

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas
Pedagógicas



Adele Suzana do Carmo Tavares

**Representações sociais de professores sobre a
alfabetização em turmas multisseriadas em São
João da Ponta – PA**



Belém

2025

Adele Suzana do Carmo Tavares

**Representações sociais de professores sobre a alfabetização em
turmas multisseriadas em São João da Ponta – PA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação,
no Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Estado do Pará.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e
Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos
Santos.

Belém

2025

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará***

T231r Tavares, Adele Suzana do Carmo
Representações sociais de professores sobre a alfabetização em
turmas multisseriadas em São João da Ponta – PA / Adele Suzana do
Carmo Tavares. — Belém, 2025.
115 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Tânia Regina Lobato Dos Santos
Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) -
Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais
e Educação (CCSE), 2025.

1. Representações sociais. 2. Professores. 3. Alfabetização. 4. Turmas
multisseriadas. I. Título.

CDD 22.ed. 371.104

Elaborado por Priscila Melo CRB/2-1345

Adele Suzana do Carmo Tavares

**Representações sociais de professores sobre a alfabetização em
turmas multisseriadas em São João da Ponta – PA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação,
no Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Estado do Pará.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e
Práticas Pedagógicas.

Data da aprovação: 04/12/2025.

Banca examinadora

Prof.^a Tânia Regina Lobato dos Santos (Orientadora)
Dr.^a em Educação
Universidade do Estado do Pará

Prof.^a Ivany Nascimento Pinto (Membro Interno)
Dr.^a em Psicologia da Educação
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França (Membro Externo)
Dr.^a em História da Educação
Universidade do Estado do Pará

Aos meus pais, Raimundo (*in memoriam*) e Maria Odete.

Às minhas filhas, Isabelle e Manuella.

AGRADECIMENTOS

Começo meu agradecimento com esta passagem do Salmo 138, que diz: “Ó Deus, como são insondáveis para mim vossos desígnios! E quão imenso é o número deles!” Ao Senhor, toda honra e toda glória! Sou grata por tudo que Ele tem feito em minha vida!

Agradeço profundamente ao meu pai, Raimundo (*in memoriam*), por todo o seu amor e incentivo constante na busca de conhecimento; à minha mãe, Maria Odete, por seu exemplo de fé e perseverança, que, em meio às lutas diárias, foi e é uma inspiração para eu seguir além; aos meus cinco irmãos (Evandro, Ana Rita, Alena, Paulo e Romário) e aos meus sobrinhos (Matheus, Lia, Letícia e Rafael), por todo o apoio e por alegrarem meu coração.

Às minhas filhas amadas, Isabelle e Manuella, donas da minha felicidade e razão para não desistir. Obrigada por todo o cuidado dedicado a mim nessa trajetória! A vocês, também peço perdão por toda a minha ausência. Sei que foi difícil viver sem a minha presença em momentos especiais de suas vidas. Ao meu esposo, Mauro, pelo companheirismo e por tornar mais suaves os dias de luta e aflição. Espero que todo esse esforço seja um dia recompensado.

À Prof.^a Dr.^a Tânia Lobato, registro minha gratidão por toda a sabedoria e apoio na orientação deste estudo e pelo acolhimento recebido em um momento delicado dessa caminhada acadêmica.

Às professoras Dr.^a Ivany Pinto e Dr.^a Socorro França, convidadas da banca tanto de qualificação quanto de defesa, pelas leituras, observações e contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores deste PPGED, por todo o conhecimento compartilhado. Aos colegas da Turma 19, pelos momentos de estudo, diálogos, apoio e alegrias.

À professora Mirian Leão, ser iluminado que deu suporte à minha turma para que eu pudesse participar das aulas do mestrado e às amigas professoras de São João da Ponta, por toda a ajuda e carinho.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São João da Ponta – PA e à gestão dos lócus investigados, por permitirem adentrar nesse espaço de construção e partilha de representações sociais.

Às professoras e ao professor participantes, por sua disponibilidade e contribuição nesta pesquisa.

À todas as pessoas, que de alguma forma, contribuíram comigo para que eu chegasse até aqui.

Não desista nunca:
Nem quando o cansaço se fizer
sentir,
Nem quando teus pés
tropeçarem,
Nem quando os teus olhos
arderem,
Nem quando os teus esforços
forem ignorados,
Nem quando a desilusão te
abater,
Nem quando o erro te
desencorajar,
Nem quando a traição te ferir,
Nem quando o sucesso te
abandonar,
Nem quando a ingratidão te
desconcertar,
Nem quando a incompreensão te
rodear,
Nem quando a fadiga te prostrar,
Nem quando tudo tiver o aspecto
do nada,
Nem quando o peso do pecado te
esmagar.

invoque sempre a Deus, junte as
mãos, reze, sorria...
E recomece!

(Papa Leão I)

RESUMO

TAVARES, Adele Suzana do Carmo. **Representações sociais de professores sobre a alfabetização em turmas multisseriadas em São João da Ponta – PA.** 2025. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2025.

Este estudo apresenta discussões sobre como os professores constituem sua familiarização com a alfabetização em turmas multisseriadas e como esta se relaciona com suas práticas pedagógicas. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo, tendo como base epistemológica a Teoria das Representações Sociais (TRS) como método de investigação, com foco na abordagem processual, fundamentada em Moscovici (2015) e Jodelet (2001). O objetivo geral do estudo é apreender e analisar a constituição das representações sociais de professores sobre a alfabetização e as implicações para a prática pedagógica da alfabetização em classes multisseriadas no município de São João da Ponta – PA. Os participantes da investigação são quatro docentes que atuam com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas multisseriadas pertencentes a duas comunidades do município. O levantamento dos dados compreendeu entrevista semiestruturada, observação *in loco*, diário de campo e análise de conteúdo. Concluiu-se, que em São João da Ponta, a educação do campo, e especificamente a alfabetização no contexto multisseriado, precisa ser olhada com mais atenção e reconsiderada nas pautas políticas, para garantir uma estrutura curricular adaptada ao multisseriado. Referente à alfabetização dos alunos em turmas multisseriadas, o estudo mostra uma complexidade de representações sociais dos docentes, que os percebem como alunos com dificuldade devido à carência de apoio familiar, à invisibilidade por terem seus direitos negligenciados e como sujeitos de potencialidades. A representação sobre a potencialidade desse aluno dentro da turma multisseriada, visto como ser capaz de aprender na interação com os outros alunos de níveis diferentes, evidencia que a heterogeneidade na educação multisseriada é enriquecedora. Os professores compreendem que o ensino multisseriado reúne séries e níveis de aprendizagem distintos, percebidos entre situações de dificuldade e possibilidades pedagógicas inovadoras, destacando as estratégias criadas pelo professor ao valorizar a heterogeneidade presente nesse contexto. Embora o contexto escolar da multisseriação no campo ainda se estruture a partir de elaborações de representações sociais de caráter negativo, evidencia-se representações sobre essa organização que são positivas, inovadoras e possibilitam estratégias criativas, devendo ser mais familiarizadas e difundidas no contexto escolar. A maioria dos professores emerge o desejo de formações específicas para o trabalho com turmas multisseriadas. Suas práticas pedagógicas, se dão na organização da rotina das turmas multisseriadas, orientadas por escolhas pedagógicas que unem planejamento, espaço, diagnóstico, afeto e adaptações constantes, a partir da criação de diferentes estratégias que consideram a realidade do aluno e se pautam na forma como concebem a alfabetização nesse contexto.

Palavras-chave: Representações sociais. Professores. Alfabetização. Turmas multisseriadas.

ABSTRACT

TAVARES, Adele Suzana do Carmo. **Teachers' Social Representations of Literacy in Multigrade Classes in São João da Ponta, Pará.** 2025. 117 f. Dissertation (Master's in Education) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2025.

This study presents discussions on how teachers construct their familiarity with literacy in multigrade classes and how this process relates to their pedagogical practices. The methodology adopted is qualitative, characterized as field research, and grounded epistemologically in the Theory of Social Representations (TSR) as the research method, with emphasis on the processual approach, based on Moscovici (2015) and Jodelet (2001). The general objective of the study is to understand the constitution of teachers' social representations of literacy and its implications for literacy teaching practices in multigrade classes in the municipality of São João da Ponta, Pará (Brazil). The participants of this investigation are four teachers who work with students in the early years of primary education, in two multigrade schools located in two rural communities of the municipality. Data collection included semi-structured interviews, *in loco* observation, field notes, and content analysis. It was concluded that in São João da Ponta, rural education, and specifically literacy in the multigrade context, needs to be given more attention and reconsidered in political agendas to ensure a curriculum structure adapted to multigrade classrooms. Regarding the literacy of students in multigrade classes, the study shows a complexity of teachers' social representations, who perceive them as students with difficulties due to a lack of family support, invisibility because their rights are neglected, and as individuals with potential. The representation of this student's potential in the multigrade classroom, seen as capable of learning through interaction with other students of different levels, demonstrates that heterogeneity in multigrade education is enriching. Teachers understand that multigrade teaching brings together different grades and levels of learning, experienced between situations of difficulty and innovative pedagogical possibilities, highlighting the strategies created by the teacher by valuing the heterogeneity present in this context. Although the school context of multi-grade education in rural areas is still structured based on negative social representations, there are also representations of this organization that are positive, innovative, and enable creative strategies, which should be better familiarized and disseminated in the school setting. Most teachers express a desire for specific training to work with multigrade classes. Their pedagogical practices are carried out in organizing the routine of multigrade classes, guided by educational choices that combine planning, space, assessment, affection, and constant adaptations, based on the creation of different strategies that consider the student's reality and are grounded in their understanding of literacy in this context.

Keywords: Social representations. Teachers. Literacy. Multigrade classes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

DIAGRAMA 1: PARTICIPANTES, ETAPAS DE ENSINO E OBJETO DE ESTUDO	35
MAPA 1: LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DA PONTA – PA	43
GRÁFICO 1: ESCOLAS EM REGIME SERIADO E MULTISSERIADO EM SÃO JOÃO DA PONTA	45
GRÁFICO 2: QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS NO 2º SEMESTRE DE 2025	48
GRÁFICO 3: QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS NO 2º SEMESTRE DE 2025	50
FIGURA 1: AS DUAS FACES DAS RS	56
DIAGRAMA 2: OS TRÊS EIXOS DA ABORDAGEM PROCESSUAL DE JODELET (2001)	57

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO DO PORTAL DA CAPES.....	29
QUADRO 2: DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO DO PORTAL DA CAPES	30
QUADRO 3: TESE E DISSERTAÇÕES DO PORTAL DA CAPES.....	30
QUADRO 4: PARTICIPANTES E ESTAPAS DE ENSINO	31
QUADRO 5 : OBJETOS DE ESTUDO ENCONTRADOS	32
QUADRO 6: DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO DO PPGED/UEPA.....	34
QUADRO 7: DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO DO PPGED DA UEPA (2014-2023)	34
QUADRO 8: DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO DO PPGED DA UEPA (2014-2023)	35
QUADRO 9: PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	40
QUADRO 10: ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOÃO DA PONTA – PA.	44
QUADRO 11: QUANTITATIVO DE DEPENDÊNCIAS	46
QUADRO 12: QUANTITATIVO DE DEPENDÊNCIAS	48
QUADRO 13: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS.....	64
QUADRO 14: CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO	66
QUADRO 15: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	660

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTO 1: REFEITÓRIO DA UEM1.....	44
FOTO 2: ÁREA EXTERNA	45
FOTO 3: SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UEM1	47
FOTO 4: REFEITÓRIO DA UME 2	49
FOTO 5: ÁREA LIVRE SEM COBERTURA.....	49
FOTO 6: SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UEM 2.....	50

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEP	Núcleo de Educação Popular
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RS	Representações Sociais
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEEE	Unidade Estadual Educacional Especializada
UEPA	Universidade do Estado do Pará

SUMÁRIO

1. Introdução	17
1.1 Os encontros e experiências que motivaram o estudo	17
1.1.1 Primeira motivação: a vida pessoal	17
1.1.2 Segunda motivação: a vida profissional	18
1.1.3 Terceira motivação: o contexto acadêmico	21
1.2 Problematização e justificativas	221
1.2.1 Questão de Pesquisa:	22
1.2.2 Objetivo geral	22
1.2.3 Objetivos específicos	22
1.3 Contribuições teóricas e relevância social	22
1.4 Organização do estudo	23
2 A construção metodológica da pesquisa	24
2.1 O levantamento no Portal da CAPES	29
2.2 A busca no Portal do PPGED da UEPA (2014-2023).	33
2.3 Tipo e abordagem da pesquisa	38
2.4 Técnicas da pesquisa	38
2.5 Participantes e <i>lôcus</i> da pesquisa: quem sabe e de onde sabe?	39
2.5.1 Quem sabe? Os participantes da pesquisa	42
2.6.2 De onde sabe? O <i>lôcus</i> da pesquisa	42
2.6.3 Caracterização do contexto educacional de São João da Ponta - PA	43
3 A Teoria das Representações Sociais articulada ao exercício da docência na alfabetização de turmas multisseriadas	52
3.1 A Teoria das Representações sociais	52
3.2 O exercício da docência na alfabetização em turmas multisseriadas	60
4 O que e como sabem: as representações sociais de professores sobre a alfabetização em turmas multisseriadas	64
4.1.1 Representações sociais dos professores sobre a alfabetização	64
4.1.2 A alfabetização em turmas (multi)seriadas	68
4.1.4 Representações sobre o aluno de turmas multisseriadas	73
4.1.5 A alfabetização do aluno do campo, das águas e das florestas	77

4.2	Implicações nas práticas pedagógicas de alfabetização nas turmas multisseriadas -----	80
4.2.1	Representações sobre a alfabetização em turmas multisseriadas-----	80
4.2.2	Estratégia metodológicas e a organização da rotina da sala de aula-----	84
4.2.3	Formação docente para o contexto de turmas multisseriadas -----	93
	Bookmark not defined.	
4.2.4	Ser professor(a) alfabetizador(a) do campo das águas e das florestas-----	94
4.2.5	Sonhos, esperanças e realidades sobre a escolarização de alunos em turmas multisseriadas -----	98
4	Considerações finais -----	101
	Referências -----	105
	Apêndice A-----	111
	Apêndice B-----	114
	Apêndice C-----	115

1. Introdução

1.1 Os encontros e experiências que motivaram o estudo

Pensar o contexto educacional brasileiro, sobretudo ao perscrutar os estudos das Representações Sociais de professores sobre a alfabetização desenvolvida na heterogeneidade de turmas multisseriadas e relacionar as implicações dessas representações na prática pedagógica, advém de encontros que me conectam com a minha origem e com aqueles que contribuem para a construção da minha forma de pensar a educação.

Essas reflexões se fortalecem a partir de inquietações vivenciadas no âmbito escolar, oriundas de minha profissão docente, que atravessam minha vida pessoal e acadêmica. Um encontro muito significativo!

Ao refletir sobre as motivações para a escrita deste estudo, ressalto que fui impulsionada por três razões: a primeira refere-se à vida pessoal, a segunda está relacionada à docência e a terceira ao contexto acadêmico.

1.1.1 Primeira motivação: a vida pessoal

Resgatar a minha história de vida fez-me perceber que experiências vivenciadas recentemente se conectam com tempos e contextos diferentes, como a história de vida de meus avós e de meus pais. Sou filha e neta de pessoas nascidas em comunidades do campo: pelo lado materno, da comunidade de Pedranópolis; e pelo lado paterno, da comunidade de Itacuã/Arsênio, ambas pertencentes ao município de Marapanim-PA.

Meus pais nasceram e iniciaram seus estudos no campo, mas passaram por um processo migratório, pois precisaram sair de seu lugar de origem para viver na cidade a fim de continuar os estudos. À época, o barco era o único meio de transporte, tornando o trajeto até a cidade longo e dificultoso. Sem condições de ir e vir diariamente, tiveram que deixar o campo: meu pai passou a morar como aluno interno em um colégio, enquanto minha mãe e seus irmãos residiram em casa própria, recebendo visitas de minha avó a cada quinze ou trinta dias.

Sou filha de Marapanim, onde estudei toda a minha educação básica. Desde o ensino fundamental nutria o desejo de cursar o ensino superior. Em 2001, ao prestar o vestibular pela primeira vez, não obtive êxito. Em 2002, surgiu a oportunidade de morar em Belém, na casa de uma tia, para ter uma preparação melhor, pois na minha terra natal não havia universidade. Eu fazia serviços domésticos durante o dia e estudava à tarde. Nesse contexto, percebo o encontro entre a minha realidade e a de minha mãe, assim como a de tantos estudantes do campo que, mesmo em outros tempos, ainda precisam deixar seu lugar de origem para continuar os estudos.

Durante três anos, estudei em cursinho preparatório popular, mas não consegui a sonhada aprovação. Em 2004, engravidei de minha primeira filha e, três anos depois, da segunda. Nesse novo contexto familiar e econômico, sem rede de apoio, precisei dedicar-me exclusivamente às minhas filhas e às tarefas do lar, deixando o sonho da universidade em segundo plano.

Seis anos se passaram e, em 2010, participei novamente de um processo seletivo. No início de 2011, finalmente ouvi pelo rádio meu nome no listão dos aprovados. Foi quando pude dizer aos meus pais: “pode soltar foguete, porque eu passei no vestibular!”. Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, concluído em 2015.

1.1.2 Segunda motivação: a vida profissional

Minha carreira docente iniciou ao final de 2016, quando obtive minha primeira aprovação em concurso público no município de São João da Ponta – PA, para o cargo de professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Comecei a atuar em uma escola urbana, em uma turma de 3º ano, com estudantes residentes tanto na cidade quanto em comunidades do campo. O município denomina como “zona” as áreas rurais onde vivem esses estudantes.

Nesse contexto, experimentei a docência entre sujeitos diversos, vivendo desafios e aprendizagens ao lado de colegas de profissão. Foi principalmente na sala dos professores que meus primeiros interesses pela temática da alfabetização começaram a ser construídos, pois esse espaço se tornou o lugar onde mais pude

escutar, observar e dialogar sobre as dificuldades de aprendizagem percebidas em sala de aula, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais.

As angústias compartilhadas eram recorrentes. Histórias de estudantes que não sabiam ler, que tinham dificuldade de escrever o próprio nome ou compreender textos, eram frequentes. Contudo, havia uma conversa ainda mais presente ao longo de seis anos, que desde o início despertou minha atenção: as dificuldades apresentadas principalmente pelos estudantes do 6º ano, sobretudo na turma composta majoritariamente por alunos do campo.

Surgiam explicações hipotéticas para essas dificuldades: “alunos que não querem nada”, “pais que não ajudam”, “trabalho na roça”, “professores temporários que precisavam aprovar alunos”, entre outras. Percebi que, muitas vezes, nossas interpretações tomavam a singularidade pessoal e cultural dos educandos do campo como justificativa para suas dificuldades. E comecei a me perguntar: será que essa forma de perceber os estudantes não era, na verdade, uma base que influenciava a própria prática pedagógica?

Recordei então as conversas com minha mãe sobre as dificuldades que enfrentou para concluir seus estudos e comparei com a história de alguns alunos meus, contextos de passado e presente tão próximos, mesmo em pleno século XXI. Minha mãe também foi docente do campo, o que reforça ainda mais minhas conexões afetivas e profissionais com essa realidade.

Ao longo dos anos, fui aprendendo mais sobre a vida dos educandos e refletindo sobre nossas conversas. A alfabetização sempre emergia como foco de minhas inquietações. Perguntava-me:

- Como foi o processo de alfabetização desses estudantes?
- Como os professores trabalham a alfabetização?
- Há orientações e intervenções adequadas?
- Como isso ocorre em turmas multisseriadas?

Em seis anos de regência, trabalhei com turmas compostas por estudantes urbanos e do campo. Essa vivência sempre me levava a pensar sobre realidades tão

distintas, especialmente quando comparadas à realidade de minhas filhas, que tinham seus direitos assegurados, enquanto outras crianças não tinham o mesmo privilégio.

Momentos marcantes me acompanharam:

- Aluna perguntando logo cedo: *“professora, falta muito para a merenda? Estou com fome, estou de jejum”*.
- Estudantes com mãos ásperas devido ao trabalho na roça.
- Alunos com ferimentos causados por facão ao descascar mandioca.
- Uma aluna dizendo: *“eu só venho pra escola porque a mamãe me obriga; senão ficava na roça fazendo farinha, que dá muito dinheiro”*.

Para mim, tudo isso era uma violência contra a infância; para eles, uma naturalidade.

Em 2019, vivenciei outra realidade dos estudantes do campo ao trabalhar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Durante um ano, atendi escolas localizadas nas comunidades camponesas e passei a fazer o trajeto escolar junto aos alunos, pegando carona nos ônibus escolares.

Nessas viagens, pude observar:

- O “sacolejo” do transporte;
- Crianças pequenas embarcando sozinhas;
- Alunos dormindo apoiados uns nos ombros dos outros;
- Estudantes que precisavam sair de sua casa às 11h40 para entrar na escola às 13h30;
- Poeira no verão e cheiro de mato molhado no inverno;
- Atenção conjunta entre motorista e alunos para evitar atolamentos ou atravessar rios cheios.

Essa imersão permitiu-me conhecer fortemente a realidade desses educandos e compreender aspectos que antes não eram tão explícitos para mim. Apesar do pouco tempo disponível no mestrado para investigar toda essa complexidade, pude fortalecer meu interesse por estudar a alfabetização em turmas multisseriadas.

No município de São João da Ponta, há muitas escolas multisseriadas. De acordo com Hage (2011, p. 100), no ensino multisseriado há “um único professor que atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula”. É nesse contexto que busco contribuir para a visibilidade dessa realidade e para superar visões negativas sobre a alfabetização no campo.

1.1.3 Terceira motivação: o contexto acadêmico

A terceira razão decorre do meu ingresso, em 2023, no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, vinculado à Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos.

No programa, especialmente na disciplina Epistemologia e Educação, tive contato pela primeira vez com a Teoria das Representações Sociais (TRS). Assim, compreendi que muitos dos pensamentos que geravam indagações minhas e de meus colegas eram carregados de representações sociais. Percebi a relevância da TRS para entender as percepções docentes sobre o cotidiano educacional do campo.

Por essas três razões, optei por alterar meu projeto inicial e assumir uma pesquisa no campo da TRS, buscando apreender e analisar como se constituem as representações sociais de professoras(es) sobre o processo de alfabetização em turmas multisseriadas. Almejo contribuir para as pesquisas na região amazônica paraense e para a educação no município de São João da Ponta.

1.2 Problematização e justificativas

A dificuldade na alfabetização não é novidade no cenário brasileiro e não se restringe às escolas de São João da Ponta. Contudo, pode ser ainda mais intensa no campo. Diálogos frequentes na escola, como “na turma da manhã os alunos são mais bonzinhos” ou “à tarde tive que mudar tudo porque os alunos não querem nada”, revelavam desafios específicos, especialmente na turma vespertina, composta em grande parte por estudantes oriundos de turmas multisseriadas.

Compreender como as Representações Sociais de docentes influenciam suas práticas pedagógicas é fundamental para promover uma educação mais justa. Segundo Moscovici (2015, p. 40), “todas as interações humanas [...] pressupõem representações”. Assim, as representações sociais são construídas historicamente e influenciam comportamentos e práticas.

1.2.1 Questão de Pesquisa:

Como se constituem as representações sociais de professoras(es) sobre a alfabetização e suas implicações na prática pedagógica nas classes multisseriadas?

1.2.2 Objetivo geral

Apreender e analisar a constituição das representações sociais de professores(as) sobre a alfabetização e suas implicações na prática pedagógica nas classes multisseriadas no município de São João da Ponta – PA.

1.2.3 Objetivos específicos

- a) Caracterizar o contexto escolar alvo do estudo;
- b) Identificar as imagens ideativas (objetivações) e sentidos (âncoras) que organizam as representações sociais de professores sobre alfabetização;
- c) Relacionar tais representações com as práticas pedagógicas da alfabetização nas classes multisseriadas.

1.3 Contribuições teóricas e relevância social

Sobre as pessoas que vivem no campo, há diversas visões, muitas delas negativas. Compreender essa realidade, especialmente no contexto educacional, é fundamental para promover reflexões ampliadas e transformadoras sobre como representações sociais permeiam a educação.

O estudo das representações sociais de docentes sobre a alfabetização pode contribuir para a produção de conhecimento científico, para a reflexão crítica, para a ampliação dos olhares profissionais e governamentais sobre estudantes de turmas multisseriadas e, ainda, para melhorias na educação brasileira, especialmente no município de São João da Ponta – PA.

Autores como Soares (2022) e Freire (2014) oferecem uma base teórica consistente sobre alfabetização, destacando a necessidade de compreender contextos e práticas. Hage (2011) e Arroyo, Caldart e Molina (2011) abordam as especificidades e desafios da multissérie. Moscovici (2015) reforça o papel central das representações sociais nas práticas humanas.

Analisar como essas representações influenciam a prática pedagógica é imprescindível para identificar barreiras e propor estratégias que fortaleçam o processo de alfabetização no campo.

1.4 Organização do estudo

Este estudo está organizado em cinco seções:

1. **Os encontros e experiências que motivaram o estudo** – uma breve apresentação das motivações pessoais, profissionais e acadêmicas, que impulsionaram este estudo, bem como a problematização e justificativa, a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, as contribuições teóricas e a relevância social.
2. **A construção metodológica da pesquisa** – na qual abordamos o detalhamento da abordagem e dos procedimentos metodológicos, como o estado do conhecimento, o tipo, a abordagem e as técnicas da pesquisa, os participantes da pesquisa, em que apresento o perfil de cada um, assim como o *lócus* deste estudo.
3. **A Teoria das Representações Sociais (TRS)** – a qual versa sobre fundamentos conceituais e contribuições para a investigação, articulando a TRS ao exercício da docência na alfabetização em turmas multisseriadas.
4. **“O que e como sabem”: as representações sociais de professores sobre a alfabetização em turmas multisseriadas** – na qual abordamos a análise dos dados obtidos, com as imagens e sentidos constituídos pelos docentes e os reflexos na prática pedagógica, desenvolvidas em turmas multisseriadas.
5. **Considerações finais** – a qual apresentamos a síntese dos principais achados e contribuições deste estudo de dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Dessa forma, a organização do estudo evidencia a articulação entre trajetória pessoal, fundamentação teórica, metodologia e análise crítica, permitindo compreender de maneira minuciosa como as representações sociais de professores(as) se constituem e influenciam a alfabetização em turmas multisseriadas. A divisão apresentada orienta o percurso investigativo e reforça a relevância do estudo ao integrar contexto, teoria e prática, oferecendo subsídios para reflexões, tomada de decisões pedagógicas e possíveis encaminhamentos que contribuam para o fortalecimento da educação no campo e para a melhoria do processo alfabetizador no município de São João da Ponta – PA.

2 A construção metodológica da pesquisa

Com o objeto definido, torna-se necessário escolher um caminho que conduza aos elementos capazes de responder ao problema levantado. Para isso, faz-se imprescindível o uso de procedimentos científicos. Dessa maneira, apresenta-se como método científico a Teoria das Representações Sociais (TRS), fundamentada no referencial teórico-metodológico de Moscovici (2015) e Jodelet (2001, 2005), sob a orientação da abordagem processual, vinculada aos mecanismos de formação das representações sociais: ancoragem e objetivação.

Conforme Alves-Mazzotti, Maia e Magalhães (2009, p. 17), a abordagem processual busca “[...] conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção, assim como as práticas sociais que as geram e as justificam”. Nessa perspectiva, compreende-se que o foco da abordagem processual recai sobre os processos de formação das representações sociais nos contextos culturais onde são construídas.

Por isso, neste estudo, optou-se pela abordagem processual de Jodelet (2001), que tem como base três eixos: quem sabe e de onde sabe? O que e como sabem? Sobre quem se sabe e com que efeito? Dessa forma, as três questões que fundamentam tal abordagem, possibilita investigar, no lócus da pesquisa, como docentes ancoram e objetivam percepções, opiniões e ideias sobre a alfabetização realizada no contexto de turmas multisseriadas no município de São João da Ponta – PA.

Nesse sentido, a abordagem processual mostra-se coerente com a intenção de investigar a alfabetização em turmas multisseriadas como objeto de representação social entre docentes atuantes em escolas do campo. Portanto, a TRS configura-se como elemento fundamental para este estudo, visto que permite compreender como esses sujeitos pensam sobre o objeto em questão. Segundo Ornellas e Oliveira (2022, p. 32), a “[...] TRS se interessa em escutar os sujeitos inseridos nos grupos sociais, com vistas a apreender como constroem, interpretam e representam a vida cotidiana e o contexto social mais amplo”.

Spink (1993) estabelece as representações sociais como formas de conhecimento que rompem com a concepção clássica e valorizam o conhecimento do senso comum. Para a autora, as representações sociais:

[...] Sendo definidas como formas de conhecimento prático, inserem-se mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum. Tal privilégio já pressupõe uma ruptura com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento, uma vez que estas abordam o conhecimento como saber formalizado, isto é, focalizam o saber que já transpôs o limiar epistemológico, sendo construído por conjuntos de enunciados que definem normas de verificação e coerência (Spink, 1993, p. 302).

Nesse sentido, as RS podem contribuir em vários campos de conhecimento, visto que o rompimento com as vertentes clássicas das teorias de conhecimento é significativo, pois move o foco epistemológico para o saber vivido e edificado nas práticas sociais.

Dessa forma, as RS configuram-se como elementos essenciais na investigação dos fatores que condicionam as práticas pedagógicas, bem como nos processos que envolvem a construção de significados docentes sobre a alfabetização em turmas multisseriadas, o que evidencia, à luz da TRS, a relação de interdependência entre quem representa e o objeto representado. Tal dinâmica constitui o espaço de elaboração da pesquisa em RS, ressaltando sua estreita vinculação com os contextos sociais nos quais essas são criadas, sustentadas, difundidas e transformadas ao longo do tempo.

O Estado do Conhecimento

Nesse direcionamento investigativo, foi utilizado como parte dos procedimentos metodológicos, o Estado do Conhecimento, onde apresentam-se os resultados

obtidos sobre a temática que constitui o objeto deste estudo, a partir de produções científicas de dissertações e teses.

Considera-se que consultar, classificar e analisar os estudos já produzidos no cenário educacional, especialmente em âmbito nacional, configura-se como base relevante para a elaboração de uma “tese ou dissertação qualificada”, conforme destaca Morosini (2015). Para a autora:

[...] O estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini, 2015, p.102).

Nesse aspecto, a autora ressalta a importância de realizar um estudo minucioso sobre o que já vem sendo produzido a respeito do objeto de pesquisa, a fim de identificar as contribuições difundidas no campo científico e as lacunas existentes.

Para Vosgerau e Romanowski (2014), o Estado do Conhecimento não se restringe à identificação das obras, mas envolve também a análise, a categorização e a revelação de diferentes enfoques e perspectivas. Desse modo, as autoras discutem que:

[...] Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. As revisões são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Esses estudos podem conter, análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências e abordagens das práticas educativas (Vosgesrau; Romanowski, 2014, p. 167-168).

Os estudos de revisão apresentam diferentes nomenclaturas, entre elas o Estado da Arte e o Estado do Conhecimento, e consoante Vosgerau e Romanowski (2014), em muitas pesquisas essas denominações têm sido utilizadas como equivalentes.

Romanowski e Ens (2006) apontam que, no Estado da Arte, os objetivos possibilitam compreender como ocorre a produção do conhecimento em teses, dissertações, artigos de periódicos e outras publicações em áreas específicas. Nesse

aspecto, para as autoras, as pesquisas do tipo Estado da Arte recebem essa denominação quando abarcam todo um campo do conhecimento sob distintos pontos de vista, que suscitaram produções diversas.

Por outro lado, embora metodologicamente semelhante ao Estado da Arte, Romanowski e Ens (2006, p. 40) afirmam que “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento”, ou seja, trata-se de um levantamento mais delimitado, restrito a determinadas produções científicas, como teses e dissertações.

Nesse entendimento, este estudo configura-se como Estado do Conhecimento, visto que se propõe a identificar e comparar investigações produzidas em dissertações e teses, entre os anos de 2014 a 2023, acerca das Representações Sociais de docentes sobre a alfabetização em turmas multisseriadas. Para o aprofundamento da temática, delimitou-se esse período com o intuito de ampliar a observação do que foi produzido na última década e, assim, avançar de maneira segura para além do que já se encontra estudado, evitando repetições.

Sob essa ótica, realizou-se inicialmente o levantamento em âmbito nacional das produções relacionadas às representações de docentes sobre a alfabetização em turmas multisseriadas, disponíveis no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), seguido da busca no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), por apresentarem maior proximidade com a temática em tela. O primeiro passo para a obtenção desse levantamento consistiu na delimitação e organização do estudo, desenvolvidas com base nas seguintes etapas:

- a) Elaboração dos descritores;
- b) Levantamento dos trabalhos produzidos nos bancos de dados (CAPES, UEPA);
- c) Leitura, síntese e conclusões do estudo.

O estudo foi orientado pelas seguintes questões: De quais etapas de ensino são os participantes das pesquisas? Quais objetos de estudo têm sido investigados em representações sociais de docentes? Quais são seus objetivos e resultados em relação à temática?

Para melhor organização do levantamento, a pesquisa foi dividida em três categorias:

1. Representações sociais e alfabetização;
2. Representações sociais e educação do campo;
3. Representações sociais e multissérie.

Para cada categoria, utilizaram-se descritores combinados pelo operador booleano AND: “Representações sociais AND alfabetização”, “Representações sociais AND educação do campo” e “Representações sociais AND multissérie”, todos vinculados ao recorte temporal de 2014 a 2023, à área da educação, com ênfase na alfabetização em turmas multisseriadas no contexto do ensino fundamental.

Nos Quadros 1, 2 e 3 apresentam-se as produções concluídas e publicadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, resultantes da aplicação dos descritores supracitados. No portal de investigação, obteve-se inicialmente um conjunto de títulos abrangendo diversas áreas do conhecimento. A partir da combinação dos descritores, identificou-se um total de 1.917 trabalhos. Então filtrou-se as informações e buscou-se somente as produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação, como também a área de avaliação e a área de concentração, todas no período indicado, chegando em 44 trabalhos relacionados à alfabetização, 117 à educação do campo e 8 à multisseriação.

Após esse levantamento inicial, foram desenvolvidas as fases de seleção do material, organizadas na seguinte ordem:

1. **Leitura dos títulos e resumos:** realizou-se a identificação preliminar dos estudos que continham os descritores estabelecidos.
2. **Seleção e agrupamento dos resumos:** por meio do refinamento dos resumos, selecionaram-se aqueles que se relacionavam ao contexto do estudo, considerando os descritores “Representações sociais AND alfabetização”, “Representações sociais AND educação do campo” e “Representações sociais AND multissérie”.
3. **Releitura dos resumos selecionados e escolha com base em critérios de inclusão:** contemplando a pertinência temática, a proximidade com os descritores estabelecidos e o foco nas representações sociais de docentes.
4. **Análise das produções** selecionadas.

Desse modo, foram excluídos os trabalhos que não atendiam aos critérios delimitados, resultando, após a filtragem, em 17 produções acadêmicas, sendo 1 tese e 16 dissertações.

Nos Quadros 1, 2 e 3 apresentam-se as informações obtidas, organizadas conforme as categorias estabelecidas: “Representações sociais e alfabetização”, “Representações sociais e educação do campo” e “Representações sociais e multissérie”. Os quadros exibem títulos, autores, instituições, anos e titulações das publicações, acompanhados de uma breve descrição dos trabalhos levantados, que mais articulassem as representações de docentes com as categorias mencionadas.

Posteriormente, nos Quadros 4, 5 e 6 apresentam-se os dados provenientes do portal PPGED/UEPA, acompanhados da síntese das produções e, em seguida, suas respectivas análises.

2.1 O levantamento no Portal da CAPES

Nessa busca, identificaram-se produções que têm como base a Teoria das Representações Sociais como apoio teórico-metodológico e que envolvem professores. Os quadros a seguir apresentam os resultados encontrados.

Categoria: Representações sociais e alfabetização

Quadro 1: Dissertações em Educação do Portal da CAPES

TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ANO	TITULAÇÃO
Alfabetização de jovens e adultos: representações sociais de professores da EJA	SILVA, Jessica Lira da.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2020	Mestrado
As representações sociais e Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC: o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Natal	SANTOS, Camila Rodrigues dos.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2021	Mestrado
O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos com a escola: representações sociais de letramento e alfabetização	RODRIGUES, Priscila da Silva.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2021	Mestrado

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Categoria: Representações Sociais e Educação do Campo

Quadro 2: Dissertações em Educação do Portal da CAPES

TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ANO	TITULAÇÃO
Representações sociais sobre o campo/rural na transição escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul/PR	CORDEIRO, Valeria dos Santos.	Universidade Tuiuti do Paraná	2016	Mestrado
Representações sociais de professoras da educação infantil sobre alunos(as) das classes populares	RIBEIRO, Andrea Porto.	Universidade Federal de Uberlândia	2017	Mestrado
A alternância na Licenciatura em Educação do Campo: representações sociais dos docentes da UFV	LIMA, Sthefani Loti Paiva.	Universidade Federal de Viçosa	2017	Mestrado
Quando o estranho é a roça: representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas de professoras	SANTANA, Reinaldo Alves de.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2018	Mestrado
Representações do fracasso escolar na educação do campo em Cajazeiras – PB: a perspectiva docente	ROLIM, Giordano Bruno Messias	Universidade Federal de Campina Grande	2021	Mestrado

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Categoria: Representações Sociais e Multissérie

Referente ao descritor “Representações sociais AND multissérie”, na pesquisa realizada em 8 de julho de 2024, não foram encontradas produções dentro do recorte temporal de 2014 a 2023.

Quadro 3: Tese e Dissertações do Portal da CAPES

TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ANO	TITULAÇÃO
As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada.	SILVA, Jaqueline Barbosa da.	Universidade Federal de Pernambuco	2002	Mestrado
Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo	MENEZES, Luciane de Souza Diniz.	Universidade Federal de Minas Gerais	2013	Mestrado

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

A busca no portal da Capes disponibilizou oito produções, todas publicadas antes da Plataforma Sucupira e distribuídas nos seguintes anos: 1988 (1), 2002 (1), 2007 (1), 2009 (1), 2010 (1), 2011 (2) e 2013 (1). No Quadro 3 apresentam-se dois títulos de dissertações de mestrado em educação que abordam a representação social.

Análise dos resultados no Portal da CAPES

O Quadro 4 apresenta os diferentes participantes das pesquisas e as etapas de ensino identificadas nas três categorias estabelecidas. Observa-se uma variedade de participantes, sendo a maioria composta por professores atuantes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Superior.

Quadro 4: Participantes e etapas de ensino

Categoria	Pesquisa	Participantes	Etapas de ensino
Representações sociais e Alfabetização	Silva (2020)	Professores	Educação de Jovens e Adultos
	Santos (2021)	Professores	Ensino Fundamental (anos finais)
	Rodrigues (2021)	Professores Pais Educadores sociais	Ensino Fundamental (3º ano)
Representações sociais e Educação do Campo	Cordeiro (2017)	Professores Alunos	Ensino Fundamental (6º ano)
	Ribeiro (2017)	Professoras	Educação Infantil
	Lima (2017)	Professores	Ensino Superior
	Santana (2018)	Professores	Ensino Fundamental (anos finais)
	Rolim (2021)	Professores	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)
Representações sociais e multissérie	Silva (2002)	Professores	Turmas multisseriadas

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

No levantamento realizado, observa-se que a maioria dos participantes são professores da educação básica. Na primeira categoria, identificaram-se dois grupos de participantes formados por docentes que atuam no Ensino Fundamental e um grupo pertencente à modalidade de ensino EJA.

Em relação à segunda categoria, verificaram-se três produções cujos participantes docentes são do Ensino Fundamental, uma do Ensino Superior e uma

da Educação Infantil. Registra-se que, nas duas categorias, há pesquisas com outros participantes, como alunos, pais e educadores sociais (Rodrigues, 2021; Cordeiro, 2017).

No que tange à terceira categoria, ainda que não esteja dentro do recorte temporal estudado, incluiu-se no levantamento por se tratar de uma dissertação identificada no Portal da CAPES e por ser a única que abordava a representação social docente. Como foi possível acessar apenas o título, infere-se que o estudo tenha sido realizado na etapa do Ensino Fundamental, visto que trata da representação de professores em turmas multisseriadas.

Os objetos de estudo

Quanto ao objeto de estudo, no Portal CAPES observa-se uma diversidade de interesses, com maior número de investigações sobre representações sociais de professores acerca de algo ou algum fenômeno, e apenas uma com menção a alguém (Ribeiro, 2017). Ver quadro a seguir:

Quadro 5: Objetos de estudo encontrados

Categoria	Pesquisa	Objeto de estudo
Representações sociais e Alfabetização	Silva (2020)	Alfabetização de jovens e adultos
	Santos (2021)	Formação pelo PNAIC
	Rodrigues (2021)	Processo de alfabetização e letramento
Representações sociais e Educação do Campo	Cordeiro (2017)	Campo/rural na transição escola rural/urbana
	Ribeiro (2017)	Alunos(as) de classes populares
	Lima (2017)	A Alternância na Licenciatura em Educação do Campo
	Santana (2018)	Ensino de leitura imbricadas nas práticas pedagógicas
	Rolim (2021)	Fracasso escolar na Educação do Campo
Representações sociais e multissérie	Silva (2002)	Formação continuada

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Verifica-se, no quadro acima, que as três categorias apresentam objetos de estudo distintos, sem recorrência entre eles. No entanto, destacam-se as dissertações de mestrado de três pesquisadores — Silva (2020), Cordeiro (2017) e Silva (2002) — que se aproximam desta investigação, por abordarem as representações sociais de

docentes sobre a alfabetização de jovens e adultos, o contexto campo/rural, a transição entre escolas e a atuação docente em turmas multisseriadas.

O primeiro estudo é o de Silva (2020), intitulado *Alfabetização de jovens e adultos: representações sociais de professores da EJA*, cujo objetivo geral consistiu em investigar as representações sociais sobre alfabetização de docentes que trabalham com o 1º segmento da EJA e suas repercussões nas práticas de alfabetização, em duas escolas do município de Natal/RN. Os resultados indicam que não há uma representação social comum partilhada, sendo esta permeada por variações e contrastes entre os grupos investigados.

Na pesquisa de Santos (2021), *As representações sociais e o Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC: o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Natal*, analisou-se a representação social de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, participantes do PNAIC, acerca dessa formação. O estudo permitiu, em determinado momento, identificar possíveis representações sociais relacionadas à formação do pacto por um grupo específico.

Rodrigues (2021), em *O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos com a escola: representações sociais de letramento e alfabetização*, teve como objetivo central analisar as representações sociais de pais, professores e educadores sociais inseridos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) a respeito dos processos de alfabetização e letramento nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Entre os resultados, evidenciou-se que as representações sociais sobre alfabetização são comuns entre os participantes, mas divergem quanto ao letramento; registraram-se, ainda, queixas dos docentes relacionadas à formação inicial e continuada sobre alfabetização e letramento, indicando, conforme a autora, a necessidade de maiores investimentos nessas formações.

Apesar de a maioria das produções levantadas abordar a representação social de docentes, este estudo avança ao trazer para o debate a representação social de professores sobre a alfabetização em turmas multisseriadas, confirmando, assim, a relevância desta investigação.

2.3 A busca no Portal do PPGED da UEPA (2014-2023)

No segundo momento, o levantamento foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). O

programa possui duas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; e Saberes Culturais e Educação na Amazônia. O programa foi inaugurado em 2005.

A busca seguiu o mesmo recorte temporal, compreendido entre os anos de 2014 a 2023, e foi orientada por três descritores: “Representações Sociais de docentes”, “Alfabetização” e “Educação do Campo/Multissérie”. A seguir, os quadros apresentam as produções levantadas em cada categoria.

Categoria: Representações Sociais de docentes

Quadro 6: Dissertações em Educação do PPGED/UEPA.

TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ANO	TITULAÇÃO
Representações sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos	LOBATO, Huber Kliner Guedes.	Universidade do Estado do Pará	2015	Mestrado
As representações sociais de professores e facilitadores sobre o brincar da criança com Transtorno do Espectro do Autismo em uma escola bilíngue de educação infantil	SARMANHO, Ana Paula Santos.	Universidade do Estado do Pará	2021	Mestrado
Representações sociais de docentes sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica nas séries iniciais do ensino fundamental: imagens e sentidos nas práticas educativas	OLIVEIRA, Iolane do Socorro Nobre de.	Universidade do estado do Pará	2022	Mestrado

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Categoria: Alfabetização

Quadro 7: Dissertações em Educação do PPGED da UEPA (2014-2023)

TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ANO	TITULAÇÃO
Letramento musical e suas repercussões no desenvolvimento da alfabetização: uma análise sobre alunos do 6º ano de duas escolas públicas de Belém-PA	BORGES, Douglas Guimarães.	Universidade do Estado do Pará	2016	Mestrado
Práticas de alfabetização, letramento e educação: o que dizem os egressos do MOVA Belém?	GOMES, Jaqueline Teixeira.	Universidade do Estado do Pará	2017	Mestrado
Escola Filipa de Vilhena: o processo de alfabetizar no grêmio Literário Português (1921-1941)	CORREA, Maria José da Silva.	Universidade do Estado do Pará	2021	Mestrado

Concepções e práticas de alfabetização de professores sobre alfabetizar na pré-escola	ARAÚJO, Gilvana Costa de.	Universidade do Estado do Pará	2022	Mestrado
Alfabetização de educandos/as com autismo na perspectiva educação freireana: análise de uma turma do projeto de pesquisa-ação em educação especial do NEP/UEPA	CARMO, Débora Katia Ferreira do.	Universidade do Estado do Pará	2022	Mestrado
Concepções de alfabetização e letramento e suas implicações nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores: mediações e contradições	OLIVEIRA, Leane Lima de.	Universidade do Estado do Pará	2022	Mestrado

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Categoria: educação do campo e multissérie

Quadro 8: Dissertações em Educação do PPGED da UEPA (2014-2023)

TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ANO	TITULAÇÃO
Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha	PEREIRA, Rosenildo da Costa.	UEPA	2016	Mestrado
Organização do trabalho pedagógico no contexto da educação do campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba	SARDINHA, Marinilda Corrêa.	UEPA	2016	Mestrado
O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-Pará	AVIZ, Fernanda Regina Silva de.	UEPA	2016	Mestrado
Trabalho docente em escolas do campo multisseriadas	SILVA, Tatiana de Sousa.	UEPA	2017	Mestrado
Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada	SANTOS, Ana Cristina de Sousa.	UEPA	2021	Mestrado
Retratos da educação do campo: turmas multisseriadas no município de Castanhal-PA	POÇA, Lidiane Cristina Silva da.	UEPA	2022	Mestrado
A educação infantil do campo: a infância percebida por crianças da Ilha de Cotijuba/PA	RABELO, Rosângela Albélia Rodrigues.	UEPA	2023	Mestrado

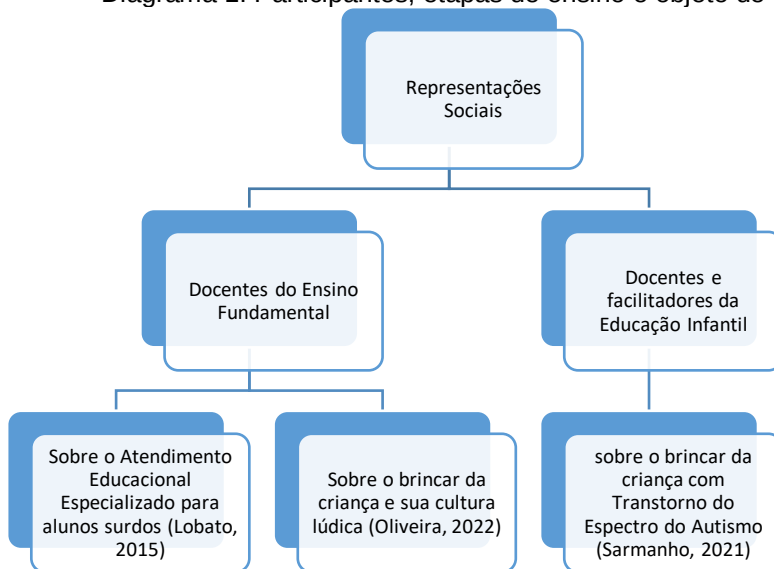
Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Resultados encontrados no PPGED da UEPA

As pesquisas levantadas apontam estudos relevantes relacionados às três categorias: “representações sociais de docentes”, “alfabetização” e “educação do campo/multissérie”, conforme evidenciado nos gráficos acima. No que se refere à primeira categoria, observa-se que as investigações sobre as representações sociais

de professores, nos últimos dez anos, contemplam objetos de estudo e etapas de ensino distintos, conforme apresentado no diagrama abaixo.

Diagrama 1: Participantes, etapas de ensino e objeto de estudo



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Em relação às etapas de ensino, observa-se que, entre os três trabalhos, dois buscaram analisar as representações sociais de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Lobato, 2015; Oliveira, 2022), e um investigou as representações de professores e facilitadores da Educação Infantil (Sarmanho, 2021).

Quanto ao objeto de estudo, verifica-se que duas pesquisas estão relacionadas ao brincar da criança: em Sarmanho (2021), o foco foi o brincar de crianças com TEA em uma escola bilíngue da Educação Infantil; e, em Oliveira (2022), o interesse recaiu sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa de Lobato (2015) abordou o atendimento educacional especializado para o aluno surdo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No repositório do PPGED-UEPA, não foram encontradas evidências de estudos sobre representações sociais de docentes relacionadas à alfabetização em turmas multisseriadas. Registra-se, contudo, que há outros trabalhos no programa que utilizam a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico, porém foram selecionadas apenas as produções que abordam especificamente a representação social de professores.

No que se refere à categoria alfabetização, identifica-se uma variedade de estudos que tratam da contribuição do processo de alfabetização do MOVA ao

letramento de egressos (Gomes, 2017); da contribuição do projeto “Alfabetização de educandos e educandas da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas” para a alfabetização de educandos com TEA (Carmo, 2022); das concepções de professoras sobre alfabetização e letramento e suas práticas pedagógicas (Oliveira, 2022); das concepções e práticas de alfabetização de docentes da Educação Infantil (Araújo, 2022); dos efeitos do letramento musical na alfabetização de estudantes do 6º ano de escolas públicas (Borges, 2016); e do processo de alfabetização de leitores da Escola Felipa de Vilhena (Correa, 2021). Entretanto, não foi localizada a temática alfabetização em contexto de multisseriação.

Referente à categoria educação do campo/multisseriação, encontram-se pesquisas que consideram contextos ribeirinhos e de Educação Infantil, incluindo análises das interações entre prática docente e saberes culturais locais em uma escola ribeirinha (Pereira, 2016); práticas pedagógicas de professores com crianças ribeirinhas de uma Unidade Estadual Educacional Especializada (Santos, 2021); significados de cultura local e escolar para crianças da Educação Infantil de turmas multi-idade (Aviz, 2016); e percepções sobre criança e infância por crianças de uma escola da ilha de Cotijuba — PA (Rabelo, 2023).

Observam-se ainda estudos que analisam a prática pedagógica docente em relação às necessidades e especificidades da educação do campo (Poça, 2022); que buscam compreender como professores de escolas multisseriadas do município de Bragança-PA desenvolvem seu trabalho (Silva, 2017); e que investigam que educação básica do campo está sendo construída a partir das práticas pedagógicas (Sardinha, 2016).

As pesquisas encontradas apresentam especial relevância para os contextos do campo e multisseriado, pois conferem visibilidade às vozes dos sujeitos envolvidos, com atenção às percepções de crianças e docentes. Alguns estudos, inclusive, fazem referência às práticas pedagógicas. Embora existam pesquisas que discutem a compreensão de docentes que atuam em turmas multisseriadas e estabelecem relações com seu trabalho, até o momento deste levantamento não foi identificado nenhum estudo que trate das Representações Sociais de docentes sobre a alfabetização em turmas multisseriadas.

Diante do exposto, observa-se que, neste Estado do Conhecimento, há estudos apoiados na Teoria das Representações Sociais (TRS). Contudo, suas temáticas não

se relacionam diretamente à Representação Social de professores acerca da alfabetização em turmas multisseriadas. Nesse sentido, destaca-se a importância deste estudo, fundamentado na TRS, para apreender as representações sociais de docentes sobre uma temática relevante ao contexto escolar multisseriado. Tal abordagem visa contribuir para a pesquisa no campo educacional, considerando as especificidades do contexto local.

2.4 Tipo e abordagem da pesquisa

Nesse viés, este estudo adota uma abordagem qualitativa e será desenvolvido por meio de pesquisa de campo. Neto (2002, p. 53), com base em Minayo (1992), define campo de pesquisa como “[...] o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação”.

Nessa concepção, a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994, p. 22), “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. Assim, o estudo tem como espaço empírico o contexto escolar do campo, no município de São João da Ponta – PA.

Considerando o recorte espacial, bem como o problema e os objetivos propostos, que visam analisar as representações sociais de professoras(es) e suas influências nas práticas pedagógicas, apresentam-se a seguir as técnicas que auxiliarão na coleta de dados.

2.5 Técnicas da pesquisa

A entrevista é compreendida como uma das técnicas de coleta de dados que, tanto na fase exploratória quanto no trabalho de campo, contribuiu para a obtenção de informações de professoras(es) acerca de suas representações sobre a alfabetização em turmas multisseriadas e sua relação com as práticas pedagógicas.

De acordo com Neto (2002), no trabalho de campo a entrevista constitui a técnica mais habitual, pois, segundo o autor, por meio dela:

[...] O pesquisador busca informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-

objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (Neto, 2002, p. 57).

Richardson (2012, p. 207) ressalta a importância da entrevista por ser uma técnica que possibilita estreitar vínculos entre as pessoas, constituindo “[...] um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B”.

Para compreender a realidade dos sujeitos no contexto escolar, utilizou-se também a técnica da observação como instrumento de coleta, pois, conforme Cruz Neto (1994), tal técnica é fundamental para a compreensão de situações ou fenômenos que, por meio de perguntas, não seriam alcançados.

Lüdke e André (1986, p. 26) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” e que, por meio dela, “[...] pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”. Dessa forma, torna-se possível observar como a prática docente é desenvolvida em sala de aula com educandos de turmas multisseriadas. Para registrar os dados observados, adotou-se o uso do diário de campo.

Para sistematizar e analisar os dados levantados, recorreu-se às técnicas da Análise de Conteúdo. Conforme Bardin (2016, p. 44), “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Gomes (1994, p. 30) acrescenta que “[...] a análise de conteúdo, enquanto aplicação de uma técnica, se insere na etapa da pesquisa em que o agente define o tipo de análise que vai realizar para o tratamento dos dados”. Considerando tais contribuições, adotou-se a categorização como técnica principal, entendida como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147). Segundo a autora, os critérios de categorização podem ser semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos. Neste estudo, utiliza-se o critério semântico, organizado em categorias temáticas.

Assim, a análise de conteúdo mostra-se pertinente ao referencial teórico-metodológico pautado na Teoria das Representações Sociais, reforçando a direção dos objetivos estabelecidos.

No que se refere aos cuidados éticos, a pesquisa de campo foi realizada mediante a autorização da SEMED do município de São João da Ponta – PA e do Parecer nº. 7.678.613 do Comitê de Ética em Pesquisa. Elaborou-se um documento contendo informações sobre os objetivos e a metodologia deste estudo, entregue às escolas e à referida secretaria e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aos participantes desta investigação.

Sob orientação da abordagem processual, consideram-se três questões metodológicas formuladas por Jodelet (2001), que norteiam os objetivos delineados:

1. Quem sabe e de onde sabe?
2. O que e como sabe?
3. Sobre quem sabe e com que efeito?

2.6 Os participantes e *lócus* da pesquisa – Quem sabe e de onde sabe?

2.6.1 Quem sabe? Os participantes da pesquisa

O objetivo deste item é apresentar o perfil dos participantes da pesquisa e o lugar de onde sabem. Os sujeitos da pesquisa são docentes que atuam em turmas multisseriadas com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização, nas escolas do campo investigadas. A participação ocorreu conforme os seguintes critérios de seleção:

- a) atuar na docência em turmas multisseriadas do Ensino Fundamental em processo de alfabetização;
- b) exercer a função de professor(a) do 1º ao 3º ano ou do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental;
- c) consentir em participar da pesquisa.

A seguir, apresenta-se o Quadro 9, que caracteriza o perfil dos participantes:

Quadro 9: Perfil dos participantes

Participante	Sexo	Idade	Formação Profissional	Atuação	Multissérie
Bonita	Feminino	47	Licenciada em Pedagogia -	Sala regular	4º e 5º ano
Almeida	Masculino	62	Licenciado em Pedagogia; especialista em	Sala regular	1º, 2º e 3º ano

			Educação especial e Inclusão – Faculdade EDUCAMAIS		
Aurora	Feminino	47	Licenciada em Pedagogia e Letras - Língua Portuguesa; especialista em Psicopedagogia	Sala regular	1º, 2º e 3º ano
Kassia Brenda	Feminino	48	Licenciada em Pedagogia - UEPA; especialista em Gestão e Administração Escolar – Faculdade EDUCAMAIS	Sala regular	4º e 5º ano

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Constata-se que os participantes da investigação compreendem três docentes do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 47 e 62 anos. O quadro indica que todos os profissionais possuem formação em Pedagogia, e a maioria apresenta especialização. Observa-se ainda que todos atuam em turmas multisseriadas.

Bonita é uma docente de 47 anos que atualmente trabalha com uma turma multisseriada composta pelo 4º e 5º ano. Sua formação inicial é em Pedagogia e não possui especialização. Relata ter 18 anos de experiência na docência, sempre atuando com turmas multisseriadas na zona rural.

Almeida tem 62 anos e atua em uma turma multisseriada que reúne o 1º, 2º e 3º ano. É formado em Pedagogia e especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva. Sua experiência com turmas multisseriadas é estimada entre 18 e 20 anos.

Aurora, 47 anos, trabalha em uma turma multisseriada composta pelo 1º, 2º e 3º ano. Possui duas formações iniciais: Pedagogia e Letras/Língua Portuguesa. Ela é especialista em Psicopedagogia. Atua com turmas de alfabetização há aproximadamente 21 anos e, há 10 anos, com turmas multisseriadas, desde sua aprovação em concurso público no município de São João da Ponta, onde exerce atualmente a docência.

Kassia Brenda tem 48 anos e leciona em uma turma multisseriada do 4º e 5º ano. Sua formação inicial é em Pedagogia e possui especialização em Gestão e Administração Escolar, concluída em 2018. Trabalha com alfabetização há 20 anos, sendo 16 deles dedicados exclusivamente à multisseriação.

As informações referentes ao perfil pessoal e profissional dos participantes foram obtidas por meio das entrevistas realizadas nas instituições de ensino onde atuam.

Verifica-se que todos os participantes possuem experiência consolidada em turmas multisseriadas, variando entre 10 e 20 anos, em média. Observa-se também que a maioria possui formação em nível de pós-graduação, havendo apenas uma docente sem especialização.

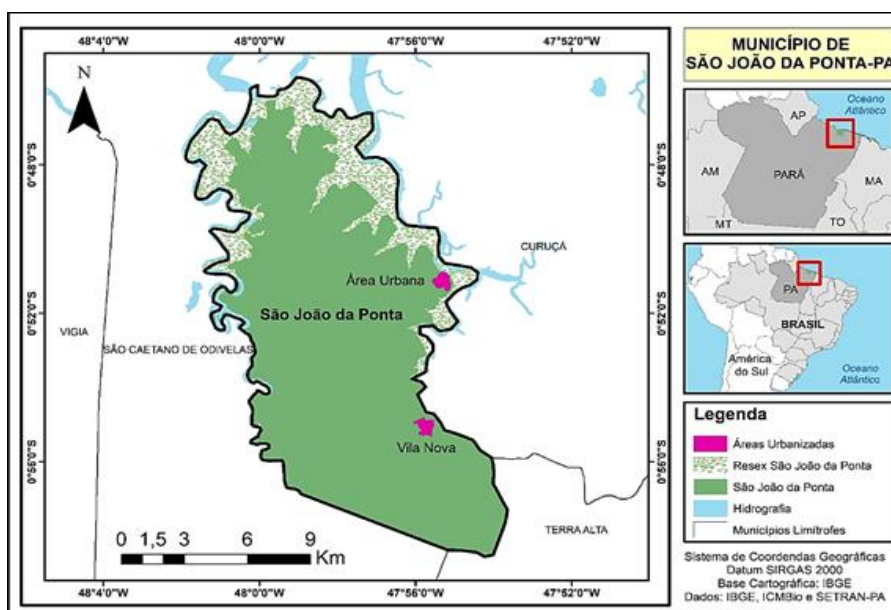
Em respeito à dimensão ética da pesquisa, os nomes dos participantes são fictícios, escolhidos por eles, e serão utilizados ao longo do texto com as mesmas identificações.

2.6.2 De onde sabe? O *lócus* da pesquisa

São João da Ponta é um dos municípios da Amazônia Paraense e constitui o *lócus* escolhido para esta pesquisa, contexto no qual se solicita licença simbólica para adentrar. Trata-se de um município jovem, com 29 anos de emancipação política, desmembrado de São Caetano de Odivelas em 27 de dezembro de 1995. A cidade-sede encontra-se em desenvolvimento e caracteriza-se por ser pequena, calma e visualmente agradável, apresentando belos igarapés e paisagens que se destacam pela sua beleza natural.

O município possui área territorial de 195,918 km² e está localizado ao norte da mesorregião Nordeste Paraense e a oeste da microrregião homogênea do Salgado. Limita-se, ao norte e oeste, com o município de São Caetano de Odivelas, e, a leste, com os municípios de Curuçá e Terra Alta.

Mapa 1: Localização do município de São João da Ponta – PA.



Fonte: Google, 2025.

O município localiza-se a aproximadamente 115 km de Belém, capital do estado do Pará. Seus principais acessos são os seguintes: partindo de Belém, percorre-se a BR-316 até o município de Castanhal; em seguida, acessa-se a rodovia PA-136 (Castanhal–Curuçá) até a comunidade Cigana (Km 39), no município de Terra Alta; posteriormente, segue-se pela PA-375, que conduz à cidade de São João da Ponta. O município possui população estimada em aproximadamente 4.430 habitantes, ocupando a 44ª posição entre os 144 municípios paraenses, com densidade demográfica de 22,61 habitantes por quilômetro quadrado, conforme dados do Censo Demográfico de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

São João da Ponta é constituído por diversas comunidades que integram seu espaço geográfico: Açú, Jacarequara, Monte Alegre, Vila Nova, Vila Mangueira, Vale da Benção, Bonfim, Brasilândia, Deolândia, Novo Horizonte, Guarajuba, Guarajubinha, Porto Grande, São Francisco, Santa Clara, Retiro, Coqueiro, Umariteua e Bonilha.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), de 2014, a atividade agrícola constitui a principal base econômica local, predominando a agricultura de subsistência. Também se destacam atividades de pesca, captura de camarão e coleta de caranguejo. As atividades de subsistência caracterizam-se pelo uso de

instrumentos e técnicas rudimentares; por esse motivo, segundo o PME, o município não arrecada os impostos necessários para compor seu Produto Interno Bruto, que, conforme o Censo de 2022, corresponde a aproximadamente R\$ 9.120,92.

2.6.2.1 Caracterização do contexto educacional de São João da Ponta

No município, a rede pública municipal de ensino possui 12 escolas que ofertam a educação básica, distribuídas entre o espaço urbano e o campo. Na sede municipal há três escolas: duas sob responsabilidade administrativa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMED), sendo uma que oferta o Ensino Fundamental e outra que oferece a Educação Infantil, e uma escola da rede estadual, que oferta o Ensino Médio e é administrada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). As outras dez escolas encontram-se localizadas nas comunidades do município.

De acordo com o Censo Escolar de 2024, disponível no portal QEdu, o município contava com aproximadamente 1.573 alunos matriculados nas 13 escolas existentes. A rede municipal possui três escolas polo, ou seja, unidades que contam com a atuação de um gestor, um vice gestor e um ou dois coordenadores pedagógicos: uma situada na sede de São João da Ponta, outra na comunidade Vila Nova e outra na comunidade Deolândia. As demais instituições são escolas anexas, pertencentes às escolas polo e assessoradas por suas equipes gestoras e de coordenação, estando, em sua maioria, situadas nas comunidades.

O quadro a seguir apresenta a distribuição das escolas anexas entre as respectivas escolas polo.

Quadro 10: Escolas da Rede Municipal de São João da Ponta – PA.

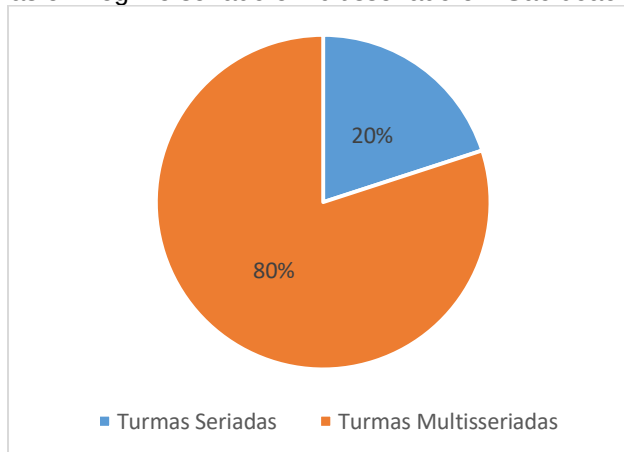
Escolas Pólos	EMEIF Prof. Feliciano Rodrigues	EMEF Profa. Domingas de Almeida Monteiro	EMEIF Prof. Raul Rodrigues Lagóia
Escolas Anexas	EMEIF Clarinda Martins Rodrigues	EMEI 15 de Agosto	EMEIF Teodoro Paranhos Gurjão
	EMEIF Tenente Cipriano Chagas	EMEIF de Açú	EMEIF Romualdo Ataíde de Almeida
		EMEIF Rosa Sousa Almeida	EMEIF Capitão Brígido Teodoro Coelho
			EMEIF Guarumã Pucu

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Conforme o Quadro 10, entre as escolas municipais, apenas duas estão situadas na sede do município: a EMEF Prof.^a Domingas de Almeida Monteiro e a

EMEI 15 de agosto. As demais escolas encontram-se distribuídas pelas comunidades do município e, na maior parte delas, há turmas multisseriadas, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Escolas em regime seriado e multisseriado em São João da Ponta



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Observa-se que, no município, 80% das instituições são escolas do campo, das águas e das florestas, conforme o novo PRONACAMPO¹, que funcionam com o ensino multisseriado, configurando um cenário propício para uma investigação voltada a compreender como a alfabetização nesse contexto é desenvolvida, aspecto examinado neste estudo por meio das representações de docentes.

Nesse âmbito, a pesquisa empírica foi realizada em duas escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizadas em duas comunidades do município. Ressalta-se que o foco recai exclusivamente sobre as turmas do Ensino Fundamental, conforme os critérios definidos para esta pesquisa. A escolha dessas unidades considerou os seguintes motivos: a) existência de turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) proximidade entre as localidades; c) presença de docentes efetivos e contratados; d) possibilidade de realizar a coleta de dados em escolas distintas; e) facilidade de acesso e localização em comunidades campesinas.

A Escola Municipal Profa. Clarinda Martins Rodrigues está situada na PA-375, s/n, é uma escola do campo, das águas e das florestas da Comunidade de Monte

¹ A sigla PRONACAMPO é representada na atual Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, e conforme o art 2º, inciso II da Portaria MEC nº. 538/2025, são Escolas do Campo, das Águas e das Florestas, aquelas situadas em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou aquelas situadas em área urbana, desde que atendam predominantemente às Populações do Campo, das Águas e das Florestas.

Alegre, e oferta Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, organizados em três turmas multisseriadas. Seu funcionamento ocorre em dois turnos parciais: no período da manhã são atendidas uma turma de Educação Infantil (Maternal, Pré 1 e Pré 2) e uma turma do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos); no turno vespertino funciona uma turma do Ensino Fundamental composta pelo 4º e 5º anos.

Quanto às condições físicas e estruturais, a escola possui as seguintes dependências, conforme apresentado no quadro 1:

Quadro 11: Quantitativo de dependências

DEPENDÊNCIA	QUANTIDADE
Sala de aula	2
Secretaria	1
Cozinha	1
Banheiro	4
Área livre	1
Refeitório	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Constata-se, na tabela acima, a inexistência de sala destinada aos professores e ao AEE. Entretanto, com base em informações coletadas junto a alguns servidores, a sala da secretaria é utilizada para esse fim nos dias em que a professora dessa modalidade realiza os atendimentos. Entre os cinco banheiros existentes, um é destinado ao uso dos servidores, dois são destinados aos alunos e um é adaptado para cadeirantes. A seguir, apresentam-se imagens de alguns desses espaços.

Foto 1: Refeitório da UEM 1



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Foto 2: Área externa

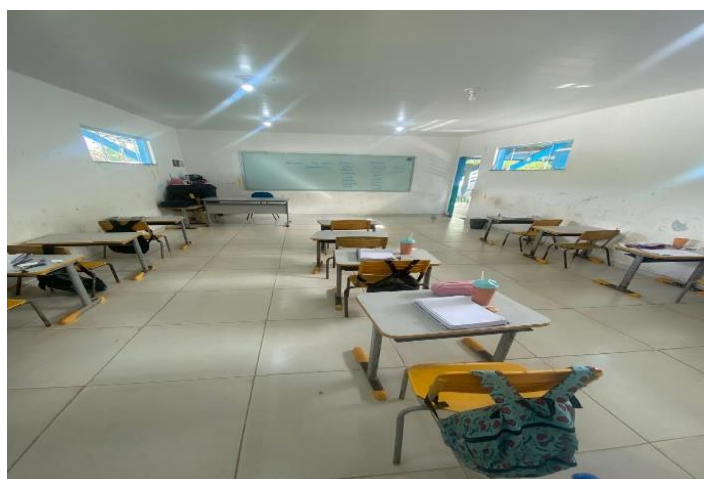


Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

A escola possui áreas livres que oferecem espaços destinados ao entretenimento dos alunos e à interação entre eles. No corredor central há um espaço reservado para o lanche, próximo à cozinha, e na parte posterior encontra-se um parquinho com brinquedos fixos, conforme apresentado nas imagens acima.

No que se refere às salas de aula, o foco recai sobre a sala do Ensino Fundamental, lócus da observação realizada. A imagem a seguir apresenta o interior da referida sala:

Foto 3: Sala de aula do Ensino Fundamental da UEM 1

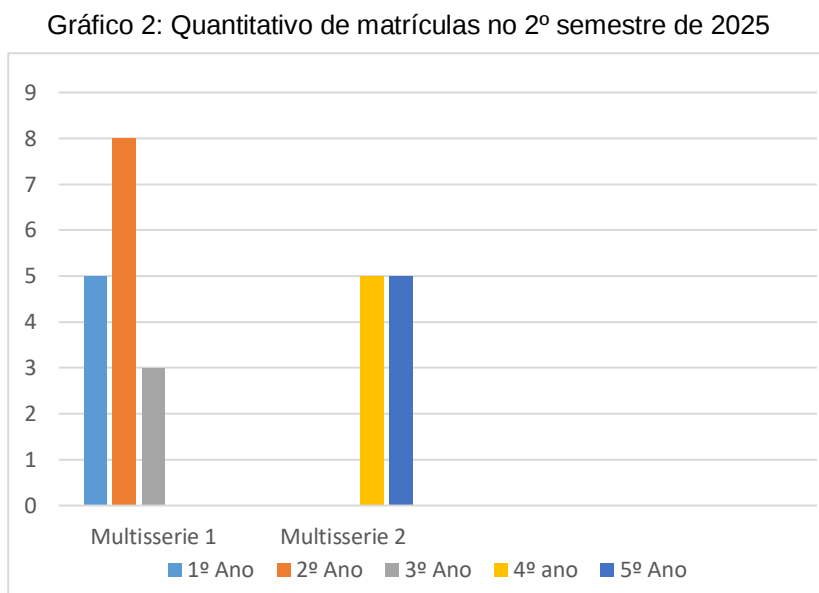


Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

A sala é comprida e bem iluminada, possui paredes internas pintadas na cor branca, teto forrado, piso de cerâmica e climatização. A porta de entrada é de vidro e, logo após, encontra-se um quadro de vidro fixado na parede, bem como uma mesa e uma cadeira destinadas ao(a) professor(a). Próximo a esse espaço há uma estante de ferro e uma mesa pequena com alguns livros didáticos e recursos pedagógicos. À

frente, localiza-se o mobiliário composto por mesas e cadeiras individuais para os alunos, organizadas em três filas, conforme apresentado na Foto 3.

Quanto ao quantitativo de matrículas, considera-se, neste estudo, apenas as turmas do Ensino Fundamental. O Gráfico 2 apresenta esses dados:



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

No segundo semestre do ano letivo de 2025, conforme informações coletadas em entrevista com os(as) docentes regentes das turmas do Ensino Fundamental, registra-se um total de 26 alunos matriculados, sendo 16 na turma que agrega o 1º, 2º e 3º anos e 10 na turma composta pelo 4º e 5º anos.

A instituição de ensino, doravante denominada de Escola Municipal de Açú, está localizada na Rua Nova, próxima à PA-375, s/n e pertence à Comunidade de Açú. A unidade escolar oferta três turmas em tempo parcial: no período da manhã, uma turma de Educação Infantil (Maternal, Pré 1 e Pré 2) e uma turma do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos); no período vespertino, funciona a turma que contempla o 4º e 5º anos. Quanto ao espaço físico e estrutural, foram identificadas as dependências listadas no quadro a seguir:

Quadro 12: Quantitativo de dependências

DEPENDÊNCIA	QUANTIDADE
Sala de aula	2
Sala de AEE	1
Secretaria	1
Cozinha	1
Depósito	1
Banheiro	5
Refeitório	1
Área livre	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

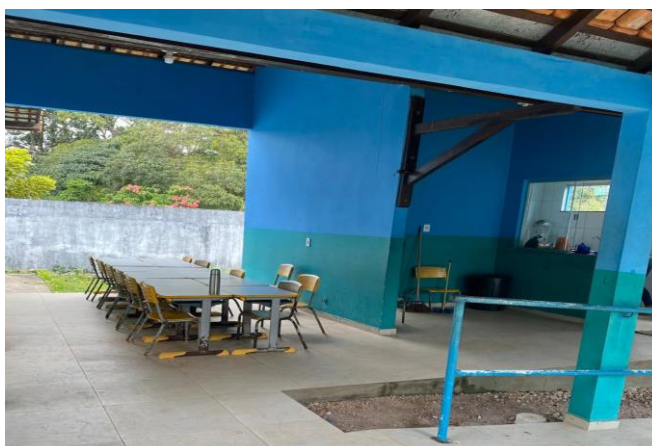
Constata-se, na Tabela 2, que a unidade possui uma secretaria, não dispõe de sala para professores, conta com uma sala de AEE, uma cozinha, um pequeno depósito para a merenda escolar, um espaço destinado ao refeitório, área livre e cinco banheiros, sendo dois para uso dos servidores, dois para os estudantes e um adaptado para cadeirantes. A seguir, apresentam-se algumas imagens das dependências da escola.

Foto 4: Área livre sem cobertura



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Foto 5: Refeitório da UEM 2



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Conforme indicado nas fotos acima, há um espaço livre sem cobertura, utilizado pelas crianças como área de recreação e interação social. Na área coberta, encontra-se o ambiente reservado ao refeitório da unidade, localizado entre a secretaria e a cozinha. A foto a seguir apresenta a parte interna da sala de aula do Ensino Fundamental.

Foto 6: Sala de aula do ensino fundamental da UEM 2



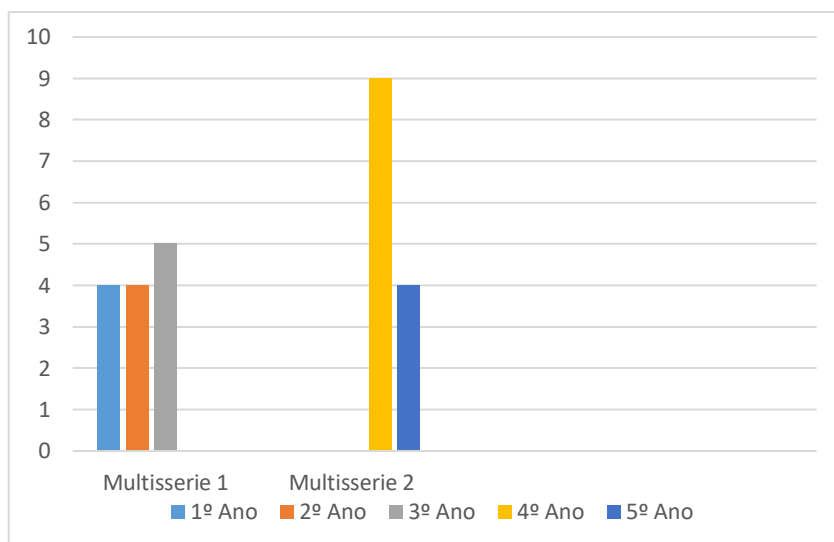
Fonte: Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

A sala de aula ilustrada acima é ampla, forrada, climatizada, possui piso de cerâmica e conta com porta e janelas de vidro. Próximo à porta há um quadro de vidro fixado na parede e, ao lado, duas mesinhas com livros didáticos, seguidas da mesa e da cadeira da professora.

As paredes são pintadas de branco e há recursos pedagógicos que, segundo a professora Aurora, auxiliam na aprendizagem dos alunos. A mobília destinada aos discentes é composta por mesas e cadeiras individuais, algumas das quais estão organizadas em duplas.

Quanto ao quantitativo de matrículas nesta escola, o Gráfico 3 apresenta o total de alunos matriculados em cada turma do Ensino Fundamental.

Gráfico 3: Quantitativo de matrículas no 2º semestre de 2025



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Consoante as informações apresentadas no gráfico acima, o segundo semestre do ano letivo de 2025 registra um total de 26 alunos matriculados nas turmas do Ensino Fundamental, evidenciando 13 discentes em cada turma.

3 A Teoria das Representações Sociais articulada à docência na alfabetização em turmas multisseriadas

3.1 A Teoria das Representações Sociais

Ao abordar a relevância do conhecimento e sua articulação com a vida social, torna-se fundamental compreender o papel que a comunicação desempenha na constituição das representações e na interação entre os sujeitos. Nesse sentido, Duveen (2016, p. 39) enfatiza que:

A procura de conhecimento nos leva de volta ao tumulto da vida humana e da sociedade humana; é aqui que o conhecimento toma aparência e forma através da comunicação e, ao mesmo tempo, contribui para a configuração e formação dos intercâmbios comunicativos. Através da comunicação, somos capazes de nos ligar a outros ou de distanciar-nos deles. Esse é o poder das ideias, e a teoria das representações sociais de Moscovici procurou tanto reconhecer um fenômeno social específico como fornecer os meios para torná-lo inteligível como um processo sociopsicológico (Gerard Duveen, 2016, p. 39).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi introduzida pelo psicólogo social francês Serge Moscovici e tem sua origem apresentada em seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public*, publicado em 1961. Jesuíno (2015, p. 9) salienta que é a partir de sua segunda edição, em 1976, que a TRS ganha maior notoriedade, evidenciando-se “[...] como uma das perspectivas mais paradigmáticas em psicologia social”.

De acordo com Moscovici (2015, p. 45), o conceito de representações sociais é desenvolvido a partir dos estudos de representações coletivas de Durkheim, embora apresente uma visão divergente deste, ao considerar “[...] como um fenômeno o que era antes visto como um conceito”. Sá (2004) aponta que o surgimento do termo Representações Sociais implica um decisivo afastamento da perspectiva sociologista e a construção teórico-conceitual de um espaço psicossociológico próprio.

Em seu estudo, Farr (2013, p. 38) destaca que a TRS diverge notoriamente das formas psicológicas de Psicologia Social dominantes nos Estados Unidos e afirma que “[...] o estudo de Moscovici sobre as representações sociais da psicanálise foi uma contribuição para a sociologia do conhecimento”.

Ornellas e Oliveira (2022) ressaltam que o conceito de representação coletiva se inicia na sociologia de Durkheim. Segundo as autoras, “[...] para o sociólogo, a representação coletiva não se constitui como a soma das representações individuais,

mas um conhecimento inovador é o que pode possibilitar a reinvenção do coletivo” (Ornellas; Oliveira, 2022, p. 29).

Para Moscovici (2015), as representações coletivas constituem um instrumento explanatório e referem-se a uma classe geral de ideias e crenças (como ciência, mito e religião), enquanto as representações sociais são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados, configurando-se como formas de compreensão e comunicação que produzem a realidade e o senso comum. Spink (2011) acrescenta que as representações sociais se inserem nas correntes que estudam, sobretudo, o conhecimento do senso comum.

Diante do exposto, compreende-se as representações sociais como um conhecimento que dialoga com o senso comum e articula o individual e o social. Nesse viés, Farr (2013) afirma que as representações sociais estão presentes tanto “no mundo” quanto “na mente”, devendo, portanto, ser investigadas em ambos os contextos.

Conforme apresentado, o psicólogo Serge Moscovici foi influenciado pelos estudos de representações coletivas de Durkheim, porém ampliou essa base teórica ao desenvolver o conceito de representações sociais, incorporando tanto a dimensão individual quanto a social. Nesse sentido, o autor reconhece a sociedade como um organismo pensante, e não passivo, pois:

[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios etc. as pessoas analisam, comentam, formulam ‘filosofias’ espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o ‘alimento para o pensamento’ (Moscovici, 2015, p. 45).

O autor reconhece a sociedade como um organismo em constante movimento e demonstra interesse pelas representações sociais da sociedade contemporânea. Nesse sentido, conforme Moscovici (2015, p. 46), as representações sociais devem ser observadas como forma “[...] de compreender e comunicar o que nós já sabemos” e têm por objetivo “[...] abstrair sentido do mundo de uma forma significativa”.

No entendimento de Jovchelovitch (2011, p. 68), “[...] as representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a

mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente”. Assim, as representações são produzidas nas mediações sociais e, simultaneamente, transformam-se em mediações sociais.

Principal colaboradora de Moscovici, Jodelet (2001, p. 5) reforça que as representações sociais são reconhecidas “como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais”. Dessa forma, compreende-se que, por meio da comunicação, as representações sociais se constituem e se estabelecem.

[...] As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm (Jodelet, 2001, p. 8).

Nesse sentido, Moscovici (2015) elucida que as representações sociais possuem duas funções: a convencional e a prescritiva. A função convencional refere-se à capacidade de convencionalizar “[...] os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram”, atribuindo-lhes uma forma estável, situando-os em categorias definidas e transformando-os em modelos reconhecíveis, distintos e compartilhados por um grupo de indivíduos. Dessa forma, “[...] a convencionalização media a comunicação no grupo, pois os participantes passam a categorizar situações, sujeitos e objetos, tornando-os ‘conhecidos’ ou ‘referenciados’ no contexto desse coletivo” (SILVEIRA, 2011, p. 51).

As representações sociais também são prescritivas, pois combinam uma estrutura pré-estabelecida no âmago de uma cultura definida, anterior ao próprio pensamento individual, e marcada por uma tradição que orienta o que deve ser pensado. Assim, as prescrições constituem imposições que atuam sobre os sujeitos com força irresistível e, muitas vezes, sem reflexão, sendo transmitidas entre as pessoas e influenciando suas formas de pensar. Correspondem ao “[...] produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (MOSCOVICI, 2015, p. 37).

Para Sá (2004, p. 26), as representações sociais “[...] por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana”. Isso indica que as

funções convencional e prescritiva articulam-se por meio da comunicação entre os sujeitos, fortalecidas nas relações cotidianas, considerando que:

[...] Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza. [...] Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes. A informação que recebemos, e à qual tentamos dar um significado, está sob seu controle e não possui outro sentido para nós além do que elas dão a ele (Moscovici, 2015, p. 40).

Nessa perspectiva, o autor evidencia que as representações são formadas pelos indivíduos e pelos grupos a partir de processos de comunicação e cooperação, não sendo, portanto, criações individuais. Assim, na concepção de Moscovici, nas sociedades contemporâneas o indivíduo se depara com dois universos de pensamento: o reificado e o consensual.

[...] São esses mundos separados e opostos que, em diferentes graus, determinam, dentro de cada cultura e de cada indivíduo, as esferas de suas forças próprias e alheias; o que nós podemos mudar e o que nos muda; o que é obra nossa (*opus proprium*) e o que é obra alheia (*opus alienum*) (Moscovici, 2015, p. 49).

No universo reificado, a sociedade é percebida como um sistema composto por papéis e classes distintos, desempenhados pelos seus membros conforme a competência adquirida e o mérito. De acordo com Marková (2015, p. 82), essa sociedade “[...] vê o mundo em termos de variáveis, objetos, atividades e indivíduos isolados”.

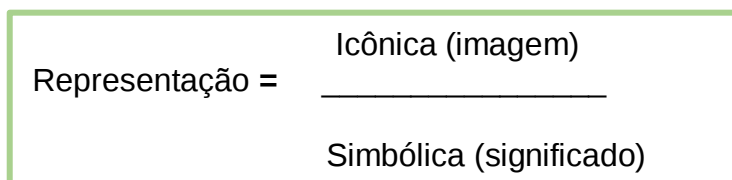
Por outro lado, no universo consensual, a sociedade apresenta-se como uma criação visível e contínua, dotada de voz; nesse universo, o ser humano é a medida de todas as coisas (MOSCOVICI, 2015).

[...] O contraste entre os dois universos possui um impacto psicológico. Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física, em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual (Moscovici, 2015, p. 52).

Sendo assim, conforme Moscovici (2015, p. 54), a TRS tem como base a natureza específica do universo consensual de pensamento. É nesse universo que as representações sociais são forjadas, por meio da dinâmica das interações sociais, transformando o estranho em familiar, “[...] onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito”.

A estrutura teórica de Moscovici, ao abordar as representações sociais, considera que elas possuem duas faces interdependentes, comparáveis às duas faces de uma folha de papel: a icônica e a simbólica. Para melhor compreensão, e seguindo a operação proposta pelo autor, essa estrutura pode ser representada da seguinte forma:

Figura 1: As duas faces das RS



Fonte: Elaboração da autora com base em Moscovici (2015)

Para Moscovici (2015), isso significa que “a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (p. 46). Nesse sentido:

Os processos envolvidos na atividade representativa têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo. Mas têm, sobretudo, a função de duplicar um sentido por uma figura e, portanto, objetivar, e uma figura por um sentido, logo, consolidar os materiais que entram na composição de determinada representação (Alvez-Mazzotti, 2008, p. 23-24).

Transformar o não familiar em algo familiar é o propósito das representações sociais, que são assimiladas pelos dois processos que as constituem: a objetivação e a ancoragem. Nesse sentido, as representações sociais, segundo Jovchelovitch (2011, p. 69), “[...] emergem desse modo como processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade”.

Classificar e nomear o que é estranho corresponde ao processo de ancoragem. Na concepção moscoviciana, os sujeitos tendem a resistir ao desconhecido; por isso, ancoram aquilo que não conhecem em referências já existentes. A ancoragem, conforme Moscovici (2015, p. 61), “[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos integra, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas”, ou seja, transforma-se o desconhecido em algo que faça sentido, tornando-o mais compreensível.

A objetivação, por sua vez, consiste em atribuir materialidade ao abstrato, conectando a ideia não familiar à realidade e convertendo-a na “verdadeira” essência dessa realidade. Ornellas e Oliveira (2022, p. 53) afirmam que “[...] a objetivação consiste em uma operação estruturante pela qual se dá uma forma específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto o conceito abstrato”. De acordo com as autoras, é dessa forma que ocorre a concretização mental, que delineia forma e imagem ao mundo dos objetos da imaginação, considerando que, como declara Moscovici (2015, p. 71–72), “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”.

Objetificar é também condensar significados diferentes – significados que frequentemente ameaçam, significados indizíveis, inescutíveis – em uma realidade familiar. Ao assim fazer, sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade conhecida e institucionalizada e, paradoxalmente, deslocam aquela geografia de significados já estabelecida, que as sociedades, na maior parte das vezes, lutam para manter (c, p. 69).

A autora afirma que a objetivação sintetiza múltiplos significados em imagens e realidades conhecidas, e ao fazer isso, os sujeitos sociais tornam o desconhecido compreensível, e simultaneamente, deslocam e reconfiguram os sentidos já estabelecidos, evidenciando que as representações sociais são dinâmicas e tensionam a estabilidade cultural.

Portanto, o estudo desses dois processos formadores das representações sociais constitui uma contribuição de estimável importância na teoria de Moscovici. Nesse sentido, a relevância e a pertinência da TRS para o campo da educação, especialmente para o contexto investigado, residem no fato de configurar-se como fundamento teórico-metodológico indispensável às pesquisas com representações sociais. Em um espaço permeado por relações humanas, inúmeras representações são construídas, e compreender como esses processos se desenvolvem é essencial para refletir sobre as representações e sobre o modo como elas influenciam o pensamento e o comportamento dos sujeitos.

A partir dos dois processos formadores das representações sociais apresentados anteriormente, destaca-se que, neste estudo, adota-se a abordagem processual, tendo Serge Moscovici e Denise Jodelet como seus principais representantes, com foco na representação social a partir dos processos de ancoragem e objetivação.

Para Jodelet (2001, p. 5), “[...] representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto”. Nesse sentido, as representações sociais podem ser compreendidas como os pensamentos (percepções, conceitos, memórias etc.) que um sujeito elabora em relação a um objeto, visto que, sem objeto, não há representação, conforme enfatiza a autora.

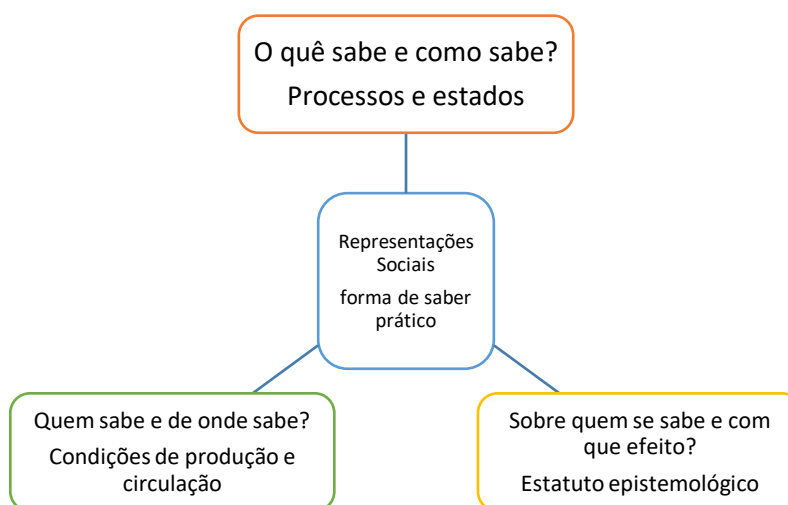
No lócus desta investigação, o objetivo consiste em compreender como os professores ancoram e objetivam suas opiniões, ideias, conceitos e percepções acerca da alfabetização em turmas multisseriadas. Assim, a abordagem processual configura-se como um suporte teórico fundamental para alcançar o propósito delineado.

Segundo Jodelet (2001), a representação caracteriza-se como uma forma de saber prático que estabelece a ligação entre sujeito e objeto e, dessa forma, fundamenta-se em três eixos vinculados às seguintes questões:

- **Condições de produção e circulação:** Quem sabe e de onde sabe?
- **Processos e estados:** O que e como sabe?
- **Estatuto epistemológico:** Sobre quem se sabe e com que efeito?

A seguir, apresenta-se, no Diagrama 1, o esquema dos eixos propostos por Jodelet (2001).

Diagrama 2: Os três eixos da abordagem processual de Jodelet (2001)



Fonte: Elaboração pela autora com base em Jodelet (2001).

As três questões apresentadas constituem o direcionamento para a trajetória de pesquisas fundamentadas nas representações sociais, especialmente na perspectiva da abordagem processual. Tais questões orientarão o desenvolvimento desta investigação, com a finalidade de apreender as representações dos sujeitos participantes.

O espaço escolar constitui um ambiente fecundo para pesquisas fundamentadas nas Representações Sociais, especialmente por se configurar como um contexto de intensas interações humanas, composto por diversos atores sociais. Esses sujeitos carregam consigo representações construídas no contexto familiar e que, no ambiente escolar e em interação com outros grupos, são continuamente transformadas e reconstruídas.

Trata-se de um espaço no qual, além de se construir e compartilhar representações, é necessário promover o debate acerca do que elas são, refletir sobre sua constituição e compreender de que maneira podem influenciar comportamentos. Nesse sentido, Gilly (2002, p. 232) afirma que “[...] os trabalhos no campo educativo trazem uma contribuição ao estudo das questões mais gerais que dizem respeito à construção e às funções das representações”. O campo educativo, conforme destaca o autor, aparece:

[...] Como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação (Gilly, 2002, p.233).

Dessa maneira, considera-se que trazer a TRS para o contexto educacional, especialmente para o cenário da alfabetização em turmas multisseriadas de escolas do campo, constitui uma discussão valiosa e fundamental para um contexto historicamente invisibilizado e frequentemente marcado por representações sociais negativas, o que acaba influenciando o direcionamento das práticas pedagógicas, das políticas públicas e de diversas outras ações. Assim, torna-se relevante investigar as representações nesse contexto, uma vez que, segundo Jodelet (2001, p. 19), “elas circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais”.

3.2 O exercício da docência na alfabetização em turmas multisseriadas

A Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici, busca compreender como ideias, crenças e experiências construídas coletivamente impactam a forma como os sujeitos interpretam e atuam no mundo. No contexto educacional, essa teoria constitui um caminho pertinente para apreender como professores elaboram sentidos sobre seu trabalho na alfabetização de turmas multisseriadas e de que maneira suas práticas são influenciadas por essas representações.

No cotidiano e nas interações sociais, os sujeitos são confrontados com uma diversidade de informações que demandam compreensão. No contexto educacional, em particular, nas turmas multisseriadas, os professores, em interação contínua com os estudantes, manifestam explicações, elaboram julgamentos e fazem escolhas diante do que percebem e de como percebem. Mazzotti (2008) destaca que:

Estas interações sociais vão criando 'universos consensuais' no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras 'teorias' do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. São formas de conhecimento construídas socialmente, que orientam comportamentos e práticas (Mazzotti, 2008, p. 21)

Em consonância com a autora, compreende-se que as representações sociais expressam aquilo que o indivíduo entende, acredita e compartilha em seu meio. Dessa forma, a constituição desses universos consensuais impacta diretamente a maneira como os docentes compreendem o processo de alfabetização em turmas multisseriadas.

A alfabetização, segundo Soares (2018, p. 27), "[...] é processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências". A autora ressalta que, dessa complexidade e de suas múltiplas facetas, derivam distintas explicações sobre alfabetização, cada uma enfatizando determinados elementos do processo.

Em síntese, Soares (2018, p. 38) afirma que o foco da alfabetização está em converter a cadeia sonora da fala em escrita, isto é, o objetivo é o domínio do sistema alfabético, no qual o som da fala é convertido em letras. Para a autora, é "[...]

fundamental compreender a natureza linguística e cognitiva dessa conversão, por meio do confronto entre o processo de aprendizagem da escrita e o processo de aquisição da fala”.

Para Freire (2003, p. 39), a alfabetização “[...] é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral”, o que, segundo o autor, configura um ato de criação. Ele enfatiza que o ato de ler não se limita à decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas “[...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2003, p. 13).

Todavia, ao se pensar a alfabetização no campo, observa-se que um olhar especial precisa ser direcionado às classes multisseriadas. Nesse cenário, emergem questionamentos acerca de como esse processo complexo e criador tem sido assegurado, compreendido e desenvolvido. Quais estratégias os docentes têm utilizado para alfabetizar os alunos da multisseriação?

Em São João da Ponta, as escolas do Campo, das Águas e das Florestas são majoritariamente organizadas em turmas multisseriadas, e é nessa estrutura que a educação básica do campo no município se efetiva. Embora existam desafios inerentes a esse contexto, buscou-se evidenciar, por meio das representações sociais dos professores, também as possibilidades existentes.

A multisseriação, segundo Santos, Pinheiro e Pinheiro (2019, p. 66), “consiste em agrupar em um único espaço e sob os cuidados de somente um docente, alunos com idade e séries diferentes”. Para os autores:

As escolas multisseriadas persistiram ao longo dos anos e mesmo estando presente de forma significativa no meio rural, pouco se discutem a respeito dessa modalidade de ensino, sendo um processo desafiador, onde o professor precisa criar e recriar mecanismos de aprendizagem para os educandos de distintas faixas etárias numa mesma classe e, ainda, conseguir organizar o ensino de maneira a garantir a progressão de conteúdos e aprendizagem das que já se alfabetizaram (Santos; Pinheiro; Pinheiro, 2019, p. 66-67).

Os autores evidenciam uma realidade vivenciada por aqueles que trabalham nesse contexto escolar, a qual é pouco discutida e frequentemente tratada com descaso nas pautas educacionais. Nesse sentido, todas as escolas, independentemente de sua modalidade de ensino ou localização, no campo ou na

cidade, devem ser consideradas com equidade. Torna-se, portanto, essencial dar visibilidade a esse contexto escolar campesino e aos sujeitos que dele fazem parte, reconhecendo suas vozes e aprendendo com suas experiências.

Nesse prisma, o novo Pronacampo traz uma conquista histórica e democrática na elaboração de políticas públicas para a educação do campo, pois apresenta como um dos princípios da Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, o respeito e o reconhecimento da diversidade dos povos do campo, das águas e das floresta em relação às suas características sociais, culturais, ambientais, políticas, econômicas, entre outras.

Caldart (2011, p. 110) corrobora:

[...] Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Nessa perspectiva, a TRS, quando articulada à alfabetização em turmas multisseriadas, possibilita compreender como professores e alunos constituem sentidos compartilhados sobre o ato de alfabetizar em contextos heterogêneos, influenciando práticas pedagógicas, estratégias de ensino e expectativas. Assim, no contexto educacional das turmas multisseriadas, as representações sociais dos professores sobre a alfabetização ganham maior evidência, uma vez que interferem no modo de conduzir a diversidade, podendo reforçar práticas tradicionais ou favorecer a abertura à práticas inovadoras, entre outros aspectos.

Nesse contexto, o exercício da docência na alfabetização de turmas multisseriadas exige uma postura reflexiva crítica sobre sua prática, principalmente, ao que se refere às inovações, aos pontos positivos que dão certo. É preciso que aprendam a olhar e a comunicar as potencialidades que realizam na alfabetização diante de suas experiências com a diversidade, considerando-as como elementos essenciais desses contextos.

De modo geral, articular a TRS à alfabetização em turmas multisseriadas implica investigar como os significados coletivos atribuídos ao ato de alfabetizar

influenciam as práticas pedagógicas em contextos de diversidade, permitindo apreender avanços e limitações do processo.

Diante disso, na próxima seção, busca-se contemplar o objetivo geral deste estudo, identificando e analisando as representações sociais dos quatro docentes participantes da investigação.

4 O que e como sabem: as representações sociais de professores sobre a alfabetização em turmas multisseriadas

Nesta seção, apresentam-se os dados alcançados durante a pesquisa, evidenciando o processo de constituição das representações sociais que professores dos anos iniciais do ensino fundamental elaboram sobre a alfabetização em turmas multisseriadas. Busca-se, ainda, identificar e relacionar as influências dessas representações na prática pedagógica dos docentes participantes do estudo.

Dessa forma, são apresentadas as categorias temáticas e suas respectivas subcategorias, emergidas a partir das entrevistas realizadas com os professores. Com o intuito de favorecer uma melhor compreensão da organização dos dados, o Quadro 13 expõe a estrutura composta pelas categorias temáticas e suas subcategorias.

Quadro 13: Categorias e subcategorias temáticas

Categorias temáticas	Subcategorias temáticas
Representações sociais de professores sobre a alfabetização em turmas multisseriadas	Representações sobre a alfabetização
	A alfabetização em turmas (multi)seriadas
	Representações sobre o aluno da turma multisseriada
	A alfabetização do aluno do campo
Práticas pedagógicas de alfabetização no contexto de turmas multisseriadas	Representações sobre a alfabetização em turmas multisseriadas
	Estratégias metodológicas e a organização da rotina da sala de aula
	Formação docente para o trabalho com turmas multisseriadas
	Ser professor alfabetizador de turmas multisseriadas
	Sonhos e esperanças sobre a escolarização dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

4.1 Representações sociais dos professores sobre a alfabetização

Moscovici (2015) aborda que as representações sociais constituem formas específicas de conhecimento do senso comum, que permitem às pessoas atribuírem sentido à realidade e comunicar-se a seu respeito. Nesse sentido, a partir dos relatos dos professores, torna-se possível compreender a maneira como concebem a alfabetização, considerando as experiências, formações e os contextos escolares de

onde falam, bem como entender como esse objeto é vivido e ressignificado no contexto escolar multisseriado.

Inicialmente, os professores descreveram, quando questionados, o que entendem por alfabetização:

*Alfabetização é quando o aluno, ele **conhece o alfabeto**, né? E conhecendo esse alfabeto ele consegue, é, formar sílabas, né? Depois das sílabas ele consegue formar palavras. Então, o aluno alfabetizado é aquele que conhece o alfabeto, é, conhece as sílabas, né? Dependendo, é, do nível que ele esteja, por exemplo, porque a alfabetização vai muito além do que, muitas vezes, a gente pensa que é só aquela criança que sabe, né? A gente sabe que nem tudo ali ela sabe, quando ela está iniciando. Ela passa do primeiro, passa do segundo, ela fica nesse processo ainda. Porque muitas crianças não conseguem no nível, na idade que elas estão na série, elas **não conseguem ser alfabetizadas, né, por várias situações**, com várias dificuldades na família ou na mente, uma criança, por exemplo, que não consegue ter a ajuda dos pais em casa, essa criança vai ter dificuldade. Então, a alfabetização vai muito além disso, né, que a gente acha que a criança precisa ser alfabetizada ali naquele primeiro nível. Mas ela está ali no quinto ano, no quarto ano, e eu sei disso, porque eu tenho criança do quarto ano que não conhece todo o alfabeto. Então, é, ela não está no nível que precisa estar. É preciso criar estratégia pra que ela possa alcançar a alfabetização (Professora Kassia Brenda, Entrevista. Grifo meu).*

Alfabetização é um trabalho que deve ser muito árduo, porque a gente tá, é, fazendo o aluno, no caso, aprender, aprender a ler e a escrever, né? Porque a leitura é ler e escrever, e a gente tem um trabalho muito grande com esse menino pra entregar pro outro professor alfabetizado (Professor Almeida, Entrevista. Grifo meu).

*Alfabetizar é tu conseguir, né, fazer com que **o aluno não só escreva o seu nome, mas leia, compreenda pequenos textos, frases, palavras**. Que é para ele poder, né, **ocupar um lugar no espaço**. Se a gente não for alfabetizado, já sabe que a gente pode perder muitas coisas, né? Até sair de casa, até entrar no supermercado, precisa ler alguma coisa, uma placa na rua. Então, a gente precisa de alfabetização. Que **não é só ler e escrever. É compreender todo o contexto do mundo que a gente vê. Isso** (Professora Bonita, Entrevista. Grifo meu).*

*Bom, alfabetizar, no meu entendimento, é você **contribuir para que a criança, né, no processo de escolarização, ele possa aprender a ler, a escrever, mas não só ler, é, aquilo que é proposto dentro de sala de aula, mas ler também o mundo**, tudo aquilo que está ao seu redor, os lugares, o espaço, a sociedade, se ele frequenta um banco, né? A alfabetização, ela vai muito além dos espaços dentro da sala de aula. Alfabetizar a criança é fazer com que ela consiga, é, **pegar aquele conhecimento dentro de sala de aula e levar para a vida real dela, e saber que aquilo tem um sentido**, porque assim ela vai se aprimorando daquilo que ela aprende na sala de aula, que contribui para o dia dela, pra que ela possa desenvolver no seu dia a dia. Então, essa leitura, essa escrita, ela se dá também em outros espaços, além da escola (Professora Lírio Forte, Entrevista. Grifo meu).*

A partir dos discursos dos professores, verifica-se que suas representações sobre a alfabetização se organizam em dois eixos principais: o conhecimento do alfabeto e a alfabetização como prática social e emancipatória, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 14: Concepção de alfabetização

Representações sociais	
Ancoragem	Objetivação
Ensinar o alfabeto e as regras do sistema de escrita	“conhece o alfabeto”, “formar sílabas”, “formar palavras”
Responsabilidade do professor para o aluno ler e escrever	“trabalho muito grande com esse menino pra entregar pro outro professor”
Concebe a alfabetização como leitura de mundo e prática social	“compreenda pequenos textos”, “ocupar um lugar no espaço”, “compreender todo o contexto do mundo”
A alfabetização significativa e contextualizada	“ler também o mundo”, “pegar aquele conhecimento dentro de sala de aula e levar para a vida real”

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A professora Kassia Brenda, ao ser indagada sobre o que é alfabetização, apresenta uma concepção centrada no ensino do sistema alfabético e na decodificação. Sua representação da alfabetização associa-se ao domínio do código escrito, atribuindo sentido a essa compreensão ao afirmar que alfabetizar é ensinar o alfabeto ao aluno e que, quando este conhece as letras, as sílabas e as palavras, está alfabetizado. A docente evidencia que algumas crianças não conseguem avançar no processo, pois enfrentam dificuldades diversas, como ausência de apoio familiar e limitações cognitivas, que comprometem seu desenvolvimento. Pondera ainda que a alfabetização é um processo contínuo, estendendo-se aos anos mais avançados, e ressalta a necessidade de criar estratégias para favorecer o aprendizado.

De forma semelhante, o professor Almeida representa a alfabetização como um trabalho árduo e técnico, cujo objetivo é ensinar o aluno a ler e escrever. Essa representação se ancora na ideia de responsabilidade docente, ao afirmar que o professor deve “entregar o aluno alfabetizado” ao próximo docente, elucidando que fazer “o aluno aprender a ler e a escrever” exige “um trabalho muito grande”.

Diante disso, evidencia-se que ambos os professores apresentam uma concepção de alfabetização baseada na técnica e centrada no conhecimento do sistema alfabético, destacando a decodificação como elemento central do processo. Eles enfatizam a figura do professor como principal responsável pela aprendizagem

da leitura e da escrita, assim como os desafios e esforços que permeiam esse percurso.

Por outro lado, as professoras Bonita e Aurora concebem uma representação ampliada da alfabetização, na qual alfabetizar não se limita ao ensino da língua escrita, mas envolve também a leitura e a compreensão do mundo, ou seja, a alfabetização é representada como leitura de mundo. Para a professora Bonita, a alfabetização é vista como um instrumento de inclusão social, articulada à concepção de que compreender pequenos textos, frases e palavras pode possibilitar ao aluno “ocupar um lugar no espaço”. Tal visão ancora-se em uma perspectiva de alfabetização como prática social.

A professora Aurora, por sua vez, compreende a alfabetização como um processo de leitura do mundo e da vida real. Sua representação está ancorada na aprendizagem significativa e contextualizada, pois considera que a alfabetização permite “pegar aquele conhecimento dentro de sala de aula e levar para a vida real”. Nesse entendimento, a alfabetização constitui instrumento para viver em sociedade, permitindo que o aluno utilize os conhecimentos adquiridos na escola em situações concretas de sua vida cotidiana.

Observa-se, nas falas das professoras, a representação da alfabetização como prática social e de emancipação humana, em consonância com o pensamento de Freire (1986, p. 9), ao defender que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

De modo geral, identifica-se a coexistência de diferentes representações entre os docentes, o que, conforme Jodelet (2011), constitui uma das características das representações sociais, que se manifestam em distintos níveis de complexidade. Os indivíduos transitam entre campos diversificados de significação, influenciados por suas experiências, trajetórias e contextos de atuação.

Além disso, a coexistência dessas representações revela divergências conceituais entre os docentes e a pluralidade de sentidos que orienta o fazer pedagógico na multisseriação. Tal pluralidade evidencia que a alfabetização, nesse contexto, não se constitui como um processo homogêneo, mas como um fenômeno

atravessado por experiências pessoais, trajetórias profissionais e pelas condições concretas de trabalho no campo.

Assim, compreender essas representações torna-se essencial para identificar os elementos que favorecem ou limitam as práticas alfabetizadoras, bem como para refletir sobre as necessidades formativas dos professores, contribuindo para o fortalecimento de práticas mais contextualizadas, críticas e alinhadas à realidade sociocultural dos estudantes.

4.1.1 A alfabetização em turmas seriadas e multisseriadas

A alfabetização no contexto educacional do campo, especialmente em classes multisseriadas, evidencia os desafios e as possibilidades vivenciados pelos professores nesse cenário. Ao serem indagados sobre o que é a multisseriação, os docentes responderam:

*Multissérie, que desde os anos que eu trabalho, eu sempre trabalhei, a maior parte das turmas foram multissériadas, que são **duas séries juntas**, e eu também já trabalhei em uma só série, que eu considerava multissérie, porque eu vi ali que crianças, naquela mesma série, o nível de aprendizagem dela era totalmente diferente uma da outra. Então, multissérie também, não só duas séries juntas, como em uma mesma série você tem níveis diferentes de aprendizagem daquele aluno na série. Assim, eu considero multissérie (Professora Kassia Brenda, Entrevista. Grifo meu).*

*Multissérie são, são, são **umas séries que elas tão englobadas tudo só uma série**, porque primeiro, segundo e terceiro ano, né, além do multisseriado, né? É, é um trabalho muito difícil, mas é bom, porque da partida que a gente gosta mesmo, a gente vai se, se organizando do jeito que as séries são, o alfabetizando, porque a gente tem que fazer o nosso trabalho junto com aquela, com o menino, porque tem os multissérie assim: **tem uns que sabem ler, tem outros que não sabem ler, tem outros que conhecem a letra, tem outros que não conhecem**. É aí fica difícil mesmo (Professor Almeida, Entrevista. Grifo meu).*

*Multisserie é **duas turmas**. É... **completamente diferente uma da outra** né. Uma turma que sabe um pouquinho mais, outra menos. Às vezes, o que tá lá no quinto ano, ele sabe menos do que tá no quarto, entendeu? (Professora Bonita, Entrevista. Grifo meu).*

*É, do meu sentimento, é **um desafio**. É um desafio a multissérie para o professor, porque quando o professor se forma, não é, ele estuda, ele, ele pensa numa turma, claro, com as realidades diversas. Mas quando ele se depara com a, com uma sala de multissérie, é um desafio enorme que extrapola os livros, que extrapola as teorias, tu vai se ressignificando a cada dia. Porque trabalhar multissérie é tu se desdobrar enquanto professor pra que alcance as séries que tu estás trabalhando naquele ano (Professora Aurora, Entrevista. Grifo meu).*

Acerca dos relatos descritos acima sobre turma multisseriada, percebe-se que a professora Kassia Brenda a define como duas séries juntas e considera que, mesmo em uma mesma série, há níveis diferentes de aprendizagem. Nesse sentido, a representação social da docente entende a multisseriação como diversidade de níveis de aprendizagem, ancorando essa representação ao afirmar que a junção — ou não — de anos/séries em uma única turma não elimina a existência de diferentes ritmos e níveis de aprendizagem.

De forma semelhante, a professora Bonita descreve a multisseriação como duas turmas totalmente diferentes uma da outra. Sua representação se ancora nos desafios pedagógicos desse contexto educacional, evidenciando a heterogeneidade de aprendizagem ao mencionar que “[...] às vezes, o que tá lá no quinto ano, ele sabe menos do que tá no quarto”.

O professor Almeida expõe que essa forma de ensino consiste em séries englobadas dentro de uma única turma. Sua representação social revela a complexidade do trabalho pedagógico frente à variedade de níveis de aprendizagem dos educandos, caracterizando esse processo como difícil.

Na fala da professora Aurora, apreende-se que a reunião de mais de uma turma é o que caracteriza o ensino multisseriado e é representada por ela como um desafio para o professor. Essa representação se ancora na complexidade do trabalho docente, pois, conforme descreve, o professor precisa ressignificar-se e desdobrar-se diariamente a fim de atender todos os anos que compõem a turma.

Dessa maneira, verifica-se que as representações dos docentes a respeito da multisseriação são marcadas pela diversidade de níveis de aprendizagem e pela complexidade pedagógica dessa realidade. A maioria dos professores compreende a multisseriação como a união de anos distintos em uma única sala, bem como de diferentes ritmos e níveis de aprendizagem dentro de um mesmo ano.

Outro aspecto evidenciado nos diálogos é o reconhecimento da diversidade e dos desafios dessa modalidade de ensino. Embora os professores enfrentem complexidade e esforço, também demonstram reflexão crítica e elaboram adaptações pedagógicas, indicando que o trabalho nesse contexto exige um profissional que se

reinvente continuamente. Nesse cenário, emerge outra representação social entre os docentes: a percepção de que há diferença entre alfabetizar uma turma seriada e uma turma multisseriada, como se observa nas assertivas seguintes.

O relato da professora Kassia Brenda ressalta uma representação ancorada na ideia de que o fator determinante do trabalho docente não está na organização da turma por anos distintos, mas no nível de aprendizagem do aluno, pois, para ela:

*[...] **Depende do nível de aprendizagem daquela turma.** Por exemplo, eu já peguei turma multisseriada, em que os alunos tinham uma leitura, que eu não precisava ter muita dificuldade em ensiná-los a ler. Eu conseguia acompanhar. No entanto, eu já trabalhei com turma que é somente uma série, mas N's dificuldades. Então, **não existe essa diferença assim, ah, é melhor trabalhar com um aluno só de uma série ou é melhor trabalhar com um aluno multisseriado**, não. Isso, isso varia muito, **é muito relativo**. É muito relativo, dependendo do aluno que você tem, da localidade que você trabalha. Tudo depende. Então, não há assim, ah eu prefiro ficar aqui com 4º, com 5º, vou ter mais dificuldade. Não. **Tudo vai depender da estratégia criada pra, pra aquele, pra aquela dificuldade.** Se eu criar uma estratégia: ah, deu certo aqui, pode dar certo também na outra. Então, pra mim, não vejo assim diferença. Não vejo onde é melhor, onde é... Tudo vai depender do nível de aprendizagem daqueles alunos, na turma (Professora Kassia Brenda, Entrevista. Grifo meu).*

Percebe-se que a professora objetiva essa ancoragem na imagem de que, tanto em turmas multisseriadas quanto em turmas de um único ano, a diferença é relativa, pois dependerá do aluno, da localidade e da criação de estratégias eficazes.

Outra representação social apresentada pela professora Aurora destaca a dificuldade de planejamento para as diferentes turmas que compõem uma multisseriação. Ela aponta que:

*[...] Há diferença sim, quando você trabalha uma série, uma única série, você foca, é..., naquele, naquela... Tu faz o teu plano de aula, o teu planejamento pra aquela única turma. Quando é multissérie, tu faz o teu plano de aula não formando numa única turma, mas formando, pensando nas três. No meu caso, o primeiro, o segundo e o terceiro ano. **Eu preciso com o mesmo, é..., componente curricular tentar alcançar aquela criança pra ela desenvolver a habilidade, é..., de acordo com a BNCC de cada série/ano.** Então, **ela tem um trabalho maior.** [...] Por exemplo, o Alfabetiza Pará. O Alfabetiza Pará, é, ele é um projeto, né, do governo, que ele vem trabalhar a alfabetização. Só que quando vem o material, por exemplo, o livro, o livro vem pro primeiro e vem pro segundo e não vem pro terceiro. Mesmo que o terceiro ano já tá participando das formações, mas quando eu participo da formação, eu fico lá na turma do primeiro e do segundo. E o terceiro e o quarto ainda acontece em uma outra sala. Então, do terceiro ao quinto, eu ainda não participei de nenhuma formação. Só participo do primeiro e do segundo. E quando eu trabalho na sala, que eu trabalho com o livro, o material do Alfabetiza Pará, o que é proposto, né, na..., na..., no planejamento, eu trabalho com o primeiro e o segundo. Aí eu já penso em uma outra atividade*

pro terceiro. Entendeu? Pra poder eu ir equilibrando as coisas na sala de aula (Professora Aurora, 2025, Entrevista. Grifo meu).

É possível inferir que a ancoragem apresentada pela professora revela que o planejamento deve considerar os diferentes anos escolares, atendendo às habilidades específicas para cada ano, alinhadas à BNCC. De acordo com a docente, isso torna o trabalho mais complexo, pois exige uma organização diferenciada para alcançar todos os anos e realizar as adaptações necessárias. Nesse sentido, a representação da professora se constitui na ideia de que a alfabetização em classe multisseriada demanda maior esforço intelectual e organizacional.

Verifica-se, ainda, que os relatos da professora Aurora evidenciam uma análise sobre a falta de apoio para a alfabetização em turmas multisseriadas. Embora existam programas importantes, como o Alfabetiza Pará, a docente ressalta que a iniciativa não contempla todos os anos que integram uma turma multisseriada, o que exige a criação de estratégias por parte da professora para suprir lacunas e equilibrar o trabalho em sala de aula.

Por sua vez, o professor Almeida afirma que há muita diferença, corroborando a visão de que, para a alfabetização em turmas multisseriadas, é necessário que o professor realize um trabalho mais próximo e frequente. Ele enfatiza:

*[...] Há, há muita diferença, porque é, tipo, **multissérie, turma multisseriada, a gente tem que tá de mesa em mesa, trabalhando junto com o aluno, mesmo.** Pra gente saber aprender a ler, porque se a gente deixar por conta deles, eles não vão aprender a ler, porque é difícil, e a gente tem que tá, tipo, na primeira série, no primeiro ano, no segundo ano e no terceiro ano. Aqui, como aqui é o primeiro, segundo e terceiro ano, aí se a gente for deixar, tem que ser igual a mãe, tem que olhar pra todo filho. Igual aqui, tem que olhar pra todo o menino. É difícil, mas é bom (Professor Almeida, 2025, Entrevista. Grifo meu).*

Observa-se que ele compara o trabalho do professor ao cuidado de uma mãe com seus filhos, ressaltando que é necessário oferecer atenção individualizada para atender cada aluno e assegurar seu avanço. O relato do professor evidencia uma representação social ancorada na metáfora da maternidade, atribuindo valor à relação afetiva e ao acompanhamento individual como elementos essenciais para o processo de alfabetização.

Outra representação social apresentada pelos docentes diz respeito à estrutura considerada mais adequada. Nesse contexto, eles argumentam:

[...] A mais adequada é você trabalhar com ser... **Só uma série**, né? Seriado. Não multisseriado, porque atrapalha muito a vida das crianças. E a nossa também, como profissional, né? Mas eles acabam aprendendo menos. Sofrendo menos, mais do que a gente. Nesse contexto, nessa realidade que São João da Ponta ainda vive, né? Que você vê na cidade grande não tem mais. Mas aqui ainda tem. Por quê? A cidade é pequena. Pra te formar uma turma no interior, ainda mais na zona rural como a gente trabalha, tem que juntar. Senão, não forma. Aí, tem toda essa dificuldade também. Tanto da escola quanto... dos pais, dos alunos (Professora Bonita, Entrevista. Grifo meu).

[...] A seriada ela é mais adequada, porque aí você, é..., mesmo pensando, é..., em um trabalho que você vá apresentar para aquela turma, você sabe que quem está no primeiro ano, ele vai pro segundo. Então, você vai criando um trabalho, sabendo que aquele aluno vai passar pro segundo ano. Por exemplo, uma multissérie aí, ela...(pequena pausa), não é muito adequada, porque se o professor pega uma multissérie, principalmente do primeiro ao terceiro ano, ele vai ter mais trabalho ainda, porque ele vai ter principalmente dois planos de aula aí. E dependendo da situação, ele vai ter mais dificuldade. Então, o adequado é a série mesmo, o seriado. Só que a gente sabe que aqui no nosso município, isso daí é uma realidade, né. Já é, não consegue, principalmente na zona rural. Nunca tem, sempre vai ter o multisseriado, por conta do número de aluno. É o adequado? Não é, mas a gente vem trabalhando dessa forma (Professora Kassia Brenda, Entrevista. Grifo meu).

[...] Eu penso que seria **uma turma única**, né? A..., a regular. Por quê? Às vezes, eu fico até pensando naquele aluno, por exemplo, do primeiro ano, que tá, vindo da educação infantil, que ainda, alguns ainda, que nem eu tenho uma realidade aqui, eu tenho alunos do primeiro ano que conhecem as letras, que já estão ensinando, já retiram do quadro, já conseguem ler palavras simples do primeiro ano, em contrapartida eu tenho alunos do primeiro ano que não conhece nem as letras do alfabeto, sendo da mesma. Então, é..., quando, dentro dessa realidade, se fosse de uma única série, eu tinha **mais probabilidade de focar** naquilo ali. Mas aí o tempo que eu tenho da manhã, a turma, eu tenho que focar pro primeiro, pra esse processo, eu tenho que focar pro segundo, eu tenho que focar pro terceiro. Porque eu não acho justo que as três séries sejam, é..., penalizadas, ou dizer assim, que não trabalhei de forma tão igualitária, de forma, para todos. Então eu penso que acaba tirando um pouco, o... eu não sei se seria a palavra direito da criança, daqueles, daquelas horas integrais que ele tem direito naquele horário do estudo, entendeu? A gente acaba sendo dividida pras três séries, pras três funções, né? em um único horário. Tanto o professor quanto o aluno, porque ele acaba escutando. (Professora Aurora, Entrevista. Grifo meu).

[...] Olha, eu já trabalhei com as duas, mas pra mim, pra gente desenvolver mesmo, o trabalho mesmo, é..., **é só uma turma**. No caso, de quarto ou quinto ano, eu acho bom também trabalhar. Mas aí, como não tem outro, outro jeito, a gente trabalha com isso mesmo, mas a gente já tem como trabalhar, no caso. Agora, quando o professor vai pro primeiro ano trabalhar, pro primeiro ano dele, é difícil. É difícil de trabalhar com duas, três séries, no mesmo tempo. E aí é diferente de um terceiro ano, só terceiro ano, só segundo ano, que você vai dar, é só pra aquela série ali, né? **Aí, fica normal, fica bom** (Professor Almeida, Entrevista. Grifo meu).

Nota-se que, na compreensão dos professores, a organização por turma única é vista como a mais adequada tanto para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes quanto para a organização do planejamento docente. A professora Bonita representa a turma multisseriada como uma estrutura que embaralha o progresso do aluno e sobrecarrega o professor, pois *“atrapalha muito a vida das crianças”* e também a do docente, em sua atuação profissional. De modo semelhante, a professora Kassia Brenda ancora sua representação na dificuldade de elaborar planejamentos distintos, elucidando que, caso o professor assuma o ensino multisseriado dos três primeiros anos iniciais, *“ele vai ter mais trabalho ainda”*, porque precisará produzir mais de um planejamento.

Para a professora Aurora, a multisseriação fragmenta o tempo do professor e do aluno, pois *“[...] a gente acaba sendo dividida para três séries, pras três funções”*, o que pode gerar confusão na compreensão dos estudantes. Conforme exemplifica, ao explicar um conteúdo mais complexo para um aluno do terceiro ano, o do primeiro ano pode ouvir, *“mas talvez ele não esteja entendendo”*. Já para o professor Almeida, o trabalho docente na turma seriada tende a ser mais bem desenvolvido quando o professor tem experiência, porque já conhece a dinâmica dessa realidade, enfatizando que o docente se adapta ao contexto escolar.

Os professores, embora expressem preferência por turmas compostas por um único ano, reconhecem que a classe multisseriada é um processo estrutural que integra a realidade educacional do campo, especialmente devido ao quantitativo reduzido de alunos.

4.1.4 Representações sobre o aluno de turmas multisseriadas

Os professores, ao serem indagados sobre como percebem o aluno do campo das turmas multisseriadas, apresentam em suas falas as seguintes representações sociais:

O aluno representado com dificuldade

A professora Bonita percebe o aluno do campo como um indivíduo com dificuldades de aprendizagem. Sua representação é ancorada na ausência de acompanhamento familiar; contudo, ela reconhece que se trata de famílias que

precisam sair cedo para trabalhar na roça e que, em geral, apresentam baixa escolarização. Ela descreve:

*[...] É um aluno com **muita dificuldade de aprendizado**. Por quê? **Por causa também da família**. Tem família que sai para a roça muito cedo. Não tem, não tem tempo pro filho. Aí, quando chega, muito cansado. Hoje mesmo, eu percebi isso. Eu mandei uma atividade para eles no livro, um ou dois alunos só, resolveram. O resto... teve uma menina que disse não teve tempo. **Uma criança não teve tempo de estudar o dia todinho na sua casa**, né? Aí, o que falta é isso, a responsabilidade da família de chegar: olha essa hora é de estudar. Porque se tu não coloca uma criança pra estudar em casa, ela não vai. Ela não vai fazer nada, ela vai só brincar. **Se tu não estipula na tua casa, na família, um momento pra a criança estudar, ele não vai**. Se tu não tem apoio da família, não vai dar certo. Não vão conseguir. Então, a dificuldade é essa, que a gente não tem o apoio da família. Muitas vezes, a família precisa trabalhar. As famílias também não foram alfabetizadas. Ainda tem tudo isso, né? Aí, isso complica muito a alfabetização deles (Professora Bonita, 2005, Entrevista. Grifo meu).*

Nessa ótica, ela entende que é responsabilidade da família colaborar com o progresso da aprendizagem do educando. A partir de sua experiência em sala de aula, a professora Bonita objetiva essa representação ao relatar situações em que a ausência desse apoio familiar interfere diretamente no rendimento das tarefas escolares. Segundo ela:

*[...] **As atividades que eles levam pra casa, sempre não trazem**. Então, não tem nada feito. Aí, olha, hoje foi uma dessas. **Eu tive que tirar duas aulas para mim resolver o que eu mandei pra casa deles, porque a maioria não resolveu**. Aí, né... é uma coisa que atrapalha. Então, eu acho que o que atrapalha na alfabetização é isso. No multisseriado, é esse acompanhamento familiar também. Né? (Professora Bonita, 2005, Entrevista. Grifo meu).*

Dessa maneira, a professora Bonita enfatiza a importância da família para o avanço do processo de ensino-aprendizagem. Embora reconheça as condições de trabalho e a baixa escolarização dos pais, compreende que o progresso do aluno depende do acompanhamento familiar, reforçando a ideia de que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes do campo são, em grande medida, justificadas pelas limitações presentes em seu contexto familiar.

O aluno invisibilizado

A professora Aurora, assim como a professora Bonita, destaca uma representação marcante sobre o aluno das turmas multisseriadas do campo: a invisibilidade institucional. Ela declarou:

*[...] Eu, eu percebo que no sentido municipal, geral da educação, eu percebo que **o aluno multisseriado do campo, ele é um pouco colocado de lado**. Por exemplo, as provas que vem, veio agora do, **as provas de, de larga escala que vem**, quando é multissérie, às vezes, **ela não é incluída**. Só se a turma for turma única. E aí eu digo assim, **mas e aquele aluno ele não é aluno? Ele existe**, ele é uma pessoa, ele está matriculado, **então ele tem o mesmo direito que o outro**. Então, parece que o menino, o aluno da multissérie, parece que ele é colocado de lado, como segundo plano e ele não é. Inclusive, eu sempre lutei aqui assim, sempre falei que o meu aluno que estuda no espaço rural, se for preciso eu ir para qualquer lugar, pra justiça, eu vou! Por ele. Porque a gente tem que pensar na realidade, **ele precisa ter os direitos dele respeitados**. E a gente sabe que não são. Por exemplo, a questão de horário, o aluno que estuda nas multisséries, em turmas multisséries, ele mora mais longe, ele tem um retorno mais demorado, tudo isso interfere no trabalho de sala de aula, ele acorda muito mais cedo, a escola dele, a escola fica muito mais distante da casa dele, então isso vai interferindo. Então, eu penso que de modo geral, no município, precisa ter um olhar mais criterioso com o aluno que estuda na multissérie do campo, né. E, enquanto eu professora, é, claro, a gente sempre precisa melhorar, né, ter novas, novas formas de trabalhar, se reinventar, né, pra não cair aquela aula numa aula chata, é se reinventar, sempre eu gosto de levar eles a alguma, a algum lugar da comunidade, falar da comunidade para eles, é, pra que eles tenham sentido aquilo ali, aquilo ali é deles, é a vida dele, é a existência, é a história. Sempre procuro trabalhar dessa forma. Então, esses alunos, é, da multissérie, por mim, enquanto professora, eu procuro assim me esforçar pra poder alcançá-los, pra que eles tenham a mesma, é..., a mesma, o mesmo trabalho educacional que eu tenho aqui com a turma urbana. Eu não tenho diferença nisso, o..., o..., o material que eu procuro trabalhar, ah, não vou trabalhar isso porque é da zona rural, não. Eu trabalho da mesma forma, claro, algumas coisas são adaptadas, porque são diferentes realidades, né, mas são poucas. Mas eu procuro fazer isso de forma que eu não venha tirar os direitos dos alunos, né. Eu penso dessa forma (Professora Aurora, 2025, Entrevista. Grifo meu).*

Pode-se observar que a professora Aurora ancora a exclusão do aluno de classe multisseriada do campo na ausência de políticas públicas específicas para essas turmas, o que é objetivado pela não inclusão desses estudantes nas avaliações de larga escala. Na percepção da docente, esse fato evidencia que o aluno de ensino multisseriado é colocado em segundo plano, como se sua existência escolar fosse desconsiderada.

A professora ancora tal representação na ideia de justiça e equidade, objetivada em sua postura de defesa do reconhecimento e do respeito aos direitos desses estudantes. Para ela, a gestão municipal deveria assumir um olhar mais criterioso em relação ao aluno do campo que estuda em turmas multisseriadas, considerando sua realidade particular. A docente menciona fatores como a distância entre casa e escola, a necessidade de acordar mais cedo e o consequente cansaço como elementos que interferem significativamente no desempenho escolar.

O aluno com potencial

Os professores Almeida e Kassia Brenda concebem o aluno de turma multisseriada do campo como um sujeito capaz de aprender e de se beneficiar da convivência com estudantes de diferentes anos escolares. Os docentes percebem esse tipo de aluno da seguinte maneira:

[...] Depois que a gente faz uma atividade, que a gente faz um diagnóstico da turma, dessa turma multisseriada, a gente já começa a entender, quem é esse aluno, que dificuldade ele tem, e aí todo o trabalho vai ser justamente pra criar situações em que aquele aluno venha, é, sair daquela dificuldade (Professora Kassia Brenda, Entrevista. Grifo meu).

*[...] Esse alu..., ele o aluno multisseriado, ele, no caso, é difícil assim, mas ele aprende, tipo assim, **ele aprende mais que uma turma de quatro ou cinco anos, porque ele vai aprender aqui com o primeiro ano, o segundo ano, o terceiro ano.** É uma coisa que a gente passa pro terceiro ano, lá onde é só o terceiro ano, e a gente pega aqui, joga também pro primeiro, pro segundo e pro terceiro ano. É uma coisa mesmo, é bom de se trabalhar (Prof. Almeida, Entrevista. Grifo meu).*

A professora Kassia Brenda ancora sua representação no entendimento de que as dificuldades apresentadas pelo aluno podem ser superadas a partir de uma ação pedagógica intencional, sendo objetivada na prática docente por meio da diagnose da turma, com o propósito de potencializar o desenvolvimento das habilidades necessárias ao seu avanço.

A representação do professor Almeida, por sua vez, é ancorada no reconhecimento da heterogeneidade e na convicção de que o espaço multisseriado é enriquecedor, uma vez que, pela interação entre turmas, o aluno aprende muito mais do que aprenderia estudando em uma classe de um único ano escolar.

Diante do exposto, observa-se que as percepções dos docentes acerca dos alunos de turmas multisseriadas revelam um conjunto complexo de representações sociais, articuladas em três bases principais: dificuldade, invisibilidade e potencialidade. Assim, o aluno de ensino multisseriado é percebido simultaneamente como um sujeito com carência de apoio familiar, como alguém cujos direitos são muitas vezes negligenciados e, ao mesmo tempo, como um indivíduo dotado de capacidades e possibilidades de aprendizagem.

4.1.5 A alfabetização do aluno do campo

Com base na problematização apresentada aos docentes acerca de como a alfabetização do aluno do campo deveria acontecer, seus relatos evidenciam os seguintes pontos:

A representação da professora Aurora consiste em uma alfabetização igualitária, que considere o aluno campesino como foco central desse contexto e respeite sua realidade, garantindo-lhe igualdade de direitos. Dessa forma, a docente defende:

[...] Bom, a alfabetização do aluno do campo, é..., eu penso que deve acontecer de acordo, vendo a realidade da criança, primeiramente, que ele é o foco principal. Se a escola está preocupada, de fato, com a escolarização do aluno, ela deveria, no mínimo, é, pensar que ele tem uma realidade. E que essa realidade precisa ser respeitada. Porque, quando falam em alfabetização, é, que o aluno precisa ler e escrever, e o aluno do campo, às vezes, não tem todos os aparatos possíveis daquilo que ele precisa também para ajudar nesse processo, pra ele fica muito mais difícil. Então, eu penso que a alfabetização do campo, ela deve acontecer de forma, em alguns pontos, igualitária, ter os mesmos direitos, mas respeitando a sua realidade, né? [...] Então, eu penso que essa alfabetização do aluno do campo, ela deve acontecer de forma respeitosa, utilizando os recursos necessários, para que aquele aluno alcance, e nunca menosprezando, porque ele mora no campo que tem que ser menos, não. Tem que ser de forma igualitária, respeitando a sua realidade. Assim como os quilombolas, assim como os indígenas, qualquer realidade, é, que fica muito mais, é, vulnerável do que outras coisas, que possam ser respeitadas. Que não depende, às vezes, só do professor. Eu, eu, o que me revolta, por exemplo, na educação, do, do campo, que muitas vezes, quem tá lá em cima, parece que esquece do aluno. Trabalha na educação, mas parece que esquece do aluno. Só pensa nas opiniões dos adultos. Trabalha-se uma educação pensando na realidade do adulto e não do aluno. Porque quando, em uma escola, em um município, se eu tenho 80% é da, do espaço rural, por que não, não precisa ser adequado a ele? Sendo que a base, a porcentagem maior é dele. Por que que o município não se adequa a essa realidade? E, e o que eu tenho visto é que se adequam aos da cidade, que são a porcentagem menor. Então isso é uma grande coisa que, eu acho terrível, na educação (Prof.^a Aurora, Entrevista).

Sua fala também demonstra indignação diante da invisibilidade do aluno, por não ter sua opinião considerada. Sua representação ancora-se na luta por justiça social e equidade, uma vez que identifica que, mesmo o campo sendo predominante no município, sua realidade é excluída, pois, segundo a docente, “se adequam aos da cidade, que são a porcentagem menor”.

Sobre isso, Arroyo (2011, p. 79) afirma que existe uma cultura urbana, mas ela não é única; há, sobretudo, “uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural”. E continua:

[...] Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção” (Arroyo, 2011, p.79).

Dessa forma, a denúncia feita pela professora nos convida a superar a visão urbanocêntrica de educação destinada ao campo e a refletir sobre a emergência de uma educação do campo emancipatória, que valorize seus sujeitos e suas realidades.

Por sua vez, a professora Kassia Brenda considera que a alfabetização em turmas multisseriadas deve:

[...] Eu acho que deveria acontecer... (pequena pausa), na normalidade, né? De forma que eu tenho, considerando ali a realidade dele, né, levando em consideração o que ele já sabe, levando em consideração o que ele vivência, então ele precisa aprender ali, na realidade dele, aquilo com que ele já sabe, e sem deixar de mostrar também as outras realidades, né, porque às vezes a gente só quer trabalhar a realidade do aluno, mas ele não vai pra uma outra realidade, então tem que preparar esse aluno também pra uma outra realidade, mas levando, partindo desse princípio aí, levando em consideração a vivência dele. Por exemplo, se tem, é..., aqui a gente trabalha muito, como no desfile, a gente trabalhou muito com a questão de mostrar os rios da localidade, né, incentivando esse aluno à essa preservação, então, ele precisa ser ensinado na sua localidade, dentro desse, desse mundo que é dele, mas levando em consideração que existem outras realidades, que existem outras comunidades, coisa diferente, que quando ele chegar lá, ele também vai ter, né, todo esse preparo (Prof.^a Kassia Brenda, Entrevista).

Evidencia-se que a alfabetização é representada como um processo que deve partir da vivência do aluno e se expandir para outras realidades. A professora ancora essa representação no enaltecimento da cultura e da experiência do educando, exemplificando-a por meio de práticas pedagógicas que utilizam elementos do território, como os rios da localidade, como recurso educativo, articulando o incentivo à preservação ambiental com aprendizagens de outros contextos. De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais criam formas de conhecimento prático, socialmente elaboradas e partilhadas, que se revelam nas práticas sociais e guiam as ações dos indivíduos, e nesse caso, a alfabetização ganha corporeidade em ações pedagógicas que unem identidade local, aprendizagem e preparação do aluno para a inserção em outras realidades sociais.

Verifica-se, no diálogo da professora Bonita, que a alfabetização é ancorada como um processo que depende de apoio político, de condições estruturais da escola e de formação continuada. Seu relato expressa:

[...] Sim. Como eu te falei, tendo esse apoio político, melhorando a estrutura da escola, como já foi melhorado um pouco, mas ainda falta muito. Falta uma merenda decente para os alunos, falta o material que a gente não tem, né? Ter esse apoio da família também, juntando tudo isso, Adele, a gente consegue ter uma educação do campo melhor. Mas ainda falta isso. Eu acho que é em toda a sociedade brasileira, em todo o Brasil, em todo lugar. Ainda não damos a importância que é aqui no começo da educação infantil, da alfabetização né. Porque aqui que sai a estrutura. [...] Aí o que falta é isso. Tanto apoio político, que sai político, entra político. Tu vê, a gente não tem nada nessa escola, só o prédio mesmo e a força de vontade de cada professor. [...] Aí falta isso para melhorar a educação. E, como a gente falou, a gente não parou no tempo, a gente precisa todo o tempo de formação. O que eu vi melhorar agora, que eu gostei, foi dessa Alfabetiza Pará. Eles estão tirando o professor da sala de aula para levar para lá realmente, para a gente aprender alguma coisa e trazer para o aluno. Isso eu gostei. O governo olhava muito para o ensino médio e não olhava para a raiz do problema que é a alfabetização da criança. Agora, o governo está olhando para isso. Então, esse Alfabetiza Pará é um ponto positivo aqui no município de São João da Ponta. Muito bom (Professora Bonita, Entrevista).

A imagem de sua ancoragem reflete-se ao destacar o programa Alfabetiza Pará como um avanço, mas, ao mesmo tempo, relatar a falta de recursos didáticos e o desinteresse do governo em considerar a educação infantil e a alfabetização como a raiz da educação, bem como em implementar políticas públicas consistentes. A docente explicita essa realidade ao afirmar que “a gente não tem nada nessa escola, só o prédio mesmo e a força de vontade de cada professor”.

O professor Almiro enfatiza uma representação marcada pela visão de desvalorização do aluno do campo. Assim, ele aponta:

[...] É, eu acho que a..., deveria ser, mais o pessoal da cidade olhar mais pro menino do campo também, porque tem esse olhar também, porque eles olham mais pra turma da cidade e deixam o pessoal da zona rural, inclusive, quando o aluno da zona rural vai pra cidade, o professor logo também dá uma olhada diferente pro aluno que vem da zona rural. Eles perguntam logo: dá onde tu veio? Da zona rural, da escola tal. Ah, eu já sabia. Já tá, já tá dando uma baixa pro menino (Prof. Almeida, Entrevista).

Em sua percepção, a alfabetização deveria ocorrer sem preconceitos em relação ao aluno do campo. O professor esclarece que ainda há um olhar diferenciado por parte das pessoas da cidade, especialmente de alguns docentes urbanos, que tendem a rotular negativamente o estudante das escolas do campo, colocando-o em condição de inferioridade.

Em suma, as representações sociais dos professores acerca da alfabetização do aluno do campo revelam um conjunto de sentidos que articulam dimensões de igualdade, contextualização, responsabilidade política e (des)valorização. Os relatos evidenciam que a alfabetização no campo deve ser pensada de forma heterogênea, valorizando as vivências dos alunos e garantindo-lhes igualdade de aprendizagem, sem ignorar os estigmas que ainda os atravessam. Também destacam a importância de políticas públicas e de condições estruturais adequadas para favorecer o trabalho docente.

As representações sociais dos professores em contextos de turmas multisseriadas implicam diretamente as práticas pedagógicas alfabetizadoras, como será apresentado a seguir.

4.2 Implicações nas práticas pedagógicas de professores em contexto de turmas multisseriadas

Após a identificação das imagens e dos sentidos que organizam as representações sociais dos docentes sobre a alfabetização em turmas multisseriadas, passa-se a relacioná-las às práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas nessas classes.

4.1.1 Representações sobre a alfabetização em turmas multisseriadas

A partir do diálogo estabelecido com os docentes sobre como concebem a alfabetização em turmas multisseriadas, foram organizadas as imagens e os sentidos atribuídos a essa temática, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 15: Representações sociais

Representações sociais	
Ancoragem	Objetivação
É um desafio a alfabetização em turma multisseriada	“é um desafio muito grande” “é muito trabalhoso” “uma coisa complicadíssima de se fazer” “alfabetização na multissérie dá mais trabalho”
Exige criação de estratégias pedagógicas	“todo professor vai precisar fazer um trabalho ali, levando em consideração o nível de cada um” “fazer um esforço de criar várias estratégias” “tem que se desdobrar pro aluno aprender”

É preciso saber dirigir a sala de aula	“mas a gente não pode esquecer que aquele que está ali precisando, ele precisa alcançar aprendizagem, e é um trabalho meu, enquanto professor” “porque não é como fosse uma série de quarto ano, que fosse só uma série mesmo” “Aí, quando você vai querer explicar, o outro lá atrás responde: é isso, professora” “ao mesmo tempo que ela é trabalhosa, ao mesmo tempo também ela ajuda”
--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Com base no Quadro 15, as representações dos docentes, identificadas em suas falas durante as entrevistas, evidenciam a alfabetização nas turmas multisseriadas como um desafio.

A professora Brenda Kassia, expressa que:

*[...] Olha, a alfabetização em turmas multisseriadas ela é um **desafio muito grande**, porque, dependendo da..., da..., quando tem, por exemplo, primeiro, segundo, terceiro, é um desafio maior ainda. Quando é o quarto ou o quinto, é menor, porque as habilidades elas parecem bastantes, né? Mas há uma dificuldade muito grande, porque eu vou precisar fazer um trabalho, **todo professor vai precisar fazer um trabalho ali, levando em consideração o nível de cada um**. Ele passa, a gente passa a atividade, ele resolve a atividade, então, eu preciso criar ali um grupo, eu posso trabalhar em grupo, posso trabalhar em dupla, posso fazer com que aquele aluno que sabe, né... mais, com aquele que tem dificuldade, se junte e compartilhe um com o outro. Então, é uma **dificuldade muito grande** ali, mas se a gente não, é..., fazer um esforço de **criar várias estratégias**, pra que aquele aluno vem participar, e hoje eu tou fazendo muito isso, quando eu faço em grupo, eu converso sempre com eles em grupo, para você ajudar, porque vai ter um momento individual, porque eu preciso saber o que o aluno sabe, porque eu preciso saber qual é a dificuldade dele, e eu só vou saber isso quando ele fizer um trabalho individual. Hoje, inclusive, eu vou fazer um pra eles, porque eu já tou criando essa estratégia, né. Então, é um desafio, mas a gente não pode esquecer que aquele que está ali precisando, ele precisa alcançar aprendizagem, e é um trabalho meu, enquanto professor, né (Professora Kassia Brenda, Entrevista. Grifo meu).*

Observa-se que a professora Brenda Kassia ancora a alfabetização multisseriada como um desafio, afirmando tratar-se de uma dificuldade muito grande, especialmente quando a turma reúne primeiro, segundo e terceiro anos. Para ela, essa organização torna o trabalho mais complexo, pois exige que o professor considere os diferentes níveis de aprendizagem de cada aluno.

A docente também ancorou sua representação na ideia de que o processo requer esforço docente para criar diversas estratégias que favoreçam a participação dos estudantes, ora em atividades em grupo, ora em atividades individuais. Enfatiza

que, nas práticas coletivas, orienta para que haja colaboração entre os alunos, enquanto, nas práticas individuais, busca identificar as dificuldades específicas de cada educando.

O professor Almeida, de modo semelhante à professora Brenda Kassia, afirma que:

*[...] É, multissérie é..., é assim, é **muito trabalhoso**, mas a partir da hora que o menino começa a ler, **a gente sente uma felicidade muito grande**, porque **a gente tá contribuindo com aquela pessoa, com aquele menino** e a gente tem que se desdobrar mesmo, porque não é como fosse uma série de quarto ano, que fosse só uma série mesmo, né. E na multissérie tem quatro, tem cinco, tem seis, do um até mais. E a gente **tem que se desdobrar pro aluno aprender**, como é aqui nessa escola, quando eu cheguei aqui, os meninos não sabiam nem tirar do quadro, e hoje em dia, eu já tenho aluno que tão aprendendo a ler. Aí, isso é uma coisa que a gente fica muito feliz, né? Não tem uma coisa melhor de quando a gente vê um menino lendo, né? (Professor Almeida, Entrevista. Grifo meu).*

Percebe-se, na fala do professor, que ele ancora a alfabetização em turmas multisseriadas como um processo muito trabalhoso, justificando que o docente enfrentará uma demanda maior por não se tratar de uma única série. Ele também relaciona esse processo à satisfação profissional, ancorando a imagem do papel do professor na contribuição para a aprendizagem do aluno, ao afirmar: “não tem coisa melhor do que quando a gente vê um menino lendo, né?!”.

A professora Bonita, ao expor seu pensamento sobre a alfabetização em turmas multisseriadas, relatou:

*[...] Uma coisa complicadíssima de se fazer, não é? Porque, como eu te falei, **tem aluno ali que já sabe**. Aí até aquele que não sabe quase nada, tu vai querer ensinar ele, ele tá dentro dali. Aí, quando você vai querer explicar, o outro lá atrás responde: é isso, professora. Ele lê a palavra antes do aluno que tá sendo alfabetizado ali. Ele já dá a resposta. Aí o menino: ah, é isso. Aí, ele não procura entender, sabe? **Aí, é essa que é a dificuldade da multissérie, de trabalhar com criança diferente**. Porque tem um que já tá levado, ele nem se preocupa mais com a atividade. Ah, isso é fácil, eu sei fazer. Faz rápido e acaba atrapalhando o aluno que é lento, que ainda não compreendeu a leitura e a escrita. Então, **é muito complicado trabalhar com multissérie**, principalmente, pra ti fazer certas atividades. (Professora Bonita, Entrevista. Grifo meu).*

Acerca da fala descrita acima, observa-se que a ancoragem da professora sobre a alfabetização em turmas multisseriadas é marcada pela ideia de um desafio complexo, pois se trata de um trabalho com crianças em diferentes níveis, o que constitui a principal dificuldade dessa modalidade. Ela objetiva essa ancoragem em

sua experiência com a heterogeneidade da turma, ressaltando que os alunos mais avançados acabam atrapalhando os iniciantes, gerando dispersão e desmotivação.

Já a professora Aurora descreve que:

*[...] a alfabetização em turma multisseriada, ela, como disse anteriormente, **ela é um desafio**. Ela acontece de uma forma, eu acredito que mais lenta, mas, às vezes, eu vejo também como a multissérie o número é menor de alunos, a gente consegue alcançar mais os alunos, mais próximo. Assim, eu observo nas outras realidades de São João da Ponta, os professores de hora aula, por exemplo, que vêm aqui, eles dizem assim: olha, os teus alunos do, de tal série aqui estão mais desenvolvidos do que de lá, que só é uma série. [...] Eu sempre tenho esse diálogo com os professores perguntando. Por quê? A alfabetização, ela é, eu digo..., eu posso dizer assim, que ela é uma..., é uma porcelana. Melindrosa, né? A gente tem que ter todo o cuidado. É trabalhosa. É como fazer um crochê. Pra poder o teu aluno chegar naquele patamar da leitura e da escrita, tu vai tecendo juntamente com ele, né, todo um trabalho de vários dias, anos, às vezes, se repete o professor na sala, né? A gente leva até anos trabalhando aquilo ali, pra te ter aquela arte. A arte que nós queremos alcançar com o aluno é que ele possa ler e escrever com autonomia. Então, trabalhar essa multissérie, aliás, **a alfabetização na multissérie, ela dá mais trabalho**. Eu digo assim por que a gente foca não somente na alfabetização, né? Eu foco na alfabetização, mas também tem outras coisas que eu preciso trabalhar com as outras turmas. Sendo que todas elas eu preciso alfabetizar, né? Primeiro, segundo e terceiro. Mas, se torna um pouco mais trabalhosa, devido à turma de multissérie. Mas, como eu disse anteriormente, ao mesmo tempo que ela é trabalhosa, ao mesmo tempo também ela ajuda. Porque eu tenho alunos, por exemplo, no segundo ano que fazem a leitura, já tá no processo de leitura e escrita, que já, eu posso colocar o aluno do primeiro, por exemplo, no momento de contação de história, um já consegue ajudar o outro. Então eu já tenho esse apoio até da própria turma, nesse momento (Professora Aurora, Entrevista. Grifo meu).*

Com base na fala da professora, pode-se compreender que a alfabetização no ensino multisseriado assim como nas falas dos demais docentes, é percebida como um desafio. A ancoragem dessa representação evidencia que o trabalho é mais amplo, uma vez que a alfabetização não é o único foco, pois há outras aprendizagens que precisam ser ensinadas aos diferentes anos que compõem a turma.

Outra representação social abordada pela professora relaciona-se à cooperação interpessoal, ancorada na imagem de que a multisseriação também favorece o processo, permitindo que a docente conte com a colaboração entre alunos de diferentes níveis como forma de apoio mútuo.

De modo geral, verifica-se que os docentes revelam representações acerca da alfabetização na multissérie como associadas a dificuldades e limitações estruturais, porém articuladas a uma pedagogia reflexiva, capaz de reconhecer tanto a complexidade quanto as potencialidades educativas desse cenário.

Ao considerarem a classe multisseriada como um espaço que reúne diferentes séries e níveis de aprendizagem, os professores ultrapassam a compreensão meramente organizacional e aproximam-se de uma leitura sociointeracionista. Nesse sentido, as falas dos docentes revelam uma tensão entre as adversidades do ensino multisseriado e as possibilidades de inovação pedagógica, reconhecidas no papel criativo do professor ao valorizar a heterogeneidade presente nesse contexto.

4.1.2 Estratégias metodológicas e a organização rotina na sala de aula

O objetivo deste tópico é identificar quais atividades os professores consideram fundamentais para que uma criança aprenda a ler e escrever e como organizam a rotina na sala de aula.

A identificação inicia-se pelo relato da professora Bonita, que expressa:

[...] Eu começo sempre a minha atividade assim, mostrando para ele o alfabeto. O ponto de partida pra a leitura é você conhecer. Saber o que é o som de uma vogal, de uma consoante. Saber juntar esse som pra partir pra palavra. Então, o primeiro conhecimento que tu tem que saber é o alfabeto. Aí as vogais e as consoantes (Professora Bonita).

Para a professora Bonita, o ponto de partida é o conhecimento do alfabeto: a criança precisa reconhecer o som das vogais e consoantes e saber combiná-los para formar palavras. Seu pensamento revela uma concepção baseada na consciência fonêmica, na qual a apropriação do princípio alfabético, isto é, o entendimento de que letras representam sons da fala é considerada fundamental para a decodificação. Conforme Maluf (2022, p. 54), a consciência fonêmica é compreendida como “[...] a habilidade de ouvir e lembrar a ordem dos fonemas nas palavras”, sendo destacada como habilidade essencial na aquisição da escrita.

Percebe-se que a professora Bonita ancora a alfabetização na consciência fonêmica e no alfabeto, comparando o processo de aprender a ler com o domínio de vogais e consoantes, e objetiva essa ancoragem em práticas concretas como na apresentação do alfabeto, na instrução fônica (relação entre letras e sons) e formação de palavras.

No relato do professor Almeida, ele afirma que é preciso ter “[...] muita atividade de escrita e leitura, principalmente a leitura, né, e a escrita, porque a leitura e a escrita,

elas se acompanham no multisseriado”. De acordo com o professor, no multisseriado leitura e escrita “se acompanham”, o que demonstra uma compreensão de que esses processos são integrados.

A prática do professor Almeida é ancorada na ideia de que leitura e escrita são indissociáveis e objetivada na integração entre esses dois processos. Seu pensamento dialoga com Soares (2023, p. 64), que reconhece que ambos devem ser desenvolvidos de maneira articulada, visto que “[...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas”.

Por outro lado, a assertiva da professora Kassia Brenda ressalta a importância de atividades como brincadeiras e jogos, com o intuito de despertar o interesse da criança. Nesse sentido, ela lança mão do lúdico como estratégia de participação e evidencia que a criança não se envolve sem um atrativo.

Assim, ela considera:

[...] É, as atividades de leitura e escrita elas precisam, é..., ter atividades como jogos, né? Porque se você dá só o papel pra a criança, só a letra, ela precisa ter uma atividade com brincadeiras, com jogos. Uma atividade que venha, é..., ser atrativa pra criança. É assim que ela consegue, porque eu já tenho uma experiência, assim muito grande, quando faz uma atividade que a criança não gosta. Ela não vai fazer com interesse. Então, pra ela ter interesse, ela precisa fazer brincando. Coloridos, os jogos, né, individual ou em grupo, criança gosta, né, até de competição. É dessa forma (Professora Kassia Brenda, Entrevista)

Percebe-se que a professora Kassia Brenda ancora a alfabetização na necessidade de ludicidade e motivação, para tanto, exemplifica o lúdico em brincadeira e jogos, atividades coloridas e competição, tornando visível a motivação.

Já a professora Aurora aponta, em sua assertiva, que aprender a ler é um processo lento e demonstra uma compreensão ampliada de leitura, considerando que o primeiro passo para que a criança desenvolva essa aprendizagem ocorre na leitura de imagens, seguida pela oralidade, até alcançar a leitura de palavras:

Bom, eu penso que, pra a criança aprender a ler, primeiramente nós precisamos começar na sala de aula a trabalhar a leitura de imagens, primeiro, primeiro passo, não é? Ela conseguir, é, observar, observar os detalhes das imagens, fazer a leitura, a leitura mental, pessoal, também

daquilo que ela vê. Depois também externalizar, porque às vezes a criança consegue observar, mas nem, às vezes, não consegue externalizar. Ela observa a imagem, depois ela externaliza, na sala, no grupo, na dupla ou com os colegas na escola, pra depois ela conseguir fazer essa leitura de fato com as letras, não é, com as palavras, com o abecedário. Então, esse processo da leitura, eu acredito que ele é, na verdade é um processo, é um processo lento, é um processo que exige tanto do professor quanto do aluno, porque naquele momento que o aluno, é, se dispõe a fazer a leitura, ele tá trabalhando o cognitivo dele, e é um processo que ele é lento, exige um esforço do aluno, uma concentração, e pra ele aprender, poder a ler e escrever, é necessário que eu trabalhe as imagens, os textos, por partes, trabalhar a realidade da criança, é... aproveitar aquilo que a criança traz da sua bagagem natural (Profa. Aurora, Entrevista).

Observa-se que a professora ancora a alfabetização à realidade e bagagem cultural da criança, tomando como ponto de partida para a alfabetização. Essa ancoragem se objetivada no uso de palavras presentes no seu cotidiano e contextualizadas em atividades de leitura de imagens e palavras, concretizando a ideia de aprendizagem significativa. Nota-se que sua prática se alinha a uma concepção freireana, ao promover uma alfabetização crítica e significativa.

Diante do exposto, evidencia-se que os professores apresentam diferentes concepções e possibilidades de práticas quanto às atividades necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita em contextos de turmas multisseriadas. Se, por um lado, a professora Bonita possibilita aos alunos a apropriação do alfabeto por meio da consciência fonêmica, por outro, o professor Almeida enfatiza a articulação entre leitura e escrita, entendendo-as como práticas integradas. Enquanto a professora Kassia Brenda evidencia o lúdico como estratégia de motivação e engajamento, a professora Aurora destaca a leitura de forma ampliada e contextualizada, valorizando as experiências e a realidade dos estudantes.

Portanto, observa-se que os docentes concebem as atividades de leitura e escrita como técnicas e como experiências significativas que impulsionam o desejo de aprender, fortalecem a interação e favorecem a construção de sentidos. Nesse aspecto, evidencia-se que os relatos dos professores acerca das atividades consideradas fundamentais para aprender a ler e escrever estão diretamente associados às representações que possuem sobre o processo de alfabetização.

No que se refere à organização da rotina da sala de aula, a professora Kassia Brenda inicia a aula com a informação do que será trabalhado no dia, segue para a sondagem do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, e depois realiza a escrita no quadro seguida de atividades impressas. Ela considera que “a escrita ainda

é muito importante pro aluno”, mesmo que ele pertença a uma geração que resiste a isso.

[...] Então a rotina fica assim, sempre eu chegando, perguntando pra ele o que ele sabe, escrevendo no quadro, depois trago a atividade impressa, eu trabalho muito assim, com atividade impressa pra ele. Aqui é atividade impressa pra ele responder, faço a correção, chamo de um por um, porque, é..., o aluno tem que perceber assim que a gente tá preocupado com ele. Às vezes, ele fica aí no cantinho e não diz que terminou. Olha ainda falta o aluno de lá. Ah, eu pensei que a senhora ia esquecer de mim. Não, não vou esquecer. Eu criei essa estratégia de que ele está sendo parte do processo pra ele mesmo, ali pro aprendizado dele mesmo. Porque se a gente esquecer, e a gente tem uma dificuldade muito grande aqui em relação aos alunos que não têm ajuda dos pais em casa, que só é aqui, e que eu sei aqueles que só é aqui, eu faço a correção, mostro pra ele. Se eu mandar dever de casa não vem, não. Então, eu aproveito esses alunos que têm dificuldade, essa é a minha rotina assim, esses alunos que têm bastante dificuldade, eu tento dar uma atenção maior (Professora Brenda Kassia, Entrevista).]

Sua rotina baseia-se na escuta ativa, na apreciação da escrita e no diagnóstico individual da turma, sendo este último realizado com atenção especial aos alunos que não recebem acompanhamento familiar. Nesse sentido, evidencia-se uma representação docente que atribui ao professor o papel de mediador da aprendizagem de seus estudantes.

A professora Brenda Kassia tem sua prática ancorada na valorização da escrita tradicional e na ideia de que professor deve ser mediador atento, principalmente, diante da falta de apoio familiar, sendo objetivada em práticas como escrita no quadro, atividades impressas, correção individual e escuta ativa, o que torna visível o papel de mediadora. Durante o período de observação na turma dessa professora, foi possível verificar tal interação entre a docente e seus alunos, marcada pela escuta e por uma participação bastante ativa dos educandos nas atividades conduzidas.

A professora Aurora, por sua vez, fundamenta sua rotina na acolhida e na problematização. Inicia a aula acolhendo seus alunos e, de modo semelhante à professora Kassia Brenda, apresenta o conteúdo a ser trabalhado no dia, retoma o assunto anterior e realiza uma sondagem sobre o que os estudantes já sabem e como sabem aquilo que será estudado.

[...] Então, eu procuro sempre problematizar. Depois disso, a gente trabalha, é, em alguns momentos, se for no quadro, escrita, eu faço uma, uma introdução que seja para todos, se for algo mais rebuscado, eu já divido o

quadro pra que o terceiro, segundo, terceiro ano possa escrever. O primeiro ano, como ainda está em um outro processo, eu já amenizo mais assim, a..., a escrita, já passo pra outra atividade. É, se for as atividades impressas, é..., algumas, de primeiro e segundo, algumas, eu consigo fazer igual e diferenciar pro terceiro, e, às vezes, dá pra ser também igual para todos, como eu já falei. E no livro, quando a gente trabalha o livro, o livro didático já é todo diferente, né? O livro didático que é oferecido pelo governo federal, ele é diferente, então, eu procuro ver sempre o, o, o componente curricular que seja de forma igual pra todos, mas a gente sabe que na..., na própria BNCC, algumas coisas são diferenciadas, aí eu preciso trabalhar de forma mesmo diferenciada, faço grupos, é..., três grupos na sala, ou então monto dupla, aí eu vou cada dia fazendo uma forma diferente, pra poder..., vou vendo de acordo com aquilo que vai ser trabalhado (Professora Aurora, Entrevista).

Com base no relato da professora, compreende-se que ela promove um ensino-aprendizagem contextualizado, problematizando os conteúdos a partir da realidade do educando, o que indica que sua prática pedagógica se desenvolve de forma dialógica e dinâmica. As observações realizadas nessa turma evidenciam que a docente consegue favorecer a participação dos estudantes durante a explicação da aula, estimulando a interação e o envolvimento com os conteúdos trabalhados. A organização física da sala de aula estrutura-se de acordo com a proposta metodológica adotada pela professora.

Assim, a prática da professora Aurora é ancorada na perspectiva dialógica e problemática, que articulam o ensino à realidade dos alunos, sendo objetivada em acolhida, sondagens, divisão de quadro por níveis, grupos diferenciados e uso de livros didáticos, objetivando o ensino contextualizado.

O professor Almeida, por sua vez, destaca que organiza sua rotina com planejamentos distintos: um específico para o 1º ano e outro combinado para os demais anos. Inicia sua aula apresentando o componente curricular, registrando o assunto no quadro e explicando as atividades que serão desenvolvidas:

[...] É, eu organizo, eu faço o meu plano de aula, a rotina, pro primeiro ano e pro segundo, pro segundo e terceiro é a mesma, mesma disciplina, envolvendo a mesma disciplina. Agora pro primeiro ano tem que ser pro primeiro ano mesmo, porque eles não dão conta de fazer do segundo e nem do terceiro, né? Aí tem de fazer pro primeiro, aí eu desenvolvo uma atividade pro primeiro ano e pro segundo e terceiro é..., é quase toda, é a mesma matéria, o mesmo assunto. (...) Eu organizo, coloco do primeiro ano e do segundo e terceiro, a gente fica tudo, une as cadeiras, e quando não, fica separado, mas eles ficam aqui, separado um do outro, porque na hora da atividade, pra eles não tarem empatando o outro ou olhando, fazendo coisa, brincando. Hoje foi assim, a gente, eu coloquei os meninos do primeiro ano todo aqui, o do segundo ali e do terceiro ano, principalmente, quando a gente vai trabalhar com pintura, né, aí a gente coloca tudo separado, porque cada qual tem sua atividade, separado (Prof. Almeida, Entrevista).

Segundo o professor Almeida, a forma como organiza sua sala de aula constitui uma estratégia para manter a atenção dos alunos e evitar dispersões. Isso demonstra que, em sua prática, há uma preocupação tanto com a administração do espaço quanto com o desenvolvimento de atividades adequadas às habilidades dos educandos. Durante o período de observação, constatou-se que, ao propor uma atividade, o professor realiza a explicação inicial e concede tempo para que os alunos a realizem de forma autônoma. Nesse processo, os discentes o procuram para sanar dúvidas ou conferir se suas respostas estão corretas.

Verifica-se que a rotina do professor é ancorada na organização diferenciada por anos, apoiando-se em categorias escolares já estabelecidas de planejamento e disciplina, sendo objetivada em planos diferentes para o 1º ano e demais anos, e na organização física da sala.

Na sala da professora Bonita, observou-se que ela inicia a aula apresentando o conteúdo que será estudado e o registra no quadro. Em seguida, realiza a explicação e utiliza exemplos relacionados à realidade dos alunos. De acordo com a professora, ela trabalha com um único plano de aula para os dois anos que compõem a classe multisseriada, diferenciando apenas as atividades de acordo com o nível de complexidade, como relata:

[...] Eu faço um plano de aula onde eu adeque aqui uma atividade mais razoável para o quarto ano, uma atividade mais complexa para o quinto ano, mas, o mesmo assunto. Onde eles vão entender todinho a questão do assunto que cada um vai fazer a sua atividade de acordo com o seu nível. Eu organizo assim. Eu trabalho sempre com um, só um, plano de aula com o mesmo assunto, onde eu vou adequando as atividades. Mas, né, mais fortes, mais fracas, o aluno que ainda tá iniciando, o aluno já tá mais um pouquinho, já eleva mais o nível, aí isso eu trabalho com eles (Prof.^a Bonita, Entrevista).

A professora Bonita tem sua prática ancorada na sistematização da leitura e da escrita, e a objetiva na adequação sistemática de seu planejamento de acordo com o nível de aprendizagem de cada ano. A partir das falas dos docentes, evidencia-se que a organização da rotina em turmas multisseriadas implica escolhas pedagógicas que articulam planejamento, organização do espaço, diagnóstico, afeto e ajustes constantes. Tais escolhas são realizadas pelo professor ao criar estratégias que considerem a realidade e as necessidades dos alunos.

Ao serem questionados sobre as metodologias e os recursos utilizados para desenvolver a alfabetização em suas turmas, evidencia-se nos relatos dos

professores a construção de práticas pedagógicas criativas e adaptativas, com foco no aprendizado da leitura e da escrita.

A metodologia empregada pela professora Bonita é ancorada no exercício sistemático da leitura e da escrita, sendo objetivada de forma repetitiva e diversificada, por meio de frases curtas, cópia, ditado, leitura e organização de frases. Sua prática ganha sentido na crença de que a repetição e a diversidade de exercícios reforçam a compreensão do aluno, como se observa a seguir:

[...] Primeira coisa que a gente faz, a leitura. Não é aquela leitura de, juntar as sílabas, não. Eu sempre dou uma frase pra ele completar, como eu te falei. Naquela frase ele vai ler repetidamente, várias vezes. Depois eu coloco eles para copiarem. Depois eles misturam as frases, depois cada um vai pegar a sua frase e lê. Sempre estou usando isso com eles, pra ver se ele consegue compreender. Depois eu passo um ditado, porque eu acho que todo tempo tem que ter um ditado, um pequeno texto, um poema, ele gostam muito de poema. Aí sim, depois de texto, poema, aí eu entro no assunto. Tipo português, matemática, o que eu der. Mas primeiro, sempre eu gosto de trabalhar essa questão de leitura com ele. Ditado, pequenas frases, então peço pra eles fazerem uma colagem. Todo dia eu faço uma coisa diferente com eles (Prof.^a Bonita, Entrevista).

Na visita de campo, observou-se que a professora entrega um texto repetitivo para cada aluno e estabelece um tempo para que realizem a leitura. Quando terminam, levantam a mão e são chamados à frente da sala para ler o texto para toda a turma. A docente intervém sempre que necessário, por exemplo, corrigindo aspectos de prosódia e explicando a função da pontuação nas frases. Após a leitura, conduz a compreensão do texto, inicialmente de forma oral e, posteriormente, solicita o registro da resposta no caderno.

Por sua vez, a professora Kassia Brenda desenvolve a alfabetização por meio de jogos de leitura e escrita, utilizando recursos lúdicos e estratégias de colaboração entre os alunos.

[...] Eu gosto muito de trabalhar, é, por exemplo, quando eu trabalho leitura e escrita, geralmente é com trabalhos concretos. Eu trago, quando foi? Na semana passada, na semana passada eu trouxe muito, é, os jogos de leitura pra alfabetização mesmo, né. Aí aqueles que sabem, termina logo. Quem não sabe, fica ali tentando, né. E aí eu crio estratégias pra que eles fiquem juntos, pra trabalhar junto, porque a gente vê o empenho, tem uns alunos têm muita dificuldade, mas tem vontade. Tem uns que têm dificuldade, mas não querem saber, não. Ah, eu não sei, né. Então, é dessa forma. Assim, né, essa. Eu trago recursos, a gente tem jogos aqui na escola. De, de leitura e escrita, de alfabetização, e eu utilizo isso, né. Pra ser mais agradável também (Prof.^a Kassia Brenda, Entrevista).

Observa-se que, para a professora, a alfabetização é ancorada nos jogos, sendo a motivação dos estudantes importante para seu aprendizado, e é objetivada em atividades concretas de leitura e escrita, pois seu uso em sala de aula favorece a interação entre eles, tornando a alfabetização mais agradável.

Na observação realizada na sala regular, durante uma aula de conjugação verbal destinada a todos os anos/séries de sua turma, a professora não utilizou jogos, mas conduziu a retomada do conteúdo de forma envolvente. Inicialmente, ela escreveu no quadro o verbo *cantar* para iniciar a conjugação e, a partir disso, instigou a participação dos alunos como se estivesse brincando com eles. Fez a primeira conjugação: “se eu cantei, tu...”, e alguns responderam “tu cantou”. Nesse momento, a professora realizou a correção, chamando a atenção para o tempo verbal estudado, o que rapidamente foi lembrado e corrigido pelos estudantes. Em seguida, questionou: “para que eu estou aprendendo isso?”. As respostas surgiram de formas variadas, mas, em síntese, convergiram para a fala de um aluno: “pra gente escrever melhor”.

Já a representação da professora Aurora é ancorada no processo de alfabetização mais significativo, sendo objetivada com o uso de jogos, contação de histórias, dramatizações, músicas, bingos, entre outros recursos. Conforme relata:

[...] É, que nem eu já falei, é, eu utilizo, é, jogos, produzidos por mim, né? pra leitura, eu trabalho recursos como contação de histórias, eu trabalho muito contação de histórias, porque eles gostam muito, e isso ajuda muito no desenvolvimento da leitura, da escrita, é, os recursos de material, de palavras, com sílabas, quebra-cabeça, bingo, esses recursos eu gosto sempre de utilizar, pra poder ajudar no processo de alfabetização, tá? É, outra coisa que eu também, eu..., a música, eu trago música, gosto muito de trabalhar com música, é, eu amo contação de histórias, porque eu gosto de dramatizar com eles, eles se envolvem bastante mesmo! É, vídeos, eu utilizo também, utilizo também com eles, é, trabalhos manuais, que eles possam recortar, procurar, pesquisar, trabalho de escrita, de pesquisa, eu também utilizo, mesmo no primeiro ano, as vezes eu boto um, um, por exemplo, as crianças que não desfilaram no sete de setembro, aí eu disse se o nosso tema foi falar das águas da comunidade, eu vou passar um trabalho referente à importância da água na comunidade [...], e aí eu passei pro primeiro, pro segundo e pro terceiro. Claro, cada um fez de acordo com a sua série, mas eles fizeram, entendeu? mas eu pedi pra todos (Prof.^a Aurora, Entrevista).

Nesse sentido, a professora constrói uma alfabetização criativa e atraente, utilizando diversos recursos que despertam o interesse dos alunos. Na observação de uma aula de Ciências sobre as plantas, verificou-se que, antes de iniciar a escrita no quadro, ela instigou os estudantes a identificar o que já sabiam sobre o tema. Para isso, recorreu à realidade dos próprios alunos, utilizando exemplos apresentados por

eles acerca das plantas que conhecem e identificando, a partir desses exemplos, as partes que compõem uma planta. Para explicar o processo de respiração vegetal, a professora usou o corpo de alguns alunos como exemplificação. Com essa estratégia, conseguiu envolver a participação e a atenção da turma. Ao final, registrou o conteúdo no quadro.

Já o professor Almeida utiliza recursos tecnológicos e materiais impressos, com destaque para o uso de uma impressora adquirida por ele próprio, a fim de otimizar o tempo. Nesse sentido, percebe-se em sua prática é ancorada na adaptação diante da carência de recursos escolares, considerando a necessidade de organizar atividades para diferentes anos simultaneamente, sendo objetivadas em atividades impressas, livros didáticos, impressora própria e separação física da sala por grupos.

[...] É, eu uso a impressora, porque no começo eu, era muito difícil pra mim, aí eu teve que comprar uma impressora pra mim, porque a escola não tem, aí eu teve que comprar uma impressora, e aí eu já imprimo tudinho, faço as minhas atividades, imprimo tudinho, pra ser bem direto, aí, pra ganhar mais tempo, porque se eu for pro quadro, eu vou passar pro primeiro ano, vou passar pro segundo e o terceiro, aí eu já ganho mais tempo. Mas assim, eu passo no quadro também, não é toda vez que eu vou passar, né, que eu vou imprimir lá, pra passar aqui, aí eu faço esse manejo aí. E a gente trabalha com o livro, os livros também, só que os livros também é a mesma coisa: faz uma mesinha ali, coloco pro primeiro ano uma atividade, aí um livro pro terceiro, segundo ano, outra atividade pra eles responderem (Prof. Almeida, Entrevista).

Na observação realizada na sala regular, durante a aula de Matemática, verificou-se que as atividades impressas pelo professor eram diferenciadas por ano/série. Ele leu o comando das tarefas e concedeu tempo para que os alunos respondessem. Algumas situações foram observadas: parte dos estudantes do 3º ano realizou a atividade com agilidade, enquanto outros demoraram mais; os primeiros, ao terminarem, iniciaram conversas, e, para entretê-los, foram disponibilizados jogos, o que acabou gerando distração para aqueles que ainda estavam executando a tarefa.

Havia também uma aluna do 1º ano que não procurava o professor; em um momento em que ele se ausentou da sala, ela se aproximou de mim para perguntar o que deveria fazer, e constatei que apresentava dificuldades no reconhecimento de numerais. Quando o professor retornou, questionei se, entre os 16 alunos, havia algum estudante com deficiência, e ele indicou essa aluna, explicando que ela não possui laudo. A atividade destinada a ela não estava adaptada.

Dessa maneira, as metodologias e os recursos utilizados pelos docentes evidenciam práticas pedagógicas marcadas pela diversidade, adaptação e criatividade, que buscam tornar a alfabetização significativa para os alunos do campo.

4.2.4 Formação docente para o trabalho com turmas multisseriadas

As turmas multisseriadas são percebidas pelos professores como uma realidade desafiadora, que tensiona e complexifica suas práticas pedagógicas nesse contexto. Nesse sentido, torna-se pertinente problematizar junto aos docentes alfabetizadores do município de São João da Ponta se eles sentem falta de uma formação específica para o trabalho em turmas multisseriadas. Seus relatos revelam que:

Sim, com certeza, tinha que ter. Porque assim, eu acho que tinha que ter, assim como tem o Alfabetiza Pará pro 1º, pro 2º, pro 4º, pro 5º, tinha que ter uma formação específica pra gente, como é que a gente vai trabalhar com o multisseriado? Tinha que ter essa formação também, voltada pro multisseriado. E aí não tem, eu nunca vi. Como eu te disse, a gente viu separadamente, mas pra multisseriado, aqui no nosso município, não tem (Professora Bonita, Entrevista).

Sinto. Isso é uma parte principal, mas aí não tem ainda aqui, né. Mas eu acho bom ter e se o caso tivesse eu faria de novo (...) (Professor Almeida, Entrevista).

Sim! Sim, (risos) nós nunca nem tivemos, na verdade. Nós temos formações de modo geral, aberta, mas não pensando somente na multissérie. Todas as formações que nós temos, eu ainda não vi, nenhuma com o tema a alfabetização na multissérie, ainda não vi, aqui em São João da Ponta. Eu já trabalhei, é..., com..., já fiz outros cursos de alfabetização na multissérie, mas em Castanhal. Mas aqui em São João da Ponta, não. E, também quando eu fiz faculdade. Mas que, enquanto, é..., professora, que trabalha aqui na escola do campo, ainda não vi nenhuma formação nesse tema, pra trabalhar a multissérie. Nós aprendemos, que nem eu falei, lendo, pesquisando, buscando, lendo documentos. E é bom que o professor da educação do campo conheça algumas coisas, o mínimo, pra poder intervir e apesar da voz não ser ouvida, né. As pessoas, às vezes, não gostam de ouvir certas coisas, acham que a gente fala demais, mas quando a gente trabalha na educação, como você perguntou aí dos sonhos e da esperança, quem trabalha com a educação e tem amor pelo que faz não perde a esperança, porque a esperança nem morre, nem deve (Professora Aurora, Entrevista).

Não, não porque a gente já, é..., é uma realidade já. Essa formação aí, ela é, ela vem trazendo isso pra gente, com turma multisseriada, se bem que a gente fala, mesmo sendo uma turma só, como a gente sabe que a multissérie não é só duas séries ou três séries, mas sim o nível de aprendizado do aluno, então levando em consideração a isso, né, eles têm trazido, eles, no município, trazido essas estratégias, essas formações, justamente para isso (Professora Kassia Brenda).

A fala da professora Bonita manifesta que deveriam existir iniciativas específicas para o multisseriado, assim como há formações destinadas às turmas regulares. Sua representação é ancorada na comparação com formações já

institucionalizadas, como o Alfabetiza Pará, e se materializa na ausência de formações no município, que segundo a docente nunca viu, não tem.

Já a professora Aurora, diante da ausência de formação específica, ancora sua representação na identidade docente, sendo objetivada na autoformação, pois considera que o professor do campo deve, ao menos, conhecer o básico para realizar intervenções adequadas, relatando que aprende sobre essa realidade por meio de leituras, pesquisas e documentos. Evidenciam-se, em seu relato, dimensões afetivas e identitárias da docência, uma vez que, para ela, “quem trabalha com a educação e tem amor pelo que faz não perde a esperança”, mesmo diante das dificuldades.

A assertiva da professora Kassia Brenda indica que ela não sente falta de formação específica, pois o município oferta formações (como o Alfabetiza Pará) que, segundo ela, contemplam o ensino multisseriado. Em sua fala, o multisseriado é ancorado em sua vivência concreta de sala de aula, observando-se um conceito ampliado de multisseriação, que, para a docente, não se limita à junção de duas ou três séries, e se objetiva ao compreender a coexistência de diferentes níveis de aprendizagem.

Contudo, observa-se que, nos relatos da maioria dos docentes, há o sentimento de necessidade de formações específicas para o trabalho em turmas multisseriadas. Todavia, sua ausência tem sido suprida pela autoformação, com a finalidade de conhecer melhor a forma de ensino multisseriada e possibilitar intervenções pedagógicas mais adequadas.

4.2.5 Ser professor (a) alfabetizador (a) no campo

A docência em contextos do campo, particularmente em turmas multisseriadas, caracteriza-se como um espaço de desafios e de reinvenções plurais, como evidenciado nos relatos dos professores ao serem questionados sobre o que significa ser professor(a) no campo em classe multisseriada. Seus relatos revelam:

*[...] Ah, **é uma luta** (rsrs). É uma luta que a gente trabalha, eu sei, eu reclamo muito, mas desde a hora, Adele, que eu decidi ser professora, eu sabia que eu não ia ficar rica. Eu ia ter muita dificuldade, mas já que eu escolhi isso para mim, eu trabalho com todo o meu... O pouco que a gente tem de material, né? **A gente trabalha com o que tem.** Eu faço o meu trabalho o melhor possível. E, como eu estava preocupada agora, nesse início do ano que eu cheguei, onde eu encontro uma turma de 10 alunos, quarto e quinto ano, cinco alunos não sabem ler. Aí, eu fiquei...sabe, transtornada no começo. Mas, agora, essas últimas semanas que a gente chegou, né? Elas já estão...*

A menina do quinto ano, que não sabia nem ler, já está lendo frases. [...] E, agora, essas duas semanas, ela leu uma frase pra mim, me deu uma satisfação tão grande, sabe? Aí que a gente vê que o meu papel quanto professora tá..., sabe, tá evoluindo. Porque, quando a gente chega no final do ano, e vê que não conseguiu alfabetizar uma criança que já devia ter alfabetizado aquele tempo, parece assim, eu me sinto incapaz. [...] Então, é complicado trabalhar na alfabetização, trabalhar na zona rural, é sim. Falta de apoio, tanto da SEMED, quanto familiar. As famílias são carentes. As famílias ainda não têm a educação como foco, para a educação. [...] Não tem aquele apoio dos pais, que eu acho que tem muito isso. E apoio também político, porque a gente tem pouco. O material que não tem. Tudo que eu faço, eu trago da minha casa. Eu comprei uma máquina de xerox. Eu comprei com o meu dinheiro, porque eu sei que é daqui que eu ganho. Então, eu quero fazer, como diz o Mário Cortella, eu quero dar o meu melhor. Eu quero fazer o melhor que eu posso fazer. Das minhas condições. E eu faço. Certo (prof.^a Bonita, Entrevista. Grifo meu).

[...] Olha, essa professora aí, ela é uma guerreira, olha. Eu, conversando com meus colegas, compartilhando realidades, eu já ouvi falar, assim, que muitos professores que nunca trabalharam, né, com multisseriado no campo, eles ficam pensando assim: ah, meu Deus, deve ser muito difícil, porque o professor que trabalha no campo com multisseriado, ele deve ser, tem que ser, eu considero assim, um professor guerreiro. Porque ele vai, sim, não vai ser fácil pra ele, ele vai ser o professor pesquisador, vai criar estratégia para trabalhar com os alunos, vai querer ensinar aquele aluno, porque já é uma dificuldade que o aluno já chega, né? Com aquela, já numa série que, junta. E aquele aluno é meu, é do professor, ele vai ter que aprender a ler também, né? Então, eu considero assim, um professor da zona rural, um professor assim, guerreiro, que, que precisa, que tem que dar o melhor, porque é muito ruim, assim, quando você diz assim: era aquela turma ali, quando você não consegue com que o aluno não aprender a ler ali, você se sente muito triste, então, você tem que criar estratégia mesmo, trabalhar, dar o melhor pra si, dar o melhor pro aluno, e depois tu olhar assim o aluno: olha, eu aprendi com aquela professora ali, mesmo com toda dificuldade, olha, aquela minha professora, eras, eu consegui! Então, isso daí é, eu acho muito gratificante ser esse professor, né. Não é fácil (Profa Kassia Brenda, Entrevista. Grifo meu).

[...] É, ser professor na multiss..., nas turmas multisséries tem que ser pesquisador. Tem que ser pesquisador. Tem que indagar, tem que fazer uma autorreflexão diariamente. Tem que colocar o pé no chão e arregaçar as mangas, porque o professor que não está disposto a ter trabalho, ele não entra em turma multissérie. Muito professor não quer entrar em turma multissérie, porque, é..., dá trabalho. Você desgasta mais. Inclusive, eu vejo muitos dos colegas dizerem assim: eu não quero multissérie, Deus me livre, eu não quero turma multissérie. [...] Não, mas eu gosto de trabalhar aqui, não só na escola, mas da própria comunidade, dos alunos. E que nem eu te falei anteriormente, eu trabalho com a turma multissérie, eu trabalho de forma, natural. Pra mim, não se tornou um bicho de sete cabeças, mas eu aprendi, pra mim foi uma outra faculdade, né? Porque eu já tinha uma experiência na sala de aula, mas aqui, quando eu vim pra cá, eu tive a rea..., eu me deparei, caí em uma turma, né? Logo, pá, multissérie. Então, foi uma outra graduação, ou então uma outra faculdade, considerando assim. Então, ser professora alfabetizadora de multissérie é também ser uma pessoa que busque sempre, é, tá lendo, tá observando o que pode melhorar, está aberta também à mudança (Prof.^a Aurora, Entrevista. Grifo meu).

Com base nos relatos dos docentes, suas representações sociais revelam que a docência é percebida como uma missão, marcada pela força, superação e

compromisso com a aprendizagem dos educandos. Também emergem representações que associam o professor à figura do guerreiro e do pesquisador, conforme os eixos destacados a seguir:

A docência como luta e o professor como “guerreiro”

A assertiva da professora Bonita é ancorada na escolha consciente de sua profissão, mesmo diante das dificuldades, sustentada por valores como dedicação e compromisso com a alfabetização dos alunos. Ela enfatiza que supera a escassez de materiais, exemplificando: “tudo que eu faço, eu trago da minha casa”, “comprei uma máquina de xerox”. A docente também ressalta que alfabetizar em classe multisseriada torna-se complicado devido à falta de apoio político e familiar; ainda assim, busca fazer o seu melhor.

A professora Kássia Brenda percebe a docência igualmente como compromisso ético e social, bem como uma prática investigativa. Ela ancora essa representação ao valorizar o esforço do professor e sua visão de transformação, destacando que “não vai ser fácil pra ele, ele vai ser o professor pesquisador, que precisa criar estratégia para trabalhar com os alunos”, e que, ao final, o reconhecimento surge quando o estudante afirma: “eu aprendi com aquela professora ali, mesmo com toda dificuldade... eu consegui”.

De modo semelhante, a professora Aurora também compreende a docência como prática investigativa, representando o trabalho em turma multisseriada como um espaço de pesquisa, aprendizagem e formação. Sua ancoragem se sustenta na ideia de que o professor é um pesquisador e, a partir de sua experiência, afirma que atuar nesse contexto “foi uma outra faculdade”, possibilitando-lhe crescimento profissional.

A representação do professor como “guerreiro” e “pesquisador” emerge como resposta simbólica à complexidade das salas de aula multisseriadas, nas quais diferentes níveis de aprendizagem coexistem. Evidencia-se nas falas das professoras Kássia Brenda e Aurora uma forte ancoragem na ideia do professor do campo como pesquisador, imagem reforçada pela valorização da criatividade, da busca por estratégias diferenciadas, pela capacidade de adaptação constante e de reinvenção.

De modo geral, percebe-se uma representação social da docência como missão, configurada na resistência, na superação e no compromisso ético com a

aprendizagem do aluno, uma vez que ser docente no campo é visto como “uma luta”, “ser guerreiro”, “arregaçar as mangas”, e “buscar sempre”.

A identidade profissional e a afetividade na prática docente em turma multisseriada

Para o professor Almeida, ser professor no contexto multisseriado:

*[...] É, **ser professor alfabetizador de multisseriadas** é, eu me acho, todo mundo me acha que **eu me saio bem aqui na turma**. Todos os professores, meus colegas dizem, a diretora, agora, para a gente tá junto assim, falar da gente, é meio difícil, mas eu me acho bem, eu me acho confortável, nessa, nessa, ajudar os meninos a ler, tem uns que não sabem, mas tem os que já sabem, e os que já sabem já vem comigo, já me dizem, me abraçam, olha, professor, já tô começando a ler. Aí, eu, tá bom. Porque eu faço assim, todos os alunos meu, meu, não, da Clarinda, de qualquer uma escola, eles aprenderam a ler, aí eu faço um bolo, eu mando fazer um bolo, trago refrigerante, daí eu digo isso aqui é pra quem já sabe ler, e aqui eu tô adotando esse mesmo costume. Eu disse, olha, já tem cinco meninos aí, na, pra comer o bolo, aí os outros vão se incentivando também, aí vão começando a ler. Que aqui eu ainda não fez ainda, mas eu vou fazer, desses outros, desses cinco primeiro que já tão lendo, aí eu vou juntar mais, pra fazer eu fazer só uma despesa pra comer o bolo. E é legal, eu acho bom! (Prof. Almeida, Entrevista).*

Observa-se que o docente destaca uma representação social positiva em relação ao seu trabalho no contexto de turmas multisseriadas, ressaltando o reconhecimento social por parte de seus colegas e da direção, bem como o conforto e a ética presentes em sua prática pedagógica, refletidos no vínculo afetivo que estabelece com seus alunos.

Dessa forma, sua representação é ancorada no reconhecimento social e afetivo, e objetivada na maneira como celebra e motiva a aprendizagem dos estudantes.

Essas objetivações revelam que, apesar das limitações materiais e institucionais, os professores constroem um fazer pedagógico potente, sustentado por vínculos afetivos, estratégias criativas e uma profunda consciência de seu papel social.

4.2.5 Sonhos, esperanças e realidades sobre a escolarização de alunos em turmas multisseriadas

Os relatos dos professores proporcionam uma reflexão sobre suas esperanças e sonhos, permeados no ambiente escolar a partir de suas experiências. Tais relatos manifestam suas perspectivas sobre a escolarização dos alunos do multisseriado e revelam afetividade, dificuldades políticas e estruturais, bem como o desejo de transformação social.

Penso que o sentimento de esperança nasce do desejo por algo que acreditamos ser possível transformar. Freire (2014, p. 70) corrobora essa compreensão ao afirmar que “[...] a esperança faz parte da natureza humana”, evidenciando que sonhar e esperar são posturas próprias da condição humana.

Nessa perspectiva, o autor destaca ainda que “[...] a luta por um futuro assim a priori conhecido prescinde da esperança” (Freire, 2014, p. 71). Dessa forma, comungo com o pensamento freireano ao considerar que, para que o desejo de mudança se concretize, a esperança precisa ser ativa, sobretudo no campo da educação.

A seguir, apresento a maneira como os professores constroem suas representações sociais em relação às suas esperanças e sonhos, tomando como base o questionamento: Quais são seus sonhos e esperanças em relação à escolarização de seus alunos de turmas multisseriadas?

*[...] Meu sonho: que todos, né, **todos eles consigam ler e escrever**, acredito que isso é o sonho de todo professor (risadas), ler e escrever, é..., dos meus alunos [...] Que esses alunos de multisséries eles possam alcançar a leitura e escrita **e possam desenvolver nas outras séries também e aquilo que for trabalhado que eu consegui trabalhar com eles tenham sentido na vida deles, sentido na educação, no processo educacional, sentido na comunidade, sentido na sua família, sentido na vida profissional** e eles se tornem pessoas de bem, né, dentro daquilo que a gente trabalhou com cidadania, os valores, dentro de sala de aula (Prof.^a Aurora, Entrevista. Grifo meu).*

*[...] Sabe, é esse o meu sonho, assim, essa minha vontade, essa minha alegria, de dizer assim que, poxa, terminou o ano, porque o ano todo, são muitos dias, né, mas naqueles dias, existem as barreiras, existem as dificuldades que você não consegue, é..., superar diante daquelas aulas, daquele aprendizado que você está ali querendo que aconteça, querendo que ele aprenda, aí terminou o ano, né? A minha vontade era essa, terminasse o ano, **que todos os alunos fossem aprovados, mas aprovados porque***

eles sabem fazer, aprovados porque eles sabem ler (Prof.^a Kassia Brenda, Entrevista. Grifo meu).

*[...] Olha, eu espero que **eles sejam bem-educados, bem estudiosos**, porque eu já tive aluno, no outro município, que hoje eles já são professores de educação física, já tem professor, já tem menino bem empregado, já tem professor mesmo, formado lá, e **eu espero que esses meninos daqui seja também do mesmo, sigam o mesmo caminho*** (Prof. Almeida, Entrevista. Grifo meu).

*[...] Minha esperança, como eu te falei, que a gente, que o governo, que todos, dê essa importância pra alfabetização dos alunos de multissérie [...] e que, não sei como te digo, não tenha, porque a gente depende, quem mora, quem trabalha no interior, na zona rural [...] tu não tem aquele número bastante pra te fazer uma série de cada. Aí por isso que acontece multissérie. É ruim pra nós, é ruim pra criança muito mais. Então, **o meu sonho é que a gente consiga um dia chegar num lugar que não tenha multissérie**. Não sei como isso vai acontecer, porque se acontecer isso, a gente perde o emprego aqui. Então, que não haja, sabe, Adele, que cada um seja na sua série mesmo, porque tu já viu que na própria série tem aluno que sabe um pouco, tem um aluno que não sabe quase nada, imagina uma multissérie, aí que o negócio complica. Então, o que eu quero, o que eu desejo é que não tenha multissérie. Mas pra isso, a gente vai ter perdas, com uma escola pequena dessa, como é que vai? Não vai formar uma turma, com quatro, cinco alunos* (Prof.^a Bonita, Entrevista. Grifo meu).

A partir dos relatos dos professores, é possível identificar representações sociais distintas sobre a escolarização em contextos multisseriados, revelando sonhos e esperanças que ultrapassam a dimensão técnica do ensino. As ancoragens e objetivações construídas pelos docentes acerca das esperanças e sonhos relacionados aos alunos de turmas multisseriadas manifestam, inicialmente, expectativas voltadas a uma educação transformadora, na qual desejam que seus estudantes leiam, escrevam, compreendam e tornem-se cidadãos conscientes, capazes de modificar suas realidades.

A professora Aurora representa a alfabetização como o principal elemento para o sucesso escolar e a educação como instrumento de emancipação, ancorada na crença de que a leitura e a escrita são portais de entrada para o crescimento pessoal e social e fundamento para a cidadania. Nesse sentido, sua representação se concretiza no sonho de que seus alunos “todos eles consigam ler e escrever” e “tenham sentido na vida deles, sentido na educação, no processo educacional, sentido na comunidade, sentido na sua família, sentido na vida profissional”.

A professora Brenda Kassia ancora sua representação no sucesso escolar vinculado à aprendizagem real, visto que seu sonho é que todos os alunos sejam aprovados porque aprenderam verdadeiramente, “porque eles sabem fazer, aprovados porque eles sabem ler”. A objetivação dessa representação reflete a

alfabetização como objetivo essencial da escolarização e como compromisso ético, sustentado pela responsabilidade profissional e pela busca de um aprendizado significativo.

A professora Bonita ancora sua representação na classe multisseriada como obstáculo à alfabetização, compreendida por ela como um processo fundamental e símbolo de progresso, porém comprometido pela organização multisseriada. Essa ancoragem se objetiva na esperança de que o governo e a comunidade escolar valorizem mais a alfabetização dos alunos de turma multisseriada no sonho de “um dia chegar num lugar que não tenha multissérie”, pois acredita que a superação desse modelo proporcionaria um espaço mais justo e de maior qualidade educacional.

Por fim, para o professor Almeida, a escolarização é representada como possibilidade de progressão social, ancorada nas experiências reais de ex-alunos que se tornaram bem-sucedidos profissionalmente. Sua esperança é objetivada nessas histórias concretas de ascensão, que servem como exemplos para os alunos atuais, pois espera “que esses meninos daqui sejam também do mesmo jeito, sigam o mesmo caminho”.

Percebe-se que as falas dos professores demonstram representações sociais elaboradas sobre a escolarização de seus alunos, construídas a partir de dois eixos simbólicos: a) a esperança na transformação pela educação – expressa nos sonhos de alfabetização, cidadania e ascensão social (professores Aurora, Kássia Brenda e Almeida); b) a percepção de desigualdade e falta de condições – materializada no desejo de superação da multisseriação (professora Bonita).

Os sonhos e esperanças dos docentes manifestam uma relação carregada de afetividade, compromisso ético e crítica social. Evidencia-se que as esperanças dos professores buscam sentido na concepção freireana, visto que ancoram a educação como prática emancipatória e instrumento de transformação ao desejarem que seus alunos aprendam a ler, escrever e tornem-se cidadãos conscientes, bem como sonham com uma educação que tenha sentido na vida de seus alunos. Dessa forma, suas representações unem-se entre a educação como transformação e a consciência das desigualdades.

5 Considerações finais

A presente dissertação teve como principal objetivo apreender a constituição das representações sociais de professores/as sobre a alfabetização e as implicações na prática pedagógica de alfabetização nas classes multisseriadas no município de São João da Ponta – PA.

Adentrar nesse lócus de pesquisa, onde comecei a construir minha identidade docente e vivi experiências perduráveis, com pessoas que à princípio, rejeitaram a minha chegada e a de outros colegas no município (devido ao 1º concurso público) e com outras que acolheram-me com afeto e confiança, dando-me abrigo, é uma forma de retribuir e contribuir com esse contexto local, social e educacional, parte dessa Amazônia Paraense que nos ensina e nos inquieta. Fico emocionada ao lembrar de toda a minha trajetória durante o período em que ali estive e pelos caminhos trilhados que suscitaram o desejo de aprofundar o olhar sobre a alfabetização em turmas multisseriadas por meio das representações sociais dos professores.

Com base na investigação realizada com os docentes, ousar dizer que, em São João da Ponta, a educação do campo, e especificamente a alfabetização no contexto multisseriado, precisa ser olhada com mais atenção e reconsiderada nas pautas políticas, para garantir uma estrutura curricular adaptada ao multisseriado. As escolas do campo têm vida, têm cultura, têm história e devem ser um lugar de direitos.

Em relação à alfabetização dos alunos em turmas multisseriadas, o estudo mostra uma complexidade de representações sociais dos docentes, que os percebem como alunos com dificuldade devido à carência de apoio familiar, à invisibilidade por terem seus direitos negligenciados e como sujeitos de potencialidades. Nesse aspecto, penso que essas percepções devem ser consideradas, especialmente no sentido de modificar a forma de ver esse estudante, com um olhar mais igualitário, como um sujeito de direitos e com estratégias que possibilitem um melhor acompanhamento familiar em relação ao ensino-aprendizagem desses educandos.

Ressaltamos que a representação sobre a potencialidade desse aluno dentro da turma multisseriada, visto como ser capaz de aprender na interação com os outros alunos de níveis diferentes, evidencia que a heterogeneidade na educação multisseriada é enriquecedora. E isso não pode ser ignorado.

Somando-se a isso, no que se refere à forma como a alfabetização do aluno campesino deve acontecer, identificamos, neste processo investigativo, que ela é representada em sentidos que se articulam nas seguintes dimensões: alfabetização igualitária e respeitosa; alfabetização como responsabilidade política e estrutural; e desvalorização ou valorização insuficiente do aluno do campo. Nessa conjuntura, entendemos que a alfabetização do aluno campesino deve superar a visão negativa em relação a esse discente, olhando-o sem preconceito.

Os professores apresentam uma compreensão de que o ensino multisseriado reúne séries e níveis de aprendizagem distintos, percebidos entre situações de dificuldade e possibilidades pedagógicas inovadoras, destacando as estratégias criadas pelo professor ao valorizar a heterogeneidade presente nesse contexto. Contudo, eles revelam a preferência pela classe de único ano escolar, como a mais adequada para o trabalho docente. Nesse prisma, percebemos a visão do senso comum, que toma o paradigma urbano como ideal, mesmo diante das inovações pedagógicas e potencialidades vivenciadas na realidade do multisseriado.

Os relatos da maioria dos professores emerge o desejo de formações específicas para o trabalho com turmas multisseriadas, revelando que a complexidade dessa realidade exige saberes pedagógicos singulares. A ausência de políticas formativas para tal contexto escolar, leva os docentes a buscarem a autoformação e revela a insuficiência de apoio institucional.

No que tange às práticas pedagógicas dos docentes, verifica-se que elas se dão na organização da rotina das turmas multisseriadas, orientadas por escolhas pedagógicas que unem planejamento, espaço, diagnóstico, afeto e adaptações constantes, a partir da criação de diferentes estratégias que levam em consideração a realidade do aluno e se pautam na forma como concebem a alfabetização nesse contexto.

A alfabetização nas classes multisseriadas é vista como um trabalho desafiador. Entretanto, a prática docente vivenciada no contexto do campo permite que eles sonhem com uma educação que tenha sentido na vida de seus alunos e esperanças em uma educação como prática emancipatória e instrumento de transformação.

Portanto, compreende-se que a multisseriação ainda caminha por elaborações de representações sociais de caráter negativo, contudo, existem representações sobre essa organização que são positivas, inovadoras e possibilitam estratégias criativas, devendo ser familiarizadas no contexto escolar e mais difundidas.

Pelo exposto, indica-se a necessidade oportunizar no cenário pesquisado: a) formação continuada específica para a multissérie e para o trabalho com a heterogeneidade; b) formação para a educação do campo; c) políticas públicas municipais que considerem os alunos do campo; d) momentos de diálogo e trocas de práticas pedagógicas exitosas em turmas multisseriadas; e) valorização do docente e do aluno do campo; f) estrutura curricular adaptada ao multisseriado; g) acompanhamento familiar.

As reflexões construídas nesta dissertação de Mestrado em Educação podem contribuir com os docentes que atuam em turmas multisseriadas e no contexto do campo, particularmente no cenário educacional do município de São João da Ponta – PA, como também sinalizam a importância de realizar futuros estudos relacionados à alfabetização nas classes multisseriadas.

Encerrar esta investigação é, ao mesmo tempo, reconhecer que toda pesquisa é um convite a continuar olhando para o cotidiano escolar com sensibilidade e rigor. As representações sociais aqui analisadas revelam modos de pensar a alfabetização, e modos de existir na docência e de significar o trabalho no campo. Elas mostram que cada gesto pedagógico, cada escolha, cada estratégia construída pelos professores é também uma afirmação ética de que a educação do campo, das águas e das florestas não pode ser subestimada ou reduzida a modelos urbanos importados. Pelo contrário, o campo é um território de saberes, práticas e narrativas que exigem políticas, formações e olhares capazes de reconhecer sua complexidade e sua potência. Assim, esta dissertação reafirma que a alfabetização no contexto multisseriado precisa ser compreendida a partir da realidade concreta dos sujeitos que a constroem diariamente.

Por fim, é importante destacar que os achados deste estudo não se encerram em si mesmos. Eles apontam para a urgência de pesquisas que aprofundem os sentidos da docência, as práticas inovadoras que emergem da heterogeneidade e os

modos como os alunos do campo constroem seus processos de aprendizagem em meio a desafios estruturais. Ao evidenciar o protagonismo dos professores e suas formas singulares de ressignificar o multisseriado, este trabalho reforça que transformar a educação do campo é também transformar políticas, ouvir vozes historicamente silenciadas e reafirmar que toda criança, independentemente de sua localização geográfica, tem direito a aprender com dignidade e qualidade. Que este estudo inspire novos olhares, novas perguntas e, sobretudo, novos compromissos com uma educação mais justa, humana e possível.

Referências

- ALCÂNTARA, Marivane Silva de. **Juvenilização na educação de jovens e adultos em Abaetetuba**: representações sociais e projeto de vida escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.
- ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008.
- ARAÚJO, Gilvana Costa de. **Concepções e práticas de alfabetização de professores sobre alfabetizar na pré-escola**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.
- ARAÚJO, Joana Darc Socorro Alexandrino de. **Gênero e prática docente no tempo e no espaço de classes multisseriadas**: encanto e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina-Piauí. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.
- ARROYO. Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: **Por uma educação do campo**. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 65-86.
- AVIZ. Fernanda Regina Silva de. **O olhar da criança do campo sobre a cultura local**: um estudo em uma escola de Tracuateua-Pará. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Mec nº. 538, de 24 de julho de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo. 2025. Disponível em: [portaria mec nº 538, de 24 de julho de 2025 - portaria mec nº 538, de 24 de julho de 2025 - dou - imprensa nacional](#). Acesso em: 14 nov. 2025.
- BORGES, Douglas Guimarães. **Letramento musical como elemento de auxílio à compreensão alfabética**: uma análise sobre alunos do 6º ano de duas escolas públicas de Belém – PA. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.
- CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: **Por uma educação do campo**. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 87-132.
- CANDIDO, Renata Roveri. **Alunos de uma escola em um bairro rural**: identidades e representações em jogo. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- CARMO, Débora Katia Ferreira do. **Alfabetização de educandos/as com autismo na perspectiva educação feireana**: análise de uma turma do projeto de pesquisa-

ação em educação especial do NEP/UEPA. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

CORDEIRO, Valeria dos Santos. **Representações Sociais sobre o campo/rural na transição escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul/PR**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

BOULHOSA, Maria José da Silva Correa. **Escola Filipa de Vilhena: o processo de alfabetizar no Grêmio Literário Português (1921-1941)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2021.

DUVEEN, Gerard. Prefácio. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 29-39.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e a sua história. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 27-51.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2092/1744>. Acesso em: 16 ago. 2024.

GOMES, Jaqueline Teixeira. **Práticas de alfabetização, letramento e educação: o que dizem os egressos do MOVA Belém?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado Pará, Belém, 2017.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 67-80.

GONÇALVES, Sileide de Nazaré Brito. **Representações Sociais de crianças da educação infantil do campo sobre diversidade racial: conhecimento de si e do outro**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado Pará, Belém, 2018.

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, 2011.

JESUÍNO, Jorge Correia. Introdução – a teoria das Representações Sociais. *In*: JESUÍNO, Jorge Correia; FELISMINA, Mendes; LOPES, Manuel José (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-19.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao. Acesso em: 10 dez. 2024.

LEITE, Priscila Costa Soares. **Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar**: representações sobre si, a educação e projetos de vida. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado Pará, Belém, 2019.

LIMA, Sthefani Loti Paiva. **A alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: representações sociais dos docentes da UFV. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

LOBATO, Huber Kline Guedes. **Representações Sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

LOBATO, Vera Lucia de Cristo. **As Representações Sociais de um adolescente surdo quilombola**: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado Pará, Belém, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, Michela Caroline. **Concepções de estudantes do campo sobre recursos para aprender matemática**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2010.

MACEDO, Silvia Sabrina de Castro de. **Representações Sociais de crianças sobre a escola**: a vivência da criança no ensino fundamental e creche. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado Pará, Belém, 2014

MARKOVÁ, Ivana. Ética na Teoria das Representações Sociais. In: JESUÍNO, Jorge Correia; FELISMINA, Mendes; LOPES, Manuel José. **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 80-102.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-29.

MENEZES, Luciane de Souza Diniz. **Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

OLIVEIRA, Iolane Socorro Nobre de. **Representações sociais de docentes sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica nas series iniciais do ensino fundamental**: imagens e sentidos nas práticas educativas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

OLIVEIRA, Leane Lima de. **Concepções de alfabetização e letramento e suas implicações nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores**: mediações e contradições. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

OLIVEIRA, Waldma Maria Menezes de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no Ensino Superior**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Pesquisas em representações**: fronteiras discursivas do sujeito psicossocial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada**: espaço de relações. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

POÇA, Lidianne Cristina Silva da. **Retratos da educação do campo**: turmas multisseriadas no município de Castanhal-PA. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

RABELO, Rosângela Albélia Rodrigues. **A educação infantil do campo**: a infância percebida por crianças da ilha de Cotijuba/PA. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

RIBEIRO, Andrea Porto. **Representações Sociais de professoras da educação infantil sobre alunos (as) das classes populares**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

RIBEIRO, Nilza Maria Cabral Feitosa. **Elas são bonitas porque é a minha família**: representações sociais de beleza de crianças da educação infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Priscila da Silva. **O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos com a escola**: representações Sociais de letramento e alfabetização. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

ROLIM, Giordano Bruno Messias. **Representações do fracasso escolar na educação do campo em cajazeiras – PB: a perspectiva docente.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

ROMANOWISK, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993, p.19-45.

SANTANA, Reinaldo Alves de. **Quando o estranho é a roça: representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas de professoras.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SANTOS, Ana Cristina de Sousa. **Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

SANTOS, Camila Rodrigues dos. **As Representações Sociais e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Natal.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SANTOS, Maria Ediana dos; PINHEIRO, Vagner de Oliveira; PINHEIRO, Eleessandra Maria de Oliveira. Educação do Campo: o processo de alfabetização nas turmas multisseriadas (1º/2º e 3º) ano da Escola Antônio Correa de Lima, Vila Nova Palestina, Nova esperança do Piriá, Pará. In: **Classes multisseriadas na Educação do Campo: características, verdades e resistências.** [recurso eletrônico]/PINHEIRO, Moisanel Oliveira (Org.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019, p. 62-81.

SARDINHA, Marinilda Corrêa. **Organização do trabalho pedagógico no contexto da educação do campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

SARMANHO, Ana Paula Santos. **As Representações Sociais de professores e facilitadores sobre o brincar da criança com Transtorno do Espectro do Autismo em uma escola bilíngue de educação infantil.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

SILVA, Cyntia França Cavalcante de Andrade da. **Representações Sociais de discentes do curso de Letras-Libras da UEPA acerca da pessoa surda.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

SILVA, Jaqueline Barbosa da. **As Representações Sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SILVA, Jessica Lira da. **Alfabetização de jovens e adultos: Representações sociais de professores da EJA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SILVA, Tatiana de Sousa. **Trabalho docente em escolas do campo multisseriadas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

SILVEIRA, Andréa Pereira. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in]visibilidade na incluso escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SOUZA, José Edimar de. **Trajetórias de professores de classes multisseriadas: memórias do ensino rural em novo Hamburgo/RS (1940 A 2009)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SPINK, Mary Jane. O conceito de Representação social na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/3V55mtPK8KXtksmhbkctkj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 ago. 2024.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 16 jun. 2024.

APÊNDICE A

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Roteiro de entrevista semiestruturada

Representações Sociais de Professores sobre a alfabetização em turmas multisseriadas

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino

Escola onde trabalha: _____

Situação funcional: () efetivo () contratado

Você trabalha na: () área urbana () área rural/campo/floresta

Sua turma é: () turma seriada () turma multisseriada

Serie/ano em que atua: _____

Qual é a sua formação?

() Magistério (Ensino Médio)

() Graduação (Ensino Superior). Qual? _____

() Pós-Graduação. Qual? _____

CONCEPÇÕES E SABERES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

1- Você trabalha com turmas de alfabetização há quanto tempo?

2- Para você o que é alfabetização?

3- Que atividades você considera fundamentais para uma criança aprender a ler e a escrever?

4- Considerando seus conhecimentos sobre alfabetização, quando é que você considera que uma criança está alfabetizada?

- 5- Para você: o que é a multissérie?
- 6- O que você pensa/representa sobre a alfabetização em turmas multisseriadas?
- 7- Como você percebe o aluno de turmas multisseriadas do campo?
- 8- Há diferença em alfabetizar uma turma seriada e uma turma multisseriada?
- () sim () não Explique qual?
- 9- Para você qual é a mais adequada?
- 10- Quantos alunos você tem?
- 10- Como é ser professor (a) de alunos do campo em turmas multisseriadas?
- 11- Como você acha que a alfabetização do aluno do campo deveria acontecer?
- 12- Qual o período mínimo para uma criança ser alfabetizada?
- () 1 ano (aos 6 anos de idade)
- () 2 anos (aos 7 anos de idade)
- () 3 anos (aos 8 anos de idade)
- () mais de 3 anos

PRÁTICAS NO CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS CAMPO

- 1- Há quanto tempo você trabalha com turmas multisseriadas?
- 2- Como você organiza a rotina de sua turma na sala de aula?
- 3- Que metodologias e recursos você usa para desenvolver a alfabetização com sua turma?
- 4- Como você desenvolve a leitura e escrita desses alunos?
- 5- Como você planeja as suas aulas?
- () individual
- () coletivo
- () individual e coletivo
- () não tenho tempo destinado para o planejamento em minha carga-horária de trabalho.
- 6 - Como você organiza seu planejamento de ensino?
- () projeto didático
- () sequência didática
- () projeto didático e sequência didática
- () outros. Qual? _____

7 - você tem alguma dificuldade para alfabetizar os alunos das turmas multisseriadas hoje?

8- O que é ser professor alfabetizador de turmas multisseriadas?

9 - como você percebe o seu trabalho com alunos de turma multisseriada?

10- Fale um pouco de seus sonhos e esperanças em relação à escolarização de seus alunos de turmas multisseriadas?

FORMAÇÃO DOCENTE

1- Você já participou ou participa de algum curso específico de alfabetização que contribuiu para a sua formação? () sim () não

Qual? _____

2- Na escola que você trabalha ocorre formação continuada específica para auxiliar no processo de alfabetização com alunos de turmas multisseriadas?

3- Você sente falta de formação docente para o trabalho com turmas multisseriadas? Explique.

APÊNDICE B

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Roteiro de observação

Representações Sociais de Professores sobre a alfabetização em turmas multisseriadas

- A infraestrutura e organização da sala regular;
- A interação entre docentes e alunos na sala regular;
- A atenção dos docentes aos alunos;
- As metodologias utilizadas na sala de aula;
- Recursos pedagógicos de alfabetização;
- Formas avaliativas de alfabetização.

APÊNDICE C

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo são fornecidas por **Adele Suzana do Carmo Tavares** (pesquisadora responsável) e por **Tânia Regina Lobato dos Santos** (orientadora responsável), com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento de natureza, dos procedimentos e dos possíveis riscos, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. Título da pesquisa: “Representações sociais de professores sobre a alfabetização em turmas multisseriadas do campo em São João da Ponta — PA”.

2. Justificativa: O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se por possibilitar contribuições significativas não somente ao campo científico, visto que promove e amplia novos estudos e discussão relacionados à alfabetização em turmas multisseriadas, mas especialmente, ao espaço da educação básica, pois compreender como as representações sociais são construídas e como elas podem influenciar na prática pedagógica, poderá moldar consideravelmente a ação do (a) docente e permitir uma reflexão crítica em como percebe o outro. Além disso, almejo com este estudo, ao identificar e analisar as representações sociais de professores que atuam em escolas do campo em São João da Ponta, colaborar para o desenvolvimento de políticas educacionais para a formação docente do município, a fim de potencializar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos em turmas multisseriadas, na esperança de uma educação que veja na diversidade uma ferramenta poderosa para o sucesso na aprendizagem.

3. Objetivo geral: Apreender a constituição das representações sociais de professores sobre a alfabetização e as implicações na prática pedagógica da alfabetização nas turmas multisseriadas.

4. Procedimentos: A pesquisadora participará da pesquisa por meio da observação *in loco*, a fim de compreender a realidade do contexto escolar do sujeito da pesquisa e anotações no diário de campo. Também será realizada uma entrevista individual, gravada em áudio e transcrita posteriormente, com o (a) participante em um horário a ser combinado. O uso desses instrumentos irão auxiliar na coleta, sistematização e análise de dados.

5. Riscos: No decorrer da pesquisa poderá advir alguma crítica a administração superior ou às políticas públicas de formação de professores, no entanto, suas colocações não serão identificadas por seu nome real, sendo substituído por um pseudônimo (NOME FICTÍCIO) e as informações serão usadas unicamente para fins acadêmicos: elaboração de dissertação final do curso de Mestrado em Educação e

produção de artigos para publicação em revistas ou livros. A participação nesta pesquisa não traz nenhum dano legal.

6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa o(a) senhor(a) não receberá nenhum benefício financeiro. Você se beneficiará por meio da contribuição nos estudos e melhorias nas discussões sobre alfabetização em leitura/escrita de alunos em turmas multisseriadas. Além disso, receberá orientações sobre os resultados alcançados neste estudo e um exemplar do trabalho ficará na comunidade para fins de contribuição e consulta para pesquisas futuras.

7. Retirada do consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

8. Garantia de sigilo: A pesquisadora e a orientadora garantem a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

9. Formas de ressarcimento das despesas e/ou indenização decorrentes da participação na pesquisa: Ressarcimento “é uma compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, isto é, despesas do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação”, diferindo da indenização que “é a possibilidade legal de demandar uma compensação frente a um dano resultante da participação no projeto de pesquisa, caso seja necessário”. Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer alguma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade das orientadoras.

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto com a pesquisadora, a orientadora ou o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para esclarecer dúvidas ou saber sobre o andamento da pesquisa.

11. O CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas da saúde, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Foi criado para defender os interesses das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade. Este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos, com Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Possui uma Resolução no Conselho Nacional de Saúde, com o número 466/2012. O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA:** CCBS Campus II. End. TV. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar. Bairro do Marco. CEP 66087-670. Contato: (91) 3131-1781. E-mail: cepccbs@uepa.br

12. Informações da pesquisadora: ADELE SUZANA DO CARMO TAVARES (pesquisadora responsável). End: Universidade do Estado do Pará, Rua do Una, 156, Bairro do telégrafo, CEP: 66050-540). Contato: (91) 989554402, E-mail: adelesuzana@yahoo.com.br TÂNIA REGINA LOBATO DOS SANTOS (orientadora responsável). End: Universidade do Estado do Pará, Rua do Una, 156, Bairro do telégrafo, CEP: 66050-540). Contato: (91) 999829447, E-mail: tania02lobato@gmail.com

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e a outra com a pesquisadora, ambas devem ser rubricada em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pela pesquisadora, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

A pesquisadora e a orientadora declaram que obtiveram de forma ética sua assinatura e que segue rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/2012 e 510/2016 apresenta.

Pesquisador principal: Adele Suzana do Carmo Tavares

Orientadora responsável: Tânia Regina Lobato dos Santos

14. Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

São João da Ponta, ____/____/____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Rubrica Pesquisador(a)

--

Rubrica Participante

--



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém – PA

