

# O ensino de leitura em contextos multisseriados do campo: um estudo bibliográfico

**Resumo:** O artigo apresenta como objeto de estudo as práticas de leitura em contextos multisseriados do campo e traz como objetivo principal entender as determinações que as envolvem no cenário brasileiro. Considera que, historicamente, tanto a leitura quanto as escolas do campo ocupam um lugar “de beira” na sociedade, sendo marginalizadas e precarizadas devido à falta de políticas efetivas voltadas à educação para os sujeitos que vivem no campo. Fundamenta-se em estudos de Hage (2014), Silva (2008), Winchuar (2020), entre outros autores. Metodologicamente, faz um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os anos de 2009 e 2019. Conclui que se, por um lado, há determinações que fragilizam as práticas, principalmente no âmbito econômico, por outro, há aquelas que potencializam o processo de ensino e aprendizagem de leitura possibilitado a partir dos agrupamentos e interações entre estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem.

**Palavras-chave:** educação do campo; práticas de leitura; escolas multisseriadas.

**Márcio José de Lima Winchuar**  
Universidade Estadual do Paraná  
(Unespar).  
marciounicentro@gmail.com

**Leilah Santiago Bufrem**  
Universidade Federal do Paraná  
(UFPR).  
santiagobufrem@gmail.com

**Diego Paiva Bahls**  
Universidade Estadual do Centro-  
Oeste (Unicentro).  
diegobahls09

## Teaching reading in multigrade rural contexts

**Abstract:** The article presents as object of study the reading practices in multigrade contexts of the countryside and its main objective is to understand the determinations that involve them in the Brazilian scenario. It considers that, historically, both reading and rural schools occupy a “on the brink” place in society, being marginalized and precarious due to the lack of effective policies aimed at education for subjects living in the countryside. It is based on studies by Hage (2014), Silva (2008), Winchuar (2020), among other authors. Methodologically, it makes a bibliographic survey in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), between the years 2009 and 2019. It concludes that if, on the one hand, there are determinations that weaken practices, especially in the economic sphere, on the other hand, there are those that enhance the process of teaching and learning of reading made possible from the groupings and interactions between students of different ages and levels of learning.

**Keywords:** rural education; reading practices; multigrades schools.

## La enseñanza de la lectura en contextos de campo multiseriado

**Resumen:** El artículo presenta como objeto de estudio las prácticas lectoras en contextos multigrados del campo y tiene como principal objetivo comprender las determinaciones que las envuelven en el escenario brasileño. Considera que, históricamente, tanto la lectura como las escuelas rurales ocupan un lugar “limite” en la sociedad, siendo marginadas y precarias por la falta de políticas efectivas dirigidas a la educación de los sujetos que viven en el campo. Se basa en estudios de Caldart (2018), Hage (2014), Silva (2008), Winchuar (2020), entre otros autores. Metodológicamente, hace un levantamiento bibliográfico en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Co-

ordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre los años 2009 y 2019. Concluye que si por un lado existen determinaciones que debilitan las prácticas, especialmente en el ámbito económico, por otro, las hay que potencian el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura posibilitado a partir de los agrupamientos e interacciones entre estudiantes de diferentes edades y niveles de aprendizaje.

**Palabras llave:** educación rural; prácticas de lectura; escuelas multiseriadas.

## Considerações iniciais

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa cujo objeto são as práticas de leitura em contextos multisseriados do campo. Como recorte, objetivamos entender as determinações relacionadas às práticas observadas, tendo em vista que, historicamente, tanto a leitura quanto as escolas do campo ocupam um lugar “de beira” na sociedade, sendo marginalizadas e precarizadas a partir da falta de políticas efetivas voltadas à educação para os sujeitos que vivem no campo.

As escolas e as turmas multisseriadas se fazem presentes no campo brasileiro, pois, embora seja forte o processo de nucleação e fechamento em diversas regiões do país<sup>1</sup>, muitas resistem, haja vista que a organização multisseriada é a única opção oferecida pela maioria dos municípios para mantê-las em funcionamento, considerando, principalmente, o baixo número de estudantes em um cenário de expansão do agronegócio.

Ao falarmos em multisseriação, estamos nos referindo a escolas e a turmas que atendem a diferentes grupos seriados em uma mesma sala de aula, aos cuidados de um único educador que, além do trabalho pedagógico, na maioria dos casos, é responsável por todas as atividades que envolvem o funcionamento da escola, desde sua abertura, organização, preparo da merenda e limpeza. Essa realidade é evidenciada por estudiosos da área em diversas regiões brasileiras, conforme destaca Winchuar (2020).

Ao decorrer da história, contradições e desafios marcam a escola multisseriada. Hage (2014) evidencia a precarização dos prédios escolares, muitas vezes sem sede própria, as condições precárias de transporte estudantil, em meio às longas distâncias até a escola, e a sobrecarga de trabalho docente. O autor também menciona o acompanhamento das secretarias municipais de educação – quase inexistente –, além do currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade camponesa.

1 Em 2019, de acordo com dados disponibilizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro (Movimento Sem Terra, 2019).

Nessas condições, as escolas têm sido vistas de forma negativa, tanto pelas condições precárias que a envolvem, quanto pela junção de estudantes de diferentes níveis e idades em uma mesma sala de aula. Além disso, sua localização no campo também é um agravante que as coloca em um patamar de “beira”, distante dos padrões urbanos. O que se percebe, nesses casos, é uma visão simplista que opõe campo/cidade e série/multissérie, e deixa de lado a potencialidade da escola, como se a escola da zona urbana não tivesse problemas, tampouco a série enfrentasse dificuldades, como pesquisas em diferentes regiões têm destacado. Nesse âmbito, nossas discussões caminham ao encontro da transgressão do paradigma “seriado”, já que a escola do campo almejada vai além de sua forma de organização curricular (Hage, 2014).

No que tange às práticas de leitura, partimos de uma perspectiva crítica e humanizadora, através da qual o conhecimento vai além da contemplação, como argumenta Silva (2008, p. 6), ao considerar a prática de leitura como um processo de criação e descoberta, bem como “[...] aquela que depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor”.

Na conjuntura que envolve o funcionamento das escolas e turmas multisseriadas e a importância de práticas significativas de leitura nesses espaços, questionamo-nos: quais determinantes marcam as práticas de leitura em escolas e turmas multisseriadas do campo brasileiro? Quais as principais contradições e desafios enfrentados? Para responder a tais questionamentos, nosso objetivo principal pauta-se em entender as determinações que envolvem as práticas de leitura em escolas multisseriadas no cenário nacional. Nesse caso, a realidade extrapola a exterioridade, pressupondo a relação do objeto com as determinações existentes e a complexidade da relação gnoseológica.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo bibliográfico e exploratório, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir de um levantamento específico entre 2009 e 2019, utilizando como palavras-chaves a combinação dos termos “práticas de leitura”, “leitura”, “educação do campo”, “educação rural”, “escola multisseriada”, “escola multissérie” e “escola multiano”, utilizando os termos entre aspas para delimitar a pesquisa, bem como os operadores booleanos “and”, “or”, “not”, a partir de Araújo (2017).

A seleção dos trabalhos ocorreu por meio da leitura dos títulos, resumos e das palavras-chaves, estabelecendo contato com os textos, deixando-se invadir pelas primeiras impressões e orientações que cada pesquisa suscita (Bardin, 2016). A busca em base de dados possibilitou constatar que a quantidade de trabalhos desenvolvidos no âmbito da leitura na educação do campo tem se ampliado nos últimos anos; entretanto, em turmas multisseriadas, ainda é pouco expressiva.

Os dados são apresentados a partir da relação entre dois eixos de análises, sendo: as condições de produção e as práticas de leitura. O primeiro reúne informações representativas da conjuntura concreta em que as práticas de leitura ocorrem; já o segundo permite apresentar as práticas de leitura realizadas no contexto das escolas multisseriadas. Quanto maior é o conhecimento sobre um determinado tema, mais problemas são levantados pelo investigador, razão pela qual as leituras preliminares e a busca por pesquisas e informações sobre o objeto de estudo são importantes e significativas. Para Bufrem (2011, p. 5), essa prática é indicada “[...] não apenas para aqueles cujo conhecimento sobre o tema é incipiente ou insatisfatório, mas também para os quais o aprofundamento nas questões permite identificar meandros, variáveis ou características capazes de provocar novas interrogações”.

Assim, a pesquisa justifica-se por dar visibilidade a estudos e a pesquisas sobre as escolas multisseriadas e as práticas de leitura, proporcionando discussões no cenário acadêmico e entendendo as condições frágeis que envolvem a formação de leitores em escolas do campo no Brasil. Além disso, o objeto tem uma relação direta com a formação de um dos autores enquanto estudante durante a educação básica, em seu processo de formação inicial e continuada, e, posteriormente, como formador, a partir do programa Escola da Terra.

Para dar conta das discussões, este artigo desdobra-se em quatro momentos, além desta seção inicial: o primeiro apresenta a temática e os pressupostos em que a pesquisa está ancorada, os objetivos, a metodologia e a justificativa. O segundo traz o conceito de “escola do campo” que fundamenta a pesquisa e discute a organização multisseriada. O terceiro evidencia as práticas de leitura em contextos multisseriados do campo, suas contradições, potencialidades e desafios, bem como as condições de produção em que elas ocorrem. Por fim, conclui-se as discussões.

## A escola do campo e a organização multisseriada

As escolas e as turmas multisseriadas ocupam um lugar de destaque nesta pesquisa, tendo em vista que se trata do espaço de ocorrência das diversas práticas escolarizadas de leitura no contexto do campo brasileiro. Assim, para pensar em relações de ordens cultural, social, política e econômica em meio às práticas de leitura, é preciso ler essas escolas e, sobretudo, entendê-las em suas particularidades num campo social em movimento, constituído por sujeitos históricos e sociais.

As escolas multisseriadas foram criadas, no Brasil, após a expulsão dos Jesuítas. Vinculadas ao Estado ou sem esse vínculo, elas eram formadas por “professores ambulantes” que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras. Nesse âmbito, nas pequenas vilas e/ou lugares pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de um professor para poderem aprender a ler, escrever e contar, conforme afirmam Santos e Moura (2010), a partir de estudos de Dilza Atta (2003).

A Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827) determina que sejam criadas escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos. Entretanto, sabemos que a determinação da lei não chegaria a todos e o que ocorreu foi a implementação de uma educação debilitada, tendo em vista a falta de recursos e investimentos para a efetivação da lei, principalmente no meio rural. Para Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 15), nos espaços em que a lei se fez presente, uma parcela significativa da população teve acesso ao saber escolarizado no “[...] rancho de pau a pique, na casa da professora ou do fazendeiro, distante 2 a 5 Km da residência”. Há quase um século, “um conjunto de crianças, com diferentes idades, se encontra com uma professora para o ofício de ensinar e aprender”.

Atualmente, as escolas do campo – independente de sua forma de organização – representam um espaço de contradição, construído cotidianamente, repleto de marcas de precarização, de abandono, de falta de investimentos em educação. Por outro lado, denotam movimentos de luta pelo direito à escola e à permanência no campo, por parte dos diversos sujeitos da educação que constituem a escola. Em nosso entendimento, a partir dos pressupostos da educação do campo, a escola do campo caracteriza-se como um lugar de formação humana de sujeitos que a fazem, educadores e educadoras, estudantes, pais e comunidade.

Para Antunes-Rocha e Hage (2010), a multisseriação denuncia o diálogo com a série, herança do modo de organização escolar no meio urbano, uma vez que a série ressoa na multissérie, materializada pelos educandos divididos por grupos em carteiras enfileiradas, pela cópia no quadro dividido, além da cooperação e trabalho coletivo de docentes e discentes, em prol do funcionamento da escola.

O espaço e o tempo escolar marcaram a vida de muitos sujeitos camponeses. Ao afirmar que “o espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares”, Freitas (2003, p. 14) percebe como essa “construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social”, constituída por uma necessidade ligada à formação capitalista. Nessa esteira, segundo o autor, o conhecimento foi partido em disciplinas e distribuído por anos, subdivididos em partes menores, que servem para controlar a velocidade de aprendizagem do conhecimento, evidenciando que há uma hierarquia econômica fora da escola e que afeta, por sua vez, a constituição das hierarquias escolares.

O modelo de organização multisseriada, no contexto do campo, caracteriza-se como aquele em que um único professor assume a responsabilidade de ministrar aulas em dois ou mais anos/séries escolares, em um mesmo espaço e tempo, tendo em vista que, em sua maioria, estão presentes em escolas de comunidades distantes dos grandes centros, com número de alunos reduzidos<sup>2</sup>. Druzian e Meurer (2013) ressaltam que essa organização de ensino no Brasil está relacionada, principalmente, ao meio rural e é marcada pela precarização, pelo abandono e pela falta de políticas efetivas voltadas ao sujeito camponês.

Nessa conjuntura, as práticas pedagógicas encontram-se, ainda, em tensão, no sentido de que, de um lado, tendem a manter a formação tradicional, característica das escolas urbanas seriadas, e, de outro, procuram adaptar o saber institucionalizado às peculiaridades do campo e à organização multisseriada (Locks; Pacheco, 2015). Nesse sentido, a educação do campo ainda está em processo de construção, o que demonstra que a formação continuada de professores e o desenvolvimento de atividades que envolvam a comunidade no contexto escolar são de extrema importância para a melhoria das escolas e para a promoção de práticas pedagógicas emancipatórias e integradas aos sujeitos que vivem no campo (Locks; Pacheco, 2015).

2 De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018 (BRASIL, 2018), há pelo menos 78,3 mil turmas do ensino fundamental organizadas no formato multisseriado em todo país, considerando as esferas municipal e estadual.

Em decorrência da histórica precarização da educação voltada ao povo que vive no campo, essas escolas são caracterizadas como distantes de um padrão de qualidade, principalmente por aspectos que envolvem a infraestrutura, a falta de materiais didáticos, a falta de professores e suas baixas qualificações, bem como pela complexidade do exercício da docência em escolas multisseriadas, uma vez que atendem a estudantes de diversas idades e realizam diversas atividades que ultrapassam o âmbito da docência. Esses profissionais são desvalorizados e, em muitos casos, como afirmam Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 15), não contam com “[...] apoio pedagógico e indicações do que pode ou não ser feito, na angústia de reproduzir o modelo da cidade”.

No Brasil, os aspectos político e econômico são os principais responsáveis pela manutenção do modelo de organização multisseriado, diferente de países desenvolvidos, que colocam como central o caráter pedagógico, demonstrando que as escolas do campo brasileiras não estão na lista de prioridades de investimentos governamentais (Parente, 2014). Nesse cenário, considerando a grande quantidade de escolas em um campo em movimento, faz-se necessário torná-las visíveis e demonstrar tanto as fragilidades e as contradições presentes nesses espaços, como também suas potencialidades, tendo em vista a necessidade de construção de uma escola do campo cada vez mais viva.

As discussões envolvendo esse modelo de organização escolar se materializam, segundo Winchuar (2020), a partir de diversos autores e posicionamentos. Parece que há um consenso quando se fala na falta de investimentos e políticas efetivas em escolas situadas em espaços rurais, fato que compromete a qualidade nessas instituições; entretanto, ainda há tensões na forma de conceber essas escolas.

Ao mesmo tempo em que há discursos contrários às escolas multisseriadas, defendendo seu fechamento e a nuclearização do ensino no campo, evidenciam-se posicionamentos que veem na multisseriação uma possibilidade, ou seja, acreditam que se houvesse investimentos na formação do educador, bem como na infraestrutura das escolas, a multisseriação poderia ser uma possibilidade, considerando os processos de interação que ela permite. Há, também, aqueles que acreditam que a defesa da escola pública do campo não passa nem pela questão da seriação, nem pela multisseriação, defendendo a superação do paradigma “(multi) seriado” (Winchuar, 2020).

O próximo tópico evidencia o que se tem pesquisado no que se refere à multisseriação e à prática de leitura, evidenciando as lutas, as contradições e os desafios que marcam a escola do campo.

### Práticas de leitura em contextos multisseriados do campo: um levantamento bibliográfico

Nas últimas décadas, problemáticas envolvendo as escolas e as turmas multisseriadas vêm sendo retratadas em pesquisas de pós-graduação; entretanto, ainda são poucas aquelas que discutem especificamente as práticas de leitura nesse contexto. Para conhecer o que se tem estudado sobre o tema, realizamos uma busca no Portal de Teses e Dissertações da Capes.

Como palavras-chaves, utilizamos a combinação dos termos “práticas de leitura”, “leitura”, “educação do campo”, “educação rural”, “escola multisseriada”, “escola multissérie” e “escola multiano”. A demarcação temporal e os operadores booleanos “and”, “or”, “not” ajudaram a especificar a busca, tendo em vista que, em um primeiro momento, encontramos 3.306 trabalhos e poucos tinham relação com nossas intenções de pesquisa.

Considerando os operadores booleanos, *and* significa “e”, ao utilizá-lo em meio às combinações de palavras-chaves, a busca apresenta como resultados pesquisas que oferecem, no corpo do texto, as duas palavras; *or* significa “ou” e apresenta resultados com um ou outro termo; já o *not*, que significa “não”, exclui uma das palavras sugeridas pelo autor (Araújo, 2017). A partir dessa delimitação, encontramos 19 pesquisas, conforme o exposto no Quadro 1, apresentado por temáticas de pesquisa que se relacionam às práticas de leitura:

**Quadro 1 – Pesquisas por temática (2009-2019)**

Temáticas abordadas	Dissertações	Teses	Total
Alfabetização e letramento em escolas e turmas multisseriadas	6	1	7
Práticas de leitura em uma sala de aula multisseriada de assentamento do MST	1	0	1
Leitura e escrita em escolas do campo multisseriadas	3	0	3
Leituras, memórias, cotidianos e narrativas de professoras em escolas multisseriadas	2	0	2
Leitura e prática docentes	1	0	1

Políticas de leitura em escolas multisseriadas	1	0	1
Leitura e jogos pedagógicos em turmas multisseriadas	1	0	1
Leitura, escrita e narrativa literárias	2	1	3
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>19</b>

Fonte: Winchuar (2020, p. 34).

O Quadro 1 demonstra que, embora tenhamos um número expressivo de pesquisas no âmbito da educação do campo, poucas discutem a escola multisseriada e as práticas de leitura nesse cenário. Esse fator produz dados singulares no decorrer da construção desta pesquisa, pois pode evidenciar um contexto particular que acompanha as escolas do campo, as práticas de leitura e seu modo de organização, e a produção de sentidos nesses espaços.

A maioria das pesquisas relaciona-se ao processo de alfabetização e letramento, evidenciando problemáticas vivenciadas nesse contexto heterogêneo, marcado por diferentes saberes, culturas, idades, práticas docentes e modos de organização da escola. Além disso, demonstra a ênfase em entender o processo inicial de leitura e escrita na conjuntura que envolve os primeiros anos do ensino fundamental. Os demais trabalhos discutem a leitura articulada a outros elementos, como, por exemplo, às memórias docentes e discentes, aos cotidianos, às narrativas literárias, à prática docente, às políticas de leitura e à formação do leitor.

Após a leitura atenta dos títulos e resumos das pesquisas, são visíveis pelo menos dois eixos de análises de dados, a saber: as condições de produção e as práticas de leitura. O primeiro reúne informações representativas da conjuntura concreta em que as práticas de leitura ocorrem, sendo, muitas vezes, determinantes das práticas; já o segundo permite apresentar as práticas de leitura realizadas no contexto das escolas multisseriadas brasileiras situadas no campo.

A partir do eixo de condições de produção das práticas, os estudos demonstram a histórica precarização da educação voltada ao povo que vive no campo. Em decorrência disso, apesar dos avanços das últimas décadas, as escolas ainda são caracterizadas como distantes de um padrão de qualidade, pois faltam investimentos em materiais didáticos, qualificação profissional e na infraestrutura das escolas. Outro fator que as desqualifica é a organização multisseriada, já que os professores atendem a estudantes de diversas idades

e realizam diferentes atividades em uma conjuntura equivocada, que coloca a seriação como organização ideal (Winchuar, 2020).

Hage (2014) tem evidenciado a precariedade dos prédios escolares, a distância e o deslocamento que os estudantes e os docentes percorrem até a escola, as condições de transporte precárias, a sobrecarga de trabalho docente, através de múltiplas funções desempenhadas, a instabilidade no emprego, a dificuldade e a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, o avanço da política de nucleação, vinculada ao transporte escolar e ao fechamento das escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo. Esses fatores refletem muito do que vivem escolas de diversas regiões brasileiras.

Em meio às práticas de leitura, as precarizações refletem no ensino e na aprendizagem das crianças. Para Mascarenhas (2011, p. 38), uma das consequências se materializa na falta de autonomia dos estudantes da educação infantil, pois não conseguem desenvolver atividades sozinhos, tampouco sentar-se nas cadeiras, devido à inadequação do mobiliário à idade das crianças. Além disso, como na maioria das escolas multisseriadas, “[...] a escola não conta com uma sala de leitura ou biblioteca, sala de vídeo, coordenação pedagógica, entre outras”.

Da mesma forma, Bem (2016) constata que a maioria das escolas não possui bibliotecas e salas de leitura. Os recursos e os materiais didáticos utilizados são simples, pautados naquilo que está disponível ao docente, tais como: os cadernos das crianças, a lousa e as atividades xerografadas, bem como o caderno confeccionado para leitura silenciosa e em voz alta de textos. Como vemos, as condições de produção não impedem que as práticas ocorram, mas atuam como principais determinantes de como as práticas se materializam.

De acordo com Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p. 54), “há, sim, algumas prateleiras de madeira com livros didáticos velhos e outros livros desgastados, prateleiras que são chamadas de ‘biblioteca’, mas que, muitas vezes, ficam entulhadas”, seja nas salas dos professores, seja copa, ou na cozinha. Para os autores, a inexistência de bibliotecas nas escolas sempre foi justificada pela falta de verbas; entretanto, essa pode ser uma das desculpas para a execução de “[...] currículos confinatórios que mantêm as crianças a todo tempo em sala de aula e ocupadas com exercícios de memo-

rização” (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2017, p. 56), fato que reflete uma concepção reducionista de leitura e educação.

Nessa esteira, se, de um lado, os trabalhos evidenciam a precarização das práticas de diversas formas, de outro, trazem à tona um paradoxo que marca o contexto das escolas multisseriadas, tal como já aponta Hage (2014), pois, ao lado da precarização e do descaso com a população do campo por parte de instituições governamentais, temos, também, as possibilidades de trabalho construídas por gestores, educadores e os próprios sujeitos do campo, no cotidiano de suas ações educativas, por meio de situações criativas.

Nesse cenário de contradições, encontramos a dedicação e o esforço por parte dos envolvidos no “chão da escola”, sejam educadores, pais ou a comunidade de forma geral, na tentativa de proporcionar práticas aos educandos que frequentam o espaço escolar no campo. É visível a preocupação de pais e professores em formar leitores, o que demonstra que a leitura ocupa um patamar de destaque no âmbito educacional e, sobretudo, no contexto das escolas e turmas multisseriadas (Winchuar, 2020).

Já no eixo práticas de leitura, as pesquisas apontaram para modos distintos de como ela se materializa em sala de aula, das quais destacamos: leituras em voz alta feitas pelo educador; leituras individuais e coletivas; leitura silenciosa e oralizada; rodas de leitura e conversa; discussões em grupo; contação de histórias; leituras e jogos; entre outras possibilidades de trabalho com o lúdico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas práticas são comuns em escolas rurais e urbanas, a partir de suas diferentes formas de organização.

Nessa conjuntura, foram evidenciados pelo menos três modos de leitura como os mais presentes, sendo:

- leitura e alfabetização, voltado aos primeiros anos escolares, a partir do trabalho com diferentes métodos e gêneros discursivos;
- leitura e fruição, presente em todos os anos e etapas escolares, por meio de práticas de letramento literário; e
- leitura e cotidianidade, marcado por práticas que consideram a cultura, as crenças, os modos de viver, entre outras questões que envolvem a realidade vivenciada nas comunidades.

A partir desses três modos, sem desconsiderar a existência de outros, destacamos a ocorrência de atividades envolvendo diferentes formas de conceber a escola, a educação, a leitura e a biblioteca,

refletindo na prática docente, em meio a contextos desfavoráveis, tanto pela falta de materiais e espaços adequados, quanto por políticas de formação de professores que, em muitos casos, desconsideram as particularidades das escolas multisseriadas. O Quadro 2 evidencia as práticas de leitura pelo aspecto da alfabetização, da fruição e da cotidianidade, bem como as condições de produção que podem determiná-las. Sem desconsiderar outras, tais práticas se mostraram mais presentes na pesquisa.

**Quadro 2 – Condições de produção das práticas de leitura**

	Práticas de leitura	Condições de produção das práticas
LEITURA E ALFABETIZAÇÃO	Práticas de leitura e soletração de sílabas e palavras; leitura de gêneros discursivos: cartazes, narrativas, receitas, bilhetes, fábulas; leitura de palavras no dicionário, mensagens eletrônicas, textos de revistas de ciências e das diversas disciplinas; práticas de leitura a partir de jogos e brincadeiras; leitura de alfabetos móveis; leitura e avaliação: tomar a leitura.	Precarização da infraestrutura das escolas: salas de aula mal iluminadas, mobiliário inadequado à educação infantil, falta de parquinhos infantis. Programas de formação de professores desarticulados à realidade do campo. Formação inicial e formação continuada precarizadas e aligeiradas.
LEITURA E FRUIÇÃO	Leitura de gêneros literários: poemas, contos, causos, fábulas, narrativas infantis, músicas e parlendas em sala de aula, na biblioteca, nos cantinhos de leitura e nos espaços diversos da escola; leitura de diversos textos no livro didático e em materiais fotocopiados; leitura e registro em diários e fichas; leitura deleite a partir de jogos e brincadeiras; práticas nos cantinhos de leitura; práticas de leituras e dramatizações, com atividades com diferentes grupos.	Falta de bibliotecas escolares e de salas de leitura com material bibliográfico e não bibliográfico. Ausência do trabalhador da biblioteca para a realização de projetos de leitura. Discordância entre materiais e manuais didáticos e a realidade do campo. Sobrecarga e multifunções docentes. Precarização de materiais e apoio pedagógicos, resultando na improvisação e confecção de materiais pelos docentes.
LEITURA E COTIDIANIDADE	Leituras de textos relacionados ao cotidiano das crianças, a partir da observação de sua realidade na escola, na comunidade, em casa, no caminho até a escola; pesquisa e leitura de causos e histórias da comunidade; contação de histórias da comunidade; leituras de espaços da comunidade; leituras articuladas à cultura, às crenças e aos costumes locais; leitura e religiosidade; práticas de leitura articuladas a eventos de letramento; leituras na igreja.	Currículo incoerente com a realidade do campo. Organização do espaço escolar multi(seriado): separação por turmas, idades e níveis. Dificuldade de apoio de alguns pais e da comunidade no desenvolvimento de algumas atividades. Cansaço e ausência dos estudantes devido ao trabalho no campo.

Fonte: Winchuar (2020, p. 128).

As condições de produção permeiam as práticas e atuam como determinantes em diversas escolas, e aquelas evidenciadas no Qua-

dro 2 podem ocorrer em meio a diversos contextos. Por exemplo, a “sobrecarga e multifunções docentes” esbarram tanto na leitura e cotidianidade quanto a “alfabetização e fruição”. Assim, não há como determinar quais práticas serão as mais afetadas diante das condições de produção, uma vez que podem atuar como determinantes de quaisquer situações vivenciadas em sala de aula.

Pelo ponto de vista social, nem sempre a leitura é concebida como algo pertinente ao educando, pois ele está submetido a discursos sobre a leitura, presentes no seio familiar e escolar, em circunstâncias nem sempre favoráveis à construção de espaços para essa prática. Nessas condições, o educador acaba assumindo a responsabilidade de construir o gosto pela leitura em um contexto desfavorável, fato que se reflete nas práticas e no olhar discente. Ao falarmos de leitura, Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p. 53) afirmam que “[...] existe uma verdade tão óbvia quanto esquecida: a criança só pode desenvolver o gosto pela leitura se estiver, permanentemente, exposta a um bom material de leitura”. Nesse caso, não falamos apenas dos livros, mas de todo bom material de leitura.

Sobre isso, conforme destaca Winchuar (2020), esbarramos mais uma vez nos determinantes políticos e econômicos. A falta de materiais para leitura é um dos obstáculos encontrados pelos professores do campo, sobretudo em escolas multisseriadas, porque, com recursos cada vez mais escassos e imersos numa cultura que não valoriza a leitura como deveria, a exposição e o contato com bons livros acontecem de forma mínima, ou seja, os educandos têm o contato com o material básico, resumido a poucos exemplares e em espaços inadequados. Infelizmente, a escola do campo não se mostra como prioridade governamental.

Por outro lado, mesmo em meio às precarizações, há determinantes que potencializam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e que foram visualizados nas pesquisas, entre os quais destacamos: os agrupamentos e as interações entre estudantes, em que um ajuda o outro; as práticas articuladas com o cotidiano e com eventos de letramento; os projetos de leitura desenvolvidos, tais como a mala ou a sacola viajante; as rodas de leitura; as tentativas de formação continuada de professores leitores, a partir de programas específicos para professores do campo (Winchuar, 2020).

Sobre a organização pedagógica de leitura e escrita, Silva (2019, p. 163) afirma que são baseadas no respeito ao nível de conhecimento dos estudantes, “frente ao que estrategicamente prevaleceu

por muito tempo, a seriação, ‘estratégia’ que não é possível de romper de repente”. Ela – a seriação – continua de forma hegemônica presente nas escolas multisseriadas brasileiras; por outro lado, o que se vê são práticas travestidas de rompimento, mas que, contraditoriamente, não se distanciam da seriação.

Apesar dessa realidade precarizada em torno das escolas rurais multisseriadas, muitas já apresentam os reflexos do processo de luta para, como menciona Pianovski (2018, p. 38), “[...] o ensino no contexto rural, e apresentam experiências de aprendizagens inovadoras, que transgridem e tentam superar a lógica da seriação e a possibilidade de construção de uma prática educativa na perspectiva da formação humana”.

Entre as práticas, destacam-se as rodas de leitura, as cantigas infantis, a contação de histórias, os jogos e as brincadeiras, em que a oralidade e o lúdico se fazem presentes, a partir de materiais concretos, como caça-palavras, dominós, alfabetos móveis e bingos de palavras, bem como leituras a partir do livro didático e do próprio quadro. Por mais que atividades mecanizadas ganhem espaço, as interações e os diálogos sobre as leituras e as entonações realizadas nas aulas promovem um ambiente de aprendizagem e a identificação dos leitores com as leituras realizadas, com os personagens, com as palavras e com as letras (Winchuar; Bufrem, 2020).

Bem (2016) afirma que a leitura deleite assume um lugar de destaque, pois a criança é motivada pelo simples prazer de ler, sem que precise realizar uma atividade a ela relacionada. Para a autora, a inserção da leitura deleite nas aulas “faz com que os alunos agucem sua imaginação e curiosidade; permite que os mesmos compreendam que a leitura requer uma gama de finalidades, e uma delas é ler por prazer, ou seja, ler para divertir-se” (Bem, 2016, p. 77).

A leitura coletiva de textos do livro didático também é uma prática comum e ocorre da seguinte forma:

[...] um aluno do quarto ano inicia uma leitura, em seguida o outro dá continuidade, e, assim, sucessivamente, até concluir a leitura. Essa estratégia é válida para todos os alunos do: primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos. Ainda presenciamos a leitura realizada pela professora, com o objetivo de refletir sobre o tema com os alunos, em cujo momento todos podem dialogar livremente a respeito do tema abordado, de acordo com sua curiosidade (Bem, 2016, p. 78).

Nesse contexto, a autora destaca que, durante algumas práticas, os alunos são agrupados para ajudar aqueles que têm mais dificuldades nas atividades. Assim, um estudante do 2º ano agrupa-se com um do 3º ano, um do 3º agrupa-se com um do 4º, e assim sucessivamente, ocorrendo a socialização das ideias de acordo com as atividades efetivadas em sala de aula, em que um aprende a partir da interação com o outro.

Nessa linha de pensamento, a pesquisa de Silva (2019) evidencia práticas que envolvem o agrupamento da turma em dois grandes grupos: a turma do 2º ano e o grupo do 3º, do 4º e do 5º anos. Dentro do grupo do 2º ano, a professora ainda criou outro grupo formado por alunos que estavam iniciando seu processo de apropriação do sistema de escrita, desenvolvendo atividades específicas para os dois grupos.

Além dos trabalhos direcionados, são desenvolvidas atividades em comum para todos. Isso se mostra nos ditados, na leitura de histórias, na realização de jogos para identificação de palavras, na leitura e na escrita de palavras compartilhadas. Nesse processo, o intuito docente pauta-se em avaliar os níveis de aprendizagem para saber se o grupo que iniciava estava alcançando as aprendizagens dos anos à sua frente, além de conhecer as aprendizagens de quem já havia consolidado e o que a professora gostaria que tivessem aprendido (SILVA, 2019).

Em muitas escolas, a rotina começa pela leitura da oração inicial; a leitura do calendário; a leitura oralizada, realizada pela professora, e a leitura individual pelos alunos de diferentes materiais, conforme demonstra a pesquisa de Mascarenhas (2011). É possível perceber a supervalorização de um saber escolarizado em detrimento do saber popular presente na comunidade, principalmente por meio da linguagem. As práticas de leitura ocorrem em um contexto historicamente situado, marcado por formas de regulação, lutas, resistências, transgressões, culturas e imaginários, dando visibilidade aos modos de organização e funcionamento da escola, a partir do conjunto de saberes que a constitui.

É também visível a preocupação dos professores em formar sujeitos leitores, os quais planejam sua metodologia e, na hora da leitura, organizam seus alunos em uma grande roda, quando cada um lê um pouco. Em outros momentos, solicitam aos alunos a leitura do texto que passou no quadro ou que pediu para trazerem de casa. A partir de Amaral (2012, p. 107), outra metodologia des-

tacada é a leitura feita por meio de colagens, pela qual o educando “[...] produz uma narrativa com recortes de livros, jornais, o que encontrar de impresso em casa, faz a colagem das palavras e depois traz para apresentar a sua turma”.

A leitura, para Amaral (2012, p. 110), é uma necessidade didática para dar conta de um conteúdo específico, ou seja, voltada ao cumprimento do programa de uma determinada série ou currículo. Em contrapartida, a pesquisa também destaca a existência de outras práticas para incentivar a leitura de seus alunos partindo de sua realidade, entre elas, solicita que as crianças “[...] no caminho para chegar à escola, leiam o que está escrito nas fachadas das casas, comércios, igrejas, etc. Ao chegarem devem contar aos colegas o que encontraram de leitura às margens dos rios”.

Outro exemplo de leitura da realidade, de acordo com a autora supracitada, materializa-se quando docentes leem para seus alunos e pedem “[...] pesquisas de casos, histórias que acontecem na comunidade, no trabalho e no dia-a-dia de cada um deles e a partir dessas narrativas incentiva a leitura e mostra a importância da educação na vida deles” (Amaral, 2012, p. 110). Isso demonstra a relação da leitura com as práticas sociais dos educandos, materializando a própria leitura de mundo, o que aponta para a importância social da leitura, articulada à vida cotidiana e às práticas sociais de cada sujeito, possibilitando a leitura a assumir uma posição de importância dentro e fora do ambiente escolar.

O trabalho com a leitura na escola torna-se fundamental no combate a uma dívida histórica brasileira, que toma a leitura como privilégio de algumas classes, e a desvalorização das práticas culturais de leitura de classes populares. Para Orrico (2016, p. 162), o ato de ler legitima-se enquanto um “[...] instrumento de conquista, prazer e transformação para os sujeitos que vivem, moram e trabalham na roça, representando ainda possibilidade de desalienação e emancipação, uma ‘ferramenta’ para que ele repense sua realidade releia a si e ao mundo em que vive”.

Em meio às práticas desenvolvidas em sala de aula e na biblioteca escolar, Luvisa (2019) discute leituras de imagens, de obras literárias e do livro didático, leitura de cartazes, contação de histórias, socialização e diálogo de obras literárias, e leituras no cantinho da leitura, realizadas pelos educandos e pela professora. Para a autora, mesmo em um contexto de precarização, as práticas de leitura caminham ao encontro de uma concepção crítica

de leitura, evidenciando traços de rompimento com concepções reducionistas.

A partir das pesquisas analisadas, a realidade manifesta-se sob diversas formas, mostrando concordância em relação às determinações que restringem as ações emancipadoras de valor prático. E, nesse contexto, retomamos Pianovski (2018, p. 334), ao defender que “[...] não é a forma de composição dessas turmas que interfere na qualidade de ensino”, mas há outros elementos que a inferiorizam, tais como a escassez de materiais pedagógicos, a formação desarticulada com a realidade, a gestão do município e as políticas não emancipadoras de formação de professores.

Ao final deste tópico, evidenciamos que a escola multisseriada – no contexto do campo – é um “espaço vivo”, marcado por dificuldades e precarizações. Ao mesmo tempo, a escola é reinventada e ressignificada por cada educador(a) e educando(a), que criam alternativas para que o trabalho em sala de aula ocorra. Isso reafirma a necessidade de políticas efetivas voltadas à escola do campo, a partir do diálogo com educadores, crianças, pais e comunidade que constituem esse espaço, possibilitando condições de trabalho – tanto materiais quanto pedagógicas – aos educadores, e garantindo que o sujeito camponês viva e estude no campo.

## Considerações finais

As pesquisas demonstram as condições de produção atuando como determinantes das práticas de leitura. Mesmo assim, em meio aos enfrentamentos vivenciados pelas escolas e educadores, há sinais de práticas sob uma perspectiva crítica que, se articuladas aos pressupostos da educação do campo, podem atuar como elementos transgressores da própria seriação, uma vez que são atividades que envolvem a interação, o diálogo, o trabalho em grupo, as discussões e as leituras da realidade, a cooperação, entre outros.

Em meio às práticas, sem excluir outros, destacamos pelo menos três modos de leitura como os mais presentes:

- leitura e alfabetização, voltado aos primeiros anos escolares, a partir do trabalho com diferentes métodos e gêneros discursivos;
- leitura e fruição, presente em todos os anos e etapas escolares por meio de práticas de letramento literário; e

- leitura e cotidianidade, marcado por práticas que consideram a cultura, as crenças, os modos de viver, entre outras questões que envolvem a realidade vivenciada nas comunidades.

Considerando que as práticas de leitura ocorrem no ambiente escolar, os(as) educadores(as) brasileiros(as) assumem um papel importante na formação de leitores(as) camponeses(as), sendo um dos responsáveis pela consolidação dessa prática na infância camponesa. Destacamos, todavia, que isso só é possível a partir de um trabalho conjunto e consciente entre educadores(as), gestores(as) e familiares, reforçando a necessidade de políticas de acesso e incentivo à leitura nos ambientes escolar e familiar.

A pesquisa também evidenciou que diferentes regiões do campo brasileiro comungam de enfrentamentos no cenário educacional brasileiro; isso quer dizer que se trata de dificuldades corriqueiras em um panorama nacional, reflexo de um projeto de educação rural, o que nos convida a buscar formas de rompimento e outras possibilidades de oferta da educação básica do/no campo, independente de seu modelo de organização, pois a multisseriação é somente um dos aspectos que interfere nos processos de ensino e aprendizagem (Winchuar, 2020).

As discussões realizadas neste artigo abrem espaço para outras pesquisas; entre elas, consideramos urgente tentativas de retirar a escola do campo, independente de sua forma de organização, de uma condição “de beira” nas prioridades das políticas educacionais. Acreditamos que uma das formas se relaciona ao próprio trabalho com a leitura em sala de aula, que, se realizado de forma crítica, pode ajudar crianças, pais e comunidade a realizarem a leitura de seu espaço, sua realidade, sua vida e buscar seus direitos e sua emancipação, a fim de que sejam superadas políticas minimalistas que colocam a escola do campo sempre em segundo plano.

## Referências

- AMARAL, Sônia Maria Pereira do. *Memórias, cotidianos e escrita às margens dos Marajós: navegando entre o saber e o poder*. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação, linguagens e cultura) – Universidade da Amazônia, Belém, 2012.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). *Escola de direito: reinventando a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARAÚJO, Paula Carina de. *Pesquisa científica*. Curitiba. 2017. 24 slides.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. *Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio). Acesso em: 10 maio 2024.

BEM, Geralda Maria de. *A prática docente na educação do campo: um estudo em classes multianos de Pau dos Ferros RN*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2016.

BUFREM, Leilah Santiago. Questões de metodologia – Parte 1. *Revista Eletrônica ATOZ*. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-10, jan./jun. 2011.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ane Carine. Escola do campo multisseriada: experiência docente. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, RS, v. 17, n. 2, p. 129-146, maio./ago. 2013.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

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.

LOCKS, Geraldo Augusto; PACHECO, Simoni Rafaeli. *A educação do campo e as escolas multisseriadas em Lages-SC: uma conquista, muitos desafios*. Curitiba: CRV, 2015.

LUVISA, Mônica Trindade. *Políticas e práticas de leitura: um estudo nas Escolas Multisseriadas do Campo no território da Cantuquiriguaçu - Paraná*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

MASCARENHAS, Thays Macedo. *As práticas de leitura e escrita em uma escola do campo: uma experiência da Fazenda Escoval*. 2011. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade Estadual da Bahia, Alagoinhas, 2011.

MOVIMENTO SEM TERRA. 80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos. [S. l.], 28 nov. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/#:~:text=No%20ano%20de%202011%2C%20o,campo%2C%20entre%202002%20e%202010>. Acesso em: 9 out. 2020.

ORRICO, Nanci Rodrigues. *Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas do*

município de Amargosa/BA. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

PARENTE, Cláudia Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

PIANOVSKI, Regina Bonat. Ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas. In: SOUZA, Maria Antônia (org.). *Escola pública, educação do campo e projeto político pedagógico*. Curitiba: UTP, 2018. p. 317-336.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* / Maria Isabel Antunes-Rocha, Salomão Mufarrej Hage (Organizadores). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-48.

SILVA, Águida Nayara da. *O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 2008.

WINCHUAR, Marcio José de Lima; BUFREM, Leilah Santiago. Práticas de alfabetização e letramento em contextos multisseriados do campo. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 42, n. 81, p. 150-162, 2020.

WINCHUAR, Marcio José de Lima. *Práticas de leitura em escolas do campo: um estudo com professores de escolas e classes multisseriadas de Prudentópolis-Pr*. Curitiba, 2020. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

---

Submetido em: 02-02-2023  
Aprovado em: 25-02-2024