

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO

– UEMASUL

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CAMINHOS DO

SERTÃO CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA EM LÍNGUA

PORTUGUESA

LUISA PEREIRA CAVALCANTE GOMES

MARIA DIVINA CONCEIÇÃO CAVALCANTE SANTOS

ROSENIR MACIEL BARROS

O LETRAMENTO LITERÁRIO EM TURMAS MULTIETAPAS: Um Estudo de
caso em uma escola do campo, em Amarante-MA

Amarante-Ma
2026

LUÍSA PEREIRA CAVALCANTE GOMES
MARIA DIVINA CONCEIÇÃO CAVALCANTE SANTOS
ROSENIR MACIEL BARROS

**O LETRAMENTO LITERÁRIO EM TURMAS MULTIETAPAS: UM ESTUDO DE CASO
EM UMA ESCOLA DO CAMPO, NO MUNICÍPIO DE AMARANTE DO MARANHÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, como requisito para obtenção de título de Licenciado em Letras Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Mônica
Assunção Mourão

G633I

Gomes, Luisa Pereira Cavalcante

O letramento literário em turmas multietapas: um estudo de caso em uma escola do campo, em Amarante-MA. / Luisa Pereira Cavalcante Gomes, Maria Divina Conceição Cavalcante Santos, Rosenir Maciel Barros. – Amarante, MA, 2026.

25 f. ;il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa) Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Letramento literário. 2. Educação do campo. 3. Turmas multietapas. I Santos, Maria Divina Conceição Cavalcante. II. Barros, Rosenir Maciel. III. Título

CDU 81:82

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Jarina Serra Santos CRB – 13/953**

LUÍSA PEREIRA CAVALCANTE GOMES
MARIA DIVINA CONCEIÇÃO CAVALCANTE SANTOS
ROSENIR MACIEL BARROS

**O LETRAMENTO LITERÁRIO EM TURMAS MULTIETAPAS: UM ESTUDO DE CASO
EM UMA ESCOLA DO CAMPO, NO MUNICÍPIO DE AMARANTE DO MARANHÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Letras Língua
Portuguesa, do Programa de Formação de
Professores Caminhos do Sertão, da Universidade
Estadual da Região Tocantina do Maranhão -
UEMASUL, como requisito para obtenção de título
de Licenciado em Letras Língua Portuguesa.

APROVADO EM: 06 / 06 / 2026

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
MONICA ASSUNCAO MOURAO
Data: 18/06/2026 12:44:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Mônica Assunção Mourão (Orientadora)



Documento assinado digitalmente
CONCILDA CASTRO PINHO DE ALMEIDA
Data: 18/06/2026 18:07:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Esp. Concilda Castro Pinho de Almeida (Examinadora 1)



Documento assinado digitalmente
REMY PEREIRA DE SALES
Data: 18/06/2026 22:47:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Remy Pereira de Sales (Examinador 2)

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho às raízes que nos sustentam e aos sonhos que nos moveram.

Aos nossos familiares, que foram abrigos nos dias difíceis e coragem nos momentos de incerteza. Em cada página escrita, há um pouco do amor, da força e da fé que vocês plantaram em nós. À Profª Dra. Monica Mourão, que, com sensibilidade e sabedoria, guiou este percurso como quem acende luzes no caminho. Sua presença foi mais que orientação: foi inspiração que ecoa para além destas páginas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida e esperança, por nos sustentar nos momentos de incerteza, por renovar nossas forças diante das dificuldades e por permitir que nós chegássemos até aqui, transformando desafios em aprendizado e crescimento.

À nossa orientadora, Prof^a Dra. Monica Mourão, por sua generosidade intelectual, sensibilidade e compromisso com a educação. Sua orientação foi muito além do campo acadêmico, foi acolhimento, escuta e inspiração. Somos profundamente gratas por cada contribuição, por cada palavra de incentivo e pela confiança depositada em nós ao longo deste percurso. Aos nossos familiares, nossos alicerces, por todo amor, paciência e incentivo ao longo dessa caminhada. Por acreditarem em nós quando até nós mesmas duvidamos, por compreenderem nossas ausências e por nunca soltarem nossas mãos, mesmo nos dias mais difíceis. À escola do campo do município de Amarante-MA, à equipe gestora, aos professores e, especialmente, aos estudantes, que deram sentido a esta pesquisa. Cada experiência vivenciada, cada diálogo e cada aprendizagem compartilhada foram essenciais para a construção deste trabalho e para o fortalecimento do nosso compromisso com uma educação mais humana e significativa.

RESUMO

Este trabalho analisa o desenvolvimento do letramento literário em turmas multietapas, de uma escola do campo, localizada no município de Amarante-MA. A pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e quantitativa, fundamentada em observações de campo, registros pedagógicos e aplicação de oficinas de leitura literária. O estudo investiga os desafios enfrentados pelos docentes diante da heterogeneidade etária e cognitiva das turmas, da escassez de recursos didáticos e do isolamento profissional, bem como as estratégias mobilizadas para promover práticas de leitura contextualizadas. Como intervenção pedagógica, elaborou-se uma proposta organizada por níveis de autonomia leitora, envolvendo leitura compartilhada, reconto oral, produção de cordel e sistematização de um livro literário da comunidade. Os resultados indicam que o letramento literário quando articulado à realidade sociocultural do campo, contribui para o fortalecimento da identidade cultural, para a ampliação da participação docente e para a formação crítica dos estudantes.

Palavras-chave: Letramento literário; Educação do campo; Turmas multietapas.

ABSTRACT

This study analyzes the development of literary literacy in multigrade classes at a rural school located in the municipality of Amarante, MA, Brazil. The research is characterized as action research with a qualitative and quantitative approach, based on field observations, pedagogical records, and the implementation of literary reading workshops. The study investigates the challenges faced by teachers regarding the age and cognitive heterogeneity of the classes, the scarcity of teaching resources, and professional isolation, as well as the strategies mobilized to promote contextualized reading practices. As a pedagogical intervention, a proposal organized by levels of reading autonomy was developed, involving shared reading, oral retelling, the production of *cordel* literature, and the systematization of a community literary book. The results indicate that literary literacy, when articulated with the rural sociocultural reality, contributes to the strengthening of cultural identity, the expansion of teacher participation, and the critical formation of students.

Keywords: Literary literacy; Rural education; Multigrade classes.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
7 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1 O letramento literário como prática social.....	11
2.2 Educação do campo e pedagogia da alternância	12
2.3 O Modelo Multietapas: Desafios e Possibilidades	15
2.4 Legislação e políticas públicas	16
3 METODOLOGIA.....	18
4 PROPOSTA PEDAGÓGICA	18
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS	27

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo constitui-se como espaço de disputas históricas, sociais e epistemológicas, exigindo práticas pedagógicas comprometidas com os sujeitos que nela vivem e produzem saberes. Nesse cenário, as turmas multietapas emergem não apenas como arranjo organizacional decorrente de limitações estruturais, mas como configuração pedagógica que desafia modelos tradicionais de ensino seriado e homogêneo. A organização multietapas impõe ao docente a necessidade de articular diferentes níveis de aprendizagem, ritmos cognitivos e objetivos curriculares em um mesmo espaço-tempo pedagógico. Tal realidade demanda planejamento diferenciado, sensibilidade didática e estratégias que promovam inclusão sem fragmentação do processo educativo.

Nesse contexto, o letramento literário apresenta-se como possibilidade formativa potente, pois transcende a leitura instrumental e promove a construção de sentidos, a formação estética e o desenvolvimento da consciência crítica. Diante disso, esta pesquisa buscou compreender como o letramento literário é desenvolvido em turmas multietapas, de uma escola do campo, no município de Amarante-MA, articulando análise teórica e intervenção pedagógica.

O presente estudo buscou responder à seguinte problemática: Como o letramento literário é desenvolvido por professores que atuam em turmas multietapas, em uma escola do campo, no município de Amarante-MA?

O objetivo geral, por sua vez, consistiu em analisar como o letramento literário é trabalhado nesse cenário, identificando desafios e propondo estratégias pedagógicas contextualizadas. Como objetivos específicos, utilizou-se: Descrever a organização do planejamento docente, no ensino de literatura, em turmas multietapas; Identificar os desafios pedagógicos no desenvolvimento do letramento literário; Analisar as estratégias didáticas utilizadas pelos professores; Elaborar e aplicar uma proposta de intervenção pedagógica baseada em oficina de leitura literária.

Isto posto, a relevância deste estudo fundamentou-se na necessidade de valorizar as práticas desenvolvidas nas escolas do campo e reconhecer a literatura como instrumento de formação crítica, social e cultural. Logo, Este trabalho está organizado em cinco seções. A primeira apresenta a introdução da pesquisa. A segunda contempla a fundamentação teórica, abordando o letramento literário, a Educação do Campo e as turmas multietapas. A terceira

descreve os procedimentos metodológicos adotados. A quarta apresenta a proposta pedagógica desenvolvida e os resultados obtidos. Por fim, a quinta seção reúne as considerações finais da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa está alicerçada em autores que discutem o letramento literário, a Educação do Campo e os desafios pedagógicos das turmas multietapas. Esses referenciais possibilitam compreender a literatura como prática social e instrumento de formação crítica dos estudantes.

2.1 O Letramento Literário como Prática Social

O letramento literário não se restringe à aquisição de competências técnicas de leitura, mas envolve à inserção do sujeito em práticas sociais mediadas pela linguagem literária. Trata-se de um processo de formação cultural que mobiliza dimensões cognitivas, afetivas e identitárias. Ao considerar a literatura como espaço de humanização, reconhece-se sua capacidade de ampliar horizontes interpretativos e de problematizar realidades sociais. Nesse sentido, o letramento literário assume função emancipatória, especialmente, em contextos historicamente marcados por desigualdades como o campo brasileiro.

Nesse sentido, o letramento literário ultrapassa a concepção de leitura como mera decodificação textual, configurando-se como prática social a envolver a produção de sentidos e formação crítica. Nessa perspectiva, (Soares, 2020, p. 12) destaca que é necessário “alfabetizar e letrar”, integrando domínio técnico da leitura à capacidade de compreensão crítica do mundo. A literatura, portanto, constitui espaço de formação sensível e estética, favorecendo empatia, imaginação e autonomia leitora.

Ao discutir o letramento literário, Cosson (2014) destaca que a literatura deve ser compreendida como uma prática social que possibilita ao sujeito construir sentidos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo. Para o autor, a formação do leitor literário não ocorre de maneira espontânea, mas exige mediação pedagógica intencional, capaz de promover experiências significativas de leitura e interpretação.

Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na constituição de uma comunidade de leitores, entendida como um espaço em que os estudantes compartilham leituras, opiniões, experiências e interpretações. A formação dessa comunidade favorece o diálogo, a escuta e a construção coletiva de sentidos, permitindo que a leitura literária ultrapasse o caráter

individual e se torne uma prática social e culturalmente significativa. Em contextos multietapas, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante, uma vez que a interação entre estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade contribui para a troca de experiências leitoras e para o fortalecimento da aprendizagem colaborativa.

Para orientar o trabalho pedagógico com a literatura, Cosson (2014) propõe a sequência básica de letramento literário, composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A etapa de motivação busca despertar o interesse dos estudantes pela obra; a introdução apresenta o texto e seu contexto de produção; a leitura corresponde ao contato direto com a obra literária; e a interpretação envolve a construção de significados a partir das experiências e conhecimentos dos leitores. Essa organização metodológica favorece uma aproximação mais significativa entre os estudantes e os textos literários.

Além da sequência básica, o autor apresenta a sequência expandida, que amplia as possibilidades de trabalho com a literatura ao incorporar atividades de aprofundamento, pesquisa, contextualização e diálogo entre diferentes textos e linguagens. Essa proposta contribui para o desenvolvimento da autonomia leitora e para a ampliação do repertório cultural dos estudantes, possibilitando experiências mais complexas de leitura e interpretação. Dessa forma, o letramento literário configura-se como um processo que vai além da simples compreensão textual, contribuindo para a formação de leitores críticos, sensíveis e capazes de estabelecer relações entre a literatura e suas vivências sociais. Em turmas multietapas do campo, tais práticas assumem papel ainda mais significativo, pois permitem valorizar os saberes locais, fortalecer a identidade cultural dos estudantes e promover uma educação comprometida com a realidade das comunidades rurais. Assim, conforme defende Cosson (2014), o letramento literário constitui um processo contínuo de formação humana, no qual a literatura se torna instrumento de construção da cidadania, da sensibilidade estética e da participação crítica dos sujeitos na sociedade.

Portanto, em contextos multietapas, o planejamento do ensino literário deve considerar a diversidade de repertórios e níveis de proficiência, assegurando experiências significativas para todos os estudantes.

2.2 Educação do Campo e Pedagogia da Alternância

A Educação do Campo não deve ser compreendida como uma simples adaptação da escola urbana ao espaço rural, mas como um projeto político, social e pedagógico comprometido com a realidade das populações camponesas. Trata-se de uma proposta educacional que busca reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas de sua própria

história, valorizando seus saberes, suas práticas culturais e suas formas de organização social. Nesse sentido, a educação voltada para o campo precisa dialogar com as experiências concretas das comunidades rurais, considerando seus modos de vida, suas tradições e suas práticas produtivas.

De acordo com (Caldart, 2004, p.23) a Educação do Campo surge a partir das lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo, especialmente, daqueles vinculados à agricultura familiar e à reforma agrária. Para a autora essa proposta educacional representa uma tentativa de romper com o modelo histórico de escolarização rural que, por muito tempo, esteve marcado pela precariedade estrutural, pela desvalorização cultural e pela reprodução de conteúdos distantes da realidade dos estudantes. Assim, a Educação do Campo busca construir uma escola comprometida com a formação humana integral e com a transformação social.

Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma importante estratégia metodológica utilizada por diversas instituições educacionais do campo, como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). Esse modelo pedagógico organiza o processo educativo a partir da alternância entre dois tempos formativos: o tempo escola e o tempo comunidade. Durante o tempo escola, os estudantes permanecem na instituição de ensino, onde têm acesso aos conhecimentos científicos sistematizados e desenvolvem atividades formativas orientadas pelos professores. Já no tempo comunidade, os estudantes retornam às suas casas e comunidades, onde observam, registram e analisam práticas sociais, culturais e produtivas presentes em seu cotidiano.

Essa dinâmica possibilita uma aprendizagem significativa, pois estabelece uma relação direta entre teoria e prática. Os conhecimentos adquiridos na escola, portanto, passam a ser confrontados com a realidade vivenciada pelos estudantes em suas comunidades, permitindo a construção de novos saberes a partir dessa interação. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância contribui para fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade, promovendo uma educação contextualizada e socialmente relevante.

Nesse sentido, (Arroyo, 2004, p.35) destaca que a Educação do Campo deve ser compreendida como parte de um movimento político-pedagógico mais amplo, que busca garantir o direito das populações rurais a uma educação de qualidade social. Para o autor, é fundamental superar a lógica urbana que historicamente orientou os currículos escolares, porquanto essa lógica tende a invisibilizar os modos de vida, os saberes e as experiências dos sujeitos do campo. Assim, a construção de uma escola voltada para a realidade rural exige o reconhecimento da diversidade cultural e social presente nesses territórios.

A perspectiva da Educação do Campo também dialoga com os princípios da pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire. Para Freire, o processo educativo deve ser construído a partir do diálogo entre educadores e educandos, valorizando as experiências e os conhecimentos que os estudantes trazem de sua realidade social. O autor afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2011, p. 96). Essa concepção rompe com o modelo tradicional de ensino, baseado na transmissão unilateral de conhecimentos, e propõe uma educação baseada na participação, na reflexão crítica e na construção coletiva do saber.

Outro aspecto fundamental do pensamento freireano está relacionado à importância da leitura crítica da realidade. Para Freire, o processo educativo deve possibilitar que os sujeitos compreendam o mundo em que vivem e se reconheçam como agentes capazes de transformá-lo. Nesse sentido, o autor destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2011, p. 11), evidenciando que o conhecimento escolar deve estar articulado às experiências concretas dos educandos. Essa perspectiva é particularmente relevante para a Educação do Campo, porque permite que os conteúdos escolares sejam trabalhados de forma contextualizada, relacionando o conhecimento científico com os saberes produzidos nas comunidades rurais. Nesse processo, os conhecimentos ligados à agricultura familiar, às práticas comunitárias, à oralidade e às tradições culturais tornam-se elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas significativas.

Além disso, a Educação do Campo também se fundamenta em uma concepção de educação voltada para a emancipação social. Nesse sentido, autores como (Frigotto, 2010) defendem que a educação deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as relações sociais, econômicas e políticas que estruturam a sociedade. Para o autor, a escola precisa superar práticas pedagógicas fragmentadas e promover uma formação que articule conhecimento, trabalho e cidadania.

Da mesma forma, (Saviani, 2008, p.45) destaca que a educação desempenha um papel fundamental na formação humana e na construção de uma sociedade mais justa. Para o autor, o acesso ao conhecimento sistematizado é essencial para que os sujeitos possam compreender a realidade social e participar ativamente dos processos de transformação social.

Dessa maneira, a Educação do Campo busca construir uma proposta pedagógica que articule diferentes dimensões da formação humana, integrando conhecimento científico, saberes populares e práticas culturais. Assim, ao reconhecer a diversidade dos sujeitos do campo e valorizar suas experiências, essa proposta contribui para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social. integrando literatura,

cultura e realidade do campo no processo educativo como algo capaz de significar, de legitimar identidades historicamente invisibilizadas e fortalecer o sentimento de pertencimento das comunidades rurais, ou seja, mais do que um espaço de transmissão de conteúdos a escola do campo deve ser compreendida como um espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva de conhecimentos, capaz de contribuir para o desenvolvimento social, cultural e humano das populações do campo.

2.3 O Modelo Multietapas: Desafios e Possibilidades

As turmas multietapas caracterizam-se pela presença de estudantes de diferentes anos escolares, em um mesmo espaço educativo, realidade bastante recorrente nas escolas do campo. Conforme destaca Salomão Antônio Mufarrej Hage, as classes multisseriadas exigem reorganização pedagógica que considere a diversidade de ritmos e processos de aprendizagem presentes nas escolas do campo (Hage, 2014). Embora muitas vezes sejam associadas à precarização das condições de ensino e à insuficiência de recursos pedagógicos, essas turmas também podem constituir um ambiente fértil para práticas de aprendizagem colaborativa e construção coletiva do conhecimento.

Além disso, conforme (Antunes, 2016, p. 88) o professor atuante, nesse context, precisa articular diferentes conteúdos curriculares, níveis de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento, o que exige um planejamento pedagógico flexível, sensibilidade didática e criatividade metodológica. Diante desse cenário, torna-se fundamental pensar em estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade presente, na sala de aula, transformando a heterogeneidade em potencial educativo. Nesse contexto, as práticas de leitura, especialmente a leitura literária, configuram-se como importantes instrumentos de mediação do conhecimento, uma vez que possibilitam o desenvolvimento da criticidade, da imaginação e da capacidade interpretativa dos estudantes. Conforme afirma Mourão, “a competência de ler um texto literário é parte integrante do processo de aprendizagem em geral, no tocante ao estabelecimento de uma relação imbricada entre saberes, linguagem e escrita” (Mourão, 2023, p. 137). Além disso, a autora ressalta que a literatura, quando trabalhada no contexto escolar, contribui para ampliar as possibilidades de interpretação e reflexão dos estudantes, uma vez que o texto literário apresenta múltiplos sentidos e exige do leitor uma postura ativa diante da leitura (Mourão, 2023, p. 140).

Dessa forma, ao considerar a diversidade presente nas turmas multietapas a literatura pode atuar como um elemento integrador, promovendo a interação entre os estudantes de

diferentes idades e níveis de escolaridade. Nessa perspectiva, a heterogeneidade deixa de ser compreendida apenas como obstáculo pedagógico e passa a ser entendida como uma oportunidade de aprendizagem compartilhada, na qual os estudantes constroem conhecimentos por meio da cooperação, da troca de experiências e da interação social.

2.4 Legislação e Políticas Públicas

A legislação educacional brasileira tem avançado no reconhecimento das especificidades sociais, culturais e territoriais das populações do campo, estabelecendo diretrizes que orientam a organização da educação voltada para esses contextos. O **Decreto nº 7.352/2010** institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), reconhecendo a necessidade de que as propostas pedagógicas considerem as particularidades das comunidades rurais e valorizem seus modos de vida, saberes e práticas socioculturais (BRASIL, 2010). Nesse constructo, as políticas públicas voltadas à educação do campo buscam garantir que o processo educativo esteja articulado à realidade dos sujeitos que vivem no meio rural, promovendo uma formação comprometida com o respeito de suas identidades, seus contextos históricos e sociais. Conforme destaca Caldart, a Educação do Campo constitui-se como um projeto educativo que emerge das lutas sociais dos trabalhadores rurais e tem como princípio fundamental a valorização da cultura, do trabalho e da identidade desses sujeitos (Caldart, 2004, p. 149).

Nesse contexto, a organização curricular das escolas também passa a considerar documentos orientadores da educação nacional. A Base Nacional Comum Curricular estabelece as aprendizagens essenciais para a educação básica e orienta que o ensino de Língua Portuguesa promova práticas de linguagem que ampliem os letramentos e possibilitem a participação crítica dos estudantes nas práticas sociais mediadas pela linguagem (BRASIL, 2017, p. 65–66). Dessa forma, o trabalho com a leitura e a produção de textos deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de interpretação crítica da realidade.

Ao se tratar da realidade das escolas do campo, especialmente, aquelas organizadas em turmas multisseriadas ou multietapas é importante considerar os desafios estruturais e pedagógicos presentes nesses contextos. De acordo com Hage, a organização do ensino, em classes multisseriadas, exige dos docentes estratégias pedagógicas diferenciadas e planejamento flexível, pois o professor precisa atender estudantes de diferentes anos escolares e níveis de aprendizagem em um mesmo espaço educativo (Hage, 2014, p. 1168). Ainda

segundo o autor a ausência de formação específica e de materiais didáticos adequados constitui um dos principais desafios enfrentados pelas escolas do campo, o que reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem a diversidade e as especificidades desses contextos (Hage, 2014, p. 1170).

Nesse cenário, o conceito de letramento torna-se fundamental para compreender o papel da leitura e da escrita no processo educativo. De acordo com Soares o letramento refere-se ao uso social da leitura e da escrita, envolvendo práticas culturais que ultrapassam a simples decodificação de palavras e se relacionam diretamente com a participação ativa do indivíduo na sociedade (Soares, 2010, p. 39). Assim, o ensino da língua materna precisa estar associado às práticas sociais de linguagem, favorecendo a formação de leitores críticos e capazes de compreender diferentes discursos presentes na sociedade.

Além disso, ao se discutir o papel da leitura na formação dos sujeitos, torna-se indispensável considerar as contribuições de Paulo Freire ao enfatizar a relação entre linguagem, realidade e consciência crítica. Para o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que o processo de compreensão textual está diretamente relacionado às experiências e aos conhecimentos construídos pelos sujeitos em seu contexto social (Freire, 1989, p. 9). Dessa forma, a leitura literária e as práticas de letramento, na escola, devem dialogar com a realidade dos estudantes, permitindo que eles interpretem o mundo em que vivem e desenvolvam uma postura crítica diante das diferentes situações sociais.

Nessa perspectiva, o letramento literário apresenta-se como uma importante estratégia pedagógica para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação. Conforme afirma Cosson, o letramento literário possibilita que o aluno estabeleça uma relação significativa com a literatura, compreendendo-a como prática social capaz de ampliar a compreensão do mundo e das experiências humanas (Cosson, 2014, p. 17). De forma semelhante, Mourão ressalta que a leitura literária desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem, porquanto contribui para o desenvolvimento da criticidade e da sensibilidade do leitor, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de interpretação da realidade social (Mourão, 2023, p. 137).

Assim, ao articular as diretrizes legais da educação brasileira com as práticas pedagógicas voltadas para a leitura e o letramento literário a escola contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento da autonomia intelectual, da sensibilidade estética e da capacidade crítica. Dessa maneira, a literatura torna-se um instrumento relevante, no processo educativo, especialmente no contexto das escolas do

campo, onde a diversidade cultural e social dos estudantes pode ser valorizada como elemento fundamental para a construção do conhecimento.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, articulada a procedimentos de estudo de caso, uma vez que se buscou compreender profundamente uma realidade específica no contexto escolar investigado (Yin, 2015). Ela foi realizada com 16 alunos matriculados em uma turma multietapas, do ensino fundamental, 6º ao 8º ano em uma escola do campo localizada no município de Amarante-MA. A escolha pelo estudo justifica-se por sua natureza interventiva e reflexiva. Diferentemente de abordagens meramente descritivas a pesquisa-ação pressupõe envolvimento direto das pesquisadoras, no contexto investigado, permitindo transformação simultânea da prática pedagógica e produção de conhecimento científico. Segundo Thiollent (2011, p. 14), a pesquisa-ação caracteriza-se pela participação ativa dos pesquisadores na realidade investigada, buscando compreender e transformar a prática social por meio de ações planejadas e reflexivas. A triangulação entre observação, análise documental e produção discente assegura maior rigor metodológico, fortalecendo a validade interna da investigação. A coleta de dados ocorreu por meio de: Observação participante durante as aulas de Língua Portuguesa; Registro das práticas pedagógicas em diário de campo; Análise das produções textuais dos estudantes; Aplicação de oficina de leitura literária.

Segundo Yin (2015, p. 17) o estudo de caso permite compreender fenômenos em seu contexto real. Nessa perspectiva, esse método de pesquisa é especialmente indicado quando o pesquisador busca analisar situações específicas de forma aprofundada, considerando as relações entre o fenômeno estudado e o ambiente em que ele ocorre. Dessa forma, o estudo de caso possibilita uma análise detalhada da realidade investigada, permitindo a coleta e interpretação de diferentes tipos de dados que contribuem para uma compreensão mais ampla do objeto de pesquisa.

4 PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta teve como finalidade promover o letramento literário em turmas multietapas por meio de estratégias flexíveis e contextualizadas. Essa organização considera princípios do letramento literário que propõem mediação gradual da leitura e participação

ativa do leitor no processo interpretativo (COSSON, 2014). Dessa forma, a intervenção buscou romper com a homogeneidade do ensino tradicional, reconhecendo que, em contextos de multisseriação, a heterogeneidade não é um obstáculo, mas uma potência pedagógica. Ao articular o repertório universal com as narrativas e saberes locais do campo, a proposta permitiu que cada estudante, em seu tempo e nível de autonomia, construísse sentidos próprios, transformando o ato de ler em uma ferramenta de afirmação identitária e diálogo intercultural.

Organização

A turma foi organizada em grupos por nível de autonomia leitora:

Grupo 1 – Leitores iniciantes;

Grupo 2 – Leitores em desenvolvimento;

Etapas

1. Acolhida e motivação (conversa sobre narrativas da comunidade);
2. Leitura literária compartilhada;
3. Atividades diferenciadas por grupo (reconto, análise narrativa);
4. Socialização das produções;
5. Sistematização da oficina realizada pela comunidade.

A avaliação foi diagnóstica, processual e formativa, considerando participação, evolução leitora e qualidade das produções textuais.



O CACHORRINHO AMIGO

Naquela noite, eu estava caminhando por uma rua deserta e escura quando ouvi passos atrás de mim. Meu coração acelerou e não tive coragem de olhar para trás. Assustado, entrei em um beco e corri para me esconder. Ao entrar no beco, encontrei um cachorrinho perdido. Quando ele me viu, começou a latir. Mas, em vez de ter medo, eu me aproximei dele. O cachorro se acalmou e nós nos tornamos bons amigos. Com o cachorro ao meu lado, o medo desapareceu. Juntos, saímos do beco e continuamos nossa jornada.

Moral da história: *O medo pode ser superado com a companhia e o apoio de alguém (ou de um animal de estimação!). A amizade pode surgir em momentos inesperados. A coragem pode ser encontrada*

Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras.

Produção do aluno do 6ºano



O DESERTO DOURADO

Era uma vez, em um vasto deserto dourado, um viajante solitário. Ele havia perdido sua estrela, sua direção, e seu coração estava cheio de saudade. Enquanto caminhava, encontrou um pequeno príncipe sentado sobre uma duna, olhando para o céu. "O que você procura?" perguntou o viajante. "Procurava uma rosa única, que floresceu em meu planeta", respondeu o príncipe. "Mas por que procurá-la aqui?" perguntou o viajante. "Porque o deserto é onde se encontra o que é verdadeiramente precioso", disse o príncipe. "Aqui, aprendi a valorizar a simplicidade e a beleza das pequenas coisas." O viajante sorriu e disse: "Entendi. O deserto pode ser árido, mas é também um lugar de revelações." Juntos, eles olharam para o céu estrelado e encontraram a estrela que o viajante havia perdido.

Moral da história: O deserto pode ser um lugar de descobertas e revelações. A simplicidade e a beleza das pequenas coisas são verdadeiramente preciosas. A saudade pode nos levar a encontrar o que procuramos.

Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

Produção da aluna do 7º ano



A CABRA FAMINTA

Havia uma cabra faminta e irritada que avistou um elefante na floresta. Ela se aproximou, mostrando os dentes, pronto para atacar. O elefante, surpreso, correu para se refugiar na mata. A cabra seguiu o elefante, determinada a alcançá-lo. No entanto, ao correr, começou a sentir uma dor no estômago. De repente, percebeu que sua irritação era causada pela fome. O elefante, notando a cabra hesitante, parou de correr. Ele se aproximou dela e perguntou: — "Por que você está me perseguindo, pequena cabra?" A cabra respondeu: — "Estou com fome... não consigo encontrar comida." O elefante sorriu e disse: — "Vem comigo, eu sei onde encontrar o melhor capim da floresta." Juntos, eles encontraram um campo verdejante, cheio de deliciosas plantas. A cabra comeu até saciar sua fome. A partir daquele dia, a cabra e o elefante se tornaram amigos. O elefante a ajudava a encontrar comida, e a cabra o acompanhava em suas aventuras pela floresta.

Moral da história: - A fome pode nos levar a comportamentos errados. - A ajuda e compreensão dos outros podem nos salvar. A amizade pode surgir em momentos inesperados.

Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

Produção do aluno do 8º ano

A análise das produções discentes permitiu identificar importantes indícios do desenvolvimento do letramento literário entre os estudantes participantes da pesquisa. As narrativas produzidas revelam não apenas avanços relacionados à escrita e à organização textual, mas também evidenciam processos de construção de sentidos, apropriação da linguagem literária e ampliação da capacidade interpretativa dos alunos. Nesse contexto, as produções constituem importantes instrumentos para compreender como as práticas de leitura literária desenvolvidas durante a intervenção contribuíram para a formação dos estudantes enquanto leitores e produtores de textos.

No que se refere aos aspectos narrativos, observou-se que os textos apresentam elementos fundamentais da estrutura narrativa, como personagens, enredo, conflito e desfecho. Os estudantes demonstraram capacidade de organizar sequencialmente os acontecimentos, estabelecendo relações de causa e consequência que garantem coerência às histórias produzidas. Além disso, verificou-se a presença de recursos expressivos, descrições e

diálogos que contribuem para a construção dos sentidos do texto. Esses elementos evidenciam que os participantes não apenas reproduzem modelos textuais, mas são capazes de mobilizar conhecimentos adquiridos por meio das experiências de leitura realizadas durante as oficinas literárias.

Outro aspecto relevante identificado nas produções refere-se à intertextualidade presente nos textos. Observou-se a influência de obras literárias trabalhadas durante as atividades, especialmente elementos que remetem à obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Tal ocorrência demonstra que os estudantes estabeleceram relações entre os textos lidos e suas próprias produções, apropriando-se de símbolos, valores e temáticas presentes na narrativa original. Segundo Cosson (2014), o letramento literário pressupõe justamente a capacidade do leitor de dialogar com diferentes textos, ampliando sua compreensão da literatura e do mundo. Nesse sentido, a intertextualidade observada nas produções revela que os alunos ultrapassaram uma leitura superficial, desenvolvendo uma postura ativa diante do texto literário.

A construção de sentidos também se destacou como um dos resultados mais significativos da intervenção pedagógica. As narrativas produzidas apresentam reflexões relacionadas à amizade, à saudade, à valorização das pequenas experiências cotidianas e à importância dos vínculos afetivos. Tais aspectos demonstram que os estudantes foram capazes de interpretar os textos lidos e atribuir novos significados às experiências vivenciadas. De acordo com Soares (2020), o letramento envolve o uso social da leitura e da escrita, permitindo que os sujeitos compreendam e atribuam sentido às práticas culturais das quais participam. Dessa forma, as produções analisadas evidenciam que a leitura literária favoreceu a construção de conhecimentos que extrapolam os limites da sala de aula e dialogam com a realidade dos estudantes.

Ao analisar os textos sob a perspectiva da formação do leitor literário, percebe-se que as atividades desenvolvidas contribuíram para a ampliação da autonomia dos participantes diante da leitura. Conforme afirma Cosson (2014), a formação do leitor literário ocorre quando o sujeito estabelece uma relação significativa com a literatura, sendo capaz de interpretar, questionar e produzir sentidos a partir dos textos lidos. Nas produções analisadas, observa-se que os estudantes demonstram domínio de diferentes estratégias narrativas e conseguem expressar sentimentos, ideias e percepções de forma criativa, evidenciando avanços no processo de formação leitora.

As produções também revelam forte relação com o contexto sociocultural do campo. Embora algumas narrativas apresentem elementos universais da literatura, os estudantes

incorporam aspectos relacionados às suas vivências, aos valores comunitários e às experiências construídas no ambiente rural. A valorização da simplicidade, dos vínculos familiares, da convivência comunitária e das memórias coletivas aparece de forma recorrente nos textos produzidos. Essa característica demonstra que os alunos não apenas reproduzem conteúdos escolares, mas articulam os conhecimentos literários às suas experiências de vida.

Nessa perspectiva, Freire (2011) destaca que a leitura da palavra está diretamente relacionada à leitura do mundo, sendo fundamental que os processos educativos considerem os saberes construídos pelos sujeitos em seus contextos sociais. Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da criticidade e da sensibilidade dos estudantes diante das narrativas literárias. Mourão (2023) afirma que a leitura literária amplia as possibilidades de interpretação da realidade ao permitir que os leitores estabeleçam relações entre linguagem, cultura e experiência humana. Tal perspectiva pode ser observada nas produções analisadas, nas quais os estudantes demonstram capacidade de refletir sobre valores humanos, sentimentos e questões presentes tanto na literatura quanto em seu cotidiano. A leitura literária, nesse contexto, mostrou-se um importante instrumento para o fortalecimento da imaginação, da criatividade e da compreensão crítica da realidade.

Além disso, a heterogeneidade característica das turmas multietapas revelou-se um elemento favorável ao desenvolvimento das atividades. Durante a realização das oficinas, observou-se que estudantes com maior autonomia leitora auxiliaram aqueles que apresentavam mais dificuldades, promovendo momentos de troca de experiências e construção coletiva do conhecimento. Essa dinâmica contribuiu para a constituição de uma comunidade de leitores, conceito defendido por Cosson (2014), na qual os sujeitos compartilham interpretações, dialogam sobre as leituras realizadas e constroem novos significados coletivamente.

Os resultados obtidos permitem afirmar que as práticas desenvolvidas contribuíram significativamente para o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes participantes da pesquisa. As produções analisadas evidenciam avanços na capacidade de leitura, interpretação e produção textual, bem como no estabelecimento de relações entre literatura, identidade e contexto social. Assim, a experiência realizada demonstra que o trabalho com a literatura em turmas multietapas do campo pode constituir uma importante estratégia de formação humana, favorecendo a construção de leitores críticos, sensíveis e capazes de compreender a realidade em que vivem.

Dessa forma, a análise das produções confirma que o letramento literário, quando desenvolvido por meio de práticas contextualizadas e mediadas pedagogicamente, contribui

para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes, para a valorização dos saberes do campo e para a ampliação das competências leitoras e interpretativas. Mais do que produzir textos, os estudantes demonstraram capacidade de atribuir sentidos às experiências vivenciadas, evidenciando que a literatura pode ocupar um papel central na formação crítica e cidadã dos sujeitos do campo.

1. Nível de Autonomia e Alfabetização

O texto apresenta um domínio consolidado da norma culta e da estrutura narrativa. Mostrando que alguns alunos já ultrapassaram as fases iniciais de alfabetização (silábico/alfabético) e demonstra autonomia leitora e escritora. A pontuação está correta, o uso de travessões para diálogos é preciso e o vocabulário é rico, o que indica que as oficinas de leitura realizadas surtiram efeito.

2. Intertextualidade e Letramento Literário

É notável a influência da obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Os alunos não apenas leram, mas apropriaram-se da simbologia

No contexto do campo: Embora o deserto não seja o cenário geográfico direto do Maranhão (onde predominam biomas como Cerrado e Amazônia), a metáfora do "lugar árido que guarda preciosidades" pode ser uma transposição da realidade da escola do campo: um lugar muitas vezes visto como de escassez por quem é de fora, mas de grande riqueza cultural para quem nele vive.

3. Estrutura Narrativa e Identidade

O texto segue o modelo clássico da fábula, encerrando com uma "Moral da história".

Subjetividade: O foco na "saudade", na "simplicidade" e na "beleza das pequenas coisas" demonstra uma sensibilidade aguçada, comum em alunos que possuem uma relação mais próxima com a natureza e o tempo do campo.

Protagonismo: Os alunos conseguem fechar o ciclo narrativo (o viajante encontra a estrela perdida), o que mostra clareza de raciocínio lógico-formal.

4. Pontos para Reflexão (Turma Multietapas)

Considerando que eles estão em uma turma multietapas, provavelmente atuam como referência para os menores.

Desafio pedagógico: O desafio para o professor, não é mais a decodificação, mas sim incentivá-los a trazerem elementos ainda mais locais para que a escrita ganhe também o "sotaque" e a identidade de Amarante-MA.

Nos textos produzidos observou-se que o tema das oficinas contribuiu para a formação crítica dos alunos participantes. Eles não escrevem apenas frases isoladas; eles constroem significados e reflete sobre sentimentos complexos, mostrando que a escola do campo, mesmo com desafios, é um espaço de alta produção intelectual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas ao letramento literário, esta pesquisa amplia as discussões acadêmicas acerca da Educação do Campo e das turmas multietapas. Espera-se que este estudo possa servir como fonte de consulta para futuros pesquisadores das licenciaturas, especialmente nas áreas de Letras e Pedagogia, estimulando novas investigações sobre a formação leitora em contextos rurais. A pesquisa evidenciou que o letramento literário, quando desenvolvido de forma contextualizada e articulado à realidade sociocultural do campo, constitui instrumento potente de formação crítica e fortalecimento identitário. Embora as turmas multietapas apresentem desafios estruturais e pedagógicos, a heterogeneidade pode ser convertida em potencial formativo mediante planejamento flexível e valorização dos saberes locais. Concluiu-se que a proposta pedagógica apresentada contribuiu para a ampliação das práticas de leitura, para o fortalecimento da cultura local e para a construção de uma educação mais democrática no contexto rural. Os resultados evidenciam que o letramento literário, quando articulado à realidade sociocultural do campo, não apenas desenvolve competências leitoras, mas contribui para o fortalecimento identitário e para a valorização da memória coletiva.

Observou-se que a organização por níveis de autonomia leitora favoreceu maior engajamento discente, ampliando a participação nas atividades e promovendo aprendizagem colaborativa. Desta forma ficou claro que as turmas multietapas, podem constituir espaço fecundo de inovação pedagógica, desde que sustentadas por planejamento intencional, formação docente adequada e políticas públicas consistentes. Este estudo contribui, portanto, para o debate acadêmico sobre educação do campo e letramento literário, oferecendo

subsídios teórico-metodológicos que podem orientar práticas pedagógicas em contextos semelhantes. Como limitação do estudo, destaca-se o recorte específico do contexto investigado, o que indica a necessidade de novas pesquisas que ampliem a análise das práticas de letramento literário em outras escolas do campo.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Celso. *Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 nov. 2025.

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. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 29–48.

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). *Escolas multisseriadas e formação de professores: desafios e perspectivas para a educação do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURÃO, Mônica Assunção. O conto “Desenredo”, de João Guimarães Rosa como um exercício de leitura literária no ensino médio da educação básica. *Revista EntreLetras*,

Araguaína, v. 14, n. 3, p. 135–146, set./dez. 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n3p135-146.

PAULINO, Naiane Caroline Mazzurana. *Educação do campo: possibilidades e desafios do ensino em turmas multisseriadas*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituição não informada.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tatiana Souza de Camargo. *Turmas multisseriadas: desafios e a realidade da educação do/no campo*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2022.

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Sandra Zákia; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Educação multisseriada: teoria e prática nas escolas rurais*. São Paulo: Cortez, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.