

Alfabetizar letrando no chão da escola: um relato de experiência em turma multisseriada do campo

Literacy and social uses of writing on the school floor: an experience report in a rural multigrade classroom

Luciene Aparecida Goulart¹

Rosana Barros Rocha de Carvalho²

Elizete Oliveira de Andrade³

RESUMO

O presente artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido durante o Estágio Supervisionado III, realizado em uma escola do campo na comunidade de São Manoel, em Carangola (MG), em uma turma multisseriada de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O objetivo principal é apresentar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, articulando as práticas de alfabetização aos princípios da educação do campo. A intervenção pedagógica pautou-se na indissociabilidade entre alfabetização e letramento, buscando superar visões mecânicas de ensino em favor de uma aprendizagem socialmente situada. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa na modalidade de relato de experiência, que utiliza a sistematização das práticas e a reflexão crítica como fontes de produção de conhecimento. Os resultados indicam que a utilização de estratégias lúdicas e contextualizadas, como jogos de consciência fonológica e a "caixa de alfabetização" com termos do universo rural, promoveu maior engajamento, segurança na leitura e participação ativa dos discentes. Observou-se um avanço real na aprendizagem, com a transição significativa de estudantes entre os níveis silábico e alfabético durante o período de intervenção. Conclui-se que a valorização da identidade e dos saberes do campo, aliada a uma mediação intencional e sensível à heterogeneidade, permite transformar os desafios do multisseriamento em oportunidades de construção coletiva. Por fim, a experiência reafirma a centralidade do estágio na constituição da identidade docente, consolidando a práxis como elemento transformador do "chão da escola".

Palavras-chave: alfabetização e letramento; educação do campo; estágio supervisionado; turma multisseriada; formação docente.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Carangola/MG. E-mail: luciene.1295260@discente.uemg.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2260-6851>

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Carangola/MG. E-mail: rosana.1216248@discente.uemg.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8872-5195>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Educação, Linguística e Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Carangola/MG. E-mail: elizete.andrade@uemg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2442-9664>.

ABSTRACT

This paper presents an experience report developed during the Supervised Internship III, conducted in a rural school in the community of São Manoel, in Carangola (MG), within a multigrade classroom of the 1st and 2nd years of Elementary Education. The main objective is to present the experiences lived in the school's daily routine, articulating literacy practices with the principles of Rural Education. The pedagogical intervention was guided by the inseparability of literacy and biliteracy (*alfabetização* and *letramento*), seeking to overcome mechanical teaching perspectives in favor of socially situated learning. Methodologically, this is a qualitative research in the form of an experience report, which uses the systematization of practices and critical reflection as sources of knowledge production. The results indicate that the use of playful and contextualized strategies, such as phonological awareness games and a "literacy box" containing terms from the rural environment, promoted greater engagement, reading confidence, and active participation from the students. A real advancement in learning was observed, with a significant transition of students between the syllabic and alphabetic levels during the intervention period. It is concluded that valuing rural identity and knowledge, combined with an intentional mediation sensitive to heterogeneity, allows transforming the challenges of multigrade classrooms into opportunities for collective construction. Finally, the experience reaffirms the centrality of the internship in the constitution of the teaching identity, consolidating praxis as a transformative element of the school daily reality.

Keywords: literacy and lettering; rural education; supervised internship; multigrade classroom; teacher training.

1 INTRODUÇÃO

A experiência aqui relatada ocorreu durante o Estágio Supervisionado III, realizado no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica Carangola (UEMG / Carangola), no ano de 2025. O objetivo principal deste Estágio Supervisionado foi possibilitar aos acadêmicos o desenvolvimento de reflexões críticas e de estratégias teórico-práticas voltadas aos desafios e às especificidades da Educação do Campo.

O estágio supervisionado constitui momento fundamental na formação docente, pois possibilita a vivência concreta da realidade escolar e a articulação entre teoria e prática. No contexto da Educação do Campo, essa experiência assume relevância ainda maior, considerando as especificidades sociais, culturais e pedagógicas presentes nesse espaço.

A Educação do Campo é um movimento político, pedagógico e social que busca garantir o direito à educação para os sujeitos que vivem no meio rural, considerando suas especificidades culturais, sociais e econômicas, conforme Caldart (2012). Nesse sentido, diferentemente de uma concepção tradicional que compreende o campo apenas como espaço geográfico, a Educação do Campo propõe uma perspectiva formativa que valoriza os modos de vida, os saberes e as identidades das populações camponesas, articulando o processo educativo com a realidade dessas comunidades.

Para o desenvolvimento do estágio foi selecionada uma escola do campo, organizada por turmas multisseriadas, situada na comunidade rural São Manoel, município de Carangola (MG), no segundo semestre do ano de 2025⁴. A turma escolhida para as atividades do estágio era composta por estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

As turmas multisseriadas são bastante comuns em escolas localizadas em comunidades rurais, áreas de quilombos ou indígenas. Essa forma de organização escolar ocorre, sobretudo, em função do reduzido número de estudantes por série nessas localidades. Como afirma Hage (2011), o multisseriamento configura-se como uma estratégia pedagógica e administrativa que possibilita a manutenção da oferta educacional nas comunidades, contribuindo para garantir o direito à educação e evitar o deslocamento de crianças e adolescentes para escolas distantes de seus territórios.

⁴ Estágio realizado em conformidade com as normas legais e institucionais, mediante assinatura de Termo de Compromisso e autorização formal da escola para o uso de imagem e registros das atividades para fins de produção científica.

No âmbito da Educação do Campo, a existência de classes multisseriadas revela especificidades que demandam práticas pedagógicas diferenciadas e uma organização do trabalho docente sensível às características desses contextos. Segundo Hage (2011), o trabalho pedagógico em turmas multisseriadas exige planejamento flexível, metodologias diversificadas e estratégias que considerem a heterogeneidade presente na sala de aula.

Nessa perspectiva, mais do que uma limitação, o multisseriamento pode se constituir como um espaço de interação, cooperação e aprendizagem coletiva entre estudantes de diferentes idades e níveis de escolarização, desde que sejam garantidas condições adequadas de formação docente e apoio pedagógico.

Nesse sentido, estudos sobre escolas do campo evidenciam que as turmas multisseriadas fazem parte da realidade de muitas comunidades rurais e representam uma estratégia importante para garantir o acesso à educação. Andrade (2015), ao analisar experiências pedagógicas de estágio em turmas multisseriadas de escolas do campo, aponta que

[...] a inserção do estudante no cotidiano escolar possibilita que este compreenda as relações existentes naquele lugar e analise-as criticamente, a fim de correlacionar os conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos próprios desse cotidiano (Andrade, 2015, p. 257).

Desse modo, a aproximação com o cotidiano escolar permite que os futuros professores reconheçam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, compreendendo as relações sociais, culturais e educativas que fundamentam esses espaços formativos.

Considerando que o estágio foi realizado em uma sala multisseriada em processo de alfabetização, o desafio tornou-se ainda maior, pois exigiu a compreensão de que alfabetizar e letrar são processos distintos, porém indissociáveis, conforme define Soares (2002):

[...] alfabetizar e letrar (são) duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2002, p. 47).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o estágio em turmas multisseriadas apresenta ao graduando o desafio de entender a heterogeneidade como princípio pedagógico, uma vez que nesses espaços não se trata apenas de gerir diferentes idades, mas de articular práticas de letramento que façam sentido à realidade camponesa, enquanto se respeita os ritmos individuais de apropriação do sistema de escrita.

Observa-se, nesse sentido, a importância da alfabetização como etapa fundamental da escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Desse modo, segundo Soares (2016), alfabetizar não significa apenas ensinar o código escrito, mas possibilitar que o estudante compreenda a função social da leitura e da escrita, participando de práticas de letramento presentes em seu contexto social.

Em turmas multisseriadas, esse processo exige do professor planejamento pedagógico flexível e estratégias diferenciadas que considerem os diferentes níveis de aprendizagem presentes na sala de aula.

Nessa perspectiva, o objetivo principal deste trabalho é apresentar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, articulando as práticas de alfabetização aos princípios da educação do campo, bem como analisar se houve a superação da visão fragmentada do ensino a partir de uma prática pedagógica que, ao alfabetizar letrando, valoriza os saberes locais e promove a equidade no acesso ao conhecimento escolar.

Durante o período de observação, identificou-se que, embora os estudantes reconhecessem letras isoladas, apresentavam dificuldades na formação de sílabas e na leitura de palavras simples. Tal situação evidenciou a necessidade de intervenção pedagógica voltada ao fortalecimento do processo de alfabetização, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999); Soares (2002, 2016); e Morais (2012).

Este artigo está organizado em cinco seções. Após essa introdução, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados na investigação. Posteriormente, realizamos a contextualização da escola e da turma observada, seguida da descrição e análise da intervenção pedagógica desenvolvida durante o estágio supervisionado. Por fim, apresentamos as discussões e resultados, bem como as considerações finais acerca das contribuições da experiência para a formação docente e para a compreensão do processo de alfabetização em turmas multisseriadas da Educação do Campo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir do relato de experiência de duas estudantes sobre o estágio supervisionado em uma escola do campo no

âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Carangola (UEMG / Carangola).

Segundo Minayo (2014), as pesquisas de natureza qualitativa buscam compreender fenômenos sociais e educacionais, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas, possibilitando uma análise interpretativa dos processos vivenciados.

No que se refere ao relato de experiência, este estudo configura-se como uma modalidade de produção científica que busca sistematizar e analisar criticamente práticas vivenciadas em determinado contexto educativo, tomando a experiência como fonte de reflexão e produção de conhecimento.

Nesse sentido, de acordo com Minayo (2014), o relato de experiência insere-se no campo das abordagens qualitativas de pesquisa, nas quais a compreensão dos fenômenos educacionais se dá por meio da interpretação das práticas, das interações e dos significados construídos pelos sujeitos envolvidos. Assim, a sistematização das experiências (a descrição e a análise das práticas pedagógicas) permite evidenciar aprendizagens, desafios e potencialidades presentes nos processos formativos, contribuindo para a produção de conhecimento sobre a prática educativa.

A produção e a sistematização dos dados deste estudo foram realizadas pelas autoras deste trabalho, tendo como cenário o estágio supervisionado obrigatório vivenciado no segundo semestre de 2025. O percurso formativo na escola do campo totalizou 105 horas, estruturadas pedagogicamente em quatro etapas fundamentais da práxis: a) 25 horas de orientação e fundamentação teórica em sala de aula na universidade; b) 25 horas de observação não participante no contexto escolar; c) 35 horas de observação participante junto à realidade camponesa; e d) 20 horas de intervenção pedagógica, materializadas por meio do desenvolvimento de um projeto de intervenção na sala de aula.

Os dados empíricos foram construídos a partir dos registros narrativos contidos nos diários de campo das licenciandas, da análise do relatório final de estágio, bem como do acompanhamento e das reflexões da professora orientadora responsável. Para a análise e apresentação neste artigo, os achados foram organizados em torno da contextualização da escola e da turma observada e da descrição e análise da intervenção pedagógica desenvolvida durante o estágio supervisionado.

Destarte, para mais que contar o ocorrido, o vivenciado, busca-se nesta escrita evidenciar aquilo que nos *tocou*, como assegura Bondía (2002, p. 21), ao afirmar que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Isso porque, de fato, nem sempre o que narramos tocará a todos da mesma forma, uma vez que a experiência é singular, ou, como nas palavras do educador “[...] a lógica dessa experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (Bondía, 2002, p. 28), na sua interpretação.

Por conseguinte, é importante compreender que o estágio supervisionado constitui-se como espaço privilegiado entre a teoria e a prática, o que possibilita ao futuro professor compreender a complexidade do trabalho docente e, desse modo, refletir criticamente sobre o contexto escolar, como enfatizado por Pimenta e Lima (2012).

Nessa perspectiva, considerando as especificidades da Educação do Campo, o estágio em escolas situadas em áreas rurais constitui um momento formativo fundamental para que os estudantes apreendam as particularidades socioculturais, territoriais e pedagógicas desses contextos. Trata-se de cenários que propiciam o reconhecimento das identidades, dos modos de vida e das práticas culturais das populações camponesas, o que, conforme afirmam Caldart (2012) e Molina (2011), assegura uma formação comprometida com as realidades e necessidades das comunidades rurais.

Desse modo, o relato de experiência aqui sistematizado configura-se como uma estratégia metodológica que permite perscrutar o processo formativo a partir da práxis. Tal abordagem, em consonância com as proposições de Pimenta e Lima (2012), evidencia as aprendizagens construídas no percurso do estágio supervisionado em uma escola do campo e suas implicações para a formação de professores. Ademais, essa perspectiva favorece a mobilização de saberes pedagógicos, a compreensão das especificidades desse contexto educativo e o fortalecimento da relação dialógica entre universidade e a escola básica.

3 A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

3.1 Contextualização da escola e da turma

O Estágio Supervisionado III foi realizado na Escola Municipal Juca Salomé, localizada na comunidade rural de São Manoel, no município de Carangola/MG. A instituição atende

alunos residentes na zona rural, configurando-se como escola do campo, inserida em uma realidade marcada por especificidades sociais, culturais e econômicas próprias desse contexto.

A estrutura física da escola é simples, porém organizada e funcional. Conta com três salas de aula, uma secretaria, banheiros feminino e masculino, cozinha, refeitório e uma área externa destinada às atividades recreativas.

Figuras 1, 2 e 3 – Fotografias da área externa da Escola



Fonte: Arquivo pessoal (Set./2025).

Figuras 4, 5, 6 e 7 – Fotografias da área interna da Escola (cozinha, refeitório, secretaria e corredor das salas de aulas)



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Apesar de não possuir uma infraestrutura ampla, consideramos o espaço adequado ao número de estudantes atendidos, o que possibilita o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

O quadro de profissionais é composto por uma diretora, uma pedagoga, uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), três professoras regentes e duas serventes escolares. Observamos uma organização colaborativa entre os profissionais, favorecendo o acompanhamento dos alunos e o suporte pedagógico necessário ao processo de ensino-aprendizagem.

Durante a etapa de observação, constatamos que a participação das famílias ocorre de maneira ativa e contínua, o que reitera o papel da escola como centro de articulação comunitária. Essa dinâmica acontece em momentos distintos: no cotidiano do transporte escolar, ao levarem e buscarem os filhos; nos espaços formais das reuniões bimestrais de pais e mestres; e, de forma singular, no envolvimento comunitário em eventos culturais promovidos pela escola. A presença majoritária das mães nesses espaços evidencia o estreitamento dos vínculos entre a instituição educativa e o território rural.

Contudo, a realidade do campo também apresenta desafios estruturais específicos. Durante o período de colheita do café, por exemplo, a dinâmica laboral familiar faz com que algumas crianças acompanhem os pais no trabalho, impactando a frequência escolar; paralelamente, as condições climáticas e a infraestrutura local, como as estradas de terra afetadas pelas chuvas, inviabilizam temporariamente a circulação do transporte escolar. Para mitigar esses fatores de exclusão, a escola adota uma postura de flexibilização pedagógica. Na turma acompanhada durante o estágio, observamos essa sensibilidade quando a professora regente reorganizou o planejamento curricular, promovendo a retomada e a ressignificação dos conteúdos trabalhados nos dias de baixa assiduidade, garantindo o direito à aprendizagem sem penalizar os estudantes pelas especificidades do seu território.

A sala de aula selecionada para o desenvolvimento do estágio, era composta por sete alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (dois alunos do 1º ano e cinco do 2º ano). Uma organização multisseriada a fim de atender a demanda de alunos daquela comunidade rural. Veja abaixo fotografias:

Figuras 8, 9, 10, 11 e 12 – Fotografias da sala de aula observada



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

A análise das fotografias revela que a sala de aula se configura como um ambiente alfabetizador potente. Conforme afirma Monteiro (2014), baseada no ideário construtivista, o ambiente alfabetizador caracteriza-se pela presença e mediação da cultura escrita nas práticas sociais do contexto escolar. Contudo, para além da função utilitária dos materiais, a dimensão estética dessa organização exerce influência direta no desenvolvimento de crianças do 1º e 2º anos.

A distribuição do espaço – que conta com alfabeto multifacetado, calendário, listas de nomes e numerais – serve como um andaime cognitivo para a escrita espontânea. Esteticamente, o “Cantinho de Leitura” e o “Varal de Produções” não apenas organizam a rotina visual, mas conferem significado e pertencimento ao estudante. O varal, ao expor os rabiscos e as escritas iniciais, confere um estatuto estético positivo ao erro construtivo, mostrando à criança que sua produção é valorizada. Essa tessitura estética do ambiente estimula a curiosidade, a sensibilidade e a familiaridade com o suporte impresso, transformando as paredes da sala de aula em um texto vivo e interativo, essencial para o processo de alfabetizar letrando.

Durante o período de observação, constatamos que a turma era bastante heterogênea quanto ao domínio da leitura e da escrita. Alguns alunos demonstravam maior autonomia na leitura de palavras simples, enquanto outros ainda estavam no processo inicial de formação silábica. De modo geral, os estudantes reconheciam letras isoladas, mas apresentavam

dificuldades na formação de sílabas, na leitura de palavras e na compreensão de pequenos textos.

Essa realidade nos mostrou a necessidade de intervenções pedagógicas voltadas para o fortalecimento da consciência fonológica e da fluência leitora, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e do Currículo Referência de Minas Gerais (2019), que destacam a importância da progressão no processo de alfabetização.

De acordo com Soares (2021), a consciência fonológica é definida como “[...] a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as rimas, os fonemas” (Soares, 2021, p. 77). Complementarmente, a fluência leitora deve ser compreendida como a habilidade de ler um texto com precisão, velocidade e prosódia adequadas, permitindo que a carga cognitiva do estudante se desloque da decodificação mecânica para a construção de sentidos (Brasil, 2018). Assim, o desenvolvimento da consciência fonológica atua como um alicerce necessário para que a fluência se estabeleça, garantindo que a criança não apenas reconheça os grafemas e fonemas, mas processe a leitura de forma automática e expressiva, condição essencial para a compreensão plena do que se lê.

No que tange à dinâmica dos alunos, o comportamento participativo foi uma característica marcante do grupo ao longo de todo o estágio. Esse perfil engajado foi mapeado inicialmente durante as etapas de observação da rotina pedagógica e, posteriormente, ratificado durante a intervenção pedagógica. Mesmo diante de desafios no desenvolvimento da leitura, os estudantes mantiveram um interesse constante pelas atividades propostas em ambos os momentos, demonstrando uma postura ativa essencial para o processo de alfabetizar letrando. Em contexto multisseriado, essa interação entre alunos de diferentes níveis favorece a aprendizagem colaborativa, permitindo que aqueles com maior domínio auxiliem os colegas que ainda estão em processo inicial (Andrade, 2019).

Adentrar o ambiente de uma escola do campo nos possibilitou compreender que o processo educativo precisa dialogar com a realidade dos alunos. A Educação do Campo, conforme apresentado no trabalho, não se limita à localização geográfica, mas representa uma proposta pedagógica que valoriza a identidade, os saberes e a cultura dos sujeitos do campo.

Dessa forma, a contextualização da escola e da turma foi fundamental para o planejamento da intervenção pedagógica (atividade proposta no plano de estágio), pois permitiu identificar as necessidades reais dos estudantes, considerar as especificidades da organização

multisseriada e propor estratégias adequadas ao contexto social e educacional, no qual a escola está inserida.

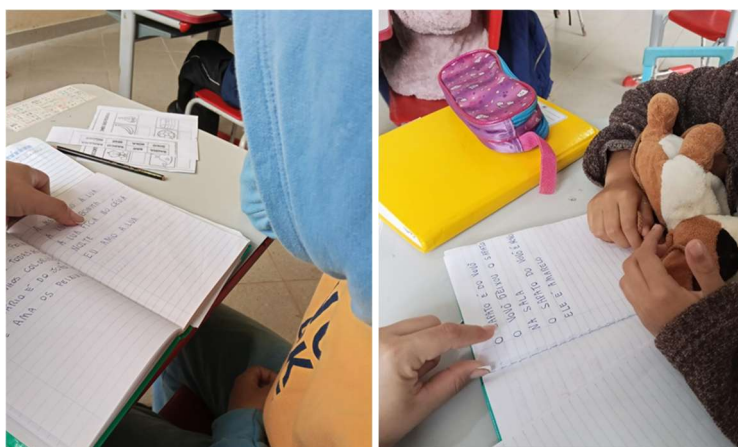
3.2 A intervenção das estagiárias na sala de aula

Uma das atividades propostas pelo Estágio foi a elaboração e execução de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) na sala de aula selecionada. O Projeto de Intervenção Pedagógica é uma proposta de ação feita pelo/a estudante, sob orientação da professora de estágio, para a resolução de um problema real observado em seu território de atuação, buscando a melhoria das condições do determinado problema identificado. Desse modo, seu fundamento está nos pressupostos da pesquisa-ação, ou seja, os sujeitos ao pesquisarem sua própria prática produzem novos conhecimentos e, ao fazê-lo, apropriam e ressignificam sua prática, produzindo novos compromissos, de cunho crítico, com a realidade em que atuam (Teixeira, 2010).

O PIP foi elaborado com foco no fortalecimento do processo de alfabetização, fundamentando-se no diagnóstico realizado no início do estágio. Naquela etapa, observamos que, embora os estudantes reconhecessem letras isoladas, ainda tinham dificuldades na formação de sílabas, na leitura de palavras simples (a consciência fonológica) e na compreensão de textos curtos. As atividades do projeto foram executadas ao longo dos meses de setembro e outubro de 2025.

Para iniciar a execução do PIP, realizamos um diagnóstico informal, focado na leitura de palavras simples e na identificação de unidades silábicas (Ferreiro e Teberosky, 1999). Essa sondagem foi essencial para mapear os diferentes tipos de aprendizagem e orientar o planejamento, respeitando a heterogeneidade característica de uma turma multisseriada.

Figuras 13 e 14 – Caderno de leitura



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Em seguida, as atividades foram organizadas de forma progressiva, partindo da identificação e pareamento de sílabas até a formação e leitura de palavras completas. Entre as estratégias utilizadas, destacam-se: caderno de leitura; jogo de rimas; bingo da letra inicial; caixa da alfabetização e jogo de pareamento.

As atividades foram planejadas considerando as orientações do Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2019), e os pressupostos teóricos de Soares (2016), Moraes (2012) e Ferreiro e Teberosky (1999), que destacam a importância da consciência fonológica e da construção progressiva da leitura e da escrita.

Conforme Soares (2016), a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, mas que possuem facetas distintas: enquanto o letramento insere a criança em práticas sociais, a alfabetização exige o domínio técnico da representação fonema-grafema. Nesse sentido, a construção progressiva da escrita não ocorre de forma assistemática, mas por meio de uma mediação pedagógica intencional que leve o estudante a compreender a lógica do código alfabético.

Ao estimular a percepção dos sons – desde rimas e sílabas até a consciência fonêmica – buscamos oferecer as ferramentas necessárias para que as crianças avançassem em suas hipóteses linguísticas, transformando a escrita de uma simples reprodução gráfica em um instrumento de expressão e participação social.

Nesta perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999), trazem contribuições para auxiliar no processo de alfabetização, pois suas pesquisas revolucionaram a compreensão de como se aprende a escrever. Elas demonstraram que a criança não é uma *folha em branco*, mas uma investigadora que constrói hipóteses sobre a escrita em uma sucessão de níveis:

1. Pré-silábico: a criança não percebe a relação entre a escrita e o som da fala.
2. Silábico: cada letra passa a representar uma sílaba (com ou sem valor sonoro convencional).
3. Silábico-alfabético: um estágio de transição e conflito, onde a criança ora escreve uma letra para a sílaba, ora representa todos os seus fonemas.
4. Alfabético: a compreensão de que cada caractere corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba (o fonema).

Por sua vez, Soares (2016) utiliza esses níveis como um *mapa* essencial. Para a autora, identificar em qual estágio a criança se encontra é o que permite ao professor oferecer a intervenção exata para o seu avanço. Assim, defende que o progresso entre esses níveis não ocorre por maturação espontânea, mas pela interação constante com textos reais e pela reflexão sobre o sistema.

Nesse cenário, as contribuições de Morais (2012) tornam-se relevantes, pois aprofunda a discussão sobre a consciência fonológica, argumentando que a criança precisa realizar uma *análise consciente* dos sons da fala para dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). O autor reforça que a escrita é um objeto de conhecimento complexo, não apenas um código de transcrição. Para Morais (2012), atividades de reflexão sobre palavras (rimas, aliterações e a contagem de sílabas) são o que garante que a transição entre as fases da psicogênese ocorra de forma sólida e significativa.

Por conseguinte, a proposta buscou valorizar elementos do cotidiano rural, favorecendo a contextualização do conteúdo e promovendo maior envolvimento dos estudantes.

Como estratégia pedagógica, utilizamos uma maquete inspirada no universo do Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato. O recurso, confeccionado previamente, atuou como suporte visual e tátil para mediar a contação de histórias, facilitando a imersão dos alunos na narrativa e a contextualização dos elementos literários apresentados.

Figuras 15 e 16 – Maquete do Sítio do Pica-Pau Amarelo



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Durante a contação da história do Sítio do Pica-Pau Amarelo, os alunos demonstraram alto nível de interesse, observando atentamente a maquete e fazendo perguntas pertinentes. Notamos uma correlação imediata entre o cenário lúdico e a realidade dos alunos, que identificaram elementos da natureza presentes em seu próprio cotidiano – como árvores e animais –, evidenciando a eficácia da maquete na contextualização do ambiente rural.

Ao entrar em contato com diferentes histórias, por exemplo, as crianças interagem com variadas formas de expressão e desenvolvimento da linguagem, elementos determinantes para sua formação como futuros leitores e escritores.

Após a contação da história, os alunos foram orientados a fazer o reconto escrito, ampliando a experiência estética para o campo da produção autoral. Esse momento de escrita espontânea permitiu que eles transitassem da oralidade para o registro gráfico, mobilizando seus conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita para materializar as impressões despertadas pelo cenário lúdico. Ao serem incentivados a produzir seus próprios textos, as crianças deixaram de ser apenas espectadoras da narrativa de Monteiro Lobato para se tornarem protagonistas de suas próprias narrativas, o que reforça a perspectiva de Soares (2021) sobre a importância de situações de escrita que possuam sentido e funcionalidade para o sujeito que aprende.

Além de favorecer o desenvolvimento da linguagem, a contação de histórias constitui uma estratégia para o desenvolvimento emocional das crianças. Ao serem expostas a diferentes contextos e personagens, elas tiveram a oportunidade de experienciar sentimentos diversos. Essa identificação com as figuras das narrativas permitiu-lhes refletir sobre as próprias emoções

e as do outro, contribuindo significativamente para o seu amadurecimento social e afetivo. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) valoriza a dimensão afetiva, reiterando a importância de ambientes em que os sujeitos possam se expressar livremente e compreender a alteridade.

A relevância pedagógica da maquete estendeu-se além da sala de aula, porque foi integrada às atividades da professora regente da turma nas apresentações dos trabalhos na Mostra Cultural da Rede Municipal de Educação de Carangola. Evento realizado anualmente em novembro, no Parque de Exposições dessa cidade, cujo objetivo é apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas para a comunidade carangolense. Nessa mostra cultural as famílias e a comunidade local puderam apreciar e prestigiar as experiências lúdicas e literárias vivenciadas pelos alunos ao longo do ano.

Outra história contada durante o PIP foi *João e o Pé de Feijão*. Para esta atividade, foi utilizado como suporte um avental pedagógico elaborado pelas estagiárias. Durante a contação, os alunos demonstraram grande interesse, pois houve uma correlação imediata entre a narrativa literária e o cotidiano das crianças, que compartilharam seus saberes sobre os animais, a terra e o plantio de feijões no meio da lavoura de café. Essa articulação corrobora a perspectiva de Molina (2011) sobre a importância de uma escola contextualizada, que reconheça e valide os saberes de experiência feitos pelos sujeitos do campo como ponto de partida para a apropriação de novos conhecimentos. Essas conexões fortaleceram o diálogo entre o conteúdo escolar e a realidade rural em que os estudantes estão inseridos.

Figuras 17 e 18 – Avental pedagógico e as contadoras de histórias



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

No trecho em que João troca a sua vaca por feijões mágicos, os alunos associaram imediatamente o animal à sua função produtiva, com ênfase na produção do leite. Essa

constatação abriu espaço para que relatassem o cotidiano doméstico, descrevendo o beneficiamento do leite por suas famílias na produção de queijos e outros derivados.

Ao abordar o cultivo do feijão na história, os alunos contaram que seus pais fazem a plantação do grão nas fileiras da lavoura de café e as formas de consumo cotidiano do grão: feijão cozido temperado com alho, feijão tropeiro, tutu e feijoada. Esse movimento vai ao encontro do que enfatiza Caldart (2012), ao afirmar que a realidade do campo e o trabalho com a terra constituem uma matriz pedagógica crucial, em que os saberes camponeses devem dialogar diretamente com o conhecimento escolar.

A partir dessas narrativas, ficou evidenciado o potencial da contação de histórias em promover a interlocução entre o conhecimento escolar e os saberes ancestrais e práticos da comunidade camponesa.

Outro aspecto relevante da contação de história é a sua capacidade de promover interações sociais entre as crianças. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), essas interações são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais – como a escuta ativa, a empatia e o respeito às opiniões alheias – para a formação integral dos alunos.

Percebemos que o ambiente lúdico da contação de histórias constituiu um espaço acolhedor e seguro, permitindo que as crianças expressassem suas próprias vivências e participassem ativamente da construção coletiva do conhecimento.

Sob essa ótica, a ludicidade e a valorização dos saberes locais não funcionaram como elementos isolados, mas como o alicerce metodológico de toda a ação pedagógica desenvolvida. Compreender como esses princípios se materializaram na rotina escolar exige debruçar-se sobre a engenharia das atividades propostas. Assim, a seção a seguir destina-se a descrever e analisar criticamente as etapas desse Projeto de Intervenção Pedagógica, evidenciando a articulação prática entre os eixos do alfabetizar letrando e as singularidades da sala multisseriada do campo.

3.3 Descrição e análise da experiência

A materialização da proposta lúdica e contextualizada discutida anteriormente ganhou contornos práticos por meio das atividades que integraram o PIP. Nesse sentido, visando articular a cultura escrita e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes de 1º e 2º anos, as ações foram intencionalmente sequenciadas.

Para desenvolver o projeto, no primeiro encontro da intervenção, foi realizado o jogo de pareamento de sílabas. A atividade consistia na associação entre sílabas e imagens

correspondentes. Observamos que a manipulação das fichas favoreceu a associação entre som e grafia, elemento essencial no processo de alfabetização. A participação ativa dos estudantes evidenciou que estratégias lúdicas despertam interesse e ampliam o engajamento.

Figura 19 – Jogo de pareamento



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

A utilização do jogo de pareamento de sílabas nos permitiu observar o avanço dos estudantes na relação entre os elementos sonoros – como fonemas e partes de palavra – e suas respectivas representações escritas. Ao identificar que unidades como a sílaba “Ba” se repetem em termos distintos, como “Bala” e “Barco”, a criança desenvolve a percepção da unidade silábica e passa a compreender que as palavras são formadas por segmentos menores.

Como resultado, constatamos a superação da hipótese silábica: alunos que antes utilizavam apenas um letra para cada sílaba passaram a notar a necessidade de duas ou mais letras para representar o som completo, consolidando a transição para o nível silábico-alfabético (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Em um segundo momento, a prática pedagógica contou com a utilização da caixa de alfabetização, equipada com o alfabeto móvel, para a sistematização e formação de palavras. A escolha dos termos trabalhados priorizou o cotidiano rural, estratégia que promoveu uma identificação imediata e maior engajamento dos estudantes com a atividade.

Essa contextualização não apenas facilitou a apropriação do sistema de escrita, mas também reforçou a relevância de um ensino conectado à realidade local, valorizando os saberes do campo como ponto de partida para o conhecimento acadêmico. Ao manipular as letras para grafar elementos de seu próprio universo, o aluno percebe a escrita como uma ferramenta viva de expressão de sua identidade e cultura.

Figuras 20 e 21 – Caixa alfabetizadora



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Nos encontros seguintes, foram realizados jogo de rimas e bingo da letra inicial, entre outros. Esses momentos favoreceram a participação coletiva e possibilitaram que alunos com maior autonomia auxiliassem os colegas que estavam em processo inicial de formação silábica, característica relevante no contexto multisseriado.

Figura 22 – Jogo de rima



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

A introdução do jogo de rimas atuou como um catalisador para o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que desloca o foco da criança do significado do objeto para a sonoridade da palavra. Ao identificar que termos como “casa” e “asa” compartilham a mesma terminação sonora, o estudante exercita a abstração linguística e a percepção de rimas e aliterações. Essa habilidade, amplamente defendida por Moraes (2012), é essencial para que o aluno compreenda que a escrita é um sistema que representa sons.

No contexto da turma multisseriada, essa atividade permitiu que crianças em diferentes níveis de alfabetização pudessem comparar palavras e identificar semelhanças e diferenças, consolidando a base necessária para a segmentação de unidades menores na escrita.

Além da percepção das rimas, foi utilizado o bingo da letra inicial e outros jogos visando fortalecer a consciência fonêmica e a identificação de grafemas.

Figura 23 – Bingo da letra inicial



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figuras 24 e 25 – Jogos em ação



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Na atividade do bingo da letra inicial, observamos sua eficácia no fortalecimento da consciência fonêmica e na identificação de grafemas, pois ao ouvir o som inicial de uma palavra – como o /g/ de “galo” – e precisar localizá-lo visualmente na cartela, as crianças estabeleceram uma conexão direta entre o estímulo auditivo e o símbolo gráfico.

Esse reconhecimento de aliterações foi um passo decisivo, especialmente para alunos em níveis pré-silábicos, pois promoveu a compreensão de que palavras diferentes podem compartilhar o mesmo ponto de partida sonoro. Dessa forma, o bingo não apenas ampliou o repertório de letras conhecidas, mas também conferiu agilidade ao processo de decodificação, tornando a associação entre fonema e grafema mais natural e automática.

Em conjunto, essas estratégias lúdicas permitiram uma avaliação processual da turma, evidenciando a evolução gradual na segurança leitora e na autonomia dos alunos. Houve avanços na segmentação silábica e maior fluência na leitura de palavras simples além disso, percebemos o aumento da participação oral e maior confiança na realização das propostas.

A experiência também revelou que o planejamento contextualizado e o uso de estratégias lúdicas contribuem para reduzir inseguranças no processo de alfabetização e, que, em turmas multisseriadas, a cooperação entre os alunos torna-se elemento pedagógico relevante, favorecendo a aprendizagem coletiva.

Em suma, a articulação entre as estratégias lúdicas – como o bingo, as rimas e o pareamento – e a sistematização proporcionada pela caixa de alfabetização constitui um itinerário pedagógico que respeitou a heterogeneidade da turma multisseriada. Enquanto os jogos dispararam a reflexão sobre a consciência fonológica e as propriedades do sistema de escrita, a utilização do alfabeto móvel contextualizado ao universo rural permitiu a consolidação dessas descobertas em práticas significativas de letramento.

Nesse sentido, observamos que a alternativa entre o desafio coletivo dos jogos e a manipulação das letras favoreceu a estabilidade da escrita, impulsionando os estudantes a avançarem em suas hipóteses linguísticas. Assim, essas práticas pedagógicas dialogam com a função social da escrita defendida por Soares (2000, p. 3), quando afirma que "[...] letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno".

As experiências vivenciadas ao longo do estágio reiteram que a prática docente exige uma postura reflexiva e uma constante adaptação metodológica diante das singularidades da turma. Mais que a aplicação de conteúdos, o exercício do magistério revelou-se como uma construção dialógica, fortalecendo a indissociabilidade entre o embasamento teórico e a realidade da sala de aula.

Esse processo de alfabetizar letrando (Soares, 2016), em um contexto multisseriado consolidou a compreensão de que a mediação pedagógica deve ser, sobretudo, sensível e intencionalmente voltada ao protagonismo do estudante.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A análise dos resultados dessa experiência foi realizada a partir das observações feitas durante os encontros da intervenção pedagógica, com registros no diário de campo e acompanhamento das interações, dificuldades e avanços dos estudantes.

Os resultados observados indicaram avanços na segmentação silábica, maior fluência na leitura de palavras simples e participação mais ativa nas atividades propostas. Esses avanços foram percebidos principalmente durante as rodas de leitura, nas atividades com o alfabeto móvel e nos jogos de pareamento, quando os alunos passaram a demonstrar maior segurança ao identificar sílabas e formar palavras. Essa evolução valida a perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita, demonstrando que o contato manipulável com as letras e sílabas permite à criança desestabilizar hipóteses iniciais (pré-silábicas ou silábicas) e avançar na compreensão do sistema alfabético por meio da reflexão ativa.

Considerando que o objetivo geral da intervenção era promover o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de atividades lúdicas que fortalecessem a consciência silábica e a fluência leitora, é possível afirmar que as ações propostas contribuíram significativamente para esse processo. Os objetivos específicos, como reconhecer letras, identificar a formação de sílabas, desenvolver leitura de palavras e interagir de forma colaborativa, foram progressivamente alcançados ao longo das atividades.

Um aspecto relevante observado foi o fortalecimento da consciência fonológica, especialmente nas atividades que envolviam segmentação de palavras em sílabas e correspondência fonema/grafema. Durante as práticas, os alunos passaram a compreender melhor a relação entre som e escrita, o que favoreceu a leitura mais autônoma de palavras simples. Conforme reitera Moraes (2012), a apropriação do sistema de escrita alfabética exige o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica explicitamente estimuladas. O autor enfatiza que a consciência fonológica não ocorre de modo espontâneo, necessitando de

intervenções intencionais que ajudem o estudante a focalizar os segmentos sonoros das palavras, correlacionando-os às suas respectivas grafias.

Além disso, as atividades lúdicas mostraram-se eficazes para estimular o interesse e o engajamento dos alunos. A utilização de jogos didáticos é respaldada na própria fundamentação do projeto, que destaca o papel do brincar como forma privilegiada de aprendizagem, conforme a BNCC (2018), e a importância do jogo como recurso pedagógico que favorece a aprendizagem por meio do prazer, da interação e do desafio. Na prática, percebemos que os alunos se envolviam com entusiasmo nas propostas, participando de forma mais confiante e colaborativa.

No contexto da turma multisseriada, a heterogeneidade inicialmente identificada tornou-se um elemento positivo durante a intervenção. Alunos com maior domínio da leitura passaram a auxiliar os colegas que estavam em processo inicial de formação silábica, fortalecendo a aprendizagem coletiva. Essa dinâmica comunitária de entreajuda dialoga estreitamente com as formulações de Hage (2011) e Andrade (2019) sobre as classes multisseriadas em escolas do campo. Longe de ser um entrave, a heterogeneidade de idades e saberes constitui uma riqueza pedagógica e um espaço de sociabilidade diferenciado, na qual a cooperação mútua substitui o isolamento e potencializa as zonas de desenvolvimento de cada sujeito.

Outro resultado significativo foi o aumento da confiança dos estudantes ao ler em voz alta e participar das atividades, o que destaca progressos na segurança leitora e na participação. A fluência leitora começou a se desenvolver de maneira mais natural, especialmente quando as atividades estavam relacionadas ao cotidiano e à realidade do campo, respeitando a necessidade de contextualização apontada na etapa de observação. Esse cenário materializa o conceito de indissociabilidade entre alfabetização e letramento cunhado por Soares (2016; 2002). A autora defende que alfabetizar letrando significa introduzir o sujeito no mundo da escrita por meio de práticas sociais reais e significativas. Ao ancorar as palavras e leituras no universo rural e na lavoura de café, os estudantes não apenas decodificavam grafemas (alfabetização), mas inseriam-se de forma crítica na cultura escrita de seu próprio meio (letramento).

Importante destacar que a avaliação ocorreu de forma contínua e participativa, considerando não apenas o desempenho técnico nas atividades, mas também a escuta atenta, a colaboração e o envolvimento dos alunos. Isso nos permitiu compreender o progresso para além da simples leitura de palavras, observando atitudes, interesse e desenvolvimento da autonomia. A experiência confirmou que o planejamento contextualizado, aliado a estratégias lúdicas e

adaptadas à realidade do campo, contribui para reduzir inseguranças no processo de alfabetização. Também nos evidenciou que, em turmas multisseriadas, o professor precisa assumir uma postura reflexiva e flexível, adaptando as propostas conforme as necessidades da turma. Esse fazer avaliativo e sensível está alinhado aos pressupostos teóricos de Molina (2011) e Caldart (2012), que preconizam uma escola do campo comprometida com as especificidades humanas de seus sujeitos. Avaliar o progresso integrando a identidade territorial e socioafetiva rompe com a lógica homogeneizadora da escola urbana tradicional e valoriza o camponês em sua integralidade.

Dessa forma, os resultados obtidos demonstraram que a intervenção não apenas promoveu avanços nas habilidades de leitura e escrita, mas também fortaleceu a autoestima dos estudantes, ampliou a participação coletiva e consolidou a importância de uma prática pedagógica sensível, contextualizada e mediadora no processo de alfabetização na Educação do Campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio supervisionado, materializada na execução do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), nos revelou um campo fértil para a consolidação da práxis docente. Ao confrontar os desafios de uma turma multisseriada com os pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky, e com o conceito de alfalettrar de Soares, foi possível compreender que a alfabetização não é um processo mecânico, mas uma construção cognitiva e social complexa.

Desse modo, essa experiência possibilitou-nos compreender, de forma concreta, os desafios e as potencialidades presentes no trabalho pedagógico desenvolvido em escolas do campo, especialmente em turmas multisseriadas. Estar inseridas nesse contexto permitiu-nos olhar para além das teorias estudadas na universidade, aproximando-nos da realidade cotidiana da escola, das relações construídas entre professores, alunos e comunidade e das condições em que o processo educativo se realiza.

O diagnóstico inicial, que apontou lacunas na formação de sílabas e na fluência leitora, serviu como bússola para a escolha de estratégias lúdicas e contextualizadas. O uso de jogos de consciência fonológica e da caixa de alfabetização com termos do cotidiano rural demonstrou que, quando o ensino valoriza a identidade e os saberes do campo, o engajamento do estudante se converte em avanço real de aprendizagem. A transição observada entre os níveis silábico e

alfabético durante o mês de outubro de 2025 ratifica a importância de uma mediação intencional, que desafia o aluno a refletir sobre a lógica do sistema de escrita.

Observamos que, ao participar das propostas, os estudantes apresentaram maior interesse, envolvimento e segurança na leitura e na formação de palavras. Esses momentos evidenciaram que a aprendizagem se torna mais significativa quando as atividades dialogam com a realidade dos alunos e quando o ambiente da sala de aula se constitui como espaço de interação, experimentação e construção coletiva do conhecimento.

Percebemos também que o processo de alfabetização nas turmas multisseriadas exige do professor sensibilidade, planejamento cuidadoso e estratégias metodológicas diversificadas. A heterogeneidade presente na sala de aula, embora represente um desafio, também se mostrou uma oportunidade de aprendizagem coletiva, na qual os alunos interagem, colaboram e constroem conhecimentos em conjunto. Nesse sentido, compreendemos que o multisseriamento não deve ser visto apenas como uma limitação estrutural das escolas do campo, mas também como uma possibilidade de organização pedagógica que pode favorecer relações de cooperação e troca entre os estudantes.

Além disso, a experiência permitiu-nos refletir sobre a importância de valorizar o contexto sociocultural dos estudantes do campo. A escola observada revelou-se um espaço profundamente integrado à comunidade, no qual as relações de respeito, proximidade e colaboração entre famílias, alunos e profissionais da educação são elementos fundamentais para o desenvolvimento do processo educativo. Essa vivência reforçou nossa compreensão de que a Educação do Campo deve considerar os saberes, as experiências e os modos de vida das populações rurais, reconhecendo-os como parte constitutiva da prática pedagógica.

Do ponto de vista formativo, o estágio supervisionado se consolidou como um eixo essencial na constituição da identidade docente. A imersão no cotidiano escolar nos permitiu transcender a observação passiva, fomentando um olhar crítico-reflexivo sobre a complexidade do fazer pedagógico. Nessa perspectiva, compreendemos que a docência no contexto da alfabetização e letramento não se limita à transposição didática de conteúdos, mas se materializa como uma práxis que exige escuta qualificada, sensibilidade ética e uma capacidade constante frente às especificidades da turma.

Por fim, essa vivência reafirmou que ser professor exige mais do que o domínio de conteúdos: exige uma postura investigativa e uma constante adaptação metodológica. A articulação entre a teoria estudada na universidade e a prática cotidiana no chão da escola

municipal de Carangola permitiu inferir que o sucesso do processo de alfabetização reside na sensibilidade de escutar os ritmos da turma e na coragem de inovar para que cada criança se torne, efetivamente, protagonista de sua própria leitura do mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elizete Oliveira. **Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas**. Curitiba: CRV, 2019.

ANDRADE, Elizete Oliveira. O estágio supervisionado em escolas do campo sob o olhar de estudantes de pedagogia. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins (org.). **Teu olhar transforma o meu?** Campinas: FE/UNICAMP, 2015. p. 257-274. Disponível em: <https://editora.fe.unicamp.br/index.php/fe/catalog/book/96>. Acesso em: 2 mar. 2026.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2019. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072>. Acesso em: 20 mar. 2026.

MONTEIRO, Sara Mourão. Ambiente alfabetizador. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/ambiente-alfabetizador>. Acesso em: 8 maio 2026.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: fundamentos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. Entrevista concedida ao **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000. Caderno Nossa Língua – Nossa Pátria, p. 3.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Recebido em: **31/03/2026**

Aprovado em: **26/05/2026**