



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE PEDAGOGIA - ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO

RAYSSA DA SILVA MESQUITA

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORAS EM TURMAS
MULTISSERIADAS DA ESCOLA DO CAMPO

JOÃO PESSOA/PB
2025

RAYSSA DA SILVA MESQUITA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORAS EM TURMAS
MULTISSERIADAS DA ESCOLA DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Valentim Afonso

**JOÃO PESSOA/PB
2025**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M582c Mesquita, Rayssa da Silva.

Concepções e práticas de leitura de professoras em turmas multisseriadas da escola do campo / Rayssa da Silva Mesquita. - João Pessoa, 2025.

62 f. : il.

Orientação: Maria Aparecida Valentim Afonso.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - aprofundamento em Educação do Campo) - UFPB/CE.

1. Concepção de leitura. 2. Educação do Campo. 3. Turmas multisseriadas. I. Afonso, Maria Aparecida Valentim. II. Título.

UFPB/CE

CDU 376.7(043.2)

RAYSSA DA SILVA MESQUITA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORAS EM TURMAS
MULTISSERIADAS DA ESCOLA DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

APROVADO EM 07/05/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA APARECIDA VALENTIM AFONSO**
Data: 09/05/2025 14:00:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria Aparecida Valentim Afonso
Orientadora - DEC/CE/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **EUNICE SIMOES LINS**
Data: 09/05/2025 19:44:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Eunice Simões Lins
1ª examinadora - DEC/CE/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **MONICA PAULA DE SOUSA MARTINS**
Data: 12/05/2025 08:25:54-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Mônica Paula de Souza Martins
2ª examinadora - DEC/CE/UFPB

Dedico este trabalho a meus irmãos (*in Memoriam*), Roberto e Ramon Mesquita, que partiram precocemente, vítimas da violência que rouba tantas vidas. O sonho que compartilhamos de me ver formada não poderá se realizar aos seus olhos, e no lugar da celebração, permanecem a dor da ausência e a saudade imensurável. A memória da minha amada avó Zeneide e Tia Iranice, mulheres de luta, que desde cedo enfrentaram escolhas difíceis. Suas histórias de resiliência e sacrifício me inspiram todos os dias.

Cada página deste trabalho carrega um pouco de vocês, a força que me ensinaram, o amor que nunca se apagará e a motivação para seguir em frente. Que, onde quer que estejam, sintam meu carinho eterno e a certeza de que suas memórias seguem vivas em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, ao meu Deus, o Todo poderoso, que move céus e terra, que fez o maná cair do céu, que deu seu filho unigênito para morrer pelos nossos pecados, por dar a oportunidade de viver plenamente na sua sabedoria e me sustentar em meio a dores.

Agradeço também a igreja universal pelo sustento espiritual, pelas palavras de forças e de fé, que encheram a minha vida de esperança, e por me mostrar este Deus, o Deus do impossível.

Aos meus pais, Ana e Roberto, por serem meu alicerce, por estar presente em todos os momentos, como também pelo incentivo aos estudos e pelas às vezes mesmo cansados, iam me esperar na volta da Universidade, me trazendo segurança, como também agradeço, por todo exemplo, pelo cuidado, amor e pelo todo ensinamento de vida.

As minhas irmãs Rayana e Roberta pelo imenso apoio e ajuda nesta jornada acadêmica e agradeço às minhas tias Gláucia e Fátima pelo apoio, incentivo, por acreditarem em mim e pelo suporte que deram à minha mãe.

Agradeço o apoio das minhas colegas Gláucia, Larissa, Juliana, Fernanda, Josêclea, Louise, Amanda e Josyara e agradeço a Ana Fábria pelo todo apoio, incentivo e carinho demonstrados a mim e à minha família.

Agradeço a Escola Municipal Francisco Mendes pela oportunidade de estar realizando a pesquisa na escola, por me proporcionar momento único de conhecer a realidade da prática pedagógica, como também gostaria de agradecer as diretoras e as professoras, pela recepção e grande auxílio durante o período da pesquisa, sempre solícitas e pelo carinho.

E o agradecimento especial à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Valentim Afonso, que me encantou com sua prática pedagógica, que me fez olhar a leitura literária com novo olhar. Não tem como esquecer os momentos de Leitura Deleite e sua compreensão com a realidade dos alunos.

Por fim, agradeço também às professoras Mônica Martins por me fazer olhar a tecnologia digital como recurso importante para o ensino aprendizagem dos alunos. A professora Eunice, Aline e Ana Paula Romão pela sua doçura em frente à docência. A professora Cristiane, Charliton, Alexandre Macedo, Francisca, Luciano e

demais docentes do curso Pedagogia com área de aprofundamento em educação do campo por momentos de muitas aprendizagens.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções e práticas de leitura das professoras atuantes em turmas multisseriadas nos anos iniciais da Escola Municipal Francisco Mendes, do Assentamento Chico Mendes, localizada no município de Riachão do Poço. Para tanto, nos baseamos em autores que refletem sobre a educação do campo tais como Camacho (2009), Ribeiro (2012), Caldart (2004), Fernandes (2004), Molina, Ribeiro e Agostinho (2023), bem como trazemos aspectos legais acerca da educação do campo, considerando os seguintes documentos: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e a Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB); sobre a turma multisseriadas fundamentamos em teóricos como Batista (2013), Neves (2000), Lazaretti e França (2021), Hage (2005), Moura e Santos (2012) e entre outros autores; e no tocante à concepção de leitura, apoiamos-nos em Souza (1992), Koch e Elias (2018), Martins (1982) e entre outros, e ainda a concepção de leitura dos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa (1998) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018); em relação a literatura literária e a formação leitora nos apoiamos em Lajolo (1993), Soares (2016), Candido (2002), entre outros. Quanto à metodologia trata-se de uma pesquisa descritiva, bibliográfica, de campo, com abordagem qualitativa. Para coleta e análise dos dados foi utilizado a observação participante e a técnica de questionário. Os resultados apontam que as concepções de leitura das professoras extrapolam as ideias de mera decodificação das palavras, entendendo a leitura como processo de construção de sentidos, que considera as experiências de mundo do leitor e permitem ao leitor imaginar, criar cenários, personagens e compreender o texto. Em relação às práticas de leitura vivenciadas em sala, podemos observar que apesar de incluir momentos de leitura e de exploração do texto, há a presença de uma análise literal do texto com foco em atividades linguísticas. Foi perceptível também um descompasso entre a concepção e a prática de leitura desenvolvidas pelas professoras. Contudo, há um esforço das professoras em promover a leitura, a leitura literária, práticas de leitura compartilhada e a contação de histórias, ainda que de forma breve. Tais práticas se mostraram promissoras para lidar com as dificuldades da multisseriação.

Palavras-chave: Concepção de Leitura; Educação do campo; Turmas Multisseriadas.

ABSTRACT

This work aims to analyze the reading conceptions and practices of teachers working in multi-grade classes in the early years of the Francisco Mendes Municipal School, in the Chico Mendes Settlement, located in the municipality of Riachão do Poço. To this end, we draw on authors who reflect on field education such as Camacho (2009), Ribeiro (2012), Caldart (2004), Fernandes (2004), Molina, Ribeiro and Agostinho (2023), as well as bringing legal aspects about Field Education, considering the following documents: Operational Guidelines for Basic Education in Field Schools and the Law of Basic Guidelines for Education (LDB); regarding multi-grade classes, we draw on theorists such as Batista (2013), Neves (2000), Lazaretti and França (2021), Hage (2005), Moura and Santos (2012) and other authors; and regarding the conception of reading, we rely on Souza (1992), Koch and Elias (2018), Martins (1982) and others, as well as the conception of reading from the Curricular Parameters of the Portuguese Language (1998) and the Curricular Proposal of the State of Paraíba (2018); in relation to literary literature and reading formation, we rely on Lajolo (1993), Soares (2016), Candido (2002), among others. Regarding the methodology, this is a descriptive, bibliographic, field research, with a qualitative approach. Participant observation and the questionnaire technique were used to collect and analyze the data. The results indicate that the teachers' conceptions of reading go beyond the ideas of mere decoding of words, understanding reading as a process of construction of meanings, which considers the reader's world experiences and allows the reader to imagine, create scenarios, characters and understand the text. Regarding the reading practices experienced in the classroom, we can observe that despite including moments of reading and exploring the text, there is a literal analysis of the text with a focus on linguistic activities. A mismatch between the conception and the reading practice developed by the teachers was also noticeable. However, there is an effort by the teachers to promote reading, literary reading, shared reading practices and storytelling, even if in brief forms. Such practices have shown promise in dealing with the difficulties of multi-grade classes.

Keywords: Reading Conception; Field Education; Multi-grade Classes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Escola Francisco Mendes	35
Quadro 1: Perfil das Docentes	36
Quadro 2: Observações das práticas de leituras	46
Figura 2: Livros de literatura	47
Figura 3. Poema e Interpretação	48
Figura 4: Atividade de Ordenar Frases	49
Figura 5: Ficha de Leitura Silábica	50
Figura 6: Livro Eu Me Amo está Tudo Bem	51
Figura 7: Roda de Leitura	51

TABELAS DE SIGLAS

I ENERA - I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CNCA - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada Nacional.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UnB -Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA DO CAMPO: COMPREENDENDO A REALIDADE DO ENSINO	15
2.1 Educação do Campo	15
2.2 Turmas Multisseriadas	19
2.3 Concepção de Leitura	24
2.4 A Leitura Literária e a Formação Leitora	28
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
3.1 Tipo e abordagem da pesquisa	33
3.2 Instrumentos da Pesquisa	34
3.3 Campo da Pesquisa: A Escola	35
3.4 Sujeitos da pesquisa: Professoras	36
4. ANÁLISE DE DADOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS	38
4.1 Análise e Discussão dos Dados do Questionário	38
4.2 Análise e Discussão dos Dados de Observação	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICES	59
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS	59
APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	63

1. INTRODUÇÃO

A leitura, ao longo da história, tem sido um privilégio reservado às classes dominantes, e sua apropriação pelas classes populares representa uma conquista imprescindível não apenas para a construção de sua cultura própria, mas também para a transformação das condições sociais dessas classes (Soares, 1998).

Diante disso, a escolha do tema "Concepções e práticas de leitura de professoras em turmas multisseriadas da escola do campo", revela-se de extrema relevância, considerando o acesso limitado à leitura nesse contexto, especialmente, na Paraíba, onde menos de 40% da população é considerada leitora, de acordo com a pesquisa Retratos de Leitura no Brasil, do Instituto pró-livro (2024)¹. Então, torna-se crucial explorar as práticas de leituras que buscam superar essas barreiras, pois entendemos que a leitura, além de ser a base para estudo e aprendizagens de outras áreas do conhecimento, é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da compreensão de mundo.

Nesse contexto, os professores desempenham um papel central no ensino e promoção da leitura em turmas multisseriadas nas escolas do/no campo. Embora enfrentando limitações impostas pela falta de recursos, como materiais didáticos ou por falta de formação adequada ou apoio pedagógico, os professores na sua rotina têm se esforçado para propiciar o contato com a leitura aos alunos. Contudo, eles enfrentam dificuldades porque na formação inicial não tiveram contato com a realidade de escolas do campo e de turmas multisseriadas. Por isso, muitas vezes adotam abordagens que tratam os alunos como se estivessem em turmas separadas, seguindo a lógica da seriação tradicional (Batista, 2013, p.5).

Considerando esse contexto educativo e as dificuldades inerentes a ele, esta pesquisa busca responder a uma questão central: qual é a concepção de leitura das professoras que atuam em turmas multisseriadas no campo e quais práticas de leitura são realizadas em sala de aula?. Diante disso, o objetivo principal busca analisar as concepções e práticas de leitura das professoras atuantes em turmas multisseriadas nos anos iniciais da Escola Municipal Francisco Mendes do Assentamento Chico Mendes, localizada no município de Riachão do Poço. Para alcançar esse objetivo geral são traçados os seguintes passos: Identificar as concepções de leitura de professoras atuantes em Turmas Multisseriadas da

¹ <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>

educação do campo no município de Riachão do Poço; Identificar as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras de turmas multisseriadas; Refletir sobre as concepções identificadas relacionando-as às propostas de ensino de leitura e Discutir as práticas de leitura presentes nas turmas Multisseriadas em escola do campo.

O interesse por este tema surgiu durante a disciplina "Escola Rural e Classes Multisseriadas", ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A partir de uma atividade em grupo voltada à elaboração de um plano de aula para uma turma multisseriada com várias temáticas, optamos em trabalhar com as "Práticas de leitura". Neste momento, enfrentamos dificuldades significativas na criação de estratégias pedagógicas que atendessem às especificidades desse contexto, fato que despertou o interesse em analisar as práticas de leitura dos professores atuantes em turmas multisseriadas na educação do campo.

Diante disso, a pesquisa será organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, a introdução apresenta a problemática da pesquisa, ressaltando a importância da leitura para a transformação social e o papel fundamental dos professores e das escolas do campo nesse processo. No segundo capítulo, apresenta as discussões teóricas com ênfase na educação do campo, turma multisseriada, concepções de leitura, leitura literária e a formação do leitor, proporcionando o embasamento necessário para a análise posterior.

No terceiro capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa que detalham a abordagem qualitativa adotada, os tipos de pesquisa, os instrumentos utilizados, o campo de pesquisa, os sujeitos envolvidos e análise dos dados. No quarto capítulo, apresentamos as discussões e análise dos dados referentes às respostas das professoras ao questionário e os dados da observação. No capítulo 5 temos as considerações finais que refletem sobre as principais conclusões da pesquisa.

Esta pesquisa visa não apenas analisar as práticas de leitura em turmas multisseriadas, mas, também, contribuir para a construção de uma educação do campo que seja libertadora, contextualizada, crítica e transformadora, capaz de promover uma educação pensada a partir do seu contexto.

2. PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA DO CAMPO: COMPREENDENDO A REALIDADE DO ENSINO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

(Paulo Freire, 1996)

Neste capítulo discutimos sobre a educação do campo, abordando a concepção histórica, destacando que durante muito tempo ela foi pensada para atender aos interesses dos latifundiários, ignorando as necessidades dos sujeitos do campo. Em seguida discutimos sobre as turmas multisseriadas, fazendo um breve histórico e enfatizando suas características e destacando suas origens no período colonial. Nessa discussão, trazemos alguns teóricos e aspectos legais, como também destacamos os desafios enfrentados pelos professores que atuam em turmas multisseriadas. Em seguida, abordamos a concepção de leitura como um processo interativo, no qual o leitor desempenha um papel ativo na construção de sentidos, tendo como fundamentação teórica Koch e Elias (2018) e Martins (1982) e outros autores, argumentando que a leitura vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo a mobilização de saberes prévios e contextos sociais. Por fim, tratamos sobre leitura literária que desempenha um importante papel no desenvolvimento e formação de leitores críticos e reflexivos.

2.1 Educação do Campo

A concepção de educação do campo pautou-se historicamente nas iniciativas educacionais para o meio rural, que se fundamenta principalmente na junção entre urbano/rural, expressando uma educação rural pensada não para pessoas do campo, mas para os latifundiários. O espaço rural era visto como atrasado e o campo como um lugar de não garantia para a educação, mas sim um lugar de modernizar e expandir o mercado, pois se desenvolveu um projeto que tinha como objetivo a saída dos povos do campo. Esse projeto era forma de exclusão e domínio sobre esses povos, o interesse era a terra e o capital, e não o ensino.

De acordo com Camacho (2009, p.29);

Tendo em vista que os povos do campo se encontram excluídos devido a existência de um modelo socioeconômico que valoriza o agronegócio latifundiário exportador e o espaço urbano como símbolos da

modernidade/avanço/progresso. No processo educativo oficial, sempre tivemos uma educação rural reprodutora/domesticadora que objetiva formar para a submissão, preparando mão-de-obra barata para o capital urbano e para o agronegócio, reproduzindo as relações sociais vigentes que são, por sua vez, excludentes.

Vale ressaltar que esse modelo educacional se representava como distante da realidade cotidiana que vivia os cidadãos do campo. A aprendizagem era impregnada do ensino da cidade, dessa maneira desrespeitava a cultura e os costumes, os saberes, e submetia aos pensamentos urbanos. Sobre isso Ribeiro (2012, p.296) diz “mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra”.

De acordo com Caldart (2004), por não aceitar esse modelo, bem como em contrapartida a visão enraizada do camponês como Jeca-tatu de uma pessoa sem educação, “preguiçoso, pobre e doente, sendo um empecilho para produção agrícola”, segundo Santos (2005, p.2).

A Educação do Campo surgiu, contrariando esse ideário, passando a enfatizar o campo como lugar de particularidades e ao mesmo tempo como campo de possibilidades, lugar de desenvolvimento social, de cultura, de lazer e de cuidado com o meio ambiente. Confirmando essa ideia, Fernandes (2002, p.92) ressalta que:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas moram, trabalham, estudam com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O Campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do Latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos Camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

Nesta mesma linha de pensamento entendemos o campo como um lugar de vida, onde diferentes grupos, como camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados, os povos de terreiro, os pescadores artesanais, os quebradeiras de coco babaçu, entre outros povos do campo, constroem suas identidades culturais e sociais, que não se limita à produção, mas é um território com valores profundos de pertencimento, de direitos, onde as pessoas podem viver, trabalhar e estudar, preservando suas tradições e modos de vida.

Segundo Caldart (2004, p.2-3), pensar em Educação do Campo é pensar em um conceito em construção, em uma proposta de educação dirigida aos sujeitos do campo, num projeto educativo, que articula práticas pedagógicas com as práticas

sociais do campo. É principalmente pensar na formação humana; é pensar no desenho de uma educação própria do e no campo.

Entretanto, a definição de educação do campo começa a ganhar espaço no Brasil a partir dos anos 90, juntamente com os movimentos sociais, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para manifestar que no campo tem saberes, cultura, história e não é apenas um espaço agrícola. Essa definição surge como uma contraposição à educação mercantilista e tradicional, em grande parte pensada a partir de uma lógica urbana e descontextualizada da realidade do campo.

A educação do campo, nesse sentido, visa valorizar as especificidades do estudante camponês, promovendo uma formação que respeite seus saberes, sua identidade cultural, seu conhecimento de mundo, além de contribuir para o fortalecimento das comunidades camponesas. (Ribeiro; Agostinho, 2023, p.10). Mais do que uma proposta pedagógica, é um ato político e transformador que reconhece o campo como campo de resistência e de produção de conhecimento.

Essa abordagem rompe com a visão histórica de inferiorização dos sujeitos camponeses, reafirmando sua importância no campo social, econômico, político, ambiental e educacional do país. Assim, este modelo de educação não apenas educa, mas além disso empodera sujeitos para atuarem como protagonistas da sua história e de seus direitos, direitos a uma educação, à saúde, à liberdade, à vida, à terra.

Em vista disso, é primordial compreender as definições Do/No campo, que refletem os princípios que norteiam essa perspectiva: “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2004, p.149-150). Essas vertentes reforçam a importância do sujeito do campo na construção de uma proposta curricular que dialogue com sua realidade e que impulse a sua emancipação. A partir dessa colocação, entendemos o que Freire (2022, p. 43) diz em seu livro a pedagogia do oprimido sobre “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele”. Assim, é importante que o currículo da educação do campo seja forjado com ele, pois, garantirá o currículo contextualizado com a sua realidade.

Portanto, além de compreender a definição e a importância da educação do campo, é fundamental destacar os movimentos nacionais que protagonizaram em

prol da educação do campo, como o “I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, na Universidade de Brasília (UnB) e as 1ª e 2ª Conferências Por uma Educação Básica do Campo (1998 e 2004) (Coutinho, 2009, p. 46).”

Esses movimentos não apenas fortaleceram a organização pedagógica e política em prol da Educação do campo, mas também resultaram em importantes conquistas normativas, entre elas, destacam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as resoluções nº1 (CNE/CEB, 2002) e nº2 (CNE/CEB, 2008), que propõe um conjunto de procedimentos a serem adotados no oferecimento da educação básica escolar do Campo, além da universalização do acesso e a permanência do aluno do campo.

Nesta direção, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que consolida o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), reforçando a articulação entre as demandas do campo e as políticas públicas educacionais. Subsequente outros programas foram consolidados, como O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

Contribuindo com essas conquistas no plano legal, a lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) de 1996, no Art. 28, foi um grande passo, pois ela norteia as direções e caminhos para organização escolar, a natureza e os conteúdos curriculares, metodologias apropriadas às necessidades dos alunos, adequação ao calendário escolar às fases do ciclo agrícola, como estabelece na Lei nº 9.394/96 no art.28:

Art. 28. “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário Escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996, p.8)

Trata-se, portanto, de uma abordagem contextualizada que busque promover a inclusão, a garantia e a permanência dos estudantes na escola, ao mesmo tempo em que valoriza os saberes locais e respeita as dinâmicas próprias das comunidades rurais (Ribeiro; Agostinho. 2023, p.9). Dessa forma, a LDB 9.394/96 se

tornou um marco essencial para a construção de uma educação mais comprometida com o desenvolvimento dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, o currículo da educação do campo não é mais entendido como uma instrumentalização de conteúdo ou disciplinas a serem seguidos, mas como uma estrutura formativa e transformadora que valoriza e respeita o homem e a mulher do campo, rompendo com os limites rígidos, fragmentados e hierarquizados dispostos entre as disciplinas (Lima, 2011).

Constando com essa ideia, Santos (2009, p.13) confirma que o currículo busca “a integração de conteúdos de diferentes campos, rompendo com a organização disciplinar.” Nessa perspectiva, o currículo das escolas do campo deve promover a articulação entre as diferentes disciplinas, considerando e dispondo da rica diversidade de saberes gerados na estrutura escolar e fora dela, as vendo como porta para novas experiências.

Nessa perspectiva, a educação do campo se destaca por ser um mecanismo de transformação social, à frente dessa luta estão educadoras e educadores que se colocam na defesa do campo e de sua gente, desempenhando um papel fundamental para essa comunidade, abrindo portas onde paredes não tinha, resistindo a pressão de um mundo capitalista, visando a formação, a continuidade e a identidade de um povo.

Por desempenhar esse papel transformador, de resistência, essa educação ocupa uma tarefa específica, a diferenciando das outras; sendo uma educação que está em construção. Não apenas voltada para ocupar um determinado lugar, mas abrangendo a sua formação para diferentes áreas educativas. Por isso entendemos que a formação é primordial, pois trazem mecanismos que amanhã ajudarão outros na sua formação, construídos profissionais detentos de suas particularidades e suas especificidades.

2.2 Turmas Multisseriadas

Historicamente, o ensino com turmas multisseriadas existe no Brasil desde o período colonial, após a saída dos jesuítas em 1759, “pela reforma educacional dos Estudos Menores do Marquês de Pombal, ministro do Estado Português, se organizavam por conteúdos” (Batista, 2013, p.4). Este modelo refere-se ao ensino básico, conforme Albano (2008, p. 3):

Os Estudos Menores eram responsáveis pela educação de primeiras letras e das cadeiras de humanidades, isto é, correspondiam ao ensino básico. Com a expulsão dos jesuítas, as aulas passaram a ser ministradas pelos professores em suas casas e não mais em seminários e colégios. As aulas eram autônomas, isoladas e os alunos podiam frequentar só uma cadeira por vez dependendo das existentes no local, pois devido à escassez de professores era comum que não houvesse todas as aulas em todos os locais, somente nas principais vilas, o que tornava difícil e demorado a conclusão de todas as cadeiras.

Conforme Batista (2013, p.4), “nesse contexto surgiram os professores ambulantes, que ensinavam as primeiras letras nas fazendas, em localidades com poucos habitantes, como vilas e logradouros, onde os professores reuniam crianças e ensinavam a ler e escrever e contar”. Essa prática representava uma alternativa para atender as necessidades educacionais em regiões afastadas, onde a ausência de escolas fixas tornava o acesso à educação formal complicado, garantindo, assim, que crianças de áreas rurais pudessem obter conhecimentos fundamentais necessários para sua alfabetização.

Outro aspecto interessante a ser considerado, é o método Lancaster, implementado no Brasil no início do século XIX, segundo Neves (2000), que desempenhou um papel significativo para a difusão do que hoje conhecemos como turmas multisseriadas. Este método visava o ensino mútuo, que consistia em alunos de diferentes idades aprendessem no mesmo ambiente com alunos mais adiantados, assim destaca Neves (2000, p.8):

Uma só sala decente, subministrada pelo Estado, proporcionada em grandeza, e repartida segundo a ordem das classes, é suficiente para cada escola; e dêste modo o professor, co-adjuvado pelos discípulos mais adiantados e de sua escolha, pode manter a ordem em todas, sem fazer cargo a êstes de cuidados superiores ao seu alcance.

As turmas multisseriadas são caracterizadas pela junção de alunos de distintos níveis de aprendizagem, de faixa etária e de anos escolares, em um mesmo espaço, que são comumente submetidos à regência de um único professor. Segundo Lazaretti e França (2021, p.8), essas turmas são classificadas em três categorias principais:

O sistema de ensino brasileiro classifica as turmas multisseriadas em três categorias de turma: unificada, multietapa e multi. A turma unificada concentra os alunos da educação infantil. Multietapa é a turma que atende ao

mesmo tempo alunos da educação infantil e do ensino fundamental. E a denominação multi se refere a uma turma com alunos de mais de um ano do ensino fundamental.

Por outro lado, de acordo com as autoras acima (2021, p.5), as turmas multisseriadas “não possuem um currículo diferenciado, pois, todas as turmas do sistema de ensino seguem a metodologia regular (INEP, 2018)”. Isso evidencia a ausência de uma proposta pedagógica adaptada às particularidades dessas turmas, que reúnem alunos de diferentes séries e faixas etárias, o que pode gerar desafios no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante.

Entretanto, cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996, não menciona diretamente as turmas multisseriadas, mas prevê a organização flexível da educação básica, levando em consideração as particularidades dessas regiões, como salienta no artigo 23:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Esta flexibilização viabiliza a criação de turmas multisseriadas, onde estudantes de diferentes níveis de ensino compartilham a mesma sala de aula. Esse modelo é especialmente comum “nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série” (Hage, 2011, p.99). Apesar de ser uma alternativa viável, esse modelo de ensino exige do professor uma abordagem pedagógica diferenciada, que considere as diversas necessidades dos alunos e promova estratégias para atender a todos de forma eficiente, apesar das limitações e desafios impostos por essa configuração.

O Artigo 28 desta lei, complementa essa abordagem ao tratar especificamente da educação do campo, destacando que a organização escolar deve se adequar às peculiaridades da vida rural. Isso inclui, por exemplo, a adaptação do calendário escolar ao ciclo agrícola, garantindo que os alunos possam conciliar o trabalho no campo com os estudos. Portanto, ambos os artigos convergem ao propor uma educação flexível, que atende às necessidades das populações rurais, respeitando suas características e condições locais.

Outro aspecto a se destacar está relacionado às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, que reforça a importância da flexibilidade na organização curricular e pedagógica para atender às características das populações rurais e do campo.

De acordo com Batista (2013, p. 5), a organização em turmas multisseriadas foi explicitada no Decreto nº 7.352 de 4/10/2010;

A organização em classes multisseriadas foi explicitada pelo Decreto nº 7.352, de 4/10/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA, no Art. 7 afirma que: No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão: I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante disso, a legislação brasileira reconhece a importância da flexibilidade na organização das turmas e a adaptação das escolas do/no campo às condições locais, como forma de garantir o acesso à educação. Assim, o foco está em assegurar que nenhum estudante seja privado de seu direito à educação, garantindo que todos tenham acesso e as mesmas oportunidades de aprendizado adequadas às suas realidades.

No entanto, na prática, conforme aponta (Panni, 2019. p. 73), a “configuração organizacional das classes multisseriadas, é pautada no modelo seriado, constituído de forma hierarquizada, com separações e classificações ditadas por estudos de especialistas que dizem o que é certo ou não para o campo educativo”.

Conseqüentemente, muitos professores acabam enfrentando dificuldades em lidar com essa organização, seja por falta de formação inicial adequada ou apoio pedagógico e muitas vezes por adotarem abordagens que tratam os alunos como se estivessem em turmas separadas, seguindo a lógica da seriação tradicional.

Diante disso, percebe-se a necessidade de uma formação pedagógica inicial adequada, que mobilize saberes necessários à atuação do docente, isso requer das instituições formadoras um rompimento “com a perspectiva de formação docente na racionalidade técnica, pois não dão conta de superar os obstáculos epistemológicos necessários para fazer emergir uma prática pedagógica voltada para tal contexto” (Moura; Santos, 2012, p. 80-81).

Nesse sentido, é crucial que as políticas públicas de formação sejam projetadas com essas considerações em mente, isso ajudará a garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que atenda às suas especificidades. O fato é que a formação docente não é apenas uma questão de atualidade, mas um desafio que persiste há tempos. Embora tenhamos conquistado algumas vitórias, ainda há muito a ser feito, pois a educação é um campo em constante evolução e, como tal, as instituições formadoras devem acompanhar essa evolução.

Haja em vista, diante das realidades a qual se encontram as escolas rurais e do campo e as turmas multisseriadas, carece da figura do professor uma postura crítica diante dessas especificidades. Neste sentido, os docentes enfrentam diversos desafios como: a ausência de formação inicial quanto continuada para atender a demanda em torno desses espaços.

Conforme Carvalho (apud Batista, 2013, p. 8):

Embora haja divergência relacionada às idades e séries nas turmas multisseriadas, ainda sim é possível possibilitar meios para que os alunos troquem experiências entre si, e isso se torne algo positivo. Contudo, a heterogeneidade da turma requer dos educadores habilidades para planejar e executar métodos pedagógicos condizentes que atendam às necessidades individuais de cada aluno.

Embora existam pontos positivos em torno da multisseriação, a falta de preparo e de experiência para lidar com essa pluralidade de níveis de aprendizagem pode afetar a qualidade do ensino oferecido. Além disso, a sobrecarga de trabalho, os baixos salários, a falta de formação continuada, a diversidade de turmas complexas em torno de séries, turmas e nível de aprendizagem são simplesmente algumas das demandas enfrentadas por muitos educadores do campo (Hage, 2011, p.99).

As turmas multisseriadas necessitam ter uma infraestrutura adequada quanto boas condições para que o professor possa desenvolver um trabalho efetivo. Logo, é fundamental que políticas educacionais sejam implementadas e efetivas para garantir formação inicial e continuada dos docentes, além de fornecer suporte pedagógico e recursos necessários para que assim consigam enfrentar os desafios das turmas multisseriadas e propiciar uma educação básica de qualidade para todos os estudantes do/no campo.

2.3 Concepção de Leitura

A leitura é um processo interativo no qual o leitor contribui ativamente para a construção de sentidos. Essa visão é sustentada por teóricos, entre eles se destacam Martins (1982), Solé (1998), Koch e Elias (2018), cujas concepções são fundamentais para compreendermos o que é leitura. Nesse sentido destaca, Koch e Elias (2018, p.11), afirmam que:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Tal entendimento é complementado por Solé (1998, p.171), “para que haja tal interação é necessário que se compreenda e se interprete de forma adequada o que se lê”. Assim, a leitura além de ser o processo complexo de dar sentidos, torna-se necessário que o leitor seja capaz de compreender e interpretar adequadamente o que está lendo.

Diante disso, consideramos que a leitura não é um ato isolado, mas sim uma experiência complexa, pois, quando o leitor tem contato com um texto, traz consigo vivências prévias, seus saberes, seus entendimentos, seus valores, sua cultura e percepção de mundo que lhe permite compreender e interpretar e dar significados ao que lê.

Essa ideia, encontra fundamento na concepção sociocognitivo-interacional, de Bakhtin (1992, p.290) que afirma:

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos - é o texto cujo sentido, não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as, sinalizações “textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude „responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as, etc., uma vez que toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz.

Nesta mesma perspectiva, Martins (1982, p.32) enfatiza que a leitura vai além da simples decodificação de símbolos, pois envolve e a interação com texto. Então “ler é atribuir significados” ao que se lê, relacionando o texto com o conhecimento

prévio e o contexto social. Essa concepção amplia o papel da leitura, que deixa de ser apenas uma interpretação literal do texto e passa a ser um processo ativo de construção de sentidos.

De acordo com a autora citada acima, o processo de leitura envolve três níveis básicos de leitura: o **sensorial**, que está ligado aos sentidos humanos (audição, paladar, olfato e visão) é uma resposta imediata; o **emocional**, envolve as emoções e a reação afetiva que o leitor tem com o texto; o **racional** tem caráter reflexivo e dinâmico. Esses níveis não atuam separadamente, mas se interrelacionam, podendo variar conforme o contexto e a interação do leitor. Como salienta, Martins (1982, p.36-37), é possível perceber,

a configuração de três níveis básicos de leitura, os quais são possíveis de visualizar como níveis sensorial, emocional e racional. Cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses três níveis são interrelacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo as expectativas, necessidades e interesses do texto geral em que se insere.

Em consonância com as autoras acima mencionadas, os Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa, ressalta que a leitura:

É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” (Brasil, 1998, p. 69-70).

Sendo assim, a leitura é muito mais do que juntar letras e formar palavras; ela é um processo de interação entre o autor, o texto e o leitor, onde ambos se interrelacionam. Esta interação permite que o leitor não só compreenda o texto em seus aspectos mais superficiais, mas também alcance níveis mais profundos de interpretação, percebendo as intenções do autor e os sentidos implícitos.

Assim, a leitura constitui um processo de formação integral do sujeito, capaz de expandir horizontes, desafiar ideias pré-concebidas, e estimular a reflexão crítica sobre a realidade a seu redor, mas também do sujeito inteira-se do mundo. Ao ter contato com diferentes narrativas, o leitor é convidado a vivenciar realidades diversas, compreendendo novos pontos de vista e questionando suas próprias convicções. Esse convívio não apenas enriquece o conhecimento, mas também

promove empatia, ao permitir que se reconheçam nas experiências e emoções do outro, bem como permitir ao leitor conquistar autonomia ao deixar de “ler pelos olhos de outrem”, segundo Martins (1982, p.23).

Além disso, a leitura estimula a criatividade, oferecendo novas formas de compreender o mundo e transformar a si mesmo. Por meio dela, o indivíduo adquire ferramentas para atuar de maneira mais consciente e transformadora na sociedade, tornando-se um sujeito de mudança.

Na concepção crítica, ao propor que a leitura deve ir além da compreensão do texto, incentivando o leitor a questionar e analisar criticamente o conteúdo “a leitura crítica do mundo implica agir nele, transformando-se a si mesmo e o mundo que nos cerca” (Zygmantas e Freitas, 2003-2004, p.17).

Dessa forma, os autores acima sugerem que a leitura crítica não é apenas uma ferramenta de compreensão, mas também de ação e transformação social, tanto no plano pessoal quanto no coletivo, com também, se torna uma prática emancipatória, estimulando ações que podem levar a transformações significativas na sociedade.

Por outro lado, a perspectiva tradicional foca na decodificação de palavras e na compreensão literal do texto, “o ato de ler é visto como processo de decodificação de letras e sons e o texto é processado em sua linearidade, uma vez que a leitura não é um processo ativo em que o leitor busca e traz informações para o texto” (Fuza, 2010, p.12).

Para Bakhtin (2012, p.117), a leitura se constitui no diálogo, isto é, nas várias vozes que rodeiam o texto:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra diálogo num sentido mais amplo, isto é, não mais toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin, 2012, p. 117).

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018, p.46), enfatiza que a leitura deve ser uma atividade prazerosa, que ajude a desenvolver a imaginação e o aprendizado.

A leitura deve ser uma fonte de prazer, de desenvolvimento da imaginação e de aprendizagem e as práticas de oralidade e escrita devem ocorrer de forma contextualizada e significativa, em um ambiente que favoreça o

convívio com o universo da imaginação, da expressão oral e escrita de ideias e sentimentos e do próprio movimento de escuta dos outros com quais a criança convive.

O mesmo documento traz a leitura como prática de linguagem que abre possibilidades de aprendizagem em outras áreas do conhecimento, na medida em que permite ampliar as possibilidades tanto de se aprender nas demais áreas de estudo escolar quanto de se adquirir autonomia para construção dos conhecimentos fora da escola. “Ela é, inquestionavelmente, o caminho para a formação do cidadão crítico, reflexivo e, sobretudo, autônomo no seu agir” (PARÁIBA, 2018, p.79).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (2018), compreende a leitura em sentido mais amplo:

dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p.72).

Essa perspectiva reflete a necessidade de formar leitores que sejam capazes de interpretar e compreender criticamente diversas linguagens, levando em conta as variadas formas de comunicação presentes no mundo contemporâneo. Dessa forma, a BNCC valoriza a leitura no sentido amplo, preparando os estudantes para lidar com a diversidade de linguagens que fazem parte do seu cotidiano.

A leitura, enquanto prática cultural, vai além da decodificação de palavras. Ela envolve interpretação, construção de sentidos e integração ao universo sociocultural do leitor. No entanto, de acordo com Cosson e Souza (2017, p.101), “em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa”.

Entretanto, o que se observa é que, muitas vezes, a leitura não é promovida de forma eficaz, restringindo-se a um ato mecânico, desvinculado de práticas culturais significativas. Isso revela que a concepção de leitura não deve ser limitada a um processo técnico ou escolarizado, mas ampliada para incluir experiências reais e transformadoras, capazes de formar cidadãos críticos e reflexivos.

Assim, para garantir que a leitura desempenhe seu papel fundamental no desenvolvimento humano, é preciso repensar as práticas pedagógicas e sociais que promovem essa atividade, como também é necessário que a “leitura seja o ato de amor” (Freire; Horton, 2003). Logo, deve-se buscar estratégias que valorizem a

leitura como instrumento de emancipação cultural; de transformação na visão de mundo, e não apenas como uma habilidade funcional. E uma dessas estratégias é a leitura literária no ambiente escolar, pois exerce um papel essencial na formação do leitor.

2.4 A Leitura Literária e a Formação Leitora

A leitura literária, tem o papel humanizador no desenvolvimento da criança. “Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro” (Lajolo, 1993, p.106-107).

Na mesma linha de pensamento, Cosson (2009), enfatiza a importância da escola no desenvolvimento do letramento literário, considerando a literatura como uma prática social que precisa ser integrada ao processo educativo. Apoiando-se em Soares (2016), o autor ressalta que a discussão não está em torno do que necessita ou não de escolarizar a literatura, mas sim como realizar de modo que preserve a sua essência:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformem um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2009, p. 23).

Compartilhamos, dessa perspectiva, ao entendermos que a literatura tem o poder de humanização, pois proporciona aos estudantes narrativas, que refletem a condição humana em suas diversas facetas. Segundo Candido (1995), ao se encontrar com personagens e situações fictícias, o leitor é estimulado a analisar e refletir sua própria realidade, seus valores, suas emoções e sentimentos, desenvolvendo, assim, uma consciência crítica e sensível em relação ao universo que o cerca.

Entendemos aqui por humanização “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções” (Candido, 1995, p. 254). Então a literatura nos ajuda a desenvolver essa parte

humana, pois nos torna mais compreensivos e abertos em relação à natureza, à sociedade e aos outros.

A partir disso entendemos que a escola é um espaço propício para explorar a leitura literária em toda a sua riqueza. De acordo com a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018, p. 80), “a leitura de textos literários, por sua vez, apresenta ao aluno uma forma artística e estética de lidar com questões reais, dialogando, portanto, com a vida humana”. Esse diálogo propicia a reflexão sobre questões da vida, possibilitando ao leitor vivenciar diferentes realidades, tempos, emoções, sentimentos, mistérios, ampliando a sua percepção sobre si mesmo e os outros de maneira que nunca pensou.

Nesse sentido, a leitura no contexto do campo exerce um papel fundamental e transformador, pois “assume o caráter desinstrumentalizador (da mera adaptação ao mundo conforme já nos é dado), e emancipatório” segundo Pilati (2017, p.45). Para os sujeitos que vivem no campo, a leitura pode se tornar um processo de transformação social, possibilitando aos discentes o entendimento das suas condições existenciais, percebendo as desigualdades, contradições e injustiças que permeiam o seu cotidiano.

Ao “ampliar o conhecimento crítico do mundo em que vivem, através da prática da leitura e da escrita, a população historicamente excluída do processo educacional reconhece as necessidades peculiares aos povos do campo” (Ressai & Alano, 2013, p.99-100). Dessa forma, reforça o papel que a Educação do Campo exerce ao dar voz ao que antes era silenciado, valorizando os saberes e os conhecimentos do cotidiano.

Ao refletirmos sobre a prática da leitura literária para sujeitos que possuem especificidades, torna-se necessário pensar a realidade do aluno. Desse modo, as práticas têm que estar articuladas à vida do camponês, elas têm que estimular a criticidade, incentivando uma reflexão sobre as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais em que estão inseridos. Esse processo de leitura crítica é essencial para que os sujeitos do campo possam questionar e lutar por seus direitos, como o direito à terra, à vida digna e à educação, promovendo mudanças significativas na sua realidade, pois, como afirma Werlang e Pereira (2020, p.2), “o objetivo não é, de maneira alguma, fixar as pessoas onde estão”, mas é mostrar que têm direitos.

Nesta perspectiva, Ressai e Alano (2013) ressaltam a leitura e a escrita como um papel fundamental na formação dos indivíduos;

Na medida em que se configuram como experiência, a leitura e a escrita acabam assumindo uma importante função na formação dos sujeitos. Ao defendermos uma perspectiva de formação cultural crítica de forma a transformá-la pela ação da manutenção de princípios e valores de justiça social, solidariedade etc., estamos nos esforçando para a atuação contra a opressão e a favor da liberdade e da importância do diálogo. A linguagem pode ser pensada como espaço que favorece a prática humanizadora que imprime a necessidade da reflexão, de se pensar no papel da coletividade e do individualismo como formas da condição humana dos sujeitos (Ressai; Alano, 2013, p.91).

Dessa forma, ler no campo é, em essência, um ato emancipatório que abre caminho para a transformação social e para o desenvolvimento do sujeito do campo e “reconhecer os efeitos desencadeados pela leitura consiste, de maneira geral, discutir questões sobre as práticas de leitura como mecanismos de motivação e desenvolvimento dos sujeitos do campo” (Ressai; Alano, 2013, p. 99-100).

Nessa perspectiva, Freire (1989), em sua obra "A Importância do Ato de Ler", enfatiza um processo de "leitura do mundo", onde o leitor compreende e transforma a realidade ao seu redor. Para ele, a leitura é um ato crítico e emancipatório, fundamental para a conscientização e a libertação do indivíduo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Para isso, a leitura deve ser incentivada desde a educação infantil, de modo que os alunos possam desenvolver habilidades de interpretação, análise e argumentação, essenciais para a construção de um pensamento autônomo e crítico. Neste contexto, a leitura se relaciona ao desenvolvimento da cidadania, uma vez que capacita os alunos a participarem de maneira mais ativa na sociedade, de forma crítica.

Contudo, não é o que se encontra na prática, os professores enfrentam diversos desafios, entre eles, destaca-se a falta de interesse dos alunos pela leitura, muitas vezes associada à ausência de práticas pedagógicas que estimulem o prazer da leitura.

A mudança dessa realidade requer dos professores uma prática pedagógica diferenciada, pois, em turmas multisseriadas os estudantes têm diferentes níveis de aprendizagem. Estudos feitos por Hage (2005), revelam que:

Os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. A alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região (Hage, 2005, p.52).

Por outro lado, “os alunos da escola do campo precisam mais do que aprender a ler e escrever, reconhecerem-se enquanto sujeitos de cultura, valores e conhecimento, precisam desmistificar essa ideia de que a escola de qualidade está na zona urbana” (Matias Rodrigues; Rodrigues, 2018, p.63).

Para superar esse desafio, é necessário que os educadores adotem estratégias que tornem a leitura uma atividade significativa e prazerosa para os estudantes, fazendo uma relação com o saber e o conhecimento construído do aluno. Como ressalta Freire (1996, p. 27), “o papel do educador não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Para isso, é importante que o trabalho em salas de aula multisseriadas seja contextualizado e diversificado, pois permitirá a atender às diferentes necessidades e níveis de aprendizagem dos alunos. Ao contextualizar o ensino, o educador relaciona os conteúdos com a realidade e experiências dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo.

Desse modo, a diversificação das atividades permite que todos os alunos sejam desafiados e apoiados de acordo com suas capacidades individuais, promovendo uma educação contextualizada. Nesse sentido, o II Caderno Temática da Educação do Campo, da Secretaria do Estado da Educação do Paraná, ressalta que:

o uso de textos, poesias, charges, filmes, livros, jornais e revistas, são materiais pedagógicos que quando usados individualmente ou de forma articulada podem levar a conhecer outros tempos e espaços, mesmo quando fisicamente se está condicionado ao espaço da sala de aula e o tempo/hora da disciplina, gerando novas práticas e novas experiências, como produção de textos e charges de opinião, dramatizações e debates, entre outras atividades (Paraná, 2009, p. 71).

Mas isso requer da escola e do professor um rompimento com a visão da leitura literária como serviço de outras tarefas. Para isso é preciso “pensar a literatura na escola”, defendendo que ela seja recolocada no lugar que nunca esteve (a centralidade da língua) mas de onde nunca deveria ter saído (Dalvi, 2013, p.16).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”

(FREIRE, 1996, p. 32).

Esta terceira parte é dedicada aos procedimentos metodológicos da pesquisa aqui apresentada. Inicialmente, detalhamos a escolha pela pesquisa descritiva, embasada em técnicas padronizadas na coleta de dados, como questionário e observação. Em seguida discorremos sobre a pesquisa bibliográfica visto que, nos proporcionará uma base teórica, ao qual contribuirá para nossa aproximação da problemática. Além disso a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, que permitiu uma análise profunda sobre as concepções e práticas das professoras em turma multisseriada na escola do campo e sobre a opção pelo estudo de campo, que foi realizado na Escola Francisco Mendes, localizada no assentamento Chico Mendes, no município de Riachão do Poço, com ênfase nas professoras dos anos iniciais, sendo do segundo ao quinto ano. Justifica-se a escolha da escola pelos resultados de estudos prévios e experiências acadêmicas que evidenciaram sua relevância para a temática. Também são descritos os instrumentos utilizados, como questionário misto e, por fim, foi feita a análise dos dados.

3.1 Tipo e abordagem da pesquisa

Considerando os objetivos, essa pesquisa pode ser classificada como pesquisa descritiva, pois, segundo Gil (2002, p.41), “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, neste tipo de pesquisa uma das suas utilizações são técnicas padronizadas, como questionários e observação sistemática,

torna-se uma característica essencial para garantir a coleta de dados de maneira eficiente e estruturada.

Em relação aos procedimentos técnicos, foi realizado uma pesquisa bibliográfica que de acordo com Gil (2002, p.45) “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”, visto que, nós proporcionará uma base teórica, ao qual contribuirá para nossa a aproximação da problemática.

Além disso, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, pois, de acordo com Richardson (2012, p.90), “pode ser caracterizada como a tentativa de uma explicação detalhada dos significados e características situacionais apresentada pelos entrevistados”.

De acordo com os procedimentos técnicos, a pesquisa pode ser classificada como estudo do campo.

Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis (Gil, 2002, p.53).

Por isso, a escolha do estudo de campo, se torna essencial, pois proporciona ao pesquisador participar mais ativamente da realidade do espaço escolhido, tendo chances de obter respostas mais confiáveis por parte dos sujeitos envolvidos.

3.2 Instrumentos da Pesquisa

Os instrumentos da pesquisa foram o questionário e a observação. O questionário pode ser considerado misto, pois se divide em duas partes: a primeira parte é constituída por questões que ajudaram a conhecer o perfil das professoras e a segunda parte com questões sobre as concepções das professoras sobre leitura.

Segundo Gil (2008, p.121), define-se o “questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses (...)”.

A observação, por sua vez, foi realizada em dois dias em cada turma, acompanhado pelo roteiro com foco na prática na leitura. Diante disso, a escolha

pela observação “apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”, segundo Gil (2008, p.100).

A escolha pelo questionário se deu pelos propósitos de obter informações sobre as concepções das professoras sobre leitura, bem como a flexibilidade para as colaboradoras em responder no seu ritmo e a menor influência da pesquisadora.

3.3 Campo da Pesquisa: A Escola

O campo de pesquisa foi a Escola Francisco Mendes, localizada no município de Riachão do Poço. A escola possui uma característica singular: além do edifício principal situado na Fazenda Bela Vista, há um segundo edifício, menor, localizado na Fazenda Ipanema, ambos em áreas distintas do mesmo assentamento, o assentamento Chico Mendes.

Figura 1: Escola Francisco Mendes



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A escolha desta escola foi motivada pelo trabalho acadêmico intitulado "O Papel da Escola na Construção da Identidade Campesina: Os Olhares de Pais e Mães sobre a Ação Pedagógica da Escola no Assentamento Chico Mendes", realizado pela discente Maria Jeane da França Lima, da Universidade Federal da Paraíba e pelo trabalho acadêmico da aluna Ana Clara dos Santos Silva, intitulado: "Construção da Identidade docente da Escola do Assentamento Chico Mendes I, Riachão do Poço.

Diante disso, o interesse na Escola Francisco Mendes surgiu a partir dos resultados e da relevância desse trabalho, que destacou aspectos importantes sobre a ação pedagógica e a identidade campesina. Além disso, o interesse também foi reforçado pelo estágio realizado na escola Francisco Mendes, especificamente na área de gestão, no anexo em Bela Vista, bem como pela aplicação de projetos de pesquisa e intervenção, que ocorreram na sede em Ipanema. A execução do projeto de intervenção teve como proposta despertar nas crianças o gosto pela leitura através do Piquenique Literário, a leitura literária infantil que desempenha um papel crucial na formação de leitores críticos e reflexivos.

3.4 Sujeitos da pesquisa: Professoras

Os sujeitos da pesquisa são duas professoras dos anos iniciais (2º ao 5º ano) da Escola Francisco Mendes - Assentamento Chico Mendes em Ipanema. Foram selecionados com base na sua atuação em turmas multisseriadas, garantindo que a amostra reflita a diversidade de experiências e práticas observadas nesse contexto educacional.

Para melhor conhecimento das colaboradoras apresentamos o quadro 1, elaborado a partir dos dados da primeira parte do questionário respondido pelas professoras, em que consta o perfil das docentes. Neste trabalho os sujeitos serão chamados de Professora 1 (P1) e Professora 2 (P2), para preservar suas identidades.

Quadro 1: Perfil das Docentes

Nome	P1	P2
Idade	21 Anos	29 Anos
Formação Acadêmica	Licenciatura em História	Lic. Pedagogia/ Pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão.
Tempo de experiência na docência	1 mês	10 anos
Tempo de experiência em escola do campo	6 Mês	3 anos
Turmas que atende	2º e 3º ano	4º e 5º ano
Turno	Manhã	Tarde

Fonte: Dados da pesquisadora (2025).

No Quadro 1 podemos observar que a P1 leciona em uma turma multisseriada de segundo e terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental no

turno da manhã na escola do assentamento e a P2 leciona em turma multisseriada do quarto e quinto ano no turno da tarde na mesma escola.

De acordo com quadro 1, a Professora 1, tem Licenciatura em História, e apenas um mês de experiência como docente. Contudo, a professora afirmou que possui seis meses de vivência na educação do campo, como cuidadora. A professora 2 tem Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão, tendo experiência de dez anos na docência. Desses dez anos, três deles são na escola do campo. Chama atenção nestes dados a formação da P1 em história, visto que somente pode atuar como docente nos anos iniciais profissionais formados em pedagogia.

4. ANÁLISE DE DADOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS

“Toda vez que atravesso essas portas, algo incrível acontece. Vivo aventuras maravilhosas.

(Anthony Browny; 2017, p.6)

A pesquisa se apoia em uma análise qualitativa, identificando padrões e temas relacionados às concepções e práticas de leitura com a análise dos resultados. A discussão dos dados coletados foi realizada à luz da literatura existente, para compreender as práticas e concepções de leitura das professoras em turmas multisseriadas. Conforme Gil (2002, p. 133), a análise qualitativa pode ser definida “como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”.

Os dados da segunda parte do questionário nos forneceram informações para analisar as concepções de leitura, as estratégias, recursos e materiais didáticos utilizados pelas professoras para trabalhar a leitura em sala de aula. Além disso, foi possível identificar e refletir sobre os desafios enfrentados pelas professoras para incentivar a leitura em turmas multisseriadas e, por fim, qual é a opinião das professoras sobre como a leitura pode contribuir para valorizar a cultura e o modo de vida da comunidade.

4.1 Análise e Discussão dos Dados do Questionário

Neste tópico, abordamos a discussão dos dados, veremos as concepções de leitura; as estratégias, recursos e materiais didáticos utilizados pelas professoras para trabalhar a leitura em sala de aula. Para isso, foram analisadas as respostas do questionário realizado com as professoras. Nelas, observamos a concepção de leitura das professoras.

Em relação a isso fizemos a seguinte pergunta:

Pergunta 1: Para você, o que é leitura? Sobre essa questão as colaboradoras responderam:

A leitura é mais do que decifrar palavras. É um caminho para despertar a curiosidade da pessoa, ajudá-la a se expressar melhor e construir significados sobre o mundo ao seu redor. (P1).

É viajar por mundos incríveis sem sair do lugar, criar meus cenários e meus personagens. (P2).

Através das respostas obtidas, podemos perceber que a concepção de leitura das colaboradoras vai além do simples ato de decodificar palavras. A Professora 1, entende a leitura como um processo de construção de sentidos. Dentro desse entendimento, Souza (1992, p.22) afirma que:

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

A P2, traz uma perspectiva lúdica, considerando a leitura como uma experiência que permite ao leitor criar cenários e personagens. Esta ideia está em consonância com a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018, p.46), ao enfatizar que a “leitura deve ser uma fonte de prazer, de desenvolvimento da imaginação”.

Ao perguntarmos sobre os objetivos para ensinar leitura, foram dadas opções para as colaboradoras marcarem aquelas que estavam de acordo com o que pensavam. Entre as opções constavam: Ensinar os alunos a ler e escrever corretamente; desenvolver o senso crítico dos alunos; promover o hábito de leitura como uma atividade prazerosa. Além dessas opções as professoras puderam especificar, um outro objetivo.

Pergunta 2: Qual objetivo de ensinar leitura? Vejamos as respostas dadas:

Promover o hábito da leitura como uma atividade prazerosa (P1)

Ensinar o aluno a ler e escrever corretamente (P2)

A professora 1 afirma que o objetivo é “promover o hábito de leitura como uma atividade prazerosa” e a P2 afirma que o objetivo é “ensinar o aluno a ler e escrever corretamente”. Percebe-se que a P2 entende que o objetivo da leitura é ensinar a ler e escrever corretamente. A afirmação demonstra a preocupação da professora com a consolidação do processo de alfabetização, quando a professora

usa a palavra corretamente ela dá ênfase ao desenvolvimento da fluência leitora e também de aspectos da ortografia.

A professora P1 entende que o objetivo da leitura está para além de decodificar palavras, mas como uma prática prazerosa. Nesse sentido, Martins (1982, p.32) diz que a decodificação e a compreensão, “ambas são necessárias à leitura”. Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente”. É importante considerar a leitura em sua totalidade, não adianta habilidade de juntar palavras, sem que haja uma formação leitora, mas uma formação crítica e reflexiva. O gosto pela leitura tende a ser desenvolvido com práticas de leitura que envolvam a ludicidade e o prazer.

Nesse sentido, a pergunta seguinte foi sobre as habilidades que as professoras consideram mais importantes ao ensinar leitura. Foram dadas opções entre elas: decodificação de palavras, compreensão textual, interpretação crítica e outro (especificar).

Pergunta 3: Qual habilidade você considera mais importante ao ensinar leitura? As professoras responderam:

Interpretação crítica (P1)

Compreensão Textual e Interpretação Crítica (P2).

Pelas respostas das professoras observamos que a P1 informa que a interpretação crítica é a habilidade mais importante. Assim, o principal objetivo ao ensinar a leitura, para essa professora é desenvolver habilidades de interpretação crítica. A professora P2, por sua vez, considera tanto a interpretação crítica quanto a compreensão textual como habilidades essenciais.

Quanto a isso trazemos a reflexões de Koch e Elias (2018, p.11) acerca da leitura como trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, apoiando-se nos Parâmetros Curriculares Nacional - PCN (Brasil,1998):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar

o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (Brasil, 1998, p. 69-70).

Na sequência, é possível analisar as respostas dos professores sobre as estratégias que utilizam para incentivar a leitura nas turmas multisseriadas. É importante sinalizar que para essa questão foram dadas as seguintes opções: contação de história; uso de textos diversificados (literários, informações, jornais e entre outros); realização de rodas de leituras e outros. Os professores poderiam marcar mais de uma opção.

Pergunta 4: Quais estratégias você utiliza para incentivar a leitura nas turmas multisseriadas? As professoras responderam:

Uso de textos diversificados (literários, informações, jornais e entre outras. (P1)

Uso a contação de histórias e o uso de textos diversificados (literários, informações, jornais e entre outras) (P2).

É possível constatar que as respostas das professoras são semelhantes. Ao analisar a resposta da professora 1 observamos que a estratégia usada por ela é o uso de textos diversificados, tais como: literário, informações, jornais. O uso de gêneros do campo literário e do campo da vida pública possibilitam o desenvolvimento de habilidades que envolvem “situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, que favoreçam experiências estéticas” e, ao mesmo tempo, leituras de textos “das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos” conforme (Brasil, 2018).

A professora P2 marcou duas opções: contação de história; uso de textos diversificados (literários, informações, jornais e entre outros). Ao responder que utiliza como estratégia a contação de histórias, a professora demonstra a relevância dada à prática de contação de história no contexto escolar. Contar história é uma prática antiga na sociedade. Sendo assim, uma ferramenta pedagógica que auxilia na maturidade neurológica, estimula funções cognitivas, trabalha as emoções, prepara para vida em sociedade, gera valores, desperta a criatividade e aumenta o vocabulário. Assim, nada melhor do que aguçar na criança o interesse pela leitura, quanto mais cedo começar a desenvolvê-la melhor será para o desenvolvimento da criança. Na contação de histórias os textos literários são os materiais utilizados,

contemplando vários gêneros textuais com linguagem diversificada que ajudam a desenvolver a apreciação estética e linguística nas crianças. A narrativa de história estimula o gosto pela leitura, ou seja, o desejo de ler.

Em relação aos recursos que utilizam para trabalhar a leitura fizemos a **pergunta 5**: Que recursos você utiliza para trabalhar a leitura em sala de aula? É importante destacar que para essa questão foram dadas as seguintes opções: livros didáticos livros; de leitura e juvenil; texto digital e além dessas opções as professoras puderam especificar, um outro recurso que utilizam para trabalhar a leitura na sala de aula. Nessa questão obtivemos as seguintes respostas:

Livros de leitura e juvenil (P1)

Livros didáticos e livros de literatura infantil e juvenil (P2)

Pela resposta da professora P1 podemos perceber que a professora utiliza como recursos os livros de leitura e juvenil, dando a ideia de que busca desenvolver o gosto pela leitura nos alunos usando textos literários. A P2 usa como recurso didático tanto livros de literatura infantil quanto livros didáticos. Tal resposta nos indicam o uso do livro didático em sala de aula, na medida em que eles trazem gêneros textuais diversos e atuais.

Dando continuidade às análises abordamos o tema materiais didáticos utilizados nas práticas de leitura pelas professoras. Houve semelhança nas respostas das colaboradoras:

Pergunta 6: Você utiliza materiais didáticos específicos do campo? Se sim quais? Vejamos as respostas dadas:

Não utilizo materiais didáticos específicos do campo, mas busco inserir conteúdos que também tenham relação com a realidade dos alunos. (P1)

Sim, alguns alimentos que estão no cotidiano deles, sementes, cordas, bastões, garrafas, materiais recicláveis. (P2)

Verifica-se que ambas demonstram a inserção da realidade dos alunos na sua prática. Contudo, percebemos que as professoras não compreendem com clareza o que seriam os materiais e textos na educação do campo. Isso pode indicar diferentes interpretações sobre o que constitui um material didático específico do campo e como ele se relaciona com a prática pedagógica.

Ao analisar as respostas, observamos que a P2 afirma utilizar materiais didáticos específicos do campo, os exemplos citados pela professora foram: sementes, cordas, bastão, garrafas, materiais recicláveis. Ao observar essa listagem podemos perceber que esses elementos estão presentes tanto na realidade campesina quanto na realidade urbana. O único material que se relaciona diretamente com o campo seria a semente, indicando o plantio, a produção e o trabalho dos sujeitos do campo.

Dessa forma, percebemos que não há uma abordagem específica para as particularidades da educação do campo, mas sim a utilização de recursos acessíveis aos alunos, independente do contexto que estão inseridos. É importante destacar um trecho da resposta da professora, que diz: “Sim, alguns alimentos que estão no cotidiano deles, sementes” (P2), ao refletirmos acerca desta parte, não podemos negar que as sementes estão presentes no cotidiano dos alunos do campo, mas como essas sementes são trabalhadas em sala de aula, torna-se necessário que a professora faça a contextualização aproximando os saberes do campo com a realidade dos alunos.

A próxima pergunta do questionário foi se as professoras procuram relacionar os textos escolhidos para a leitura com o contexto local ou com a vida no campo. Nesta questão foram dadas opções para as professoras marcarem, entre elas: sempre; frequentemente; ocasionalmente e nunca. As respostas foram as seguintes:

Frequentemente (P1)

Sempre (P2)

A professora P1 afirma que frequentemente relaciona os textos escolhidos para leitura no contexto local ou com a vida no campo, o que sugere uma tentativa de integração na prática de leitura, ainda sem uso de materiais didáticos. A P2 menciona que sempre relaciona os textos com contexto local ou com a vida no campo, indicando uma preocupação maior em alinhar a leitura com a realidade do campo.

Na pergunta seguinte foi indagado às professoras qual a importância da leitura nos processos de ensino-aprendizagem em turmas multisseriadas. Obtivemos as seguintes respostas:

A leitura é um dos principais recursos para conectar os alunos de diferentes idades e níveis dentro de uma mesma turma. Ela amplia o vocabulário, melhora a escrita e estimula o desenvolvimento da autonomia. Coletivamente a leitura tem um papel social e afetivo, pois é através dela que os alunos compartilham experiências e colaboram entre si. (P1)

A leitura é importante em qualquer momento da vida de uma criança e os benefícios para o seu desenvolvimento são inúmeros. O hábito de leitura melhora a escrita, e o vocabulário, desenvolve o cérebro, estimula o senso crítico, entre outras melhorias. (P2)

As respostas das colaboradoras apresentam pontos complementares sobre a importância da leitura no ensino-aprendizagem em turmas multisseriadas. A resposta da P1 enfatiza o papel da leitura como um elemento de conexão entre alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento. Ela não enfatiza apenas os benefícios individuais da leitura, mas amplia a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem em turma multisseriada ao dizer que amplia o vocabulário e que desenvolve a autonomia, como também seu impacto social e afetivo. Esse impacto é fundamental para as turmas multisseriadas, pois tende a se estender na comunidade e nas relações sociais estabelecidas pelos estudantes.

Batista (2013, p.8) corrobora esse aspecto positivo das turmas multisseriadas:

As classes multisseriadas apresentam aspectos positivos entre os quais se destacam: elas oportunizam aos sujeitos do campo o acesso à escolarização em sua própria comunidade evitando deslocamento, elas favorecem o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação das identidades culturais dos sujeitos, oportunizam o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima entre estudantes de várias séries e idades na mesma sala de aula.

A professora P2, por sua vez, responde de forma mais ampla, destacando os benefícios da leitura em qualquer fase da infância. Sua resposta foca no impacto da leitura no desenvolvimento cognitivo e na formação do senso crítico, elementos essenciais para a aprendizagem de forma geral. Contudo, a professora não faz uma menção direta ao contexto das turmas multisseriadas.

Na pergunta seguinte indagamos quais os desafios as professoras enfrentam ao incentivar a leitura em turmas multisseriadas. As professoras responderam o seguinte:

Entre os desafios estão a diferença de níveis de leitura entre os alunos e a necessidade de diversificar estratégias para atender às diferentes idades e ritmos. (P1)

Despertar o prazer pela leitura não é algo tão simples, para muitos alunos ler é uma atividade enfadonha, algumas vezes falta o estímulo e o incentivo de casa, muitos alunos infelizmente não têm acesso a livros. (P2).

A resposta da P1 evidencia a complexidade de trabalhar em turmas multisseriadas, onde o professor precisa equilibrar diferentes conteúdos e níveis de dificuldade para atender a todos os estudantes.

Ademais, foi possível caracterizar as dificuldades e desafios que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Um dos principais desafios é mencionado pela professora ao destacar que “entre os desafios estão a diferença de níveis de leitura entre os alunos e a necessidade de diversificar estratégias para atender às diferentes idades e ritmos.” (P 1).

A professora P2 relata que não é uma tarefa simples despertar o gosto pela leitura, uma vez que muitos alunos encaram essa prática como enfadonha. Todavia, a professora diz que “algumas vezes falta o estímulo e o incentivo de casa, muitos alunos infelizmente não têm acesso a livros”. Muitas vezes essa falta de estímulo é consequência das próprias limitações enfrentadas pelas famílias, como por exemplo: ausência de formação leitora, de escolarização e falta de acesso a livros. Isso demonstra que o problema é estrutural e não apenas uma questão individual.

É importante enfatizar que muitas vezes os alunos não desenvolvem o gosto pela leitura, por considerar os textos difíceis e pela ausência de práticas pedagógicas que tragam de fato a leitura literária como protagonista.

Por tudo isso, as turmas multisseriadas exigem do docente adaptação em seu planejamento para atender às diferentes necessidades e níveis de conhecimento dos alunos. A heterogeneidade das turmas, onde coexistem alunos com diferentes idades e estágios de aprendizagem, torna a tarefa de garantir que todos alcancem os objetivos propostos, complexa e desafiadora.

A última pergunta, abordou a contribuição da leitura para a valorização da cultura e do modo de vida da comunidade e obtivemos as seguintes respostas:

A leitura pode ser um instrumento poderoso para a valorização da cultura local, pois permite que os alunos reconheçam suas histórias, tradições e identidade nos textos que leem (P1).

A leitura contribui para o desenvolvimento do ser humano, a leitura abre portas e mentes para uma visão mais crítica e verdadeira das questões da sociedade (P2).

A professora P1 menciona a importância da leitura como meio para reconhecimento das histórias, tradições e identidade da comunidade, isto está alinhado ao art. 2º, § único, da Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo que diz:

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

A professora P2, por sua vez, destaca que a leitura permite uma visão mais crítica, sobre a sociedade, como também contribui para o desenvolvimento humano.

4.2 Análise e Discussão dos Dados de Observação

Neste trabalho realizamos observações das práticas de leituras das professoras de turmas multisseriadas do campo, durante 5 dias, no mês de março de 2025. Vejamos o quadro abaixo com as práticas de leitura observadas:

Quadro 2: Observações das práticas de leituras

Práticas de leituraS	Local	Professora
Visita a escola e a entrega do questionário	Escola Francisco Mendes - Assentamento de Ipanema	Professora 1
Poema "A Galinha e a Joanhina" e interpretação do poema.	Escola Francisco Mendes - Assentamento de Ipanema	Professora 2
Ordenar Frases e Fichas de leitura	Escola Francisco Mendes -- Assentamento de Ipanema	Professora 2
Leitura individual do texto "A formiga e a raposa". leitura individual: de banco de palavras leitura do livro: Eu me amo e está tudo bem	Escola Francisco Mendes - Assentamento de Ipanema	Professora 1
observação da avaliação diagnóstica e a avaliação Compromisso Nacional Criança Alfabetizada Nacional (CNCA).	Escola Francisco Mendes - Assentamento de Ipanema	Professora 1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Antes de iniciar a análise da observação, fez-se necessário o conhecimento dos ambientes de leitura e a estrutura física da sala observada, a escola possui apenas duas salas de aulas, o que fez a escola adaptar-se, trazendo os livros de literatura para uma das salas que atende pela manhã a turma do 2° e 3° e a tarde 4° e 5° as quais são turmas multisseriadas. A imagem abaixo mostra esse cantinho onde fica os livros literários, na foto parece o espaço grande, mas só parece, pois o espaço é bem apertado, na sala tem 24 carteiras, mais um espaço reduzido entre elas, possui 1 ar-condicionado, 1 armário, 1 ventilador, 1 TV, 1 DVD. Ademais, a sala não possui nenhum cartaz nas paredes.

Figura 2: Livros de literatura



Fonte: Acervo da autora (2025).

A escola possui mais 1.320 livros de literatura infantil e juvenil, que atende até o ensino fundamental anos iniciais e finais, do 1° ao 9° ano. Outro ponto importante a ser destacado é que as obras têm 5 cópias exemplares disponíveis para leitura. Durante as observações ficou evidente que os alunos não têm interesse nos livros, preferindo os jogos pedagógicos que ficam disponíveis na sala. Eles só mostraram interesse nos livros quando, olhando e lendo alguns deles, despertamos a curiosidade deles.

O primeiro dia de observação ocorreu no dia 18 de março de 2025, numa terça-feira, na turma da professora P2 (4º e 5º ano), a professora trabalhou com gênero textual poema, com o texto: "A galinha e a joaninha", da autora Isabel Cristina S. Soares. Inicialmente a professora chamou um aluno de cada vez em sua mesa para colar a tarefa no caderno.

Figura 3: Poema e Interpretação

Nome: _____ Data: ____/____/____

LÍNGUA PORTUGUESA

- Poema e interpretação

A galinha e a Joaninha
Isabel Cristina S. Soares

Usava alegrinha
A colorida joaninha
De olho no almoço
Estava a galinha!

A minhoca passou
Olhou e não gostou
Enfou-se na toca
E quietinha ali ficou!

Espanta a joaninha
Para fugir da galinha
Usou para a casinha
De dona minhoquinha!

1 - Complete.
O poema tem _____ verso e _____ estrofes.

2 - Qual é o título do poema?

3 - O assunto principal do poema é:
() O almoço da galinha.
() O esconderijo da minhoca.
() A alegria da joaninha.

4 - O que a galinha via como almoço?

5 - Por que a minhoca se enfou na toca?

6 - Retire do texto três adjetivos (qualidades) da joaninha.

7 - Retire do poema duas palavras polissílabas e duas trissílabas.

Fonte: Amorensina.com.br

A professora inicialmente planejou uma leitura individual com o intuito de promover a interação entre os alunos conforme seus respectivos níveis de leitura. Contudo, devido à baixa qualidade da impressão do texto, a professora decidiu realizar a leitura em voz alta. Na sequência, conduziu uma atividade de interpretação do poema. A primeira questão exigia que os alunos completassem uma frase que tinha como objetivo que os alunos identificassem quantos versos e estrofes tinha o poema.

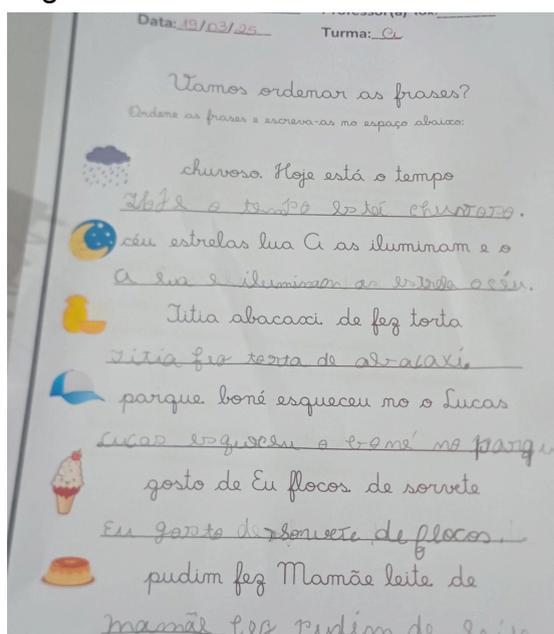
Observamos que alguns estudantes demonstraram confusão sobre os termos, o que necessitou de uma explicação. A segunda questão solicitava o título do poema, sendo que alguns alunos, embora soubessem a resposta, mostraram dificuldade ao registrá-la corretamente no caderno, precisando do apoio da professora para escrever a resposta.

A terceira questão pedia aos alunos para retirarem do texto assunto principal do poema, onde obtiveram auxílio da professora. A quarta questão abordava o motivo pelo qual a minhoca se refugiou na toca, levando a turma a reexaminar o texto. Na sexta questão, os alunos precisaram listar três adjetivos (qualidades) da joaninha. Muitos alunos não sabiam o que era adjetivo e a professora precisou explicar o termo.

Nesse momento, a turma releu o poema para encontrar os adjetivos. Por fim, a sétima questão pedia que os alunos retirassem do poema duas palavras polissílabas e duas trissílabas. Para encontrar as palavras alguns alunos contavam nos dedos as sílabas pausadamente. Outro contexto observado que chamou atenção foi uma aluna com necessidades educacionais específicas, sem nenhuma atividade para realizar, nem mesmo uma atividade adaptada. Por isso, a aluna ficava dispersa, procurando algo para fazer. Às vezes pegava o seu livro de caligrafia ou seu caderno e ficava rabiscando e ia até a professora e pedia para corrigir. Em outros momentos tentava chamar atenção dos colegas.

O segundo dia de observação, ocorreu no dia 19 de março numa quarta-feira nessa mesma turma, a professora preparou uma atividade para ordenar frases, mas antes de entregar a atividade, a professora preencheu cada atividade com a data e escreveu o seu nome.

Figura 4: Atividade de Ordenar Frases



Fonte: Acervo da autora (2025).

Em seguida, pediu para que o aluno entregasse cada atividade. Após a entrega explicou a atividade e pediu para que cada aluno descobrisse que frase iam se formar. Nesse momento, muitos alunos faziam a sua atividade, mas havia alguns que não faziam a sua atividade, esperando a ajuda da professora.

Em alguns momentos, a professora chamava um aluno para sentar-se perto dela e, a partir daí, o aluno começava a responder a sua atividade. O outro ponto observado é que enquanto alguns alunos ainda finalizavam as atividades, a professora chamava os alunos que já tinham finalizado as atividades para ler uma ficha de leitura com palavras simples. A seguir uma imagem ilustrativa das fichas de leitura:

Figura 5: Ficha de Leitura Silábica



Fonte: Patrícia Passin.

Mas novamente a aluna com necessidades educacionais específicas não tinha uma atividade, ficava dispersa na aula, em outros momentos mexia nos livros de literatura e nos jogos pedagógicos que ficavam na sala de aula. É importante ressaltar que a professora interagiu com a aluna.

O terceiro dia de observação ocorreu no dia 20 de março, numa quinta-feira, em uma turma multisseriada do 2º e 3º ano, no turno da manhã. A professora P1 preparou uma roda de leitura, organizando as cadeiras em formato de U. Antes de iniciar a leitura, a professora dividiu os alunos em 3 duplas e 1 trio, pois havia apenas 5 exemplares do livro “Eu me amo e está tudo bem”, para que todos pudessem acompanhar a leitura.

Figura 6: Livro Eu Me Amo e Está Tudo Bem



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 7: Roda de Leitura



Fonte: Acervo da autora, (2025).

Inicialmente, a professora perguntou aos alunos qual era o título do livro, e um aluno leu o título do livro, em seguida pediu que uma aluna lesse a primeira parte, e depois pediu para que outros alunos lessem. Em seguida a mesma passou a ler o livro. E por fim, a professora perguntou: por que os gatos ficavam olhando no espelho? A professora explicou que temos que nos amar da maneira que somos. Em seguida realizou uma leitura individual com cada aluno do texto “A formiga e a raposa”.

No quarto dia de observação, na mesma turma, a professora estava realizando uma avaliação diagnóstica de português e matemática, nesse momento percebeu muita dificuldade nos alunos de interpretar as questões, precisando do auxílio da professora. Uma das questões pedia para que os alunos interpretassem e identificassem que gênero textual era o cartaz, notou-se que muitos conseguiram identificar o gênero do cartaz.

Entretanto, a professora fez a primeira avaliação diagnóstica com os alunos do 2º ano, enquanto uma aluna do terceiro estava fazendo uma outra atividade entregue pela professora, um caça-palavras, ao finalizar a atividade.

Após o recreio a professora começou aplicar a avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), a professora precisou se ausentar da sala para aplicar avaliação individualmente com cada aluno.

Durante este período a diretora assumiu a sala, aplicando uma avaliação diagnóstica de língua portuguesa, para os alunos do 2º ano, como também para a aluna do 3ºano, percebeu nesse momento que a avaliação era diferente uma da outra.

Outro aspecto observado que a diretora precisou guiar os alunos na avaliação, primeiro leu a pergunta para o 2º ano e depois começou a ler a primeira pergunta para aluna do 3ºano, nesse momento a diretora perguntou se aluna já sabia ler, aluna informou que ainda não sabia ler, ao qual a diretora precisou acompanhar a aluna na avaliação, mas também precisou acompanhar os demais alunos.

Diante desse contexto, ficou perceptível, o que afirma Barros et al (2010, p. 27), os professores enfrentam dificuldades no processo pedagógico, pois trabalham com diferentes séries no mesmo ambiente, e isso requer do professor estratégias diferenciadas.

Diante disso, foi possível identificarmos que as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras, se assemelham ao ensino tradicional. Além disso, foi perceptível na prática das duas professoras que não há um planejamento. Em muitos momentos ficou bastante confuso, quando alguns alunos faziam as atividades, outros, no momento da aula, manipulavam os jogos pedagógicos, e outros brincavam com carrinhos. A professora justificou esse comportamento dizendo que estava esperando a coordenadora entregar o planejamento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções e práticas de leitura de professoras atuantes em turma multisseriada. Com base nos resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa, pode-se indicar que objetivo proposto foi alcançado.

Dentre os principais resultados, destaca-se as concepções de leitura das professoras que extrapolam as ideias de mera decodificação das palavras. Nessa visão, entendem a leitura como processo de construção de sentidos, que considera as experiências de mundo do leitor que permitem ao leitor viajar e criar cenários e personagens e compreender o texto.

Dessa forma, a partir das respostas dadas pelas educadoras e da nossa experiência através do contato com a escola, fica claro o descompasso entre a concepção e a prática. A abordagem da leitura que foi observada, ou seja, as práticas de leitura vivenciadas em sala, apesar de incluir momentos de leitura e de exploração do texto, foca predominantemente em atividades de interpretação literal e análise linguística. Apesar de demonstrar empenho e atenção ao observar e guiar os alunos nas leituras com intervenções pedagógicas, a prática observada não condiz de maneira consistente com a visão das professoras sobre a leitura dada no questionário.

Contudo, a prática de leitura observada, ainda que tradicional, reflete uma tentativa de responder à heterogeneidade da turma, equilibrando diferentes níveis de aprendizagem. Conforme aponta Hage (2005), o uso excessivo de métodos tradicionais pode contribuir para um currículo descontextualizado, desconectado da realidade local e cultural dos alunos do campo, o que reforça as dificuldades inerentes a esse contexto.

Por outro lado, a utilização de práticas de leitura compartilhada e a contação de histórias, ainda que de forma breve, demonstra promissora para lidar com as dificuldades da multisseriação. Esta abordagem não só favorece o desenvolvimento cognitivo, como também promove a socialização e a criação de um ambiente de apoio mútuo, conforme ressaltado por Batista (2013).

É importante considerar que a falta de recursos e de formação continuada de professores focada nas especificidades da educação do campo e de turmas multisseriadas, bem como de professores para apoiar as crianças com deficiência,

compromete o processo de leitura de alunos com necessidades educacionais específicas, intensificando o desafio de promover uma aprendizagem significativa. Desse modo, consideramos que a formação específica das professoras para atuar na educação do campo, se mostra um ponto relevante, pois pode resultar em práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade dos alunos e a consequente valorização dos saberes dos estudantes do campo.

Contudo, é importante destacar que as turmas multisseriadas representam um modelo desafiador, mas com potencial para gerar experiências educativas ricas e diversificadas, desde que sejam oferecidos os devidos apoios e recursos. A adaptação do currículo à realidade local, o uso de materiais mais dinâmicos e interativos, e o fortalecimento do apoio pedagógico especializado são fundamentais para uma prática pedagógica, contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos e conectados com sua cultura e identidade.

A reflexão sobre as concepções e práticas de leitura das professoras atuantes em turma multisseriada na educação do campo revela desafios e potencialidades inerentes a este modelo de ensino, particularmente no contexto do campo. Nesse sentido, é preciso que as professoras reconheçam a importância da promoção da leitura literária neste contexto, como também proponham práticas de leituras que estimulem uma leitura ativa, crítica e reflexiva. Compreendam que o texto literário, pela diversidade de abordagens e gêneros podem contribuir para práticas contextualizadas, com propostas de promoção da leitura, como projetos de leitura, que enfoquem a realidade campesina.

Portanto, pensar em leitura para os sujeitos do campo é pensar em um contexto especial, a partir da sua realidade e de seus saberes é “desvelar características que diferenciam esse especial contexto em relação aos de outras escolas” (Ressai; Alano, 2013). Para isso requer dos professores uma prática diferenciada que estimule uma reflexão crítica e reflexiva sobre a sua realidade.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Paula Lorena Cavalcante. A história ensinada e as aulas régias na capitania do Rio Grande (1808 – 1821). Anais do II Encontro Internacional de História Colonial. Mneme – **Revista de Humanidades**. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394. Disponível em www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BATISTA, M. Socorro Xavier. Educação escolar no campo: desafios e possibilidades nas classes multisseriadas. **Anais VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária**, VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária, I Jornada de geografia das águas. João Pessoa, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7352 de 4/11/2010**. Política de educação do campo e o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2010, Decreto/D7352.htm>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa** (Secretaria de Educação Fundamental) Brasília: MEC/SEF, 1998)

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB, nº 2/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2008.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2004.

CAMACHO, R. S. O Agronegócio Latifundiário versus a Agricultura Camponesa: a luta política e pedagógica do campesinato. **Artigo publicado no XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária**, São Paulo, 2009.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 254).

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Do direito à Educação do Campo: a luta continua! **Revista Aurora**, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 40-48, dez. 2009.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DALVI, M. A. **Literatura na escola**: propostas didático-metodológica. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98.

DOS SANTOS, Luciene Conceição. A (DES) CONSTRUÇÃO DO JECA TATU: uma análise da personagem de Monteiro Lobato¹.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI Paulo Ricardo; CALDART Roseli Salete. (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4

FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

FREIRE, P. A leitura do mundo precede a leitura das palavras. A importância do ato de ler, em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 81ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 2022.

FREIRE, P.; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

HAGE, S.M. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará (Org.). 1. ed. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Atlas, São Paulo, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça & Elias, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAZARETTI, Luana Rossetto; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. “Em terra de cego quem tem olho é rei”: uma análise das escolas multisseriadas no Brasil. In: **SEMINÁRIO ECONOMIA APLICADA-ECONOMIA DA EDUCAÇÃO**, 2021, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: UFC, 2021. Disponível em: <https://feaac.ufc.br/wp-content/uploads/2021/02/texto-multisseriadas-versao-efeito-fixos-28-01.pdf>. Acesso em: 24 Nov. 2024.

LIMA, José Maria Maciel. A inserção das novas tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 03, Vol. 03, pp. 171-184. Março de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-insercao>, DOI:10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-insercao.

LUFTI, C. P. A vírgula. São Paulo: Ática, 2009.

MATIAS RODRIGUES, Adriege; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Concepção sobre Educação do Campo que permeiam o fazer pedagógico em uma Instituição Educativa que forma professores. **Educação do Campo e Inclusão Social**. João Pessoa; Editora da UFPB, 2018. p.63.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A Pedagogia das Classes Multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debates em Educação*. Vol. 4, nº 7, jan./Jul. 2012. p. 65-86.

NEVES, Maria de Fátima. O Método de Lancaster e a memória de Martim Francisco. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, 23., Anais., Caxambu, 2000.

PANNI, M. T. A. **Tensões no dispositivo da seriação**: Currículo de matemática em uma escola multisseriada. (Dissertação de Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194659>. Acesso em: 7 Mar. 2025.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, **Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Paraíba: Secretaria da educação, 2018.

PARANÁ. **II Caderno Temático da Educação do Campo** – Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação da Educação no Campo – Curitiba: SEED – PR, 2009.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

RESSAI, Ilda Aparecida da Silva; ALANO, Elsi do Rocio Cardoso. Projovem Saberes da Terra: A prática da leitura e da escrita, enquanto atividade emancipatória dos sujeitos do campo. IN: FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. (Org.). **Projeto político pedagógico nas escolas do campo**. Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salette et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

RICHARDSON, J. A pesquisa qualitativa crítica e válida. In: RICHARDSON, R. J. et al. (Org) Pesquisa Social. 3ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2012, p. 90 – 103.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. Salto para o futuro. **Currículo: conhecimento e cultura**. Ano XIX, nº 1, Abr. 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE, 1998.

SOARES, Magda. **Leitura e democracia cultural**. IN: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos. (Org.). Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, R. J. de. **Narrativas**: a literária e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP/UNIVESP. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 25 Out. 2024.

WERLANG, Jair; PEREIRA, Patrícia Barbosa. Educação do Campo CTS Paulo Freire e Currículo: pesquisas confluências e aproximações. Ciência & Educação, Bauru, v. 27, e21016, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210016>

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1989.

ZYGMANTAS, J.; FREITAS, I. C. C. A. A. Avaliação da Aprendizagem em Livros Didáticos de Inglês. 2003/2004. Disponível em: <<http://www.apliesp.org.br>>. Acesso em: 26 set. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

CURSO DE PEDAGOGIA (ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO)

QUESTIONÁRIO

Caro (a) professor(a), meu nome é Rayssa da Silva Mesquita, sou graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia com área em aprofundamento em Educação do Campo – pela Universidade Federal da Paraíba. O presente questionário foi elaborado para subsidiar a construção de dados que compõem a minha pesquisa de conclusão de curso. Ressalto ainda que sua identidade será mantida em sigilo.

PARTE 1 - PERFIL DO PROFESSOR

1. Escola:
2. Nome:
3. Idade:
4. Formação Acadêmica (Curso e Instituição):
5. Tempo de experiência na docência?
6. Tempo de experiência em escola do campo?

PARTE 2 - CONCEPÇÃO DE LEITURA

1. Para você, o que é leitura?

<p>2. Qual é o principal objetivo de ensinar leitura?</p> <p>() Ensinar os alunos a ler e escrever corretamente.</p> <p>() Desenvolver o senso crítico dos alunos.</p> <p>() Promover o hábito da leitura como uma atividade prazerosa.</p> <p>() Outro (especificar):</p>
<p>3. Quais habilidades você considera mais importantes ao ensinar leitura?</p> <p>() Decodificação de palavras.</p> <p>() Compreensão textual.</p> <p>() Interpretação crítica.</p> <p>() Outro (especificar):</p>
<p>4. Quais estratégias você utiliza para incentivar a leitura nas turmas multisseriadas?</p> <p>() Contação de histórias.</p> <p>() Uso de textos diversificados (literários, informativos, jornais, etc.).</p> <p>() Realização de rodas de leitura.</p> <p>() Outro (especificar):</p>
<p>5. Que recursos você utiliza para trabalhar a leitura em sala de aula?</p> <p>() Livros didáticos.</p> <p>() Livros de literatura infantil e juvenil.</p> <p>() Textos digitais.</p> <p>() Outro (especificar):</p>
<p>6. Você utiliza materiais didáticos específicos do campo? Se sim quais?</p>

7. Você procura relacionar os textos escolhidos para a leitura com o contexto local ou com a vida no campo?

() Sempre

() Frequentemente

() Ocasionalmente

() Nunca

8. Qual a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem em turmas multisseriadas?

9. Quais desafios você enfrenta para incentivar a leitura em turmas multisseriadas?

10. Na sua opinião, como a leitura pode contribuir para valorizar a cultura e o modo de vida da comunidade?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO	NORTEADORAS	OBSERVADO
Organização do Espaço e Materiais	<p>Como está organizado o espaço da sala (Mesas em grupos, individuais, rodas de leitura ou outro?)</p> <p>Quais materiais de leitura estão disponíveis (Livros didáticos; Literatura infantil; Jornais ou revistas; Textos impressos ou manuscritos (músicas, receitas, cartas) Cartazes (Gêneros, alfabeto);</p> <p>Os alunos têm acesso livre aos materiais?</p>	
Atividades de Leitura Observadas	<p>Tipo de leitura realizada (Leitura coletiva (mediada pelo professor; Leitura individual (autônoma); Leitura em duplas ou grupos E Leitura dramatizada ou teatralizada?</p> <p>Gênero utilizado na leitura (contos, história, poesias, textos informativos e entre outros)?</p> <p>Se utiliza livro ou outro recurso (Leitura em voz</p>	

Participação dos Alunos	<p>alta; Perguntas sobre o texto antes; durante ou depois da leitura; Conexões com a realidade dos alunos, há explicação de vocabulário ou conceitos)?</p> <p>Interação Durante a Leitura:</p> <p>Como os alunos participam? (ouvindo, lendo, discutindo).</p> <p>Alunos de diferentes níveis interagem? Como se ajudam durante as atividades?</p> <p>Produções Após a Leitura:</p> <p>Produção de desenhos, resumos, textos ou dramatizações inspirados na leitura.</p> <p>Espaço para interpretação crítica ou criativa dos textos lidos.</p>
--------------------------------	---