem um som e cada som pode ser uma letra significa que houve o domínio da natureza alfabética da escrita do português do Brasil.

As correspondências entre grafemas e fonemas são variadas, ocorrendo relações simples e complexas dependendo da posição ocupada na palavra.

Conclusão

Diante dessa realidade, torna-se essencial buscar práticas educativas eficazes, onde o educador atue como mediador entre diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento, promovendo um ensino mais dinâmico e inclusivo. Para isso, as escolas rurais precisam reestruturar sua proposta pedagógica, reformular currículos e implementar políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

A falta de formação específica para docentes que atuam no campo agrava ainda mais os desafios, pois os cursos de formação inicial e continuada não contemplam essa realidade. É necessário incentivar a reflexão sobre a prática docente, promovendo espaços de troca entre educadores e coordenadores para aprimorar abordagens pedagógicas.

Além disso, é fundamental combater os estereótipos negativos sobre a educação no campo e enxergar seu potencial de inovação, especialmente pela possibilidade de interdisciplinaridade e aprendizagem coletiva. Para isso, recomenda-se investir em pesquisas que integrem a Educação Infantil e a educação do campo, adaptar currículos dos cursos de formação docente e ampliar estágios em escolas rurais. Também é essencial discutir estratégias para universalizar o acesso à Educação Infantil no meio rural, garantindo ensino de qualidade para todas as crianças.

Referências Bibliográficas

BERRY, Chris. Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. **International Journal of Educational Development**, v. 21, p. 537-552, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1998. Brasília, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 19 ago. 2012.

COUTINHO, Nivaldo Paixão; ABREU, Waldir Ferreira de. Precariedade e fracasso escolar em turmas multisseriadas da escola São Francisco Xavier no município de Concórdia do Pará. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 1., 2011, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB, 2011.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

_____; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo**: identidades e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Unesco, 2001.

MOURA, Edinara Alves de. **Lugar, saber social e educação no campo: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira – distrito de São Valentim**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In: ANTUNES ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito**: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2). p. 132

PESQUISA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Pnera. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=

view&id=10966>. Acesso em: 20 ago. 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. 2012. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CEsQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3FItemid%3D%26gid%3D6675%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download&ei=DI0xUIn2GuTc6wGL_ICIDQ&usg=AFQjCNH3pIdrFP3wSdVB7IcjbpwIItRh8w>. Acesso em: 20 ago. 2012.