

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO DE LINGUAGENS EM TURMAS MULTISSERIADAS DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO TEXTUAL RECEITA

Andressa Maria Tavares Camêlo¹

Alex Correa Pontes²

RESUMO: Este estudo analisou o uso da contação de histórias e de recursos lúdicos como estratégia para o ensino de linguagens em turmas multisseriadas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola rural em tempo integral. A partir da aplicação de uma sequência didática baseada no livro *Cuidado com o menino!*, de Tony Blundell, e no gênero textual receita, buscou-se compreender como essas práticas contribuíram para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, respeitando a heterogeneidade e os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. Trata-se de um **relato de experiência**, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, que valoriza a prática da docente na mediação das atividades e a contextualização cultural dos estudantes. Os resultados indicam que a contação de histórias, aliada a atividades lúdicas e à produção coletiva de textos, promoveu maior engajamento, compreensão significativa dos gêneros textuais e favoreceu a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo. O estudo reforça a importância de práticas pedagógicas intencionais que considerem as especificidades das turmas multisseriadas, especialmente em contextos rurais, ampliando as possibilidades metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais.

Palavras-chave: Contação de histórias; Turmas multisseriadas; Sequência didática.

¹ Estudante do Curso de Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino do *Campus Boa Vista*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. *E-mail:* andressacamelo.prof@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima. *E-mail:* alexpontes800@gmail.com

ABSTRACT: This study analyzed the use of storytelling and playful resources as strategies for teaching language in multigrade 1st and 2nd grade classes of an all-day rural elementary school. Based on the implementation of a didactic sequence inspired by the book *Beware of the Boy!* by Tony Blundell and the textual genre “recipe,” the aim was to understand how these practices contributed to the development of students’ oral, reading, and writing skills, while respecting their heterogeneity and different levels of learning. This is a qualitative and exploratory experience report that values the teacher’s practice in mediating activities and the cultural context of the students. The results indicate that storytelling, combined with playful activities and the collective production of texts, fostered greater engagement, meaningful understanding of textual genres, and the construction of an inclusive and participatory learning environment. The study reinforces the importance of intentional pedagogical practices that consider the specificities of multigrade classes, especially in rural contexts, expanding methodological possibilities for the teaching of Portuguese language in the early years of elementary education.

Keywords: Storytelling; Multigrade classrooms; Didactic sequence.

INTRODUÇÃO

Segundo Oliveira (2020), o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um campo amplo de estudos e práticas, especialmente quando se trata do processo de alfabetização e letramento em contextos desafiadores, como o das escolas rurais. Nessas realidades, o trabalho com turmas multisseriadas impõe desafios adicionais, uma vez que o professor precisa lidar com estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem coexistindo em um mesmo espaço. O autor ressalta que atuar com turmas multisseriadas exige dos docentes uma postura criativa e sensível, uma vez que muitas vezes esses profissionais assumem múltiplas funções sem o apoio de auxiliares ou equipe pedagógica.

Diante desse cenário, metodologias que aliem ludicidade e intencionalidade pedagógica, como a contação de histórias, revelam-se estratégias significativas para o ensino de linguagens. Essas práticas, ao promoverem o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, também despertam o interesse dos alunos e valorizam suas vivências. Além disso, a contação de histórias pode ser compreendida como uma ponte que conecta as dimensões afetivas, cognitivas e sociais do ser humano, ampliando os significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias e cidadãs (Peres; Naves; Borges, 2018). Portanto, investir em propostas pedagógicas que integrem esses elementos é fundamental para a construção de um processo de alfabetização mais envolvente, significativo e contextualizado.

A partir disso, surge o seguinte problema de pesquisa: de que forma a contação de histórias, aliada a recursos lúdicos, pode contribuir para o ensino das linguagens em uma turma multisseriada do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental? Essa indagação orienta o presente estudo, que busca compreender como essas práticas podem ser planejadas e aplicadas de maneira intencional para contemplar diferentes níveis de aprendizagem, respeitando os ritmos e necessidades dos estudantes.

O objeto desta pesquisa é uma turma multisseriada composta por alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, situada em uma escola de zona rural em Caucaia/CE, em tempo integral. A investigação se apoia na aplicação de uma sequência didática desenvolvida a partir do livro “*Cuidado com o menino!*”, de Tony Blundell, com foco no trabalho com o gênero textual receita, integrando oralidade, leitura, interpretação e produção escrita.

Assim, este relato de experiência tem como objetivo geral: Analisar de que modo a contação de histórias e os recursos lúdicos, articulados ao trabalho com o gênero textual receita, podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de linguagem oral e escrita em turmas multisseriadas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, no contexto de uma escola rural.

Dessa forma, este relato de experiência pretende contribuir com a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades do contexto rural e multisseriado, valorizando a ludicidade, a cultura local e a escuta das infâncias como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem das linguagens. Ao evidenciar uma experiência concreta com contação de histórias e atividades lúdicas, o estudo busca ampliar as possibilidades metodológicas do professor alfabetizador, promovendo um ensino mais significativo, inclusivo e conectado à realidade dos alunos dos anos iniciais. Considera-se que as interações verbais vivenciadas no ambiente escolar permitem que as crianças se apropriem de experiências culturais e ampliem sua imaginação, favorecendo uma atuação mais autônoma no cotidiano (Peres; Naves; Borges, 2018). Com isso, acredita-se que propostas pedagógicas que dialogam com o universo infantil e respeitam suas vivências contribuem efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de aprendizagens mais potentes e contextualizadas.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A leitura e os gêneros textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura deve ser entendida como uma prática essencial para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da formação cidadã. Ao ingressar na escola, o aluno inicia um percurso de aproximação com o mundo da escrita, que, na contemporaneidade, vai além do domínio do sistema alfabético. É essencial que o trabalho com textos variados contribua para que o estudante não apenas decodifique as letras, mas também compreenda, interprete e produza textos em diferentes contextos. Nesse sentido, alfabetizar significa inserir o sujeito em um processo gradativo e contínuo de apropriação da linguagem presente nos gêneros e tipos textuais, articulando a base alfabética à prática social da leitura e da escrita (Morais, 2012; Soares, 2009).

Assim, a escola deve promover o contato com os diversos gêneros, em especial o literário, que é uma fonte de aprendizagem, desenvolvimento e humanização para a criança. Conforme destacam Araújo, Moreira e Silva (2018, p. 210), “por meio dos livros infantis esta tem a oportunidade de expressar sentimentos, realizar descobertas, ampliar vocabulário, aprimorar a linguagem e tudo isso pode ser explorado em articulação com a leitura, a oralidade e a escrita, proporcionando o acesso à norma culta.” Dentro dessa perspectiva, os gêneros textuais desempenham papel fundamental. Eles são formas de uso da língua que surgem das necessidades de comunicação no cotidiano, como bilhetes, convites, receitas, cartas, listas,

notícias e contos. Ao serem trabalhados em sala de aula, os gêneros aproximam os estudantes de situações reais de leitura e escrita, despertando interesse e oferecendo propósito às atividades pedagógicas. O contato com diferentes tipos de texto permite que os alunos compreendam como a linguagem se organiza de acordo com a intenção comunicativa de cada situação.

Além disso, o trabalho com gêneros textuais favorece o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura, como localizar informações explícitas, fazer inferências, identificar o tema e o propósito do texto, e analisar os efeitos de sentido provocados pela linguagem. Essas habilidades são essenciais para que o aluno se torne um leitor crítico e autônomo, capaz de transitar por diversas esferas da vida social, como a escolar, a familiar, a digital e a comunitária. Por isso, a leitura não pode ser tratada de maneira isolada, desvinculada dos contextos de uso da linguagem. Nesse processo, o contato com os livros, especialmente os literários, contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, do senso crítico, da sensibilidade e da linguagem da criança, uma vez que, ao ler, ela aprende não apenas a interpretar e escrever, mas também a dominar a estrutura da própria língua (Prado, 1996).

Outro aspecto importante é considerar o nível de letramento dos estudantes e suas experiências anteriores com a linguagem. Muitas crianças chegam à escola já tendo vivenciado práticas de leitura e escrita em casa, como ouvir histórias, manusear livros ou observar adultos lendo. Valorizar esses saberes é essencial para que o processo de aprendizagem seja significativo e respeitoso. A escola, nesse sentido, deve ampliar esses repertórios, oferecendo acesso a textos variados e promovendo práticas de leitura prazerosas e frequentes. Como afirmam Araújo, Moreira e Silva (2018, p. 217):

A maioria das crianças já chega à escola com uma linguagem de palavras desenvolvida, por intermédio de histórias contadas pelos pais, músicas, brinquedos e desenhos. Cabe ao professor aproveitar esse conhecimento prévio e investir também em leituras, pois escutá-las é o começo para formar leitores e estimular o interesse deles. (Araújo; Moreira; Silva, 2018, p. 217).

Esse olhar atento às vivências dos alunos favorece um ensino mais contextualizado e acolhedor, além de criar pontes entre o ambiente familiar e o escolar no processo de formação leitora.

Nos contextos rurais, como o que este projeto considera, essa valorização se torna ainda mais relevante. Incluir gêneros textuais ligados à realidade local, como receitas caseiras, cantigas populares, parlendas e relatos orais, fortalece os vínculos entre escola e comunidade, além de estimular o interesse dos alunos pela leitura. Como afirmam Peres, Naves e Borges (2018, p. 152), “as histórias podem potencializar o uso da linguagem pelas crianças e a expansão

da imaginação”. Quando essas práticas são associadas às vivências dos estudantes, a leitura ganha sentido e propósito. Nesse contexto, “a frequência do uso do livro como elemento cultural podem ser favoráveis para o compartilhamento das experiências simbólicas, incentivando as crianças no processo de imaginação e criação” (Peres; Naves; Borges, 2018, p. 152). Então, quando o professor reconhece a cultura local como fonte legítima de conhecimento, contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, contextualizada e significativa.

Assim, o ensino da leitura por meio dos gêneros textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma estratégia poderosa para promover o letramento, a autonomia e a participação social dos estudantes. Ao trabalhar com textos que fazem parte do dia a dia das crianças, a escola cumpre seu papel de formar leitores capazes de compreender o mundo ao seu redor e interagir de forma crítica com ele, desde os primeiros anos da vida escolar. Como destacam Araújo, Moreira e Silva (2018, p. 217):

É por meio da leitura que o aluno irá se inserir no mundo da cultura, estabelecer sentidos e relações, produzir novas visões, ideias, conseguir se posicionar diante das opiniões alheias, desenvolver o raciocínio e o pensamento reflexivo. Assim, a leitura caracteriza-se como uma prática social necessária para que o aluno possa expressar-se e compreender as expressões dos outros, possibilitando dessa forma o domínio das práticas cotidianas com as quais nos deparamos (Araújo; Moreira; Silva, 2018, p. 217).

Essa perspectiva reforça a importância da leitura como uma prática social, essencial para a formação cidadã e crítica dos estudantes.

1.2 As Especificidades das Turmas Multisseriadas em Escolas da Zona Rural

A organização de turmas multisseriadas é uma realidade comum em muitas escolas localizadas na zona rural brasileira. Essas turmas são compostas por alunos de diferentes anos escolares que compartilham o mesmo espaço físico, horário e professor, geralmente por questões logísticas e pela baixa quantidade de matrículas. Embora essa configuração busque garantir o acesso à escolarização em comunidades distantes ou de difícil acesso, ela também impõe uma série de desafios ao trabalho docente, sobretudo no que diz respeito à alfabetização (Oliveira, 2020). Ao discutir a necessidade de políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade nas escolas localizadas em áreas rurais, Hage (2005, p. 55) destaca a importância de tirar as turmas multisseriadas da invisibilidade e incluí-las nas pautas das instâncias governamentais e acadêmicas:

As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa, e dos movimentos sociais do campo. [...]. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infraestrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas (Hage, 2005, p. 55).

É evidente a urgência de se reconhecer e valorizar as especificidades dessas escolas, que muitas vezes operam à margem das políticas educacionais, enfrentando graves problemas de infraestrutura e de suporte pedagógico. Tais limitações impactam diretamente a qualidade da alfabetização ofertada, exigindo que o professor atue em condições desafiadoras para atender às necessidades dos estudantes em diferentes estágios de aprendizagem.

Em concordância com Hage (2005), Oliveira (2020, p. 89) discorre que:

Assim, alfabetizar exige do professor atenção adequada às necessidades de cada aluno para que possa planejar atividades que promovam o avanço de cada um, sem dúvidas, em uma turma multisseriada, onde ele terá que lidar com as diferentes séries, será necessário dispor de tempo para planejar atividades para a melhor organização do tempo didático, fator que não é considerado pelas secretarias municipais e estaduais de educação (Oliveira, 2020, p. 89).

Diante disso, é possível perceber que o trabalho docente em turmas multisseriadas exige mais do que competência pedagógica: requer sensibilidade, tempo e condições adequadas para garantir que cada estudante tenha oportunidades reais de avançar em seu processo de alfabetização. No entanto, sem o devido reconhecimento institucional e o suporte necessário, o professor acaba sendo sobrecarregado, o que pode comprometer a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo Oliveira (2020), um dos principais desafios enfrentados pelos professores que atuam em turmas multisseriadas é a organização do tempo didático. Ao lidar com estudantes de diferentes séries e com variadas necessidades de aprendizagem em um mesmo espaço, muitos docentes acreditam que o planejamento de atividades distintas para cada grupo seria a solução mais adequada. No entanto, essa prática tem se mostrado ineficiente, uma vez que o professor, ao tentar atender simultaneamente a todos, acaba sobrecarregado e sem condições de acompanhar efetivamente o desenvolvimento de cada estudante. Na maioria das vezes, a atenção acaba sendo direcionada ao grupo em processo de alfabetização, enquanto os demais recebem tarefas mais simples e automatizadas, que não favorecem o aprofundamento do conhecimento.

Além disso, a ausência de apoio pedagógico contínuo, a escassez de materiais específicos e a sobrecarga de funções tornam o processo de ensino e aprendizagem ainda mais complexos. Assim, compreender as especificidades dessas turmas é essencial para pensar práticas pedagógicas mais eficazes e coerentes com a realidade das escolas rurais, respeitando as particularidades de cada grupo e promovendo uma alfabetização que seja, de fato, significativa e inclusiva (Oliveira, 2020).

2 METODOLOGIA

Este estudo insere-se no campo da abordagem qualitativa, por buscar compreender os sentidos, práticas e experiências vivenciadas no processo de ensino das linguagens em uma turma multisseriada da zona rural, a partir da aplicação de uma sequência didática baseada na contação de histórias. A escolha por essa abordagem justifica-se pelo caráter interpretativo do trabalho, que procura analisar fenômenos educativos a partir da realidade concreta e das interações estabelecidas em sala de aula (Carvalho, 2016). Trata-se de um relato de experiência, elaborado pela própria autora, que atua como professora regente da turma e descreve de forma reflexiva a prática pedagógica desenvolvida, bem como os desafios e aprendizagens decorrentes dessa vivência. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 63):

Ao considerar o relato de experiência como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, reconhece-se a importância da discussão sobre o conhecimento, uma vez que o saber humano está interligado tanto ao saber escolarizado quanto às aprendizagens advindas das experiências socioculturais. O registro dessas vivências, especialmente por meio da escrita e em ambientes virtuais, torna-se uma relevante possibilidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de diversos assuntos (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 63).

A proposta metodológica fundamentou-se na aplicação de uma sequência didática construída a partir do livro infantil *Cuidado com o menino!*, de Tony Blundell. Segundo Zabala (1998, p. 18), a sequência didática pode ser entendida como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que possuem início e fim conhecidos tanto pelo professor quanto pelos estudantes”. Nesse sentido, o planejamento buscou articular atividades que promovessem o aprofundamento progressivo do tema em cada etapa, favorecendo a compreensão das relações entre “o que ensinar” e “para quem ensinar”, em função da aprendizagem a ser construída. A sequência teve como foco o trabalho com o gênero textual receita, integrando atividades de oralidade, leitura, interpretação,

produção escrita e uso de recursos lúdicos que favorecessem a aprendizagem ativa e significativa.

O principal instrumento de registro da experiência foi um diário de campo reflexivo, no qual foram anotadas as etapas da sequência didática, as reações dos alunos, os desafios enfrentados e os avanços observados no processo de aprendizagem. Os registros contemplaram aspectos como engajamento dos estudantes, mediação pedagógica, participação oral, compreensão leitora e produção escrita, permitindo uma análise crítica e fundamentada da prática desenvolvida (Zabala; Brito, 1994).

A experiência ocorreu em uma escola da rede pública municipal, situada na zona rural do município de Caucaia, no estado do Ceará. A instituição atende turmas da educação infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que apenas algumas turmas, como a do 1º e 2º ano multisseriado, funcionam em tempo integral. A infraestrutura da escola é simples e apresenta limitações quanto ao acesso a materiais didáticos e recursos tecnológicos, o que reforça a importância de metodologias criativas e sensíveis ao contexto local.

A turma envolvida é composta por 18 estudantes com idades entre 6 e 7 anos, com diferentes níveis de desenvolvimento na leitura e escrita. Parte dos alunos encontra-se no estágio inicial da alfabetização, enquanto outros já demonstram maior familiaridade com o sistema alfabético. Esse cenário exige um planejamento pedagógico diferenciado e intencional, capaz de contemplar as múltiplas necessidades e ritmos de aprendizagem.

Dessa forma, este relato busca valorizar a prática docente como fonte legítima de produção de conhecimento, evidenciando o potencial da contação de histórias e dos recursos lúdicos como caminhos viáveis para o ensino das linguagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em realidades rurais e com pouca estrutura de apoio.

2.1 Etapas da Sequência Didática

A sequência didática foi desenvolvida ao longo de uma semana, com foco no trabalho com o gênero textual receita, a partir da leitura do livro “*Cuidado com o menino!*”, de Tony Blundell.

Tabela 1 – Sequência didática do livro “Cuidado com o menino!”

ETAPA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
-------	------------------------

I. Apresentação do livro	No início da semana, o livro foi apresentado como "o livro da semana". As crianças puderam folhear livremente, observar as ilustrações e levantar hipóteses sobre a história, favorecendo a ativação de conhecimentos prévios.
II. Leitura compartilhada	Foi realizada a leitura do livro para a turma, de forma expressiva e interativa. Durante a leitura, as crianças participaram com comentários e reações espontâneas, demonstrando envolvimento com a narrativa.
III. Roda de conversa sobre o livro	Após a leitura, foi feita uma roda de conversa para que os alunos pudessem compartilhar suas impressões sobre a história, os personagens, as cenas mais marcantes e as mensagens transmitidas pelo texto.
IV. Exploração do gênero textual	Em seguida, foi iniciada uma conversa com os alunos sobre as características do gênero receita, identificando os elementos presentes no livro e reconhecendo sua estrutura (título, ingredientes, modo de preparo, linguagem direta, uso de verbos no imperativo etc.).
V. Escrita coletiva de uma receita	A turma foi convidada a escolher uma receita para escrever coletivamente. A receita escolhida foi a de brigadeiro. Com a mediação da professora, os alunos ajudaram a ditar os ingredientes e o modo de preparo, compondo juntos a produção do texto.
VI. Construção de painel coletivo	Para finalizar a sequência, as crianças participaram da construção de um painel sobre o livro trabalhado. O painel incluiu o título da obra, o nome do autor, os nomes das crianças como "leitores" e desenhos feitos por elas representando suas partes preferidas da história.

Fonte: Elaboração própria.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na presente seção, serão analisados os resultados obtidos a partir das etapas previstas na metodologia, buscando compreender como cada ação desenvolvida contribuiu para o alcance dos objetivos propostos. A discussão está organizada seguindo a sequência metodológica,

permitindo relacionar as evidências observadas com os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa, de modo a articular prática e teoria de forma crítica e reflexiva.

Apresentar o livro aos estudantes antes da leitura é fundamental para despertar a curiosidade em relação à história, aos personagens e ao desfecho, incentivando-os a criar hipóteses e expectativas. Esse interesse inicial pode favorecer a participação ativa durante a contação. Conforme destacam Peres, Neves e Borges (2018, p. 153), “pensar no contexto da contação de histórias tendo como mediadora a professora e na contribuição que esse ambiente traz para o desenvolvimento dos recursos simbólicos como forma de apreensão para suscitar a expansão da imaginação é imprescindível”. Assim, embora o livro seja um recurso importante, o modo como ele será explorado depende diretamente do planejamento e da intencionalidade pedagógica do professor. Além disso, como apontam Araújo, Moreira e Silva (2018, p. 212):

Temos acesso a inúmeros gêneros textuais em nosso cotidiano, visto que desde muito cedo a criança possui domínio dos gêneros orais, uma vez que para interagir socialmente fazemos uso de diferentes gêneros. No entanto, a escolha de qual usar depende de sua finalidade para que intencionalmente a faça, caso contrário, poderá não ser apropriada à situação. Nesse sentido, compete ao professor aproveitar os conhecimentos prévios da criança. E, ainda, relacionar este ao ensino sistematizado, de modo a propiciar distintas situações de uso da língua, auxiliando-a nesse processo de formação de leitor e escritor. Com isso possibilitará que seja capaz de compreender as diferentes funções que possuem os textos e faça uso da maneira mais adequada para cada situação, seja oral ou escrita, assegurando o uso eficaz da linguagem (Araújo; Moreira; Silva, 2018, p. 211).

Durante a apresentação do livro, foi mostrado aos estudantes o nome do autor e do ilustrador para que eles reconhecessem que toda obra literária é fruto do trabalho de pessoas reais, que pensam, escrevem e ilustram com intencionalidade. Esse contato inicial favorece a valorização do trabalho autoral, amplia o repertório cultural das crianças e contribui para a formação de leitores críticos, capazes de identificar estilos e compreender que os textos e imagens têm autoria e direitos.

A etapa da leitura compartilhada foi realizada com mediação da professora, permitindo que os alunos participassem ativamente e reagissem ao texto durante a leitura. Essa participação é fundamental para engajar os estudantes e manter o interesse pela história. Conforme destacam Araújo, Moreira e Silva (2018, p. 211), a leitura literária deve fazer parte do cotidiano escolar, cabendo ao professor assumir o papel de modelo leitor. Os autores ressaltam que:

Os textos literários devem fazer parte do cotidiano da escola. Os alunos devem estar em constante contato com a leitura e para isso a escola deve dispor de bons livros que os instigue a essa prática. Já ao professor compete assumir o modelo de leitor para seus alunos, cabendo-lhe conhecer as obras para incentivar a leitura destas. Assim, a leitura não pode ser reduzida às atividades corriqueiras, como ler trechos do livro didático; deve fazer sentido para quem está lendo a fim de que se torne capaz de

compreender os distintos textos com os quais se depararem (Araújo; Moreira; Silva, 2018, p. 211).

Esse entendimento reforça que, ao planejar uma sequência didática utilizando um livro literário, o professor pode explorá-lo de múltiplas formas ao longo do desenvolvimento da proposta. Dessa maneira, a história se torna mais significativa para os alunos, que são continuamente expostos a ela, fortalecendo a aprendizagem e garantindo que os conteúdos abordados sejam mais bem assimilados e recordados.

Foto 1 – leitura do livro *Cuidado com o Menino*



Fonte: Arquivo pessoal 2025.

Na terceira etapa da sequência didática, a roda de conversa sobre o livro possibilitou uma rica troca de ideias entre os estudantes. Durante a discussão, um aluno fez uma associação espontânea com a história da *Chapeuzinho Vermelho*, ao perceber que, em *Cuidado com o Menino!*, também havia um lobo. Esse momento permitiu explorar comparações entre narrativas e, ao mesmo tempo, destacar os elementos do gênero textual receita, presente na obra, que era a quarta etapa da sequência didática. Em uma turma multisseriada, essa abordagem gerou aprendizagem significativa para todos: os alunos do 2º ano puderam revisar esse gênero textual, que é frequentemente cobrado em avaliações externas, e os do 1º ano tiveram o primeiro contato com esse conteúdo de forma contextualizada. Nesse sentido, Oliveira (2020, p. 89) reforça que:

Planejar atividades distintas para cada grupo que também apresentam dificuldades de aprendizagem distintas, não será uma estratégia eficiente, tendo em vista que o docente poderá dar mais atenção a um determinado grupo, certamente aos que estão em fase de alfabetização e deixará de fazer intervenções adequadas para os outros grupos avançarem. [...] Nessa perspectiva, podemos entender que a rotina pedagógica, a diversificação de atividades, as formas de agrupamento produtivos das crianças em turmas multisseriadas são estratégias relevantes para que a heterogeneidade de aprendizagens que possam favorecer o avanço dos conhecimentos dos alunos em leitura e escrita (Oliveira, 2020, p. 89).

Assim, planejar uma sequência didática que envolva toda a turma mostra-se mais eficiente no contexto multisseriado, pois reduz a necessidade de dividir a atenção entre conteúdos muito distintos e promove a participação coletiva, mesmo diante das limitações de recursos humanos e pedagógicos.

Na quinta etapa da sequência didática, a produção escrita de uma receita coletiva, os estudantes foram convidados a escolher uma receita que conhecessem para que pudessem estruturar o gênero textual receita. Após discutirem, chegaram a um consenso pela receita de brigadeiro, construindo-a coletivamente ao indicar os ingredientes, as quantidades e o modo de preparo. Dessa forma, puderam aplicar, na prática, a escrita desse gênero textual. Conforme Araújo, Moreira e Silva (2018, p. 211):

A finalidade da escola é de formar leitores que consigam interpretar um texto; compreender as entrelinhas; estabelecer relações com outras obras lidas, construindo intertextualidade. Essas habilidades são desenvolvidas por meio da constante prática da leitura que refletirá no ato da escrita, na produção de bons textos. A leitura, portanto, serve de referência na construção para saber o que e como escrever, caso contrário o aluno não conseguirá desenvolver ideias ou fundamentar pensamentos (Araújo; Moreira; Silva, 2018, p. 211).

A partir da leitura do livro, os estudantes compreenderam a estrutura do gênero receita e conseguiram transferir esse conhecimento para a escrita, organizando corretamente as informações: primeiro os ingredientes, depois o modo de preparo. Essa experiência foi significativa, pois permitiu que dessem sentido ao que foi lido antes de escrever, aspecto essencial no processo de alfabetização e letramento.

Para a finalização da sequência didática, foi proposto aos estudantes a construção de um painel coletivo, para que escrevessem o nome do livro, do autor e colocassem a assinatura deles como leitores. Além disso, eles fizeram ilustrações sobre o livro, incentivando o uso da imaginação e da criatividade.

Foto 2 – Confeção do painel.



Fonte: Arquivo pessoal 2025.

Foto 3 – Exposição do painel e do livro.



Fonte: Arquivo pessoal 2025.

Conforme Peres, Neves e Borges (2018), a contação de histórias, quando ocorre de forma interativa, amplia o desenvolvimento de estratégias de expressão e interpretação, especialmente quando os participantes fazem referências às suas experiências cotidianas permeadas por afetividade, o que, conseqüentemente, contribui para a expansão dos processos imaginativos. Nesse sentido, atividades como essa fortalecem a autonomia leitora, pois incentivam os alunos a reconhecerem-se como sujeitos capazes de interpretar, criar e compartilhar sentidos a partir dos textos lidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido na turma multisseriada do 1º e 2º ano de uma escola rural em Caucaia/CE evidenciou que a literatura infantil, quando utilizada de forma planejada e intencional, apresenta-se como uma ferramenta importante para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais. A sequência didática aplicada demonstrou que, ao aproximar os estudantes de um livro literário e explorar diferentes aspectos de seu conteúdo, foi possível promover aprendizagens significativas que vão além da simples decodificação de palavras, avançando para a construção de sentidos, o desenvolvimento da criatividade e a ampliação do repertório cultural.

A abordagem do gênero textual receita, presente na obra escolhida, mostrou-se relevante para integrar leitura e produção escrita, permitindo que os alunos compreendessem sua estrutura e função social. Essa proposta favoreceu não apenas a aprendizagem do conteúdo, mas também o engajamento e a participação ativa dos alunos, que se envolveram desde a etapa de exploração do livro até a produção final do painel coletivo.

No contexto específico da turma multisseriada, a experiência revelou-se especialmente significativa, pois possibilitou que todos os alunos, independentemente do ano escolar, participassem das mesmas atividades de forma proveitosa, favorecendo tanto a revisão de conteúdos para uns quanto a introdução de novos conceitos para outros. Essa integração reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem a heterogeneidade como uma possibilidade de aprendizagem e não como obstáculo.

Assim, reafirma-se a necessidade de que o professor atue como mediador, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, promovendo situações reais de uso da linguagem e articulando leitura, escrita e oralidade de forma contextualizada. A vivência descrita neste relato de experiência demonstra que, com planejamento e intencionalidade, a literatura infantil pode contribuir de maneira expressiva para a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de compreender e interagir com o mundo à sua volta.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. N. de; MOREIRA, A. S.; SILVA, P. L.da. O ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais: o papel da literatura infantil. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 7, n. 13, p. 156–167, jul./dez. 2018.

CARVALHO, F. G. F. **Introdução à Metodologia do Estudo e do Trabalho Científico**. 4. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

HAGE, S. A. M. **Escolas multisseriadas**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MORAIS. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021.

OLIVEIRA, E. S. C. **Alfabetização e Letramento na Educação do Campo: Um Estudo De Caso Nas Classes Multisseriadas No Município De Nova Mamoré-Ro**.189f. Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020.

PERES, S. G.; NAVES, R. N.; BORGES, F. T. Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de história. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 151–161, jan./abr. 2018.

PRADO, M. D. L. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes. 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

ZABALA, M. A.; BRITO J. A. P. de. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.