PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM TURMAS MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Maria Liliane Santos da Silva1

RESUMO

Este artigo analisa uma experiência pedagógica de leitura literária desenvolvida em uma turma multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola do campo. O eixo norteador do nosso trabalho é discutir como a continuidade da leitura de narrativas em capítulos, articulada à mediação docente, a rodas de conversa e a atividades de interpretação, escrita e a representação material das histórias, pode constituir condições para a participação dos estudantes na construção de sentidos. Trata-se de uma sistematização qualitativa da própria prática pedagógica, baseada na descrição do percurso didático e nos registros documentais e fotográficos das atividades e produções materiais constituídos ao longo da docência. A análise organiza-se em quatro dimensões: continuidade da experiência leitora, interlocução e elaboração de hipóteses, articulação entre diferentes linguagens e organização do trabalho pedagógico em contexto multisseriado. Os registros disponíveis descrevem a leitura compartilhada de um capítulo por aula, seguida de discussão e de atividades de compreensão e produção textual, além da construção de maquetes relacionadas às obras. Os resultados indicam que a mediação continuada favorece a socialização da linguagem literária, abrindo espaço para interlocuções que articulam o universo ficcional aos conhecimentos prévios, modos de vida e experiências dos estudantes enquanto sujeitos do campo. Ao mesmo tempo, os materiais analisados não permitem mensurar avanços individuais de proficiência leitora nem estabelecer relações causais entre as atividades e a aprendizagem. Conclui-se que a experiência oferece elementos para refletir sobre o planejamento da leitura literária na Educação do Campo, e em outros contextos escolares.

Palavras-chave: Leitura literária, turmas multisseriadas, Educação do Campo, formação de leitores, mediação docente.

INTRODUÇÃO

A leitura literária nos anos iniciais da escolarização, quando mediada pela escola, pode criar oportunidades para que as crianças ampliem e compartilhem seus repertórios de leitura e suas interpretações, questionem os acontecimentos narrados e atribuam sentidos aos textos que leem e escutam, estabelecendo relações com seus contextos de vida. A qualidade dessa experiência não depende apenas da presença de livros e de recursos didáticos em sala de aula, mas também das condições oferecidas para a realização de práticas de leitura intencionais e significativas, o professor, antes de tudo, precisa ser um leitor. Nessa perspectiva, a leitura literária na escola exige planejamento, tempo para a interlocução e reconhecimento dos

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: lilisantosufpb@gmail.com.

estudantes como participantes ativos do processo de interpretação (Colomer, 2007; Cosson, 2014).

O debate adquire contornos particulares na Educação do Campo, cuja organização escolar demanda atenção às condições de vida das comunidades, aos modos de participação de seus sujeitos e à diversidade de trajetórias presentes nas salas de aula. Nas turmas multisseriadas, estudantes de diferentes anos do ensino fundamental partilham tempos, espaços e, frequentemente, propostas de trabalho. Essa composição não determina, por si, um modelo pedagógico uniforme: coloca a necessidade de articular objetivos comuns a intervenções diferenciadas, sem reduzir as diferenças de escolaridade a uma hierarquia fixa de capacidades. Hage (2014) argumenta que compreender essas escolas requer problematizar a transposição automática do paradigma seriado para a organização do trabalho pedagógico no campo.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto nº 7.352/2010 oferecem marcos para o reconhecimento das especificidades da escola do campo e para a organização de propostas pedagógicas relacionadas à diversidade de seus sujeitos (Brasil, 2002; Brasil, 2010). O decreto admite explicitamente a formação de turmas com estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento nos anos iniciais. O desafio, portanto, não se resolve pela mera reprodução de atividades idênticas para todos, tampouco pela fragmentação permanente do grupo em séries isoladas, mas pela composição de situações comuns de aprendizagem com possibilidades diversas de participação.

É nesse contexto que se situa a experiência aqui examinada. Neste relato de experiência pedagógica, descrevemos uma proposta de leitura de obras de literatura infantil organizada em capítulos, com a leitura de um capítulo por aula e a articulação entre escuta, conversas, interpretação, escrita e elaboração de maquetes relacionadas às histórias. Entre as obras utilizadas estão *A fantástica fábrica de chocolate*, *As bruxas* e *Matilda*, de Roald Dahl; *O mágico de Oz*, de L. Frank Baum; e *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos. A indicação desse conjunto de obras não permite determinar, por si só, quantas aulas foram dedicadas a cada título nem quais deles tiveram a leitura integral concluída. Assim, o recorte analítico concentra-se nas características da proposta pedagógica documentadas, sem estabelecer uma cronologia detalhada das atividades que não esteja amparada nos registros disponíveis.

A questão que orienta esta sistematização é a seguinte: em que medida uma organização continuada da leitura literária, acompanhada de mediação docente e de atividades de escrita, interpretação textual e expressão artística, oferece possibilidades de participação e de construção compartilhada de sentidos em uma turma multisseriada da Educação do Campo? Busca-se analisar a organização pedagógica das práticas documentadas, discutindo seus possíveis mecanismos formativos e os limites das conclusões que podem ser extraídas da experiência. Especificamente, pretende-se examinar a função da leitura em capítulos, analisar a centralidade da interlocução e das produções dos estudantes e discutir essas escolhas pedagógicas diante dos desafios da multisseriação. Não se pretende demonstrar, com base nos materiais disponíveis, ganhos mensurados de proficiência leitora nem generalizar os resultados para outras escolas.

METODOLOGIA

O trabalho caracteriza-se como uma sistematização analítico-reflexiva da própria prática pedagógica, orientada por uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-interpretativa, na perspectiva da reflexão sobre a ação docente. O objeto de análise é uma experiência de leitura literária realizada em uma turma multisseriada dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola do campo. Essa caracterização metodológica busca evitar o enquadramento retrospectivo da experiência em delineamentos específicos, como a pesquisa-ação ou o estudo de caso, cuja adoção requer coerência entre os objetivos investigativos, os fundamentos teóricos e os procedimentos efetivamente desenvolvidos. Desse modo, a sistematização organiza e analisa os registros disponíveis, articulando-os ao debate teórico, sem extrapolar as evidências documentadas nem atribuir à experiência informações que não foram registradas.

O *corpus* documental da sistematização é composto pelos registros de planejamento e acompanhamento didático elaborados pela docente regente, autora deste estudo, e pelo acervo fotográfico das práticas desenvolvidas, contemplando os livros literários adotados e duas maquetes confeccionadas pela turma. Os registros permitem identificar as etapas de trabalho e observar aspectos das produções materiais, mas não reconstituir a participação individual de cada estudante em sua elaboração. Não foram incorporados a esta análise diários sistemáticos de observação, transcrições de falas, exemplares individualizados das produções escritas nem avaliações anteriores e posteriores à intervenção.

A intervenção pedagógica consistiu na leitura compartilhada conduzida pela professora-pesquisadora, com a progressão de um capítulo por aula, seguida de rodas de conversa, atividades de compreensão e produção textual e construção de maquetes representativas das obras estudadas. As finalidades pedagógicas que orientaram o planejamento docente foram estimular o interesse pela leitura, desenvolver a capacidade interpretativa, ampliar o vocabulário e favorecer momentos de escuta, diálogo, reflexão e levantamento de hipóteses. A análise incide sobre a relação entre esses componentes, e não sobre a quantificação de resultados, para a qual faltam informações sobre número de estudantes, duração da intervenção, critérios avaliativos e frequência das atividades.

Os elementos foram organizados em quatro eixos analíticos derivados das próprias ações descritas: (a) continuidade narrativa e antecipação de sentidos; (b) escuta, diálogo e interpretação compartilhada; (c) passagem da leitura às produções escritas e materiais; e (d) possibilidades e tensões da mediação em turma multisseriada. Em cada eixo, distinguem-se três planos: a atividade efetivamente relatada, a interpretação pedagógica fundamentada na literatura e os limites de inferência impostos pelas fontes. Tal distinção procura preservar a integridade da experiência, evitando apresentar expectativas educativas como resultados empiricamente comprovados.

REFERENCIAL TEÓRICO

LETRAMENTO, COMPREENSÃO E EXPERIÊNCIA LEITORA

O conceito de letramento permite deslocar a atenção da identificação isolada de letras e palavras para os usos sociais da escrita e para as práticas em que os sujeitos participam de textos, gêneros e situações comunicativas. Soares (1998) discute o letramento como uma condição vinculada à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita; Kleiman (1995), ao organizar estudos sobre o tema, enfatiza que essas práticas são social e culturalmente situadas. Tal aproximação não elimina a especificidade da alfabetização: aprender o sistema de escrita e participar de práticas significativas de leitura são processos relacionados, mas não idênticos. Na proposta de alfabetizar letrando, Soares (2020) insiste na necessidade de articular a aprendizagem do sistema alfabético a usos reais da linguagem escrita.

No ensino da compreensão, Solé (1998) destaca o papel de estratégias mobilizadas antes, durante e depois da leitura. Antecipar possibilidades, formular perguntas, relacionar informações e revisar interpretações são operações que podem ser estimuladas pela

intervenção docente, sem converter toda experiência literária em uma ficha de exercícios. A especificidade da leitura de narrativas está precisamente no fato de que os acontecimentos ganham sentido à medida que o texto se desenvolve, abre expectativas e reorganiza informações já conhecidas. Quando a obra é lida em capítulos, essas operações podem ocorrer em sucessivos encontros, desde que a retomada da história mantenha sua unidade e não reduza os episódios a fragmentos desconectados. Nessa direção, dialogando com a perspectiva de Mortatti, Abrantes (2013) ressalta que os adultos desempenham papel crucial na formação de novos leitores:

> O livro infantil como objeto social que socializa a linguagem literária para a criança se apresenta inicialmente como relação da criança com a cultura escrita, a qual passa necessariamente pela mediação do adulto. A criança lê o texto com a voz emprestada do adulto e, portanto, os conteúdos literários a que a criança tem acesso ocorrem inicialmente em decorrência da relação do adulto com o livro infantil (Abrantes, 2013, p. 164).

A relação entre texto e experiência pode ser examinada à luz de Freire (1989), para quem o ato de ler não se restringe à decifração mecânica da palavra escrita, pois envolve também a compreensão do mundo. Essa perspectiva evidencia a importância dos conhecimentos e das experiências que os estudantes mobilizam na interpretação das narrativas. Entretanto, valorizar o repertório dos leitores não significa limitar a literatura a conteúdos e situações que lhes sejam familiares. O contato com mundos imaginados, conflitos e experiências distintas das suas pode ampliar suas referências e suscitar novas perguntas, desde que a mediação pedagógica preserve a singularidade da obra e favoreça o encontro com outras perspectivas. Essa compreensão é especialmente relevante para a Educação do Campo, na qual a valorização dos saberes e das culturas das comunidades pode dialogar com outras experiências humanas e formas de compreender o mundo.

MEDIAÇÃO DA LITERATURA E COMUNIDADE DE LEITORES

Para Colomer (2007), a educação literária envolve a criação de condições para a formação de leitores e para o desenvolvimento de suas capacidades de interpretação das obras. Nesse processo, a atuação docente inclui a seleção de textos, a organização de práticas continuadas de leitura e a criação de espaços de interlocução nos quais os estudantes possam formular, confrontar e reelaborar suas interpretações. O contato frequente com textos literários é importante para a formação de leitores, mas suas contribuições dependem também

das condições de leitura, da qualidade das interações e das possibilidades de construção de sentidos proporcionadas em cada situação pedagógica.

Cosson (2014) compreende o letramento literário como prática escolar que exige mediação intencional e participação em uma comunidade de leitores. Essa compreensão ajuda a distinguir a leitura literária de uma utilização estritamente instrumental do livro, em que histórias servem apenas como pretexto para verificar ortografia ou localizar informações. Perguntar por personagens, acontecimentos e motivações pode ser significativo quando as respostas se articulam a hipóteses, justificativas e debates de interpretação; o mesmo conjunto de perguntas pode empobrecer a experiência quando impõe uma única leitura correta e encerra a conversa antes de surgirem dúvidas.

Essa distinção é importante para examinar o trabalho relatado: a participação dos estudantes nas conversas é uma condição relevante para práticas interpretativas, mas não equivale, por si só, à comprovação de aprendizagem. Para avaliar mudanças de compreensão ao longo do tempo, seria necessário conhecer a natureza das intervenções, a qualidade dos argumentos formulados, as produções anteriores e posteriores ou outros registros que permitissem acompanhar percursos individuais e coletivos. A leitura mediada oferece oportunidades formativas; a extensão de seus efeitos permanece uma questão empírica.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E MULTISSERIAÇÃO

As escolas do campo não constituem uma categoria pedagógica homogênea. Estão inseridas em territórios e relações sociais diversos, com condições de infraestrutura, acesso ao acervo literário, deslocamento e organização do trabalho escolar que variam amplamente. O Decreto nº 7.352/2010 reconhece a especificidade da Educação do Campo e orienta a produção de recursos pedagógicos relacionados às suas realidades. As Diretrizes Operacionais de 2002 reforçam a necessidade de propostas escolares coerentes com as identidades e as condições de vida das populações do campo (Brasil, 2002; Brasil, 2010). Essa perspectiva exige evitar tanto a idealização do campo quanto sua descrição exclusiva pela falta de recursos.

Hage (2014) questiona a adoção do modelo seriado urbano como referência obrigatória para turmas multisseriadas e destaca a relevância das práticas inventivas presentes nessas escolas. A heterogeneidade dos estudantes pode favorecer interlocuções entre diferentes experiências leitoras, desde que o planejamento docente preveja objetivos graduados e formas plurais de participação. Uma roda de conversa coletiva, por exemplo,

permite que todos compartilhem a mesma narrativa; já a produção escrita posterior requer considerar necessidades distintas de apoio, extensão, revisão e autonomia. Não há equivalência automática entre compartilhar uma obra e realizar a mesma tarefa da mesma maneira.

No cruzamento entre letramento literário e multisseriação, o ponto decisivo é a articulação entre uma referência cultural comum e percursos individuais de leitura. A narrativa compartilhada pode conferir unidade ao grupo, enquanto a diversidade das respostas permite identificar como os estudantes se apropriam do texto. Para que essa possibilidade se realize, entretanto, é preciso planejamento, interação e observação atenta das formas de participação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONTINUIDADE DA LEITURA: A NARRATIVA COMO PERCURSO

O procedimento que mais singulariza a experiência descrita é a organização de uma leitura progressiva de obras literárias, com um capítulo trabalhado a cada aula. Essa decisão confere à narrativa uma duração que ultrapassa o encontro isolado: personagens e conflitos reaparecem, acontecimentos posteriores iluminam episódios anteriores e a curiosidade quanto ao desenvolvimento da história pode integrar a rotina da turma.

Do ponto de vista didático, a leitura em capítulos pode deslocar o foco de tarefas autossuficientes para uma trajetória interpretativa. Ao final de um encontro, perguntas abertas sobre decisões de personagens e desfechos possíveis criam situações em que novas hipóteses podem ser formuladas; no encontro seguinte, o texto permite confirmá-las, reformulá-las ou abandoná-las. Esse movimento corresponde, em termos gerais, ao trabalho com antecipação e revisão de sentidos discutido por Solé (1998). Contudo, sua efetivação depende das perguntas apresentadas, do tempo concedido para respostas e da liberdade para que os estudantes justifiquem posições divergentes.

Há, ainda, uma escolha curricular a considerar. Ler um capítulo por aula não garante, isoladamente, continuidade qualificada. Uma progressão muito interrompida pode comprometer a recuperação de informações; por outro lado, a tentativa de acelerar o enredo pode reduzir o espaço de escuta e debate. A experiência sugere a pertinência de equilibrar a permanência na obra e o ritmo de aproximação dos estudantes, sobretudo quando seus níveis de leitura são variados. Essa ponderação não invalida a proposta: permite localizar seu mérito

na construção de uma rotina literária sustentada, e não na suposição de que a fragmentação por capítulos seja sempre o melhor procedimento.

Os exemplares de *A fantástica fábrica de chocolate*, *As bruxas*, *O mágico de Oz*, *O meu pé de laranja lima* e *Matilda* compõem o acervo literário selecionado no planejamento docente para o desenvolvimento da intervenção. Trata-se de narrativas com personagens, conflitos e universos ficcionais distintos, capazes de suscitar perguntas variadas sobre imaginação, relações humanas e escolhas morais. Não é possível, a partir das fontes consultadas, atribuir a cada título uma atividade específica ou reconstruir os conteúdos das conversas em sala. Por isso, as obras são aqui tratadas como repertório indicado, e não como comprovação de uma sequência detalhada de leituras integralmente realizada.

RODAS DE CONVERSA, ESCUTA E ELABORAÇÃO DE HIPÓTESES

O segundo componente documentado é a realização de rodas de conversa após a leitura compartilhada. O resumo associa essas ocasiões à escuta, ao diálogo, à reflexão e ao levantamento de hipóteses. Em termos pedagógicos, a roda constitui uma organização potencialmente favorável à circulação da palavra: permite escutar diferentes versões sobre um acontecimento, retomar passagens do texto e explicitar razões para concordar ou discordar. Essa dimensão dialoga com a noção de leitura como prática social em Kleiman (1995) e com o lugar da interlocução na educação literária proposto por Colomer (2007).

Entretanto, rodas de conversa não são, por definição, espaços de participação equivalente. A fala pode concentrar-se nos leitores mais seguros ou ser direcionada por perguntas que solicitam respostas imediatas. Nas turmas multisseriadas, o risco de que os estudantes mais velhos monopolizem as interpretações precisa ser enfrentado por uma mediação atenta às formas de entrada na atividade: comentários orais breves, retomada de ilustrações, justificativas sobre decisões de personagens e oportunidade de revisão de uma resposta após ouvir os colegas. Essas possibilidades não são descritas como observações verificadas na experiência; são critérios analíticos para compreender a qualidade pedagógica do procedimento relatado.

De maneira semelhante, a expressão “construção coletiva de sentidos”, presente no resumo, deve ser examinada pelo que significa em uma situação escolar concreta. Uma interpretação se torna efetivamente coletiva quando um comentário modifica ou amplia o de outro participante, quando a turma confronta hipóteses com elementos do texto ou quando surgem leituras que precisam ser negociadas.

Essa distinção fortalece, em vez de enfraquecer, a análise. Ela permite reconhecer a coerência entre objetivos e procedimentos, pois leitura compartilhada e conversa posterior se alinham ao propósito de estimular participação interpretativa, e ao mesmo tempo delimitar a necessidade de documentação para um estudo de aprendizagem.

PRODUÇÃO ESCRITA, MAQUETES E TRANSFORMAÇÃO DE LINGUAGENS

A sequência relatada articulou atividades de compreensão e produção textual à construção de maquetes relacionadas às histórias. A presença desses procedimentos indica a passagem da escuta de narrativas a outras formas de expressão. Produzir um texto a partir de uma leitura exige selecionar acontecimentos, estabelecer relações entre partes da história e decidir o que comunicar a um interlocutor. Já a construção de uma maquete implica escolher espaços, personagens ou cenas que possam ser representados materialmente. Essas operações não são equivalentes à leitura, mas podem abrir novos caminhos para retomá-la e discuti-la.

Figura 1 apresenta os registros fotográficos de duas maquetes elaboradas coletivamente pelos estudantes da turma multisseriada, materializando cenários emblemáticos de duas obras lidas. À esquerda, a maquete referente a *O mágico de Oz* (L. Frank Baum) destaca a icônica estrada de tijolos amarelos ladeada por vegetação e flores, conduzindo o grupo de personagens principais — Dorothy, o Espantalho, o Homem de Lata (confeccionado com revestimento metálico), o Leão Covarde e o cãozinho Totó em direção às torres verdes da Cidade das Esmeraldas ao fundo. À direita, a representação inspirada em *O meu pé de laranja lima* (José Mauro de Vasconcelos) articula elementos naturais e construídos: uma casinha de madeira com telhado de palitos, um pé de laranja-lima real plantado em vaso com frutos, uma cerca divisória, a miniatura de um automóvel branco sobre terreno arenoso (remetendo ao carro do personagem Portuga) e recortes ilustrados que retratam o menino Zezé em momentos de contemplação e afeto. A composição dessas maquetes evidencia como referências centrais das narrativas foram selecionadas e transpostas para suportes tridimensionais. Embora os registros não detalhem o processo de escolha das cenas ou a divisão de tarefas entre as diferentes idades da turma, o potencial pedagógico dessa atividade reside justamente na mediação das justificativas que acompanham a confecção: explicar a relação simbólica entre o pé de laranja-lima, o automóvel ou a estrada amarela e os conflitos vividos pelos personagens permite mobilizar compreensões profundas que extrapolam a mera confecção manual.

Figura 1. Maquetes confeccionadas pelos estudantes da turma multisseriada em referência às obras *O mágico de Oz* (à esquerda) e *O meu pé de laranja lima* (à direita).



Fonte: Registros pedagógicos da docente (2026).

Quanto à escrita, a possibilidade de narrar, recontar, descrever ou justificar interpretações torna necessário considerar a diferença entre reter informações explícitas e produzir sentidos próprios com base no texto. A fundamentação em Cosson (2014) contribui para perguntar se a produção escrita preservou a especificidade literária da experiência ou se se concentrou em exercícios formais. A distinção também dialoga com Soares (2020), ao reafirmar que trabalhar com usos significativos da escrita não dispensa atenção às aprendizagens específicas que cada estudante necessita desenvolver.

Em uma turma multisseriada, atividades subsequentes à leitura podem admitir produtos distintos: uma criança pode registrar palavras e cenas principais, enquanto outra elabora uma sequência narrativa mais extensa; ambas participam de um mesmo universo ficcional, mas demandam intervenções proporcionais às suas aprendizagens. Essa é uma possibilidade didática coerente com o contexto analisado, e não um procedimento cuja ocorrência esteja confirmada. O interesse do relato reside em ter articulado leitura, discussão e produção, criando condições para que as histórias circulem em diferentes linguagens. Seu alcance, nesta versão, é discutir a pertinência dessa articulação, sem tomar a existência de produtos como medida de desempenho.

MULTISSERIAÇÃO, MEDIAÇÃO E ALCANCE DAS EVIDÊNCIAS

O caráter multisseriado constitui mais que uma informação contextual: influencia as condições de planejamento e de acompanhamento das atividades. Uma obra compartilhada

permite oferecer à turma um objeto comum de conversa, mas a heterogeneidade de percursos exige observar quem compreende o enredo, quem necessita de retomadas e como cada estudante registra suas interpretações. O argumento de Hage (2014) ajuda a evitar duas simplificações recorrentes: considerar a multisseriação uma deficiência a ser corrigida pela mera imitação de turmas seriadas ou atribuir-lhe, por si, virtudes pedagógicas que dependem de organização concreta.

A experiência analisada apresenta uma resposta possível a esse desafio: no planejamento didático, selecionou-se a leitura literária como eixo integrador de atividades que mobilizam escuta, interpretação e produção. A unidade do texto lido fornece uma referência coletiva; a diversidade de respostas pode, em princípio, permitir intervenções diferenciadas.

A análise reflexiva sobre a própria docência permite associar a experiência ao despertar do interesse pela leitura, à ampliação do repertório literário e ao engajamento dos estudantes nas atividades. Embora essas percepções oriundas da observação em sala de aula expressem alcances formativos relevantes da prática pedagógica, reconhece-se, sob o prisma do rigor investigativo, que elas não são suficientes, isoladamente, para mensurar mudanças individuais na proficiência leitora.

A experiência permite formular questões relevantes sobre a duração da leitura, a função das rodas de conversa, a relação entre produção material e compreensão textual e a participação de crianças com diferentes percursos escolares. Seu valor acadêmico está em tornar essas escolhas analisáveis, mostrando também quais registros seriam necessários para confrontar mais diretamente as interpretações com a prática desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo examinou uma experiência de leitura literária em turma multisseriada de escola do campo, tomando como eixo a progressão das narrativas em capítulos e sua articulação com rodas de conversa, atividades de interpretação, produção textual e representação por maquetes. A análise permitiu situar tais escolhas no campo do letramento, da educação literária e dos debates sobre a organização pedagógica das escolas do campo. O conjunto descrito oferece uma proposta coerente de mediação: assegurar continuidade à leitura, abrir espaço para a interlocução e retomar as obras em diferentes linguagens.

A principal contribuição da sistematização está na compreensão de que a unidade de uma experiência leitora compartilhada pode conviver com percursos de aprendizagem

diversos, desde que o trabalho docente considere as especificidades de participação e registro dos estudantes. A multisseriação exige esse olhar diferenciado, sem impedir a constituição de uma comunidade de leitores em torno de narrativas comuns. Da mesma forma, as maquetes e produções escritas adquirem maior relevância educacional quando se vinculam à interpretação das histórias, em lugar de funcionarem apenas como produtos finais das atividades.

Portanto, embora a descrição do percurso pedagógico e os registros materiais permitam identificar a coerência entre procedimentos didáticos e finalidades formativas, tais fontes não oferecem dados suficientes para aferir mudanças individuais de proficiência leitora, mensurar variações no interesse pela leitura ou estabelecer relações causais de aprendizagem. Em investigações futuras, o adensamento dessa análise demandará o uso de registros sistemáticos e longitudinais, como diários de campo e portfólios das produções escritas, situando as perspectivas dos estudantes e suas trajetórias singulares de apropriação textual. Para os limites da experiência aqui discutida, sustenta-se a pertinência de planejar a leitura literária como prática contínua, dialógica e culturalmente situada na Educação do Campo, reconhecendo tanto suas potencialidades pedagógicas quanto as condições metodológicas necessárias para documentá-las.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução ABRANTES, Angelo Antonio. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da Educação Infantil. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 145-195.

BAUM, L. Frank. **O mágico de Oz**. Tradução de Sergio Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. (Clássicos Zahar).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-do-campo. Acesso em: 18 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DAHL, Roald. **A fantástica fábrica de chocolate**. Tradução de Dulce Horta. Rio de Janeiro: Galera Júnior, 2022.

DAHL, Roald. **As bruxas**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. Rio de Janeiro: Galera Júnior, 2023. Edição especial.

DAHL, Roald. **Matilda**. Tradução de Cecília Camargo Bartalotti. Rio de Janeiro: Galera Júnior, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

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

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O meu pé de laranja lima**. São Paulo: Melhoramentos, 2019.