

O PIBID NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROJETO DE LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO MULTISSERIADO

Cleilton Oliveira da Silva ¹
Maria do Socorro Castro Hage ²

Resumo

Este trabalho apresenta um projeto de leitura desenvolvido em uma turma multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da educação do campo, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA). O estudo tem como objetivo evidenciar a importância do projeto na iniciação à docência, destacando suas contribuições para o processo de alfabetização, a formação leitora e a construção de uma prática pedagógica comprometida com a formação dos educandos. Para tanto, foi adotado uma abordagem qualitativa, caracterizada como relato de experiência, com base em observações, registros e reflexões realizadas durante a execução das atividades. A fundamentação teórica apoia-se em Freire (1996; 1989), Soares (2004), Cosson (2006), Hage (2008), Caldart (2000) e Arroyo (2003), que discutem a educação do campo, a organização multisseriada e a formação docente crítica, compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais. O projeto envolveu leitura compartilhada, rodas de conversa e produções textuais, visando ao desenvolvimento da compreensão leitora. Os resultados indicam maior envolvimento dos educandos, avanços na compreensão textual e fortalecimento da expressão oral e escrita, além de contribuições significativas para a formação docente, especialmente no planejamento e na mediação pedagógica. Logo, as evidências mostram que projetos de leitura articulados à realidade dos sujeitos do campo favorecem aprendizagens significativas e fortalecem a articulação entre teoria e prática na formação docente.

Palavras-chave: Leitura e escrita, multissérie, educação do campo, projeto de leitura, PIBID.

1 Introdução

A formação de leitores críticos constitui um dos maiores desafios da educação básica brasileira, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa em que se consolidam os processos de alfabetização e letramento. Nesse contexto, os projetos de leitura assumem papel fundamental, pois aumenta as experiências dos estudantes com a leitura e a escrita, favorecendo não apenas ao processo de aquisição do sistema alfabético, mas também a construção de sentidos, a reflexão crítica e a formação ética (Freire, 1996; Soares, 2004; Cosson, 2006). É nesse cenário que se insere a iniciativa desenvolvida no campo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), parte do subprojeto de Pedagogia da

¹ Discente de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará/Campus Igarapé-Açu/Brasil; Bolsista de iniciação à docência, e-mail: cleilton.odsilva@uepa.br

² Doutora em Educação: Currículo com pós doutorado em Educação. Pela PUC - SP. Universidade Estadual - UEPA, e-mail: socorro.hage@uepa.br

Universidade do Estado do Pará (UEPA), cuja proposta buscou fortalecer práticas leitoras relevantes em uma turma com organização multiseriada da educação do campo.

A leitura, conforme defende Freire, não deve se limitar à decodificação de palavras, visto que está diretamente ligada à compreensão do mundo e à construção da consciência crítica. Para o autor, a leitura da palavra está de forma íntima relacionada à leitura do mundo, o que proporciona à prática educativa um caráter ético e político (Freire, 1989). Assim, durante a promoção de projetos de leitura, a escola não apenas ensina técnicas, mas participa de forma ativa da formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade e assumir posição diante dela.

De modo complementar, as contribuições de Soares revelam que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, ou seja, não podem se separar ou ao menos não deveriam. Para essa pensadora, ensinar a ler e escrever deve resultar em colocar o educando nas práticas sociais da leitura e da escrita, para que ele possa fazer uso competente e significativo da linguagem (Soares, 2004). Nessa perspectiva, projetos de leitura favorecem a articulação entre o domínio do sistema de escrita e a vivência concreta de práticas leitoras contextualizadas.

Além disso, a literatura, conforme discute Cosson, desempenha papel essencial para promover o contato do educando com a cultura literária, o que ampliaria seu repertório (Cosson, 2006). Contudo, a literatura na escola, por vezes, aparece de modo superficial, o que reforça a necessidade de propostas pedagógicas que valorizem a leitura literária como experiência formadora.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar, entre as competências gerais da Educação Básica, a importância da empatia, do diálogo, da valorização da diversidade e do respeito aos direitos humanos (Brasil, 2017). Nesse sentido, projetos de leitura podem assumir o papel de espaços que sejam favoráveis para o desenvolvimento dessas competências, articulando formação intelectual às dimensões ética e social.

Diante do exposto, este estudo, intitulado “O PIBID na educação do campo: projeto de leitura e formação docente em contexto multiseriado”, torna-se relevante pela necessidade de analisar práticas de leitura que articulem alfabetização, letramento e formação ética no contexto escolar. Por apresentar uma intervenção desenvolvida na iniciação à docência, o trabalho contribui para a reflexão sobre a importância de propostas pedagógicas contextualizadas que compreendam a leitura como prática social, conforme defende Freire (1989), e que valorizem o uso significativo da linguagem, como aponta Soares (2004). Assim,

o estudo evidencia a relevância de projetos de leitura na formação dos educandos e na formação inicial docente.

Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como relato de experiência de natureza qualitativa. A análise fundamenta-se na observação participante, no registro das atividades realizadas e na reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas, em diálogo com estudos de Freire (1996; 1989), Soares (2004), Cosson (2006), Hage (2008), Caldart (2000) e Arroyo (2003), que discutem leitura, formação humana e educação do campo. Assim, busca-se compreender as contribuições do projeto de leitura tanto para os educandos quanto para a formação inicial dos licenciandos envolvidos.

No que tange os resultados, observou-se que a introdução do projeto de leitura no cotidiano da turma gerou mudanças na participação dos educandos e na forma como se relacionavam com os textos, com avanços na compreensão leitora, ainda que em ritmos diferentes. O projeto também se constituiu como espaço formativo para as bolsistas, ao exigir planejamento, ajustes e reflexão sobre a prática, aspectos que serão aprofundados nas seções seguintes.

Logo, o presente estudo busca evidenciar a importância de um projeto de leitura desenvolvido na iniciação à docência, colocando em relevo suas contribuições para o processo de alfabetização, para a formação leitora e para a construção de uma prática docente comprometida com a formação dos estudantes. Além disso, abriga pretensão de analisar como o projeto de leitura desenvolvido em turma multiseriada contribuiu para a formação leitora e ética dos educandos; compreender de que maneira a proposta articulou ludicidade, diálogo e produção escrita como práticas sociais de letramento; refletir sobre as contribuições da experiência para a formação inicial docente no contexto do PIBID, considerando o contexto da educação do campo.

2 Ética e prática docente na formação leitora

A seção teórica deste trabalho apresenta os referenciais que sustentam a análise da experiência desenvolvida no PIBID, articulando concepções de leitura, letramento, formação humana e formação docente. Inicialmente, o estudo dialoga com a perspectiva crítica de Paulo Freire, compreendendo a leitura como prática social vinculada à realidade dos educandos e à construção da autonomia. Em seguida, são usadas as contribuições de Magda Soares e Rildo Cosson, a fim de fundamentar a compreensão da alfabetização e do letramento literário como processos indissociáveis da produção de sentidos e da vivência social da linguagem. Também são consideradas as reflexões de Miguel Arroyo acerca da docência como prática ética e

mediadora, bem como as contribuições de Mônica Castagna Molina Caldart e Salomão Hage, que auxiliam na compreensão das particularidades do contexto escolar e da valorização da realidade dos sujeitos. Esses aportes teóricos orientam a análise da experiência, permitindo compreender o projeto de leitura como prática formativa que integra linguagem, ética e realidade social.

Refletir sobre a importância de um projeto de leitura exige, inicialmente, compreender a prática docente como uma ação ética e política. Para Freire (1996, p. 104), “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética”. Essa afirmação do pensador mostra que o trabalho do professor ultrapassa a transmissão de conteúdos, envolvendo responsabilidade na formação de sujeitos críticos e conscientes.

Em sua discussão sobre o respeito à dignidade do educando, Freire (1996, p. 48) expõe que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Nesse sentido, um projeto de leitura não pode ser conduzido de maneira autoritária ou alheia ao contexto, mas deve considerar as experiências, saberes e vivências dos estudantes.

A ética defendida por Freire não é neutra. Pelo contrário, ela assume posicionamento diante dos problemas sociais. O autor explica que “a ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (Freire, 1996, p. 34), e ainda reforça que “a neutralidade é a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça” (Freire, 1996, p. 90). Assim, promovendo práticas leitoras significativas, o educador contribui para que os estudantes desenvolvam olhar crítico sobre a realidade e posicionem-se diante das desigualdades.

Essa perspectiva dialoga com um estudo sobre os marcos legais da educação brasileira, realizado por Silva, Coelho e Pereira (2024). Segundo os autores, a alfabetização, ou seja, o processo de aquisição da leitura e da escrita, tem como finalidade o desenvolvimento integral do educando, especialmente no exercício de sua cidadania (Silva, Coelho e Pereira, 2024). Nesse sentido, projetos de leitura, em particular quando desenvolvidos no PIBID, constituem espaços de promoção dessa cidadania, envolvendo aspectos como diálogo, cooperação e respeito à diversidade, o que favorece o desenvolvimento dos educandos.

2.1 Alfabetização, letramento e literatura na formação do sujeito leitor

No que diz respeito ao processo de alfabetização, é fundamental superar a visão restrita que reduz o ensino da leitura à decodificação mecânica. Freire (1989, p. 9) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que o processo de aprendizagem da

língua escrita deve partir da realidade do discente. Para o autor, “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto” (Freire, 1989, p. 7).

Essa concepção rompe com a prática da memorização mecânica, pois, como destaca Freire (1989, p. 12), “a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto”. Dessa forma, o projeto de leitura precisa promover reflexão, diálogo e construção de sentido em grupo.

Contribuindo para essa discussão, Soares (2004, p. 15) afirma que “alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos [...] interdependentes e indissociáveis”. A autora ressalta ainda que defender a especificidade da alfabetização não significa separar alfabetização do letramento (Soares, 2004, p. 11). Assim, o ensino da leitura deve articular o domínio das habilidades de leitura e escrita com sua função social para permitir que o estudante faça uso significativo da linguagem no meio social.

Na ação de desenvolver um projeto de leitura no PIBID, revela-se a necessidade de diferentes metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto e sistemático, em específico no que se refere à alfabetização, e outras por práticas mais amplas e contextualizadas (Soares, 2004). Tal articulação fortalece o processo de formação dos educandos, além de aumentar as possibilidades de aprendizagem.

A literatura possui papel importante na constituição do sujeito leitor. Conforme discute Cosson (2006), a leitura literária amplia a compreensão da realidade e contribui para o crescimento como um todo do indivíduo. A literatura possibilita acessar diferentes experiências humanas, permitindo que o leitor reconheça a si mesmo e ao outro nas narrativas.

Entretanto, muitas vezes a literatura no ambiente escolar é reduzida a práticas fragmentadas e superficiais, o que desperdiça seu potencial para formação dos jovens. Oposta a essa perspectiva, um projeto de leitura estruturado proporciona experiências significativas, que incentiva a interpretação crítica, bem como o desenvolvimento de sentidos.

Assim, quando articulados à ética, alfabetização e literatura, o projeto de leitura desenvolvido no PIBID se mostra como prática pedagógica que se compromete com a formação humana, crítica e emancipadora dos estudantes.

2.2 Educação do campo, multisseriação e docência

A compreensão da prática pedagógica em turmas multisseriadas exige considerar a história da educação do campo. Conforme apresenta Hage (2008, p. 1), “a realidade da educação do campo expressa grandes fragilidades tanto em relação à oferta quanto à

qualidade”, revelando desafios em sua estrutura que recaem sobre o processo educativo.

Porém, o autor também destaca que “a heterogeneidade é um elemento potencializador da aprendizagem” (Hage, 2008, p. 11), indicando que a pluralidade presente nessas escolas pode manifestar não como um desafio, mas como uma possibilidade que pode e deve ser explorada na formação das crianças.

Esse olhar do pensador dialoga com Caldart (2000, p. 53), que defende que “a formação humana não pode ser pensada apenas como aquisição de conteúdos formais”, mas deve considerar o sujeito em sua totalidade, território e história. Assim, a escola do campo precisa se organizar com base nas necessidades concretas da comunidade (Caldart, 2000, p. 72).

Quando se articulam essas reflexões com a perspectiva docente, Arroyo (2003, p. 196) afirma que “toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser”, colocando o professor no centro da pedagogia como mediador da formação humana. Dessa forma, pensar a organização multisseriada envolve saber reconhecer tanto seus desafios estruturais quanto sua potência educativa, desde que fundamentada em práticas contextualizadas com essas realidades e que assumam compromisso com a ética.

3 O projeto Leitura em Ação: transformando palavras em diversão no contexto multisseriado e sua implementação

O projeto Leitura em Ação: transformando palavras em diversão no contexto multisseriado foi desenvolvido em uma escola municipal do campo, localizada na Vila São Luizinho, pertencente ao município de Igarapé-Açu, no estado do Pará. A instituição atende alunos da educação do campo e possui organização multisseriada, reunindo, em uma mesma turma, alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Nesse contexto, a turma é composta por 13 estudantes no turno da tarde. Durante o período de observação da docência, foi possível perceber níveis diferentes de proficiência leitora: algumas crianças realizavam a leitura com facilidade, aparentando terem fluência, enquanto outras apresentavam dificuldades relacionadas à falta de prática. Além disso, havia alunos que conseguiam decodificar o texto, mas apresentavam limitações quanto à compreensão e interpretação do que liam. Esse cenário revelou que havia a necessidade de uma intervenção tanto no que tange a leitura quanto na escrita, articulando decodificação, compreensão e reflexão crítica.

3.1 Planejamento e desenvolvimento do projeto leitura

Diante das dificuldades observadas, o projeto de leitura foi idealizado em parceria com outro bolsista do PIBID. Após diálogo com a professora supervisora, foi solicitada autorização para desenvolver a proposta. A docente assentiu para a iniciativa e solicitou a elaboração formal do projeto para acompanhamento.

No que tange os objetivos da iniciativa, o projeto de leitura busca estimular nos alunos o hábito e o gosto pela leitura, desenvolvendo a compreensão das histórias, a criticidade e a escrita. Como objetivos específicos, buscou-se: estimular a leitura por meio de atividades diversificadas; proporcionar aos alunos da zona rural contato com diferentes textos literários; desenvolver atividades práticas a partir das leituras realizadas; e promover a produção textual com base nas dinâmicas propostas.

No que diz respeito ao cronograma, o projeto foi organizado para acontecer uma vez por semana, às segundas-feiras, na disciplina de Língua Portuguesa, com duração de três horas por encontro, ao longo do ano letivo de 2025.

No que se refere às metodologias adotadas, buscou-se assegurar que a leitura se tornasse uma experiência mais próxima do que os alunos já conheciam, relacionando os textos ao dia a dia das crianças. Foram utilizados livros de literatura infantojuvenil, textos jornalísticos, poemas, revistas, narrativas orais e outros gêneros textuais, possibilitando o contato com diferentes formas de comunicação escrita. Entre as estratégias desenvolvidas destacam-se: roda de conversa; aula passeio; atividades lúdicas; contação de histórias; leitura compartilhada; produção textual criativa; diário de leitura; propostas interdisciplinares.

As práticas desenvolvidas buscaram articular alfabetização e letramento, conforme defende Soares (2004), que considera que o domínio da leitura e escrita devem estar associados ao uso social da leitura. Além disso, ao relacionar os textos ao cotidiano dos alunos, a proposta dialoga com a concepção de Freire (1989) de que a leitura da palavra deve estar vinculada à leitura do mundo.

3.2 Experiência de uma aula temática sobre a mandioca: leitura, cultura e protagonismo

Uma das aulas desenvolvidas no projeto de leitura, analisada por Coelho, Silva, Hage (2026), teve como tema a mandioca, alimento tradicional da cultura amazônica. A escolha do tema partiu da intenção de aproximar a leitura do cotidiano dos alunos da Vila de São Luizinho, valorizando os conhecimentos locais e experiências culturais.

Nessas condições, a aula teve início com uma roda de conversa para levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Nesse momento, as crianças participaram ativamente.

compartilhando diferentes formas de consumo da mandioca que conheciam (Coelho, Silva, Hage, 2026). Tal dinâmica dialoga com a perspectiva de Freire (1989), que afirma que a leitura do mundo acontece antes da leitura da palavra, indicando que o conhecimento já vivido pelo aluno deve ser ponto de partida para novas aprendizagens.

Durante a leitura da lenda da mandioca, os próprios estudantes se ofereceram para realizar a leitura em voz alta, demonstrando envolvimento e interesse. Em determinado momento, quando foram questionados sobre outras lendas relacionadas à origem das plantas, uma aluna mencionou a lenda do açaí e destacou já ter apresentado o tema anteriormente. Esse episódio revela o protagonismo discente e a valorização da bagagem cultural dos educandos, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade (Coelho, Silva, Hage, 2026).

Outro momento significativo ocorreu durante a exibição do curta-metragem Josué e a Macaxeira Maravilhosa, quando uma aluna estabeleceu relação entre o filme e o conto João e o Pé de Feijão. Essa associação evidencia a capacidade interpretativa dos estudantes e demonstra que a leitura, mesmo em linguagem audiovisual, promove construção ativa de sentidos (Coelho, Silva, Hage, 2026).

No último momento da aula, os alunos produziram textos de opinião sobre o filme. Antes da escrita, foi explicada a estrutura do gênero textual. O desempenho foi positivo, destacando-se uma aluna que recomendou o filme à mãe em sua conclusão (Coelho, Silva, Hage, 2026). Esse momento revela avanço não apenas na escrita, mas na apropriação social do gênero textual, aspecto que se aproxima do ideal de Soares (2004) sobre ampliação do conceito de alfabetização em direção ao letramento, ou seja, do saber ler e escrever ao saber usar a leitura e a escrita em contextos reais.

No decorrer da atividade, também foi possível identificar diferenças no nível de desenvolvimento dos alunos, especialmente entre oralidade e expressão escrita, o que reforça a importância de práticas contínuas e diversificadas em turmas multisseriadas (Coelho, Silva, Hage, 2026).

De modo geral, a aula evidenciou que a articulação entre cultura local, literatura, diálogo e produção textual favorece uma aprendizagem significativa, aproximando leitura e realidade vivida pelos estudantes.

3.3 Experiência de uma aula lúdica: leitura, ética e empatia

Outra experiência significativa do projeto, discutida por Correia, Silva, Hage (2026), envolveu a realização da atividade denominada “caça a história”, proposta que articulou ludicidade, leitura compartilhada e reflexão ética.

Desde o início, ficou evidente entusiasmo dos estudantes, especialmente pela dinâmica de investigação da atividade. O jogo favoreceu a cooperação entre os alunos dos diferentes anos da turma multisseriada, promovendo integração e participação coletiva. Quando encontravam trechos da narrativa, os próprios estudantes convidavam colegas que ainda não haviam lido para realizar a leitura em voz alta, o que revelou preocupação com a inclusão de todos. Tal atitude evidencia o exercício espontâneo da empatia entre as crianças (Correia, Silva, Hage, 2026).

Na roda de conversa que sucedeu a atividade, alguns alunos reconheceram situações em que haviam faltado com respeito aos colegas. Esse momento possibilitou escuta mútua e reflexão sobre o uso da linguagem nas relações interpessoais (Correia, Silva, Hage, 2026). Em consonância com a proposta, Freire (1996), afirma que o respeito à autonomia e à dignidade do outro constitui um imperativo ético. Assim, a aula ultrapassou o campo cognitivo e adentrou a formação de valores.

Na etapa seguinte, os estudantes produziram cartas destinadas ao personagem da história, expressando conselhos e reflexões. Posteriormente, participaram da chamada “caixa da desculpa”, escrevendo bilhetes direcionados a pessoas com quem sentiam necessidade de se reconciliar. Uma das alunas escolheu escrever à própria mãe, demonstrando que a atividade provocou reflexões para além do espaço escolar (Correia, Silva, Hage, 2026).

Essas produções evidenciam o uso social da escrita, articulando alfabetização e letramento, conforme defende Soares (2004), quando destaca a indissociabilidade entre domínio do sistema de escrita e sua função social. As crianças não apenas escreveram por obrigação escolar, mas utilizaram a linguagem como meio de expressão ética e transformação das relações.

A proposta dialoga ainda com a já mencionada Competência Geral 9 da BNCC, pois visa a promoção da empatia, do diálogo e da responsabilização afetiva (Brasil, 2017). Mesmo que tenham surgido desafios, como momentos de agitação e necessidade de ajustes no tempo previsto para as atividades, a mediação docente permitiu conduzir a experiência de forma produtiva (Correia, Silva, Hage, 2026).

Amplamente, essa aula mostra que práticas pedagógicas que aliam ludicidade, leitura e escrita reflexiva favorecem não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também a formação social e cidadã dos estudantes, reafirmando a importância do projeto de leitura como espaço de construção ética em grupo.

3.4 Resultados formativos do projeto de leitura na turma multisseriada

Durante o desenvolvimento do projeto de leitura, foi observado uma mudança significativa na postura dos estudantes diante da leitura. É possível perceber o aumento do interesse, o avanço na fluência e na compreensão textual, o que revela que a leitura passou a assumir uma função central no cotidiano da turma. As rodas de conversa e as produções escritas favoreceram a participação ativa dos educandos, fortalecendo sua capacidade de argumentação e expressão (Soares, 2004).

No contexto multisseriado, a heterogeneidade inicialmente percebida como desafio revelou-se elemento dinamizador do processo (Hage, 2008). As estratégias diversificadas possibilitaram atender diferentes níveis de aprendizagem, promovendo cooperação e maior envolvimento de todas as crianças da turma. Tal movimento mostra que práticas planejadas com intencionalidade pedagógica podem transgredir limites estruturais os transformando em oportunidades formativas.

Para os bolsistas do PIBID, a experiência representou um exercício concreto de profissão de docente. O planejamento das atividades, a organização dos materiais, a gestão do tempo e o controle da turma exigiram postura responsável. Além disso, lidar com imprevistos e adaptar estratégias à realidade dos alunos contribuiu muito para a formação inicial, o que permite compreender a docência para além da perspectiva teórica vista na graduação, como prática que demanda capacidade de organização.

4 Conclusão

A iniciativa desenvolvida demonstra que projetos de leitura, quando articulados à realidade dos estudantes e organizados com intencionalidade pedagógica, podem ressignificar o espaço da sala de aula, especialmente em contextos multisseriados. Mais do que promover avanços técnicos na leitura e na escrita, a proposta conseguiu evidenciar a importância de práticas que valorizem a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, o percurso também revelou que os desafios estruturais da escola não constituem impedimentos absolutos, mas demandam planejamento, criatividade e compromisso docente. Nesse sentido, o projeto reafirma a necessidade de políticas e programas que aproximem a formação inicial da realidade escolar, como o PIBID, fortalecendo a articulação entre teoria e prática.

Assim, este estudo constata que experiências como esta contribuem para consolidar a leitura como prática pedagógica e social, ao mesmo tempo em que colaboram para o desenvolvimento de uma identidade docente mais comprometida com a transformação do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CALDART, Roseli Salete et al. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Expressão Popular; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), 2000.

COELHO, Carlos Germano Do Nascimento et al.. **Trabalhando leitura, escrita e cultura local em uma escola multisseriada: uma experiência a partir das ações do pibid**. Anais do X ENALIC e o IX Seminário Nacional do PIBID... Campina Grande: Realize Editora, 2026. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/139729>. Acesso em: 21/02/2026 23:44

CORREIA, Thallys Da Silva et al.. **Palavras que machucam: uma prática pedagógica sobre respeito e convivência em uma turma multisseriada a partir da experiência do pibid**. Anais do X ENALIC e o IX Seminário Nacional do PIBID... Campina Grande: Realize Editora, 2026. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/139605>. Acesso em: 21/02/2026 23:21

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SILVA, Cleílton Oliveira da; COELHO, Carlos Germano do Nascimento; PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. **Uma análise sobre os instrumentos de avaliação da educação básica: em foco a leitura e escrita**. In: Anais do XIV Fórum Internacional de Pedagogia. Crato: URCA, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br>. Acesso em: 14 jan. 2026.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. Belém, 2008.

SOARES, MAGDA Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5–17, jan. 2004.