



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**ANA PAULA DA SILVA**

**FÁBULAS COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O 1º ANO**  
**DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DAS TRADIÇÕES**  
**DISCURSIVAS**

**FORTALEZA**

**2025**

ANA PAULA DA SILVA

FÁBULAS COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O 1º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dra. Aurea Zavam.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S578f Silva, Ana Paula da.  
Fábulas como proposta de letramento literário para o 1º ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva das Tradições Discursivas / Ana Paula da Silva. – 2025.  
196 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2025.  
Orientação: Prof. Dr. Aurea Suely Zavam de Stefani.
1. estratégias de leitura. 2. fábulas. 3. letramento literário. 4. tradições discursivas. I. Título.  
CDD 400
-

ANA PAULA DA SILVA

FÁBULAS COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O 1º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 05/08/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Aurea Zavam (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Maria Clara Cavalcanti  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Eulália Emílio Pinho Camurça  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS pelas conquistas e oportunidades de realizar sonhos, como este mestrado profissional.

À minha família, meu porto seguro, a quem sempre posso recorrer nas dificuldades e com quem divido alegrias e vitórias. Minha mãe, Leonice Ângelo, aos meus irmãos, Ana Cristina, Paulo Roberto e Francisco Ângelo, grandes incentivadores de todas minhas conquistas profissionais. Que este sonho sirva de estímulo para que vocês busquem e realizem os seus.

Ao meu filho, Claudio Felipe, uma das pessoas mais especiais da minha vida, obrigada pelo apoio e compreensão nos momentos de pouco tempo e atenção. Ao seu pai, Claudio Araújo, por fazer companhia a ele nesses momentos em que eu não podia, obrigada pela parceria.

À minha gestão da escola municipal, diretora Virna e coordenadora Thaty, pela disposição em ajudar quando solicitadas, pelo incentivo desde o momento da inscrição no PROFLETRAS até a conclusão do mestrado, pelo consentimento para realização da pesquisa, apoio e colaboração em todos os momentos da aplicação do itinerário didático com a turma e pela alegria em ver meu sonho realizado.

Aos colegas do PROFLETRAS pelo conhecimento adquirido, pelas parcerias, por dividir aflições, inseguranças, alegrias e aprendizado durante as aulas, pela ajuda e encorajamento dispensados a todos os colegas.

À minha orientadora, professora Dra. Aurea Zavam por ter me aceitado como orientanda e durante todo o percurso ter me ensinado tanto e apresentado essa nova perspectiva, Tradições Discursivas. Obrigada pela paciência, contribuições, disponibilidade, estímulo e afeto. Tenho grande admiração pela senhora como ser humano, professora e orientadora!

Aos professores da turma 9 do PROFLETRAS da UFC – Universidade Federal do Ceará, pelo profissionalismo, empenho, compreensão e conhecimentos compartilhados ao longo do curso, em especial aos docentes José Leite Jr. e Maria Clara, pela disponibilidade e participação na

banca de defesa da qualificação ao contribuírem significativamente para a melhoria deste trabalho. Obrigada por acreditar em nossa capacidade de transformar a realidade educacional, a partir de nossas ações pedagógicas, promovendo cada vez mais uma educação com qualidade social.

Aos meus alunos do 1ºano do Ensino Fundamental pela participação, atenção, motivação e interesse nas atividades propostas, contribuindo para amenizar as dificuldades e o cansaço do dia a dia, gerando construção de conhecimentos, satisfação em aprender e a viabilização dessa proposta de trabalho com grande êxito.

Às demais pessoas que não foram citadas e que estão entre os amigos pessoais e profissionais, obrigada pela torcida, carinho e incentivo na conquista do título de mestre e realização de um sonho.

“[...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”. (Cosson, 2022, p. 30).

## RESUMO

No contexto da educação atual, há diversos desafios, e um dos mais significativos é o desempenho dos estudantes na compreensão leitora. Para enfrentar essa questão, o letramento literário deve ser incentivado desde os anos iniciais da educação básica. Com base na percepção das dificuldades apresentadas pelos estudantes do 1º ano do ensino fundamental em relação à leitura, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de aprimorar o letramento literário por meio do gênero fábula, identificando também elementos das tradições discursivas. Para alcançar nossos objetivos, seguimos as diretrizes do ProfLetras e adotamos como metodologia principal a pesquisa-ação, orientada em Thiollent (2011), com abordagem qualitativa, por articular investigação e ação direta dos participantes, buscando respostas e soluções para o problema estudado. A aplicação ocorreu na Escola Municipal Tertuliano Cambraia, em Fortaleza, com uma turma de 23 (vinte e três) alunos, a partir de um itinerário didático estruturado em etapas que contemplaram atividades específicas, com o uso de múltiplas linguagens, desenvolvidas para atingir os objetivos pretendidos. Quanto à metodologia bibliográfica, nosso trabalho tem como foco o letramento literário, fundamentando-se em Cosson (2022, 2023) e Soares (2008, 2020), além de articular estratégias de leitura de Solé (1998), Kleiman (1993, 2005) e Jouve (2002). Também utilizamos o paradigma das Tradições Discursivas (TD), com base em Coseriu (1980), Koch (2021) e Carvalho e Zavam (2018). Os resultados das análises evidenciaram que o trabalho com o gênero fábula, articulado às estratégias de leitura e ao reconhecimento das tradições discursivas, contribuiu de forma significativa para o aprimoramento do Letramento literário das crianças.

**Palavras-chave:** estratégias de leitura; fábulas; letramento literário; tradições discursivas.

## RESUMEN

En el contexto de la educación actual, existen diversos desafíos, y uno de los más significativos es el desempeño de los estudiantes en la comprensión lectora. Para enfrentar esta cuestión, la literacidad literaria debe ser incentivada desde los primeros años de la educación básica. Basándonos en la percepción de dificultades presentadas por los estudiantes de primero grado de la educación fundamental en relación con la lectura, desarrollamos una investigación con el objetivo de perfeccionar la literacidad literaria a través del género de fábula, identificando también elementos de las tradiciones discursivas. Para alcanzar nuestros objetivos, seguimos las directrices de ProfLetras y adoptamos la investigación-acción como principal enfoque metodológico, orientada en (Thiollent, 2011), con un enfoque cualitativo, por articular investigación y acción directa de los participantes, buscando respuestas y soluciones al problema estudiado. La aplicación se realizó en la Escuela Municipal Tertuliano Cambraia, en Fortaleza, con un grupo de 23 (veintitrés) estudiantes, a partir de un itinerario didáctico estructurado en etapas que contemplaron actividades específicas, con el uso de múltiples lenguajes, desarrolladas para alcanzar los objetivos propuestos. Em cuanto a la metodología bibliográfica, nuestro trabajo tiene como foco la literacidad literaria, fundamentado en Cosson (2022, 2023) y Soares (2008, 2020), además de articular estrategias de lectura de Solé (1998), Kleiman (1993, 2005) y Jouve (2002). Asimismo, utilizamos el paradigma de las Tradiciones Discursivas (TD), con base en Coseriu (1980), Koch (2021) y Carvalho y Zavam (2018). Los resultados de los análisis evidenciaron que el trabajo con el género fábula, articulado a las estrategias de lectura y al reconocimiento de las tradiciones discursivas, contribuyó de manera significativa al perfeccionamiento de la literacidad literaria de los niños.

**Palabras-clave:** estrategias de lectura; fábulas; literacidad literaria; tradiciones discursivas.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Esquema de itinerários didáticos.....	64
Figura 2	– Experimentação das etapas do itinerário didático.....	65
Figura 3	– Livro paradidático.....	69
Figura 4	– Imagem ilustrativa da fábula “A cigarra e a formiga”.....	71
Figura 5	– Fábula “A cigarra e a formiga”.....	73
Figura 6	– Momento da leitura da fábula “A cigarra e a formiga”.....	75
Figura 7	– Fábula “A cigarra e a formiga”.....	79
Figura 8	– Momento do reconto com apoio da imagem: “A pomba e a formiga”.....	82
Figura 9	– Reprodução da imagem: “A pomba e a formiga.”.....	84
Figura 10	– Fábula “A pomba e a formiga.”.....	86
Figura 11	– Sequência narrativa de “A pomba e a formiga”.....	87
Figura 12	– Sequência narrativa de “A pomba e a formiga” - enumeração e pintura.....	87
Figura 13	– Reprodução da imagem “O leão e o ratinho”.....	89
Figura 14	– Fábula “O leão e o ratinho”.....	90
Figura 15	– Sequência narrativa de “O leão e o e ratinho”.....	91
Figura 16	– Sequência narrativa de “O leão e o e ratinho” - enumeração e pintura.....	92
Figura 17	– Atividade com o provérbio: “Quem ri por último, ri melhor”.....	94
Figura 18	– Participantes conhecendo a moral da história.....	102
Figura 19	– Atividade extra “O leão e o ratinho”.....	103
Figura 20	– Aplicação da atividade de léxico relacionado aos animais.....	105
Figura 21	– Atividade de produção do dicionário.....	106
Figura 22	– Dicionários da turma produzidos pelo participantes.....	111
Figura 23	– Oficina de produção de fantoces.....	113

Figura 24	– Oficina de reconto de fábulas.....	114
Figura 25	– Fábula “Os viajantes e o urso”.....	124
Figura 26	– Momento da leitura das fábulas.....	125
Figura 27	– Encenação.....	126
Figura 28	– Momento de incentivo à leitura de outras fábulas.....	128
Figura 29	– Representação teatral da fábula “O leão e o ratinho”.....	130
Figura 30	– Atividade com cordel e isogravura.....	132
Figura 31	– Momento inicial da culminância.....	134
Figura 32	– Outro momento da culminância: Explicando o gênero fábula.....	135
Figura 33	– Outro momento da culminância: Reconto de imagens de “A pombinha e a formiga”. .....	136
Figura 34	– Atividade de culminância: Moral da história.....	137
Figura 35	– Culminância do reconto de imagens “O leão e o ratinho”.....	138
Figura 36	– Atividade de culminância com reconto de imagens “A cigarra e a formiga” e cordel.....	139

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Estratégias de leitura .....	32
Quadro 2	– A tarefa do reconto nas habilidades da BNCC .....	35
Quadro 3	– Níveis de linguagem .....	55
Quadro 4	– Níveis e domínios da linguagem .....	56
Quadro 5	– Distribuição das atividades do itinerário didático .....	65
Quadro 6	– Questões para antes da leitura .....	72
Quadro 7	– Questões para durante da leitura .....	74
Quadro 8	– Questões para após a leitura .....	77
Quadro 9	– Habilidades da BNCC .....	81
Quadro 10	– Habilidades da BNCC .....	88
Quadro 11	– Comparação das versões (escrita e audiovisual).....	93
Quadro 12	– Provérbios e ditados populares .....	95
Quadro 13	– Provérbios e ditados populares com animais – respostas.....	97
Quadro 14	– Habilidades da BNCC .....	106
Quadro 15	– Atividade: Dicionário da turma.....	107
Quadro 16	– Reconto 1 “A pomba e a formiga” .....	114
Quadro 17	– Reconto 2 “A pomba e a formiga” .....	115
Quadro 18	– Reconto 3 “O leão e o ratinho” .....	116
Quadro 19	– Reconto 4 “A pomba e a formiga” .....	117
Quadro 20	– Reconto 5 “A cigarra e a formiga” .....	118
Quadro 21	– Reconto 6 “A pomba e a formiga” .....	119
Quadro 22	– Reconto7 “O leão e o ratinho” .....	119
Quadro 23	– Reconto8 “O leão e o ratinho” .....	120

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADR	Avaliações Diagnósticas de Rede
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ID	Itinerário didático
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
TD	Tradição discursiva/ Tradições discursivas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>GÊNERO FÁBULA EM SALA DE AULA</b> .....	23
<b>2.1</b>	<b>Concepções de leitura</b> .....	25
<b>2.1.1</b>	<i>Leitura como prática social e dialógica: uma abordagem a partir de Cosson.</i>	28
<b>2.2</b>	<b>Estratégias de leitura</b> .....	30
<b>2.2.1</b>	<i>O reconto como estratégia leitora e caminho para o letramento literário</i> .....	34
<b>3</b>	<b>LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR</b>	
	<b>PERSPECTIVA DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS</b> .....	39
<b>3.1</b>	<b>Concepções de letramento</b> .....	39
<b>3.2</b>	<b>Letramento literário em sala de aula: contribuições de Cosson para a prática pedagógica</b> .....	46
<b>3.3</b>	<b>A contribuição das tradições discursivas para o letramento literário</b> .....	49
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	60
<b>4.1</b>	<b>Caracterização da escola e dos participantes da pesquisa</b> .....	61
<b>4.2</b>	<b>Didatização: o modelo do itinerário didático</b> .....	63
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	69
<b>5.1</b>	<b>Etapa inicial ou apresentação da situação</b> .....	70
<b>5.1.1</b>	<i>Desenvolvimento das etapas no ID</i> .....	70
<b>5.1.1.1</b>	<i>Etapa 1: Motivando para as leituras das fábulas</i> .....	71
<b>5.1.1.2</b>	<i>Etapa 2: Recontando e reconhecendo os elementos das fábulas</i> .....	82
<b>5.1.1.3</b>	<i>Etapa 3: Transmitindo conhecimentos através dos ditos populares</i> .....	89
<b>5.1.1.4</b>	<i>Etapa 4: Ensino do léxico por meio da leitura de fábulas</i> .....	104
<b>5.1.1.5</b>	<i>Etapa 5: Explorando a imaginação através das fábulas</i> .....	112
<b>5.1.1.6</b>	<i>Etapa 6: Confabulando</i> .....	123
<b>5.1.1.7</b>	<i>Etapa 7: (Re)significando a realidade através do teatro</i> .....	129
<b>5.1.1.8</b>	<i>Etapa 8: Letramento e autoria por meio do reconto de fábulas</i> .....	131
<b>5.2</b>	<b>Etapa final: Culminância</b> .....	134
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	143
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL</b> .....	150

<b>APÊNDICE B – CADERNO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO(TCLE) .....</b>	<b>192</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>195</b>
<b>ANEXO C – PARECER DO CEP.....</b>	<b>196</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ingresso no Ensino Fundamental marca um momento importante na trajetória das crianças, especialmente no que se refere ao processo de leitura e da escrita. No entanto, observa-se que muitos discentes do 1º ano ainda não sabem ler, o que evidencia desafios em relação à competência leitora. Diante desse cenário, surge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, priorizando propostas que contribuam para a formação de leitores, mesmo antes da decodificação do sistema alfabético. Nesse contexto, o letramento literário se apresenta como uma abordagem adequada e potente, capaz de inserir os alunos no universo da literatura. Ao vivenciarem práticas de leitura literária, mediadas pelo professor, as crianças passam a desenvolver habilidades de escuta atenta, interpretação, imaginação e fruição estética, o que contribui, progressivamente, para a construção do sentido da leitura. Assim, mais do que ensinar a ler tecnicamente, o letramento literário propõe o encantamento com o texto e o reconhecimento da literatura como uma forma de compreender o mundo e a si mesmo.

Para realizar um trabalho significativo, o professor precisa planejar práticas pedagógicas relevantes que considerem os alunos como sujeitos ativos e capazes de assumir o protagonismo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, propomos um trabalho voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental com estratégias que favoreçam o desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos escolares. Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para o fortalecimento da competência leitora dos alunos, tornando-os capazes de compreender o significado do letramento literário e aplicá-lo em seu cotidiano, de maneira a atender às suas necessidades sociais e comunicativas. A proposta parte da leitura, compreensão e reconhecimento de fábulas sob a perspectiva das Tradições Discursivas (TD), promovendo uma abordagem crítica, sensível e reflexiva, que estimule a criatividade, a oralidade e a expressividade dos estudantes. Para isso, propõe-se a elaboração de um itinerário didático que contemple atividades como recontos, estratégias de leitura, múltiplas linguagens artísticas e o diálogo com a tradição discursiva do gênero.

No atual contexto educacional brasileiro, sabe-se que ainda há muitos desafios a serem enfrentados, especialmente no que diz respeito ao desempenho dos alunos na prática da leitura e da compreensão textual. Esse cenário pode ser observado tanto no cotidiano das salas

de aula quanto nas Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR)<sup>1</sup>, adotadas desde 2013 pela Secretaria Municipal de Educação (SME), estão estruturadas em três níveis (inicial, intermediária e final), com ênfase na verificação das habilidades leitoras que ainda precisam ser consolidadas. Além das ADR de leitura e escrita, aplicadas mensalmente no segundo semestre, essas avaliações têm como objetivo diagnosticar, acompanhar e promover o progresso da aprendizagem dos estudantes, compondo uma estratégia contínua de monitoramento do processo de alfabetização. A partir dos resultados, a gestão escolar e os professores podem planejar intervenções pedagógicas mais assertivas, visando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa.

O grande número de alunos das séries iniciais que ainda se encontram no nível pré-silábico, ou seja, que não conseguem estabelecer a relação entre letras e sons da fala, representa um desafio significativo para os professores. O desenvolvimento das habilidades leitoras, nesse estágio, exige intervenções pedagógicas intencionais que considerem não apenas a alfabetização no sentido técnico, mas também a inserção da criança no universo da linguagem e da literatura. É nesse ponto que o letramento literário se mostra essencial, pois promove experiências de leitura relevantes.

O letramento literário, mais do que ensinar a ler, tem como foco formar leitores capazes de fruir, interpretar e se posicionar criticamente diante dos textos. Por meio da escuta, da mediação do professor e do contato constante com obras literárias, as crianças podem desenvolver, desde cedo, habilidades de compreensão, imaginação, sensibilidade estética e expressão. Dessa forma, é possível trabalhar o letramento literário de forma paralela ao processo de alfabetização, contribuindo para uma aprendizagem mais ampla e significativa. Nesse sentido, a escola se configura como o espaço privilegiado para que os alunos tenham contato com a literatura e a professora assuma o papel de mediador dessa experiência, promovendo práticas que valorizem o texto literário como fonte de conhecimento e reflexão. É fundamental que a literatura seja apresentada de forma envolvente, com propostas que estimulem o interesse, a participação e a construção de sentido por parte dos alunos.

Diante disso, evidencia-se o papel fundamental do professor na ampliação da competência leitora, o que vai além da decodificação e envolve também o desenvolvimento da

---

<sup>1</sup> Consulta da Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) pelo site:  
<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/tag/avalia%C3%A7%C3%A3o%20diagn%C3%B3stica>

compreensão e da criticidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN [Brasil, 1998, p.68]) já ressaltavam a importância de a escola proporcionar aos alunos o uso da linguagem com propósitos comunicativos e expressivos, considerando as condições de produção e recepção dos discursos. Assim, uma proposta de letramento literário integrada a outras linguagens artísticas, como o desenho, a pintura e o teatro, nas aulas de Língua Portuguesa pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais sensível, lúdico e eficaz.

O letramento literário precisa ser incentivado desde os primeiros anos da escolarização, e a escola desempenha um papel fundamental como ponte entre a literatura e a educação, assegurando um contato efetivo e contínuo com os textos literários. Para ampliar essa proposta e promover o desenvolvimento da competência leitora, serão realizadas atividades no componente de Língua Portuguesa, com foco na leitura e no reconto de fábulas. Além disso, serão utilizados recursos audiovisuais, como vídeos de fábulas, para que os alunos possam comparar diferentes versões das histórias e aprofundar a compreensão das características do gênero, consolidando o aprendizado de forma significativa e envolvente.

Ao abordarmos a problemática relacionada ao ensino da literatura e ao letramento literário, é fundamental considerar as contribuições de Cosson (2022, 2023), cujas obras se tornaram referências essenciais sobre o tema. O autor propõe estratégias que podem ser aplicadas no contexto escolar, com o objetivo de promover o desenvolvimento educacional por meio da inserção qualificada da literatura no cotidiano dos alunos. Para Cosson (2022), o letramento literário é significativo tanto para os professores quanto para os estudantes, pois amplia as possibilidades de formação leitora ao ir além das práticas tradicionais de leitura. Nesse sentido, torna-se imprescindível a implementação de projetos de letramento literário que visem ao fortalecimento da competência leitora dos alunos, contribuindo para uma formação mais crítica, sensível e significativa.

As referências adotadas para analisar a necessidade do desenvolvimento do letramento foram Cosson (2022, 2023), Segabinazi e Cosson (2023) e Soares (2008), que oferecem importantes contribuições para a compreensão do letramento e do letramento literário no contexto escolar. Para articular essas discussões ao trabalho prático em sala de aula, consideramos também as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), Kleiman (1993, 2005), Kleiman e Moraes (1999) e Jouve (2002), além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC [2018]) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN [1998]), que fundamentam as práticas pedagógicas voltadas à formação do leitor.

Visando a um aprofundamento teórico, adotamos ainda, como referencial, os estudos de Coseriu (1980), Koch (2021), Carvalho e Zavam (2018), e Zavam, Dolz e Gomes (2022), com o intuito de compreender e incorporar em nossa pesquisa as contribuições do paradigma das Tradições Discursivas (TD), que possibilita reconhecer modos tradicionais de dizer na composição dos gêneros textuais, permitindo um olhar mais detalhado e ao mesmo tempo contextualizado do ensino da leitura e da literatura.

É importante destacar algumas publicações desenvolvidas sobre o letramento literário que deram suporte à construção deste trabalho, favorecendo o desenvolvimento de uma perspectiva contrastante, seja ela semelhante ou divergente, em relação a outros estudos já realizados. Essas contribuições foram fundamentais para a elaboração de uma proposta original e significativa voltada ao tema do letramento literário, partindo da compreensão de que a criança precisa, desde cedo, inserir em seu cotidiano o contato com a literatura e o estímulo à leitura como prática constante e formativa

Os artigos científicos que auxiliaram na construção desta pesquisa, especialmente aqueles relacionados à perspectiva do letramento literário e da leitura em sala de aula, serão apresentados a seguir. Leão e Souza (2015), por exemplo, discutem o letramento literário e os círculos de leitura a partir da aplicação de metodologias como os diários de leitura e as fichas de função, utilizadas com o objetivo de auxiliar os alunos na compreensão textual, na promoção do hábito de leitura e na formação de leitores. A proposta busca contribuir para o desenvolvimento do letramento literário, apresentando atividades alternativas ao ensino tradicional da literatura, com foco na escolarização adequada dentro da rede pública de ensino, como parte das exigências do ProfLetras.

Aragão e Araújo (2020) buscaram compreender como ocorre a promoção do letramento literário no contexto da sala de aula, com base na leitura de textos literários por meio de livros infantis, os quais têm o potencial de favorecer o desenvolvimento do letramento literário e contribuir para a formação de leitores eficientes. As autoras apresentam diversas propostas didáticas, como a leitura em silêncio, a leitura em voz alta, o coro falado (recitações), a dramatização e a contação de histórias. Tais práticas, quando aplicadas à literatura, podem ir além do simples exercício da leitura, despertando o interesse e a sensibilidade estética dos alunos. O estudo foi realizado com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, considerando habilidades cognitivas, comunicativas e interacionais, e as autoras atuaram como observadoras das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Weber (2023) realizou uma pesquisa de cunho bibliográfico, vinculada ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), cuja problemática está centrada no ensino de literatura. O estudo teve como objetivo apresentar atividades aplicadas por meio de uma sequência didática voltada ao desenvolvimento de estratégias leitoras, fundamentadas nas orientações de Solé (1998), com foco na promoção da interação entre o aluno e o texto. A proposta envolveu a leitura de fábulas como meio de estimular a formação do aluno-leitor, valorizando a construção de sentido e o envolvimento com o texto literário desde os anos iniciais da escolarização.

Os trabalhos citados dialogam com esta pesquisa devido à dimensão que o letramento literário proporciona para a realização de múltiplas possibilidades dentro do ambiente escolar. No que diz respeito às convergências, observa-se que, assim como esta pesquisa, os autores recorreram a Solé (1998) e a Kleiman (1993) como aportes teóricos fundamentais para explicitar as estratégias leitoras e as técnicas aplicadas, destacando-as como elementos essenciais na formação do leitor. Além disso, os estudos de Cosson (2022, 2023) e Soares (2008) também se mostram centrais, pois oferecem reflexões importantes sobre o papel da escola na mediação da leitura literária e na promoção de práticas que visam não apenas à decodificação, mas à formação de leitores críticos, autônomos e sensíveis à linguagem literária. Essas contribuições reforçam a necessidade de um trabalho pedagógico que não apenas ensine a ler, mas também forme leitores que compreendem, questionam e se envolvem de forma significativa com os textos literários.

Já em relação às divergências, o ponto central recai tanto nos textos de apoio quanto no nível escolar dos alunos participantes das pesquisas propostas. A maioria dos trabalhos analisados envolve turmas do Ensino Fundamental II, o que exige a escolha de atividades e materiais adequados ao desenvolvimento da faixa etária em questão. Outro ponto divergente refere-se ao objetivo final, que, em outros estudos, está centrado na produção escrita. Em contraste, o foco principal desta pesquisa está no letramento literário por meio da leitura de fábulas, priorizando a compreensão e a apreciação dos textos literários em vez da produção escrita.

Quanto às tradições discursivas, não foram identificados trabalhos sobre letramento literário em turmas iniciais que abordassem essa perspectiva, o que representa tanto um desafio quanto uma oportunidade inovadora para este estudo.

Nossa pesquisa, portanto, visa contribuir para as práticas de letramento literário por meio de estratégias de leitura voltadas para o gênero fábula no Ensino Fundamental I,

especialmente em uma turma de 1º ano, com propostas de atividades previstas no itinerário didático. Este trabalho é direcionado principalmente aos educadores que reconhecem o desenvolvimento do letramento literário como um processo de interação com o mundo e que desejam atender às necessidades dos alunos em relação às habilidades de leitura. O tema é de grande relevância para o Ensino da Língua Portuguesa, pois busca contribuir para o aprimoramento do letramento literário. Com isso, estabelecemos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Tornar os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental capazes de vivenciar o processo de letramento literário e aplicá-lo em seu cotidiano, atendendo às exigências sociais de formação de leitores críticos e participativos, por meio da compreensão de fábulas, sob a perspectiva das tradições discursivas.

Objetivos específicos:

1. Analisar as estratégias leitoras utilizadas pelos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental para a compreensão de fábulas;
2. Identificar as tradições discursivas como elementos constitutivos dos gêneros textuais, em especial das fábulas, reconhecendo sua importância para a compreensão desse gênero literário;
3. Propor um itinerário didático que contemple as tradições discursivas e promova a compreensão de fábulas e seus recontos, visando ao desenvolvimento do letramento literário dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

No intuito de atingir esses objetivos, o segundo capítulo desta pesquisa apresenta a concepção dos diferentes níveis de letramento, considerando que é essencial compreender o termo *letramento literário* como parte de um conjunto plural de letramentos, bem como suas contribuições para a formação do leitor e para o desenvolvimento integral do aluno. Por isso, ressalta-se a importância de desenvolver esse trabalho, especialmente com alunos da educação básica nos anos iniciais. Este capítulo também aborda a formação do leitor, buscando fortalecer e ampliar práticas efetivas que incentivem o hábito da leitura, com ênfase no gênero fábula.

Além disso, inclui-se a perspectiva das tradições discursivas, que oferece uma importante contribuição para compreender como certos gêneros, como a fábula, se mantêm e se transformam historicamente nas práticas sociais de linguagem. As tradições discursivas ajudam a explicar como a recorrência e circulação de determinados textos influenciam a constituição de sentidos, permitindo ao aluno reconhecer padrões, estruturas e finalidades do gênero, o que enriquece sua compreensão leitora e seu repertório cultural. Assim, a abordagem

das TD fortalece o trabalho com o letramento literário, ancorando a leitura em práticas sociais reais e significativas.

No terceiro capítulo, dedicamo-nos à concepção e às estratégias de leitura, com foco em passos e elementos que podem favorecer a compreensão leitora, considerando o nível de desenvolvimento dos alunos participantes da pesquisa. O objetivo é tornar as práticas de leitura mais envolventes, motivadoras e significativas para os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. Procuramos resgatar percurso histórico e as características das fábulas por considerar relevante para esta pesquisa.

Além disso, abordamos o reconto de fábulas como uma estratégia, pois permite aos alunos revisitar os textos lidos, exercitar a memória, a criatividade e a oralidade, além de reforçar a compreensão do enredo, dos personagens e da moral presente nas histórias. Essa prática contribui para o desenvolvimento do letramento literário, à medida que estimula o envolvimento estético, a interpretação crítica e a valorização da linguagem literária. Complementando esse processo, os recontos orais e escritos realizados pelos alunos possibilitam a apropriação progressiva das estruturas narrativas do gênero fábula. Por meio deles, os estudantes não apenas demonstram sua compreensão leitora, como também ampliam seu repertório linguístico e literário, desenvolvendo competências comunicativas fundamentais. Assim, o reconto torna-se uma ferramenta potente de mediação pedagógica, integrando leitura, produção e interpretação em uma experiência significativa com a literatura.

No quarto capítulo, dedicado ao percurso metodológico, adotamos como base o modelo de itinerário didático proposto por Dolz, Lima e Zani (2020), com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas nesta pesquisa e desenvolver as habilidades de linguagem relacionadas à leitura e à reflexão linguística, contribuindo diretamente para o aprimoramento do letramento literário. Para isso, nos apropriamos das estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998) e Cosson (2022, 2023), aplicando-as na leitura de fábulas, sempre respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A proposta metodológica seguiu uma abordagem qualitativa, voltada à observação e análise do processo de aprendizagem dos estudantes, evidenciada por meio dos resultados obtidos nas diferentes etapas do itinerário.

No quinto capítulo, dedicado à análise dos dados, adotamos uma abordagem qualitativa com o objetivo de compreender, descrever e interpretar os resultados obtidos pelos alunos ao longo das atividades por eles desenvolvidas, buscando evidenciar suas aprendizagens e construções no decorrer do processo. As produções e respostas dos estudantes foram

analisadas de acordo com os objetivos propostos, buscando evidenciar como as atividades contribuíram para o desenvolvimento do letramento literário, o uso de estratégias de leitura e a identificação de elementos das tradições discursivas (TD) no gênero fábula. Essa análise permitiu observar avanços significativos na compreensão leitora, no envolvimento com os textos e na capacidade de reconto e interpretação por parte dos alunos.

Por fim, apresentamos as considerações finais desta pesquisa, com a expectativa de ter contribuído de forma significativa para o processo de aprendizagem dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Esperamos que, por meio das práticas propostas, os estudantes possam reconhecer a língua como forma de interação e expressão, aprimorando o letramento literário e desenvolvendo suas habilidades de leitura. Para isso, buscamos promover o uso de estratégias de leitura adequadas ao nível escolar, bem como o reconhecimento dos elementos constitutivos das Tradições Discursivas (TD) presentes no gênero fábula, favorecendo uma formação leitora mais crítica, autônoma e sensível à linguagem literária. Pretendemos também atender aos objetivos do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), de modo a intervir na prática de sala de aula de Língua Portuguesa com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

## 2 GÊNERO FÁBULA EM SALA DE AULA

Para o objeto a ser ensinado por meio desta pesquisa, optamos pelo gênero textual fábula, por possibilitar realizar um trabalho com características lúdicas: incentivar o encantamento, a fantasia e o imaginário dos alunos, além de apresentar narrativas curtas e uma linguagem simples, objetiva e um conceito moralizante, conselho ou exemplo a ser seguido. Costa (2008, p. 98) assim define fábula:

Trata-se de uma narrativa, quase sempre leve, em prosa ou, na maioria, em verso, de ação não muito tensa, de grande simplicidade e cujos personagens, muitas vezes animais irracionais que agem como seres humanos, não de grande complexidade. Aponta sempre para uma conclusão ético-moral.

Assim, podemos realizar a leitura da fábula integralmente, pois são textos curtos. Além de proporcionar discussões sobre valores ético-morais, esse gênero apresenta também sequências narrativas, dialogais, explicativas e argumentativas, tratando-se de um gênero heterogêneo.

Dolz, Lima e Zani (2020) explanam sobre a origem desse gênero, de tradição oral. Não há uma data pontual sobre o surgimento das fábulas, apenas sabe-se que surgiram na Grécia Antiga, com a intenção de regular o comportamento das pessoas através de normas e valores da época. Porém, em meados do século XVII, na França, esse gênero se tornou notório, quando La Fontaine<sup>2</sup> publicou obras voltadas ao público infantil, com o objetivo de transmitir ensinamentos morais e éticos, proporcionando o contato com a tradição literária de forma reflexiva. No Brasil, o marco inicial aponta para o Romantismo, movimento estético-literário “para atender os anseios da estética romântica, a moralidade passa a ser expressa em um discurso mais coloquial, sem, contudo, perder as características da tradição clássica” (Dolz, Lima e Zani, 2020, p.256). Essa adaptação entre o clássico e o nacional trouxe questões sobre lições morais e falta de identificação quanto ao perfil psicológico dos animais. Nesse contexto, Monteiro Lobato ressignificou e trouxe a obra “Sítio do Pica Pau Amarelo”, para o público infantil.

O gênero fábula também é citado na BNCC (Brasil, 2018) como texto literário no eixo da educação literária do campo artístico-literário. Deve ser estudado com os alunos para

---

<sup>2</sup> Jean de La Fontaine (1621–1695) foi um escritor e poeta francês, amplamente reconhecido por suas fábulas, nas quais utilizava animais antropomorfizados para transmitir críticas sociais e ensinamentos morais. Inspirado por autores clássicos como Esopo e Fedro, sua obra marcou a literatura francesa do século XVII pela elegância estilística e pela sutileza satírica.

ampliar suas habilidades leitoras já que apresenta uma dimensão lúdica, de encantamento, devendo assim vir a ser realizada a leitura e compreensão autônoma desse gênero.

Sobre o trabalho desenvolvido com o gênero fábula, Dolz, Lima e Zani (2022, p.366), destacam que:

[...] as atividades formativas possibilitaram o contato dos participantes com o objeto de estudo (a fábula) e algumas de suas dimensões ensináveis: título, composição das personagens, estrutura dialógico-argumentativa e moral/ensinamento, mobilizando capacidades de linguagem discursivas e linguístico-discursivas, e (da fábula teatralizada) os aspectos cinésicos e paralinguísticos, de modo a também desenvolver capacidades multimodais e multissemióticas.

Vale salientar que essas possibilidades formativas podem ser adaptadas em diferentes gêneros e níveis escolares, o que reforça a necessidade de apresentar diversas e estratégias aplicadas no intuito de formar o leitor.

A pluralidade de textos depende dos contextos sociais de onde eles surgem e, conforme o contexto, apresentam diferentes gêneros e linguagens de acordo com suas características. Para um estudo significativo, os textos literários não devem ser explorados somente com finalidade didática, mas com a função social e cultural. Logo, a linguagem das fábulas tão simples se encaixa na proposta de letramento literário em estudo.

Essa linguagem simples e objetiva faz parte das características desse gênero que compreende duas partes: a tipologia narrativa- escrita em versos ou em prosa, na qual apresenta enredo, espaço, narrador, um conflito protagonizado por animais que apresentam estereótipos humanos e a parte final- a moralidade ou ensinamento, desvelada no fim da narrativa.

Leurquin e Bezerra (2020, p. 252) enfatizam a importância das fábulas na educação:

É ideal por possibilitar a ampliação da visão de mundo dos alunos e, ao mesmo tempo, contribuir para aséticas e morais. A fábula apresenta um caráter lúdico devido a sua ligação com o fantasioso e com o imaginário, o que torna um gênero atrativo para a leitura, principalmente para o público infanto-juvenil.

Essa ampliação da visão de mundo é importante, pois possibilita o desenvolvimento da leitura, principalmente para que as crianças possam ativar a imaginação por meio do gênero fábula.

Realizamos um trabalho com fábulas que, além de proporcionar leituras envolventes, possibilitou discussões ético-morais e socioculturais, com o objetivo de desenvolver o letramento literário dos alunos participantes. Esse gênero discursivo, adequado tanto à linguagem oral quanto à escrita, permite reflexões sobre princípios éticos e valores

fundamentais para o desenvolvimento das crianças, por meio de conversas que orientam o convívio social, sempre considerando o nível dos alunos. As fábulas, inclusive, são recomendadas pelos PCN de Língua Portuguesa e pela BNCC, documentos que norteiam a prática docente e os currículos das redes de ensino.

Dolz, Lima e Zani (2020, p.259) apresentam uma síntese de dimensões para se explorar o gênero fábula, entre elas:

- a) a construção da moral: prover argumentos do que se quer defender;
- b) a planificação dos personagens: construir o perfil psicológico dos personagens;
- c) a estrutura narrativa: sustentação dos argumentos (referentes textuais, estrutura dialógica, organizadores temporais);
- d) as características linguístico-discursivas: recursos linguísticos necessários para o efeito de sentido (escolha lexical, figuras de linguagem, adjetivação das personagens, estruturas linguísticas, tempos verbais).

As dimensões apresentadas são importantes para se trabalhar o gênero a partir de várias possibilidades e habilidades, articuladas às diversas linguagens, inclusive o reconto, que é uma das propostas deste trabalho.

## **2.1 Concepções de leitura**

Para as diferentes formas de se compreender a “leitura”, alguns autores discorrem sobre o significado desse termo. Kleiman (1993, p.20) aponta a leitura como uma prática social, como processo cognitivo de construção de sentido, que envolve os sujeitos: autor e leitor, produtores de sentido. A autora critica as concepções de leitura restritas à decodificação e à avaliação, pois tais práticas não contribuem para a transformação da visão de mundo do aluno e, em vez de promoverem e formarem leitores, acabam por inibi-los.

Jouve (2002, p.17), por sua vez, assim a define: “A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. Para o autor, ler não é apenas decodificar sinais gráficos, mas um processo multidimensional que envolve diferentes níveis de atuação do leitor. Ele apresenta cinco facetas da leitura:

- 1) processo neurofisiológico (função do cérebro), no qual conseguimos perceber, identificar e memorizar os signos;

2) processo afetivo (emoções), a recepção do texto recorre à reflexão, influenciando sobre a afetividade do leitor;

3) processo cognitivo (conhecimento), as palavras, as frases e o texto passam a ser interpretados, tornando-se elementos de significação;

4) processo argumentativo (convencimento), no qual o leitor interage com a lógica do texto e decide se adere ou não à sua proposta;

5) processo simbólico (sentido), através do contexto, onde o sentido se inscreve no plano do imaginário individual.

Assim, Jouve apresenta dimensões cuja leitura é vista como capaz de desenvolver e ajudar o leitor a percebê-la como algo mais amplo, significativo e transformador, capaz de compreender e interpretar o sentido dos textos, um processo de interação entre leitor e texto, que envolve estratégias leitoras que podem proporcionar ao leitor um mundo de conhecimentos mais amplos. A proposta do autor amplia a compreensão da leitura como uma experiência estética, crítica e subjetiva, em sintonia com a formação do leitor literário ao reconhecer a pluralidade da leitura, valoriza-se a literatura como espaço de construção de sentidos, reflexões e afetos, fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Essas concepções dialogam diretamente com os fundamentos do letramento literário, que reconhece a leitura como uma prática social, estética e subjetiva.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil2018, p.72) corrobora essa visão ao afirmar que a formação do leitor literário exige o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da empatia e da reflexão crítica, por meio do contato com diferentes gêneros e formas literárias e concebe leitura como:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Essas práticas leitoras, ainda segundo o mesmo documento normatizador, compreendem uso e reflexão por meio das dimensões interrelacionadas:

- a) reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos:
  - Relacionar as condições de produção, o contexto sócio-histórico e com os projetos de dizer;
  - Analisar a circulação dos gêneros do discurso, seus usos e funções, as práticas de linguagem, os elementos composicionais e as marcas linguísticas;

- Refletir sobre as transformações ocorridas devido ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, a ampliação de participação na cultura digital e contemplar os novos e multiletramentos;
  - Appreciar e valorizar os textos verbais e outras produções culturais envolvendo suas leituras críticas;
  - Analisar as diferentes formas de compreensão ativa dos textos que circulam na rede social e gêneros que conformam essa prática de linguagem, de forma a ampliar a compreensão dos textos e possibilitar a participação ampliada nas práticas de linguagem da cultura digital.
- b) Dialogia e relação entre textos:
- Identificar e refletir sobre diferentes vozes e efeitos de sentido do uso de discursos presentes nos textos;
  - Estabelecer relações de intelectualidade e interdiscursividade, que permitem a identificação e compreensão de diferentes posicionamentos;
- c) Reconstrução da textualidade:
- Estabelecer relações entre as partes do texto, elementos coesivos, que contribuem para a sua continuidade;
  - Estabelecer relações lógico- discursivas variadas;
  - Selecionar e hierarquizar informações.
- d) Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e as validades das informações:
- Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, posicionando-se sobre elas;
- e) Compreensão dos efeitos de sentido pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos:
- Identificar implícitos e efeitos de sentido, ironia ou humor decorrentes do uso da linguagem;
  - Identificar elementos analisar efeitos de sentido de imagens, escolhas e formatação de imagens, sua sequenciação e da performance que nela se relacionam;
  - Identificar elementos analisar efeitos de sentido em artefatos sonoros.
- f) Adesão às práticas de leitura:

- Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, científicos, jornalísticos e que circulam nas mídias;
- Mostrar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa.

g) Estratégias de leitura:

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses;
- Considerar os objetivos de leitura;
- Estabelecer relações entre o texto, os conhecimentos prévios e a cultura do leitor.
- Estabelecer expectativas apoiando-se em seu conhecimento prévio sobre o gênero textual, suporte e universo temático;
- Localizar informações;
- Inferir informações implícitas;
- Deduzir o significado de palavras ou expressões desconhecidas;
- Selecionar a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão;
- Apreender os sentidos globais do texto;
- Reconhecer o tema;
- Articular o verbal com outras linguagens;
- Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista os objetivos da leitura;
- Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos tendo em vista os objetivos da leitura.

As dimensões apresentadas, que estruturam a proposta da BNCC para o ensino da leitura, especialmente no campo da leitura literária, orientam a atuação docente na promoção de experiências significativas com os textos e visam desenvolver competências essenciais para a formação do leitor.

### ***2.1.1 Leitura como prática social e dialógica: uma abordagem a partir de Cosson***

A leitura, por muito tempo compreendida apenas como um ato individual de decodificação de palavras, tem sido, nas últimas décadas, ressignificada à luz de concepções

que valorizam seu papel social, histórico e cultural. Entre os estudiosos que contribuem para essa perspectiva ampliada está Cosson (2023), cuja abordagem considera a leitura uma competência que envolve tanto dimensões individuais quanto coletivas. Segundo o autor, ler é, acima de tudo, produzir sentidos em um processo de diálogo que articula leitor, texto, autor e contexto.

Essa visão rompe com concepções reducionistas e técnicas, ao compreender a leitura como uma prática interacional. Para Cosson (2023), ler é conversar, um diálogo que pode ser profundo, enigmático, autoritário ou até mesmo embaraçoso. O leitor não apenas consome o texto, mas se envolve com ele, trazendo suas experiências, valores e conhecimentos para a construção de significados. Assim, o ato de ler passa a ser entendido como uma ação ativa e reflexiva, que demanda posicionamento e interpretação.

Além disso, a leitura também é concebida como uma conversa com o passado. Ao entrar em contato com um texto, o leitor se depara com a experiência de outro, registrada em palavras, ideias e narrativas. Esse encontro entre sujeitos, mediado pela linguagem, permite que o leitor estabeleça vínculos com outras épocas, culturas e formas de pensar. É nesse sentido que Cosson (2023, p.35) afirma que a leitura cria laços, pois possibilita o reconhecimento de si e do outro em um processo contínuo de construção de sentido.

Por fim, essa prática se expande para o campo social. A leitura, ao ser compartilhada em espaços coletivos, como a escola, a comunidade ou os meios digitais, torna-se uma ferramenta de construção de identidades, de formação crítica e de participação cidadã. Ela promove o diálogo entre leitores, amplia visões de mundo e favorece o desenvolvimento do letramento literário, tão essencial à formação humana. A interpretação compartilhada fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Cosson (2023, p.34-36) reflete sobre a leitura, constituída em um vasto campo do saber, desde o mapeamento do cérebro até as políticas públicas para promover a escrita. Dentre muitos conceitos, o autor escolhe a leitura como uma competência individual e social, na produção de sentidos por meio do diálogo, que envolve o leitor, o autor, o texto e o contexto e apresenta as aproximações da leitura:

- a) Ler é produzir sentido por meio de um diálogo, uma conversa (embaraçosa, autoritária, enigmática, profunda).
- b) Ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros;

- c) Ler é uma conversa com o passado que cria vínculos, estabelece laços entre o leitor e o mundo e os outros leitores, sendo um processo de compartilhamento social.

De acordo com as concepções de Cosson, a leitura é um processo dialógico, relacional e socialmente construído. Cada item aprofunda e amplia o anterior, reforçando a ideia de que ler não é apenas decodificar palavras, mas produzir sentido por meio de interações (com o texto, o autor, o passado e com outros leitores).

As ideias de Cosson (2023) estão em consonância com seus pressupostos sobre o letramento literário. Por isso, a concepção de leitura adotada neste trabalho é a proposta pelo autor: processo dialógico, historicamente situado e permeado por relações sociais. Ler, portanto, é interpretar um texto e participar de uma rede de sentidos que conecta indivíduos, experiências e culturas em constante transformação.

Cosson (2023) valoriza as práticas literárias orientadas pelo letramento literário, tendo como horizonte e formação integral do aluno no processo educativo assim, adota-se uma visão de leitura como prática interacional e significativa, que vai além da decodificação e se inscreve em uma dimensão histórico-social.

Na próxima seção, discutiremos aspectos relacionados à última dimensão da BNCC, as estratégias de leitura, apontadas por diversos autores como fundamental para a efetiva compreensão leitora.

## **2.2 Estratégias de leitura**

Para se trabalhar a compreensão leitora de textos literários, é preciso acionar estratégias leitoras com o intuito de que os alunos pratiquem a competência leitora, implementando técnicas que possam transformar e incentivar a leitura na escola. Solé (1998) apresenta, em vários capítulos, estratégias leitoras, ou seja, técnicas utilizadas para facilitar a leitura e compreensão dos textos, para isso exige motivação, envolve objetivos claros e estratégias para que o professor possa aplicá-las, não como técnicas prontas, mas como procedimentos capazes de formar futuros leitores competentes.

A seguir o quadro-síntese com estratégias indicadas por Solé (1998, p.69-72), que podem ser utilizadas para uma leitura mais ampla.

Quadro 1 – Estratégias de leitura

<b>Quando fazer?</b>	<b>O que fazer?</b>	<b>Como fazer?</b>
<b>ANTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Motivação para a leitura.</li> <li>– Levantamento dos conhecimentos prévios.</li> <li>– Antecipação de informações a partir de indicadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Despertar a curiosidade do leitor, criar expectativa em relação à história.</li> <li>– Preparar emocionalmente os leitores para escuta e interpretação do texto.</li> <li>– Fazer perguntas orais para ativar o conhecimento prévio e hipóteses do leitor.</li> <li>– Fazer previsões com base em pistas: título, personagens e recursos visuais.</li> </ul>
<b>DURANTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitura em voz alta ou silenciosa.</li> <li>– Pausas para resumos e marcações do texto.</li> <li>– Perguntas sobre dificuldades relacionadas à compreensão do texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitura com intervenção do professor ou autonomia do leitor.</li> <li>– Exposição sucinta da leitura.</li> <li>– Acolhimento e mediação sobre os questionamentos do leitor.</li> </ul>
<b>DEPOIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Atividades de interpretação sobre o texto.</li> <li>– Produção escrita em etapas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Propor perguntas de localização de informações implícitas e explícitas, de reflexões e associação com outros textos.</li> <li>– Produção de listas, mapas conceituais e mentais, reescritas, recontos, registros ilustrados, frases ou textos a partir da leitura.</li> </ul>

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

O Quadro 1 descreve estratégias de leitura que, apesar de ser destinada a um público de nível mais avançado, ressalta a possibilidade de serem aplicadas nas atividades propostas de forma adaptada e adequada aos alunos de uma pesquisa-ação (turma de 1º ano do ensino fundamental). Essas ferramentas permitem compreender, interpretar e desenvolver um trabalho efetivo de forma autônoma. Para que as estratégias de leitura sejam procedimentos de compreensão e interpretação de um texto, é necessário conhecê-las. Os passos a serem considerados (antes da leitura, a motivação), toda atividade deve ser capaz de motivar as crianças para revelar que o texto é interessante. Depois, o levantamento prévio através de questionamentos que acionem os conhecimentos prévios dos alunos, momento em que o professor poderá ajudá-los a perceber elementos e aspectos do texto através da capa, como: tema, título, autor, personagens, ilustrações. A antecipação dessas informações possibilita

estabelecer as previsões; isso requer boas perguntas como as que aparecem no quadro, uma estratégia utilizada para compreensão de narrativas e pode ser adaptada de acordo com o nível e faixa etária dos estudantes.

Os procedimentos durante a leitura, seja silenciosa, em voz alta ou baixa, com pausas e perguntas, compartilhada (o professor poderá realizar a leitura, mas cada aluno estará com seu texto) são importantes para a compreensão leitora. Nesse momento constrói-se a inferência, a capacidade de compreensão do texto. De forma subjetiva, cada um compreende determinada leitura do seu modo, pois esta ocorre através da interação entre o leitor e o texto.

Ao final, a leitura resulta na combinação entre os objetivos de leitura, os conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir. Nesse momento, haverá realização de atividades de leituras e compreensão do texto em etapas, na qual o professor pode explicar aos alunos a ideia principal, recordar o tema, ampliação do vocabulário e ensinar a resumir para perceber a diferença entre as ideias principais e secundárias.

Solé (1998, p.18) critica as práticas de leitura que se limitam à decodificação do texto e à posterior resposta a perguntas tradicionais, sem levar em consideração a interação significativa entre o leitor e o texto. Para que o processo de leitura seja realmente formativo, é necessário que ele desperte o interesse do aluno, sendo motivador e contextualizado, ou seja, que tenha sentido para quem lê. Nesse contexto, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele criar condições para que a leitura se torne uma experiência significativa. Isso pode ser feito por meio da oferta de diferentes suportes textuais e espaços que estimulem o contato com a linguagem escrita, como a criação de um cantinho da leitura na sala de aula, com acervo variado, incluindo livros, gibis, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, poemas, quadrinhas, entre outros gêneros. Essa diversidade não apenas amplia o repertório dos alunos, como também favorece a aplicação das estratégias leitoras, funcionando como ponto de partida para o desenvolvimento da compreensão e da autonomia na leitura.

Kleiman (2005, p.9) apresenta algumas estratégias que o professor pode adotar para envolver os alunos na leitura: realizar práticas diárias de leitura; expor, na sala de aula, uma diversidade de gêneros e suportes textuais, permitindo que o aluno-leitor ative seus sentidos em formação e realize um “passeio-leitura” pela escola. Ao sugerir essas práticas, a autora ressalta que a formação do leitor não acontece de maneira isolada, nem se limita apenas aos momentos formais de ensino, mas depende de vivências significativas e contínuas que despertem o interesse pela leitura.

Kleiman (1993, p.10) também destaca a importância de se trabalharem, em sala de aula, as estratégias de leitura como parte essencial da formação do leitor. A autora define a leitura como “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”. Ou seja, um processo que se constrói a partir da interação entre o leitor, o texto e o contexto. Nesse sentido, a leitura não é apenas a decodificação de palavras, mas a construção ativa de sentidos, a partir do conhecimento prévio do leitor, de suas vivências, hipóteses e inferências. A autora enfatiza que as tentativas de leitura feitas com base em estratégias como: antecipação, verificação de hipóteses, identificação de pistas textuais e retomada de informações., que são válidas e fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora e das habilidades linguísticas de modo mais amplo. Assim, ensinar estratégias de leitura é favorecer a autonomia do aluno na compreensão de diferentes gêneros e contextos discursivos.

Kleiman (1993, p.50) classifica as estratégias de leitura em “cognitivas e metacognitivas”. As primeiras referem-se a operações inconscientes realizadas pelo leitor com o intuito de atingir determinados objetivos durante a leitura. Já as estratégias metacognitivas correspondem a ações conscientes, realizadas intencionalmente, sobre as quais o leitor tem controle reflexivo, sendo capaz de descrever e justificar suas escolhas ao longo do processo de leitura.

A partir dessa distinção, a autora compreende o ato de ler como um processo dinâmico que envolve tanto automatismos mentais quanto controle consciente e planejamento estratégico. Assim, sua proposta pedagógica enfatiza, de um lado, a modelagem das estratégias metacognitivas, e de outro, o desenvolvimento das habilidades verbais que sustentam as estratégias cognitivas. Este último aspecto é especialmente trabalhado por meio da análise textual, favorecendo o aprimoramento da compreensão e da interpretação leitora.

Essa abordagem contribui significativamente para a formação do leitor crítico e autônomo, pois o capacita a refletir sobre o próprio processo de leitura, reconhecer dificuldades, avaliar a eficácia de suas estratégias e ajustá-las conforme os diferentes objetivos e gêneros textuais.

A BNCC (Brasil, 2018) propõe, como prática de linguagem comum a todos os campos de atuação, o uso de estratégias de leitura que envolvam a formulação de expectativas sobre o texto, com base nos conhecimentos prévios do leitor e nos elementos oferecidos pelo próprio texto. Essas estratégias possibilitam confirmar antecipações e realizar inferências antes, durante e após a leitura, contribuindo para a verificação e o aprimoramento das hipóteses

formuladas ao longo do processo. Dessa forma, para a formação de leitores autônomos, o uso consciente dessas estratégias torna-se um caminho eficaz, pois promove uma interação ativa entre leitor e texto. No trabalho com fábulas, por exemplo, essas técnicas, aplicadas nas etapas que antecedem, acompanham e sucedem a leitura, serão fundamentais para desenvolver a compreensão leitora, respeitando o nível de aprendizagem dos alunos.

Entre as estratégias possíveis, destaca-se o reconto, que permite ao aluno reorganizar as ideias principais do texto, exercitando a compreensão global, a memória textual, a sequência lógica dos acontecimentos e a linguagem oral e escrita.

### ***2.2.1 O reconto como estratégia leitora e caminho para o letramento literário***

O reconto constitui uma estratégia pedagógica fundamental no processo de formação do leitor, especialmente no desenvolvimento do letramento literário. Ao recontar uma história, seja de forma oral, escrita ou multimodal, o aluno é instigado a reorganizar a sequência narrativa, reinterpretar os eventos e recriar os sentidos do texto, exercitando a memória, a criatividade e a oralidade.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 96) prevê o reconto como uma “ferramenta pedagógica fundamental no ensino inicial”, inserida como prática de linguagem no campo artístico-literário, com foco no desenvolvimento da oralidade. Nessa perspectiva, a oralização e a produção de textos orais são tratadas como objetos de conhecimento, valorizando o uso expressivo da linguagem em contextos significativos. A atividade de reconto pode ser realizada por meio da leitura ou da fala expressiva de textos literários, permitindo que os alunos reconstruam narrativas com base em sua compreensão, memória e criatividade. Assim, reconhece o reconto como prática essencial desde os anos iniciais, contribuindo para o desenvolvimento das competências leitoras e da expressão oral e escrita.

O quadro a seguir apresenta habilidades articuladas ao reconto:

Quadro 2 – As tarefas do reconto nas habilidades da BNCC

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
---

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
---

(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhos, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço)

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 95, 97,103, 111)

As habilidades da BNCC, apresentadas no Quadro 2, foram contempladas nas etapas do itinerário didático, levando-se em conta o nível de aprendizagem dos alunos e o papel do professor como leitor e mediador do processo. A seguir, serão expostos os modos pelos quais essas habilidades contribuíram para a realização dos trabalhos e das apresentações dos alunos, evidenciando a integração entre os objetivos de aprendizagem e as práticas desenvolvidas.

**EF12LP05** - Destaca a produção colaborativa de recontos e outros gêneros literários, o que envolve criatividade, compreensão dos elementos narrativos e trabalho em grupo. Aqui entra o planejamento da produção textual (oral ou escrita), que pode ser transformado em uma apresentação artística na culminância.

**EF15LP09** - Complementa ao enfatizar o desenvolvimento da expressão oral, fundamental para momentos de socialização dos recontos, como dramatizações, contações de histórias, rodas de leitura ou apresentações em grupo. A culminância pode valorizar a comunicação clara, com ritmo, tom de voz e articulação apropriados.

**EF15LP19** - Foca no reconto oral, com ou sem apoio de imagens. Trabalha diretamente a compreensão leitora, memória e linguagem. Essa habilidade se encaixa perfeitamente em momentos de preparação para a culminância, quando os alunos se preparam para recontar histórias com base na leitura compartilhada.

**EF01LP25** - Reforça o papel do professor como escriba nas produções iniciais dos alunos, favorecendo a construção coletiva do texto narrativo, o que pode ser transformado em cartazes, livros ilustrados, dramatizações ou apresentações, evidenciando o desenvolvimento das competências propostas.

Essas habilidades de reconto indicadas pela BNCC contribuíram significativamente para o desenvolvimento da oralidade dos alunos, estimulando a escuta atenta, a organização de

ideias e a capacidade de expressão com clareza e coesão. Além disso, favoreceram o engajamento dos alunos com os textos literários, promovendo uma leitura mais ativa e reflexiva, por meio da qual puderam não apenas compreender as narrativas, mas também ressignificá-las a partir de suas próprias vivências e interpretações, considerando o nível deles.

Essa estratégia ultrapassa o caráter reprodutivo e passa a ser uma prática de autoria, contribuindo de forma significativa para a consolidação do letramento literário e para a formação do leitor crítico, sensível e criativo, tornando-se uma prática essencial para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por possibilitar a reorganização de ideias, a ampliação do vocabulário e a apropriação de estruturas textuais. Além disso, o reconto favorece a formação do leitor literário, pois estimula a escuta atenta, a interpretação e a produção de sentidos. Trata-se, portanto, de uma estratégia que contribui para o letramento literário, ao mesmo tempo em que promove a participação ativa dos alunos em práticas sociais de leitura e uso da linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Brasil, 1998, p.76) recomendam o reconto como critério de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo a narração de histórias, como segue:

Espera-se que o aluno reconte oralmente histórias que já ouviu ou leu, e narre acontecimentos dos quais participou (ou cujo relato ouviu ou leu), procurando manter a ordem cronológica dos fatos e o tipo de relação existente entre eles. Ao recontar, deve tanto procurar manter as características linguísticas do texto lido ou ouvido como esforçar-se para adequar a linguagem à situação de comunicação na qual está inserido o reconto ou a narração (é diferente recontar para os colegas de classe, numa situação de “Hora da História”, por exemplo, e recontar para gravar uma fita cassete que comporá o acervo da biblioteca, ou ainda numa reunião aberta a toda a comunidade escolar). Essas atividades poderão ser realizadas com ajuda e orientação do professor e de colegas.

Além de manter as características do texto recontado, espera-se que o aluno compreenda o texto em seu sentido global, e não fragmentado, ou seja, que saiba localizar informações gerais e utilizá-las para (re)construir a ideia geral do texto. Nesse sentido, o reconto é a reconstrução oral de um texto já existente e a prática dessa atividade será essencial para desenvolver nos alunos a expressão de suas ideias de modo que possam ser protagonistas de seus projetos.

Sá (on-line, 2024) nos lembra que:

A capacidade de recontar é influenciada pelas experiências letradas das pessoas, seu contato com livros e leitores, sua exposição à escrita e à atividade de compor textos – tanto orais quanto escritos. Recontar não pressupõe que a pessoa esteja alfabetizada, pois o acesso ao texto pode ocorrer pela leitura em voz alta dos adultos.

Diante dessa afirmação, é possível realizar atividades de reconto com alunos que ainda não tenham consolidado plenamente a leitura, porém o professor deverá ser o leitor e mediador, realizando as intervenções necessárias para o desenvolvimento do letramento literário. Para isso é importante retomar o enredo da história, as características dos personagens e algumas das suas falas. Assim as crianças terão repertório para fazer os recontos.

Para as atividades de reconto que foram aplicadas para o nível fundamental I, especificamente o 1º ano, propomos a leitura e a contação de histórias para desenvolver as habilidades de raciocínio lógico e organização das ideias em sequências, necessários ao reconto de fábulas, com seleção de imagens de animais como apoio para o reconto, além de vídeos e utilização de variados métodos: trabalhos artísticos por meio de desenhos, pinturas, contação com fantoches, representação teatral, musicalização. Tudo isso proporcionou um momento lúdico e significativo e, independentemente do ritmo de cada um, trouxe enriquecimento e auxílio para as atividades propostas.

O reconto oferece às crianças a oportunidade de assumirem o papel de protagonistas do processo de aprendizagem. Ao recontarem as histórias, os alunos não apenas ampliam seu repertório linguístico por meio da incorporação de novo vocabulário, mas também reelaboram as narrativas a partir de suas experiências pessoais e referências culturais. Essa prática valoriza as vivências individuais, mantendo vivas as formas tradicionais de transmissão oral do conhecimento, como as fábulas, contos e lendas, elementos fundamentais das tradições discursivas, que moldam modos de narrar e interpretar o mundo.

A valorização do reconto na prática docente exige o uso de atividades planejadas e diversificadas, que envolvam diferentes linguagens e modalidades de expressão. Entre as propostas mais eficazes que o professor pode aplicar em sala de aula, adaptadas ao nível dos alunos, destacam-se:

- a) Reconto oral com apoio visual, como sequência de imagens das fábulas.
- b) Dramatização de fábulas.
- c) Reconto escrito coletivo ou individual, com variações criativas das fábulas lidas em sala.
- d) Produção de recontos em outros gêneros, como cartas, quadrinhos ou roteiros teatrais.
- e) Gravação de podcasts ou vídeos, permitindo o reconto multimodal.

Nesse contexto, o reconto atua como ponte entre a oralidade e a literatura, promovendo o letramento literário, ao favorecer a escuta ativa, a produção de sentidos, a expressão criativa e a apreciação estética dos textos. Como prática situada social e historicamente, ele insere os alunos em uma rede de discursos consolidados culturalmente, ao mesmo tempo em que permite a resignificação desses discursos a partir das vozes infantis. Por isso, é essencial que o professor crie um ambiente afetivo e colaborativo, com uma rotina de leitura e oportunidades constantes para que os alunos recontam histórias, exercitando a oralidade, a autoria e a escuta sensível. Assim, o reconto contribui não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para a formação de leitores críticos, criativos e culturalmente integrados.

No capítulo seguinte, serão abordadas as concepções de letramento literário, suas contribuições para a formação do leitor e a influência das tradições discursivas na compreensão e produção de sentidos, destacando caminhos para práticas pedagógicas que favoreçam a leitura crítica, criativa e significativa.

### **3 LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR SOB A PERSPECTIVA DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS**

O termo letramento surge no Brasil na década de 1980, a partir da necessidade de se nomear uma nova realidade social: a de pessoas que, embora não fossem mais consideradas analfabetas, apresentavam dificuldades em utilizar a escrita e a leitura de forma eficaz em seus diferentes contextos sociais. Esse conceito passou a destacar não apenas a capacidade de decodificar palavras, mas também a habilidade de usar a linguagem escrita de maneira funcional, crítica e significativa no cotidiano. Atualmente, o letramento é amplamente discutido por diversos autores e pesquisadores do meio acadêmico, sendo considerado um elemento fundamental para a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento das competências comunicativas.

Atualmente, o letramento é amplamente discutido por diversos autores e pesquisadores do meio acadêmico, sendo considerado um elemento fundamental para a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento das competências comunicativas. Nesse contexto, surge também a noção de letramento literário, um conceito que vem sendo aprofundado por estudiosos como Cosson (2022, 2023), Soares (2008), Paulino (2012), Colomer (2007), dentre outros. Esses autores apresentam concepções que ressaltam a importância da leitura de textos literários como prática que vai além da decodificação, envolvendo sensibilidade estética, interpretação crítica e formação do imaginário. O letramento literário, portanto, valoriza a experiência do leitor com a literatura, entendendo-a como uma forma privilegiada de desenvolver o pensamento reflexivo e a empatia, além de promover o gosto pela leitura.

#### **3.1 Concepções de letramento**

Soares (2008, p.14) discute a distinção entre “alfabetizado e letrado”. Ela afirma que uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada, pois vive em contexto de letramento, convive com livros, ouve histórias lidas por adultos, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita. Portanto, os processos são distintos, embora interdependentes e simultâneos. O letramento literário faz parte da dimensão de letramentos e vai além da decodificação de palavras, envolve o leitor com textos literários de forma crítica e interpretativa.

Soares (2020, p.20) reflete sobre o letramento e a alfabetização como “processos cognitivos e linguísticos distintos, simultâneos e interdependentes”, defendendo que é preciso ir além do domínio técnico da leitura e da escrita. Para a autora, o letramento envolve a inserção dos sujeitos nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, considerando seus usos reais e significados culturais. Nesse sentido, ao integrar essa concepção ao trabalho com a literatura, é possível desenvolver habilidades de leitura, compreensão e produção textual de forma mais ampla e significativa. A leitura literária, nesse cenário, passa a ser compreendida como uma prática social e cultural, que contribui para a formação de leitores competentes, críticos e sensíveis à linguagem estética. Assim, a proposta de Soares favorece a apropriação da leitura literária como uma ferramenta de formação integral dos estudantes, em sintonia com as demandas da escola e da sociedade.

Assim, o letramento literário também não espera a alfabetização plena, pode ser iniciado desde cedo, é possível desenvolver esse tipo de letramento com a escuta de histórias, o contato com livros ilustrados, a dramatização e a mediação de leitura feita por adultos. Ou seja, a criança pode estar sendo introduzida ao universo da literatura antes mesmo de saber ler sozinha.

Soares (2020, p.27), nos esclarece sobre os diferentes conceitos de letramento:

- i) Letramento: é um conjunto complexo e diversificado, pois são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos (família, trabalho, igreja, mídias, grupos). Devido suas especificidades no uso da escrita, muitas vezes usado no plural, letramentos, multiletramentos ou letramentos múltiplos (diversos modos de usar a leitura e a escrita, dependendo do contexto).
- ii) Letramento no sentido plural: ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico (letramento digital, letramento musical, letramento matemático, letramento científico, letramento geográfico, etc.).
- iii) Letramento literário: capacidade de usar a escrita em diferentes práticas sociais, o contato é a interação com obras de literatura infantil. Não é apenas saber ler e escrever, mas saber usar a leitura e a escrita em situações reais da vida, como preencher um formulário, ler uma receita, escrever um

bilhete, ou interpretar uma notícia. Isso significa que o letramento está diretamente ligado às práticas sociais e culturais das pessoas.

Para Cosson (2022, p.12), um indivíduo pode ser analfabeto e possuir um certo letramento, mesmo precário, ou uma pessoa sofisticada pode possuir conhecimento letrado em uma área com maior fluência, mas em outra não. O autor critica o processo de escolarização da literatura e propõe reformar, fortalecer e ampliar a educação literária no ensino básico.

Cosson (2015, p.176-181) nos apresenta três concepções básicas para o conceito de letramento:

- i) Letramento (no singular): refere-se ao debate entre a escrita e a oralidade. Trata-se de atribuir à escrita um papel essencial na circulação da leitura e na evolução humana. Esse letramento pode ser percebido como habilidade individual e universal, associado a questões cognitivas na aquisição da escrita.
- ii) Letramento (no plural), múltiplos letramentos<sup>3</sup> – matemático, digital, tecnológico etc.: refere-se à raiz etimológica da palavra, no sentido amplo de signos e símbolos, dissociando um pouco a escrita da definição dos letramentos. A ênfase se concentra na capacidade de se comunicar, no uso da linguagem por meio de novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas.
- iii) Letramento (adjetivado): refere-se tanto a uma competência a ser desenvolvida quanto a um processo de aprendizagem cultural. Nesse letramento, deixa-se de lado tanto a escrita como referente básico quanto as linguagens para focar em uma competência ou perspectiva crítica em relação ao campo do conhecimento específico de cada área.

Esses conceitos favorecem a localização do letramento literário, uma forma de identificar o sentido desse termo. Souza e Cosson (2022, p.102) assim enfatizam:

---

<sup>3</sup> Sobre o conceito de multiletramentos, vale mencionar o Grupo de Nova Londres (GNL), cuja proposta pedagógica, concebida para o mundo contemporâneo, originou o que conhecemos como a “pedagogia dos multiletramentos”. A perspectiva de letramento do GNL leva em conta a multiplicidade tanto das linguagens – visual, verbal, sonora, espacial – quanto das culturas. Para saber mais sobre o GNL, cf. The New London Group. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

Os autores afirmam que o “letramento literário” integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Esse termo possui uma relação diferenciada com a escrita, pois trata-se de um letramento singular: a literatura ocupa um lugar único na linguagem. A partir dessa constatação, entende-se que o letramento literário, embora faça parte de uma pluralidade de letramentos, é singular, já que a literatura possui um lugar exclusivo no âmbito da linguagem, por isso a escola tem a responsabilidade de promover e concretizar de forma humanizada, selecionando obras que sejam condizentes com a realidade escolar e o nível dos alunos. Segundo resultado de pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, de 2025, os brasileiros leem, em média, 2,43 livros por ano, um índice abaixo do ideal. A pesquisa também mostra que 47% dos fortalezenses são leitores, 5% a menos que no ano de 2024, e que a maioria deles pertencem à classe A, na faixa etária entre 05 e 14 anos e nível superior de escolaridade. Os dados revelam que a principal razão para o baixo índice de leitura é a falta de tempo, o cansaço, convivência com as redes sociais e conteúdos digitais e o desinteresse pela atividade. Além disso, os livros didáticos costumam apresentar apenas fragmentos de textos literários, o que contribui para a desvalorização da leitura literária. É necessário retomar o espaço da literatura como prática formativa, para que não ocorra o apagamento desse importante instrumento de conhecimento e desenvolvimento na vida das crianças e dos adolescentes. Tal prática pode ser exercida pelo professor, que deve selecionar os livros para trabalhá-los de forma significativa em sala de aula.

Solé (1998, p. 32) admite que são muitos desafios quanto à leitura na escola:

Um dos múltiplos desafios ao ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Acerca dessa questão, Cosson (2022, p. 36) defende que “antes que passemos às atividades que conduzem o letramento literário na escola, entretanto, precisamos esclarecer como se processa a leitura”. Logo, segundo o autor, não basta apenas mandar os alunos lerem, é preciso trabalhar o livro adequadamente. Há uma grande preocupação, pois a leitura não é questão somente escolar, mas social. Para participar da sociedade e mesmo tendo um lugar de grande importância, percebemos a dificuldade em formar leitores. A literatura literária é vista

como modelo e o centro da leitura, por meio de textos significativos para o aluno e precisam ser ensinados pois é fundamental para formação dos leitores.

Outro aspecto do letramento literário a salientar diz respeito ao que Segabinazi e Cosson (2023, p.11) ponderam: “a manutenção do letramento literário passa a ser uma demanda importante não apenas na formação do leitor, mas na formação integral do aluno”.

Diante disso, percebe-se o quanto é essencial realizar um trabalho na escola voltado para o letramento literário, principalmente nos anos iniciais, pois os alunos estão em processo de formação leitora.

Cosson (2022, p. 16), sobre o exercício da literatura argumenta que:

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição do sujeito da escrita.

Logo, devemos ter um olhar mais aprofundado para esse tema e aplicar efetivamente em sala de aula atividades que envolvam os alunos, para que percebam a importância da leitura de modo a se tornarem leitores críticos em uma sociedade letrada.

Segabinazi e Cosson (2023, p.9) reforçam que “a leitura de textos literários é direcionada para a formação do leitor”. Nesse sentido, para que essa formação se concretize, é fundamental que o professor planeje e implemente práticas pedagógicas intencionais, que promovam o contato contínuo e significativo com obras literárias. Essas práticas devem integrar experiências de letramento literário que não apenas estimulem o gosto pela leitura, mas que também possibilitem o desenvolvimento da sensibilidade estética, da imaginação e da capacidade crítica dos alunos. Assim, o letramento literário deixa de ser uma atividade pontual e passa a compor a formação integral do estudante, contribuindo para a construção de sujeitos leitores autônomos, criativos e socialmente participativos.

Cosson (2022, p. 48) afirma que práticas efetivas de leitura literária, especialmente quando desenvolvidas por meio de projetos, proporcionam benefícios concretos ao letramento literário. Tais práticas promovem maior autonomia e integração entre os alunos, favorecem a harmonia e a coerência nas leituras, além de permitirem abordagens diversificadas das obras, o que contribui para o aprofundamento da leitura e da compreensão textual.

Essas estratégias dialogam diretamente com as reflexões de Kleiman (2005, p. 8–10), que compreende o letramento escolar como um processo vinculado ao uso de estratégias

ativas de compreensão da escrita, à ampliação do repertório vocabular e ao desenvolvimento da fluência leitora. Nessa perspectiva, o letramento literário exige o envolvimento intencional de professores e estudantes, bem como a adoção de práticas pedagógicas que favoreçam uma leitura e produção significativa de textos literários. Assim, amplia-se o estímulo à leitura no ensino básico, superando a abordagem tradicional centrada apenas na decodificação textual. Segundo a autora, o letramento não deve ser entendido como um método de ensino, mas como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em contextos reais e significativos. Trata-se de um processo contínuo que possibilita ao sujeito tornar-se um leitor crítico, capaz de interpretar, avaliar e interagir com os textos que circulam socialmente. Desse modo, cabe à escola assumir um papel ativo, comprometendo-se não apenas com o ensino das habilidades técnicas de leitura, mas também com a formação de leitores autônomos, capazes de compreender e transformar a realidade por meio da linguagem.

De acordo com Paulino (2012, p.75-90) o letramento literário deve ser compreendido como uma prática sociocultural, que contribui para a constituição de um sujeito leitor crítico e participativo. Ela também defende uma abordagem que valorize a leitura literária, mediadas de forma intencional e significativa, possibilita o desenvolvimento de competências interpretativas, a ampliação do horizonte cultural e a construção de uma relação estética com o texto. Para ela, a formação do leitor não se resume à decodificação ou à compreensão literal, mas envolve a criação de sentidos, a valorização da subjetividade e o engajamento do leitor com o mundo por meio da linguagem.

Nesse sentido, a pesquisadora defende que o trabalho com a literatura na escola deve romper com abordagens reducionistas, que tratam o texto literário apenas como pretexto para ensino de gramática ou interpretação fechada. Ao contrário, é necessário promover práticas que valorizem a fruição, a pluralidade de leituras e a construção de um espaço de escuta e diálogo entre leitores.

O ensino da literatura na escola exige não apenas novas metodologias, mas uma mudança de concepção. Portanto, o letramento literário deve ser compreendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino e Cosson, 2009, p.62), o que implica reconhecer a leitura literária como prática estética, simbólica e social. Essa visão rompe com a lógica tradicional de ensino centrada na análise técnica de textos e propõe um envolvimento real e afetivo com a literatura. Ao destacar que “considerar o letramento literário como processo significa tomá-lo como um estado permanente de

transformação” Paulino e Cosson, 2009, p.63), os autores reforçam a ideia de que formar leitores literários é um percurso contínuo, que se estende para além da sala de aula. Nesse sentido, a escola deve criar condições para que os alunos se tornem sujeitos da leitura, por meio do contato direto com obras, da construção de comunidades de leitores e da ampliação de repertórios. Como afirmam, isso só é possível quando ocorre uma “interferência crítica do professor na educação literária do aluno” (Paulino e Cosson, 2009, p.76), revelando o papel ativo do docente como mediador cultural. Assim, a proposta de letramento literário se apresenta como alternativa potente à crise da leitura escolar, pois busca inserir os estudantes em práticas culturais que façam sentido dentro e fora do ambiente escolar.

No caso da formação de pequenos leitores iniciantes, o letramento literário deve estar presente desde os anos iniciais da escolarização. Isso envolve oferecer às crianças experiências de leituras significativas, diversificadas e significativas, através de propostas que favoreçam o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da sensibilidade estética. Inserir os estudantes em práticas culturais como: rodas de leitura, contação de histórias, visitas a bibliotecas, dramatizações e produção de textos orais e escritos é fundamental para que a literatura seja vivida como experiência transformadora. Assim, o trabalho com a literatura desde a infância, guiado pelos princípios do letramento literário, contribui para a formação de leitores críticos, sensíveis e socialmente engajados.

Colomer (2007, p.31-33) centra-se na ideia de que a leitura literária é uma prática social e cultural que deve ser ensinada e desenvolvida desde os primeiros anos escolares. Para a autora, o letramento literário envolve o aprendizado de modos específicos de ler textos literários, que exigem habilidades interpretativas, sensibilidade estética e a capacidade de dialogar com diferentes vozes e mundos possíveis apresentados pela literatura. Ela defende que o contato com obras literárias deve ser contínuo e orientado, permitindo ao leitor construir competências próprias da leitura literária, como a compreensão profunda, a apreciação da linguagem figurada e a habilidade de estabelecer inferências e múltiplas interpretações. A pesquisadora defende que o leitor literário se forma pela experiência, pelo diálogo com os textos e pelo envolvimento afetivo e crítico com as narrativas.

Colomer (2007, p. 91, 109–110) destaca que, para iniciar o letramento literário na infância, “necessitavam-se livros para criar um entorno leitor, livros para serem manuseados, olhados e lidos pelos pequeninos...”. A autora também reforça a importância da leitura compartilhada na escola, prática considerada “básica na formação de leitores”, especialmente

nos anos iniciais do ensino. O conceito de “entorno leitor”, proposto por Colomer, refere-se a um ambiente rico em obras literárias, que favorece o acesso ao livro, o contato contínuo com a literatura e a vivência de experiências significativas de leitura. Esse espaço deve promover a diversidade textual, valorizar o contexto social e cultural dos alunos, considerar seus conhecimentos prévios e contar com a mediação ativa do professor. Dessa forma, o letramento literário se consolida como um processo formador, capaz de desenvolver leitores sensíveis, críticos, autônomos e culturalmente engajados.

Assim, o letramento literário contribui de maneira decisiva para a formação integral do aluno, permitindo-lhe não apenas interpretar o mundo, mas também transformá-lo por meio da palavra. Nesse sentido, a escola possui um papel essencial na mediação dessa leitura e a importância da formação dos leitores literários autônomos, críticos e sensíveis e também propor estratégias que desenvolvam práticas significativas de leitura.

Com base na relevância do letramento literário para a formação de leitores, a próxima seção examina sua aplicação em sala de aula, evidenciando as contribuições de Cosson para práticas pedagógicas significativas.

### **3.2 Letramento literário em sala de aula: contribuições de Cosson para a prática pedagógica**

A leitura literária, enquanto prática social, desempenha papel fundamental na formação crítica, estética e cultural dos sujeitos. Nesse contexto, as propostas de letramento literário ganham destaque no cenário educacional brasileiro, especialmente a partir das contribuições teóricas e metodológicas de Cosson (2023). Ao reconhecer a literatura como ferramenta formadora e o leitor como sujeito ativo na construção de sentidos, o autor propõe um modelo de ensino que valoriza a experiência literária em sua dimensão artística, interpretativa e dialógica.

Assim, apresentaremos as contribuições de Cosson para as práticas pedagógicas de letramento literário, destacando seus fundamentos teóricos, suas propostas metodológicas e as implicações para o ensino da literatura na educação básica, considerando, ainda, a possibilidade de adaptação conforme o nível de ensino em que serão aplicadas.

Cosson (2023, p.15) defende que a literatura deve estar em todos os lugares “...experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes lugares e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística”.

Nessa perspectiva, o letramento literário ultrapassa os limites da sala de aula tradicional, incorporando diferentes linguagens e suportes, como teatro, cinema, música, quadrinhos, contação de histórias, mídias digitais e artes visuais. Essa integração favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética dos alunos e amplia suas possibilidades de leitura, tornando o texto literário mais acessível, significativo e próximo de seu cotidiano.

Ao propor uma abordagem mais dinâmica e interartística, Cosson convida o educador a reinventar suas práticas pedagógicas, considerando o leitor como sujeito ativo, capaz de dialogar com a literatura em múltiplos contextos e formatos. Dessa forma, o ensino da literatura se torna um espaço vivo de experimentação, expressão e construção de sentidos, estimulando o prazer estético, a reflexão crítica e a formação integral dos estudantes.

Cosson (2022, p.121-135) apresenta diversas oficinas que podem ser desenvolvidas em sala de aula, desde que estejam inseridas em um objetivo pedagógico claro, ou seja, que deixem explícito o que se pretende ensinar e por que ensinar. Para que essas oficinas adquiram força educacional, é fundamental que sejam integradas à perspectiva do letramento literário, promovendo um trabalho significativo com os alunos. A seguir, são apresentadas algumas propostas do autor que podem contribuir para o processo de letramento literário e que foram utilizadas, algumas adaptadas, como referência nesta pesquisa.

- 1) Contos de fadas moderno: os alunos relembram contos de fadas que conhecem. Em seguida, o professor divide a turma em grupos, que devem escolher um dos contos e receber um papel com nomes de objetos que deverão ser incorporados à história. A atividade é oral e tem como objetivo introduzir a leitura de narrativas e o reconto, estimulando a criatividade e a releitura de clássicos sob uma nova perspectiva. **Adaptamos** para as fábulas e os alunos realizaram o reconto por meio dos fantoches de animais.
- 2) Vida nova: o professor explica à turma que algumas palavras e expressões, por serem usadas com frequência, acabam perdendo seu sentido original, como no exemplo: “o sol se levanta”. Em seguida, solicita que os alunos identifiquem expressões semelhantes e investiguem seus significados reais. A partir delas, devem construir frases e transformá-las em pequenos textos. Essa oficina

estimula a reflexão sobre o uso da linguagem, explorando metáforas e incentivando a criação poética. **Adaptamos** na atividade dos ditos populares.

- 3) **Dicionário:** a atividade consiste em definir palavras pouco usadas, conforme os verbetes dos dicionários. O professor apresenta uma lista de palavras para que os alunos tentem definir. Ao final, lê-se a definição oficial do dicionário para comparação. As palavras selecionadas podem pertencer ao campo semântico do texto que será trabalhado em sala, incentivando os alunos a buscar o texto para leitura. Foi aplicado o dicionário da turma.
- 4) **O novo personagem:** o professor oferece um ambiente narrativo aos alunos e os convida a imaginar o que aconteceria se um novo personagem fosse incluído na história. Essa atividade possibilita a identificação dos elementos da narrativa, como o espaço e os personagens, além de estimular a imaginação e a criatividade. **Adaptamos** para localizar os personagens das fábulas.
- 5) **Jogral:** o professor seleciona um trecho ou texto e organiza um “jogo de vozes”, indicando quando e quem deve falar. A atividade consiste em uma dramatização que pode ser memorizada e encenada como uma pequena peça teatral, favorecendo a expressão oral, a entonação e a interação entre os alunos.
- 6) **Varal poético:** pode ser utilizado para expor poemas ou textos em prosa produzidos pelos alunos, servindo também como um espaço para a divulgação de leituras e para a valorização da produção literária na escola. **Adaptado** para o cordel das fábulas.
- 7) **Mural da leitura:** consiste em uma folha de papel pardo fixada ao longo da parede da sala de aula, onde são registrados e expostos os trabalhos e produções dos alunos relacionados à leitura. O mural funciona como um espaço de valorização e socialização das produções literárias da turma.
- 8) **Ilustrações:** o aluno é convidado a desenhar uma cena ou personagem favorito da obra, enfatizando seus sentimentos e emoções, ou a representá-los por meio de recortes e colagens. O professor também pode selecionar um trecho da obra para ser dramatizado pela turma. A atividade estimula a interpretação, a criatividade e a expressão artística dos alunos.
- 9) **Feira literária:** pode consistir na exposição de cartazes com poemas ou nos resultados das leituras realizadas pelos alunos, sendo também organizada como

um evento anual. A feira reúne diversas atividades de leitura literária, que vão desde a exposição de textos e livros confeccionados pelos alunos até dramatizações e apresentações culturais, valorizando o protagonismo estudantil e o incentivo à leitura.

As propostas do autor alinham-se a uma concepção de letramento que vai além do domínio técnico da leitura, incorporando a reflexão crítica e a inserção sociocultural do aluno. Por meio do trabalho com projetos didáticos de leitura, sequências e itinerários didáticos, além da mediação pedagógica intencional, Cosson (2023) oferece subsídios concretos para transformar a sala de aula em um espaço efetivo de formação do leitor literário.

Prosseguindo na análise do letramento literário, a seção seguinte examina as Tradições Discursivas e suas contribuições para a formação do leitor, evidenciando sua relevância na construção de práticas de leitura reflexivas.

### **3.3 Tradições discursivas e suas contribuições para o letramento literário**

Por volta de 1977, na Alemanha, os estudos sobre tradições discursivas (TD) surgem no mesmo contexto da Linguística Textual e da Pragmática, impulsionado pelos estudos de Eugênio Coseriu, linguista romeno. Esse paradigma relativamente “novo” vem ganhando notoriedade por meio de pesquisas desenvolvidas no campo da Linguística, sobretudo as de cunho histórico.

Coseriu (1980, p.108) ao discutir a linguagem em sua dimensão histórica e cultural, introduz o conceito de tradições discursivas como formas estabilizadas de uso da língua que se repetem socialmente ao longo do tempo e que representam saberes partilhados por uma comunidade e defende a existência de tradições textuais definidas, independentemente do sistema em si, com estruturas prototípicas dos gêneros, como constatamos a seguir:

Certos tipos de discurso repetido (além dos fatos que se prendem às literaturas correspondentes) são características de algumas comunidades e deveriam, portanto, ser levados em consideração de maneira especial na descrição e aprendizado das tradições linguísticas.

Essa perspectiva coloca o foco não apenas no aspecto formal da linguagem, mas também no seu valor cultural e simbólico. As tradições discursivas envolvem estruturas narrativas, gêneros orais e escritos, padrões de fala e escrita que são passados de geração em

geração, constituindo uma herança linguística e identitária. Apresentam um modo de olhar que contribui para a língua de forma que perceberemos elementos constitutivos e identificáveis em cada texto, através da identificação dos diversos gêneros, tanto informações visuais como verbais, ou a forma apresentada dos textos, nas quais essas informações fazem parte de um acervo coletivo.

Nesse sentido, as tradições discursivas, conforme apontado por Coseriu, não se limitam à repetição mecânica de formas linguísticas, mas se constituem como práticas socioculturais enraizadas, que moldam a maneira como os sujeitos compreendem, produzem e interpretam os textos em diferentes esferas da vida social. Essa abordagem permite compreender que, ao interagir com diferentes gêneros textuais, o sujeito não apenas utiliza estruturas previamente estabilizadas, mas também se insere em uma rede de sentidos compartilhados culturalmente, sendo, portanto, agente na preservação e na transformação dessas tradições.

Essa concepção é particularmente relevante quando articulada ao campo do letramento literário, pois evidencia como os textos literários também se inserem em um contínuo de práticas discursivas historicamente situadas. Os contos populares, as fábulas, as lendas, os mitos e os poemas, por exemplo, carregam marcas dessas tradições, sendo transmitidos por meio da oralidade, da leitura compartilhada e da reescrita criativa, permitindo que as novas gerações se apropriem de estruturas narrativas, simbologias e repertórios estéticos se apropriem de estruturas narrativas, simbologias e repertórios estéticos consolidados culturalmente.

Dessa forma, ao promover o contato dos alunos com os diferentes gêneros da tradição literária, o trabalho pedagógico com o letramento literário também atua como uma prática de inserção nas tradições discursivas da língua. Essa inserção favorece não apenas o desenvolvimento da competência linguística e textual, mas também amplia a percepção crítica e estética dos sujeitos, ao permitir que reconheçam os modos de dizer que circulam em sua comunidade e na cultura mais ampla. Assim, as tradições discursivas tornam-se também uma via de constituição identitária e de formação do leitor literário, cuja competência vai além da decodificação, alcançando a dimensão interpretativa, criativa e simbólica da linguagem.

Kabatek (2012, p.580-581) aprofunda a noção de tradições discursivas originalmente proposta por Coseriu, destacando que elas são formas relativamente estáveis de dizer e agir linguisticamente, transmitidas socialmente ao longo do tempo. No entanto, o autor

propõe uma abordagem dinâmica e relacional da linguagem, considerando a historicidade dos usos discursivos, reconhecendo que há duas historicidades atuantes na constituição e transmissão das práticas linguísticas: uma voltada à estrutura da língua e outra às formas socialmente estabilizadas do discurso.

- a) histórico-estrutural: refere-se ao desenvolvimento da língua como sistema: suas mudanças fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais ao longo do tempo. Essa mudança afeta a estrutura da língua, como o exemplo: a evolução da palavra “vosmecê”, “você”, para o uso cotidiano e informal “cê”.
- b) Historicidade histórico-discursiva: refere-se à continuidade e transformação dos gêneros e formas de uso da língua ao longo do tempo e em contextos socioculturais específicos. Aqui entram as tradições discursivas. Para exemplificar, temos o gênero fábula: mesmo que o vocabulário ou a forma mudem, a estrutura narrativa com moral da história, animais personificados e função educativa permanece por séculos. Quando os alunos recontam as fábulas, eles entram em contato com TDs, ou seja, com formas historicamente construídas de organização do discurso.

Ao ponderar duas dimensões da historicidade, Kabatek oferece uma importante contribuição para os estudos da linguagem no campo educacional, pois permite compreender que o ensino da língua não se resume à transmissão de regras estruturais, mas envolve também o reconhecimento e a vivência de formas discursivas historicamente situadas. No contexto da escola, o trabalho com gêneros textuais e com práticas de oralidade, leitura e escrita pode ser concebido como um espaço privilegiado de atualização dessas tradições, articulando língua, cultura e história, permitindo não apenas ampliar a compreensão sobre os processos linguísticos e discursivos, mas também oferecer subsídios teóricos e metodológicos para o ensino de língua e literatura, sobretudo na perspectiva da formação de leitores críticos, capazes de reconhecer, interpretar e ressignificar formas discursivas herdadas de diferentes tradições culturais.

Kabatek (2012, p. 580), por sua vez, reforça a relação entre TD e gênero:

[...] a questão da relação entre tradição discursiva (TD) e gênero. Em diferentes trabalhos, ambos os termos são equiparados a tal ponto, que, às vezes, parece que a tradição dos estudos de gênero é renovada com um termo novo em aparente inovação que, na realidade, não é mais do que vinho velho em odres novos. As seguintes reflexões pretendem discutir novamente a delimitação entre TD e gênero e argumentar por que haveria que evitar, na nossa opinião, a confusão entre os dois termos.

Essa flutuação terminológica entre gênero e TD pode ser causada por se tratar de um termo recente, porém, com um espaço mais abrangente, engloba o próprio gênero e suas características. Dessa forma poderemos perceber, principalmente na aplicação das atividades a amplitude das TD, representadas por um termo, uma palavra, e contido em todos os gêneros, enquanto este nem sempre será uma TD. Um exemplo: *Era uma vez...* faz parte de uma TD, historicamente é o início de um conto, mas essa forma não é um gênero.

A partir da reflexão de Kabatek, compreende-se que, embora os conceitos de gênero e tradição discursiva compartilhem proximidades, é necessário evitar sua equiparação. Para o autor, a tradição discursiva possui um escopo mais amplo, sendo capaz de abarcar aspectos que vão além da organização textual formal ou das funções comunicativas específicas dos gêneros. Trata-se de uma dimensão histórica e cultural que perpassa a linguagem, manifestando-se por meio de expressões, fórmulas, estilos e estruturas que carregam sentidos cristalizados ao longo do tempo e que são apropriados pelos falantes de forma relativamente estável, mesmo quando aplicados a diferentes gêneros.

Essa distinção é particularmente relevante no campo do letramento literário, pois permite compreender que certos elementos simbólicos e estruturais presentes nos textos literários, como fórmulas de abertura, repetições, rimas, arquétipos e temas recorrentes, fazem parte de tradições discursivas que transcendem um único gênero. Por exemplo, expressões como *"Era uma vez..."*, *"Num reino distante..."* ou *"E todos viveram felizes para sempre"* não definem, por si, um gênero textual, mas constituem marcas discursivas transmitidas por práticas narrativas tradicionais, especialmente vinculadas ao universo dos contos de fadas e das histórias orais.

Ao considerar essas tradições discursivas no trabalho pedagógico com textos literários, o educador amplia o repertório dos alunos, promovendo o reconhecimento e a valorização de formas históricas da linguagem que contribuem para a construção de sentidos. Essa abordagem contribui de maneira significativa para o letramento literário, pois favorece não apenas o contato com diferentes gêneros, mas também com os modos culturais de narrar, interpretar e produzir textos.

Além disso, compreender as TD como elementos que atravessam os gêneros permite que os estudantes desenvolvam uma consciência linguística mais crítica e sensível às heranças culturais que moldam a literatura. Isso os capacita a perceber os diálogos entre textos de

diferentes épocas, estilos e suportes, reconhecendo, por exemplo, como determinadas estruturas narrativas são retomadas, recriadas ou subvertidas na literatura contemporânea.

Desse modo, a distinção proposta por Kabatek contribui para refinar a abordagem pedagógica da literatura, deslocando o foco do ensino exclusivamente normativo ou formal para uma perspectiva mais ampla, que articula linguagem, cultura e história, fundamentos essenciais para a formação do leitor literário, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de autores já citados, que contribuíram para esses estudos.

Carvalho e Zavam (2018, p. 46) explanam sobre gênero como tradições discursivas:

A noção de tradição discursiva, quando se remete a expressões idiomáticas, não parece harmonizável com as concepções mais recentes sobre gêneros que, em vez de observar suas formas linguístico-discursivas, estão mais interessados em investigar as ações sociais e os propósitos que eles realizam. Por outro lado, quando esse termo é utilizado em equivalência à noção de gênero, observamos que a distinção entre os conceitos se dá apenas no ponto de vista heurístico, mas não ontológico.

Nesse ponto, torna-se necessário reconhecer a amplitude que as tradições discursivas nos trazem, pois esse modelo é uma forma mais aproximada dos modos de dizer/escrever, representados em cada gênero. Também se faz necessário entender os conceitos das TD. Segundo Carvalho e Zavam (2018, p.42), sobre as tradições discursivas:

Ao tomarmos o paradigma teórico das Tradições Discursivas como ponto de partida para a análise diacrônica da língua e/ou dos gêneros, é preciso, antes de mais nada, entender que os conceitos de tradições discursivas são, por deveras, variados. Nos trabalhos que temos acompanhado, o termo TD pode remeter a, pelo menos, quatro aspectos inter-relacionados: a formas particulares de dizer; ao gênero como objeto de investigação; às características linguístico-discursivas constitutivas dos gêneros; e, também, ao arcabouço epistemológico que fundamenta estudos diacrônicos nos textos de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Essas múltiplas acepções das tradições discursivas apontadas por Carvalho e Zavam revelam a complexidade e a riqueza do conceito, cuja polissemia exige uma abordagem cuidadosa, sobretudo no contexto educacional. A compreensão das TD como formas particulares de dizer, articuladas a gêneros discursivos e às suas características linguístico-discursivas, permite uma análise mais refinada dos textos literários, considerando tanto sua estrutura quanto sua historicidade e função social. Quando aplicadas ao ensino, essas noções ampliam as possibilidades de abordagem crítica e estética da linguagem.

A partir dessa perspectiva, o letramento literário se beneficia ao inserir os alunos em práticas interpretativas que ultrapassam a leitura superficial dos textos. Ao reconhecer, por

exemplo, que determinadas estruturas narrativas, fórmulas de linguagem ou figuras simbólicas são recorrentes e historicamente consolidadas, os estudantes passam a compreender o texto como parte de uma rede de sentidos sociais e culturais que se atualiza a cada nova leitura. Isso fortalece a capacidade de analisar, interpretar e reescrever textos com base em um repertório discursivo ampliado e consciente.

Além disso, ao destacar que as tradições discursivas também se constituem como um arcabouço epistemológico que fundamenta estudos diacrônicos com base empírica e cooperativa, Carvalho e Zavam aproximam o conceito da prática pedagógica reflexiva e participativa. Tal perspectiva está em consonância com os princípios da educação linguística defendida pela BNCC, que propõe uma abordagem integrada das práticas de linguagem, ancorada no protagonismo do aluno e no reconhecimento da linguagem como prática social.

Nesse contexto, o trabalho com textos literários na escola, ancorado nas tradições discursivas, favorece a construção de sentidos mais profundos, a valorização da diversidade cultural e o desenvolvimento de uma postura crítica e criativa diante da linguagem. A leitura literária, ao ser compreendida como prática situada histórica e discursivamente, passa a ser vista não apenas como um exercício de fruição estética, mas também como um ato de interpretação cultural, de posicionamento social e de formação ética e cidadã.

Desse modo, as contribuições de Carvalho e Zavam enriquecem o debate sobre as tradições discursivas ao evidenciar sua aplicabilidade em diferentes níveis de análise e sua relevância para a formação do leitor literário, que precisa não apenas dominar os códigos da leitura, mas também reconhecer os modos de dizer que circulam, resistem e se transformam na linguagem.

Alinhamos a essa posição defendida pela linguística integral, proposta por Coseriu, que entende a linguagem como um fenômeno complexo e multifacetado, estruturado em três níveis interdependentes: universal, histórico e individual. O quadro a seguir apresenta um resumo desses níveis:

Quadro 3 – Níveis de linguagem

pontos de vista níveis	ἐνέργεια atividade	δύναμις saber	ἔργου produto
nível universal	falar em geral	saber elocucional	totalidade do “falado”
nível histórico	língua concreta	saber idiomático	(língua abstrata)
nível individual	discurso	saber expressivo	“texto”

Fonte: Coseriu (1980, p.93).

O quadro 3 evidencia a forma como Coseriu (1980) apresenta a linguagem estruturada em três níveis: universal (geral), histórico (língua) e individual (discurso). O autor defendeu o modelo de funcionamento da linguagem, com três dimensões que se diferenciam pela natureza cultural do falar:

1) nível universal: refere-se ao falar em geral; a capacidade de se comunicar através de signos linguísticos (significante e significado), gira em torno do saber elocucional, que diz respeito à coerência do que se fala/escreve e o que se pensa.

2) nível histórico: refere-se à língua concreta; remete ao texto como acontecimento único. Funciona a partir do saber idiomático, da significação atribuída às palavras. Neste nível investigam-se as regras de uma determinada língua e as mudanças históricas sofridas por cada uma.

3) nível individual: refere-se ao texto como produto; tudo que se diz/escreve possui um sentido, concebido como a expressão de uma unidade complexa, requer um saber expressivo, ou seja, a capacidade de estruturar textos, fazer conexões.

Esses três planos, embora distintos, atuam simultaneamente em todo ato comunicativo. No campo da leitura literária, essa abordagem permite compreender que o texto literário é fruto da criatividade individual (nível elocutivo), mas está inserido numa língua histórica (nível idiomático) e utiliza formas de expressão próprias da espécie humana (nível universal). Isso amplia a visão sobre a linguagem na literatura, afastando-se de uma abordagem meramente estruturalista ou normativa e aproximando-se de uma perspectiva que valoriza os usos sociais, simbólicos e estéticos da língua.

Além disso, essa concepção fortalece o trabalho com tradições discursivas e com o reconhecimento dos gêneros como formas históricas de dizer, como discutido anteriormente. O

leitor literário, ao ser exposto a textos variados, entra em contato com diferentes camadas da linguagem: reconhece traços culturais e históricos presentes nos textos, percebe os efeitos de sentido das escolhas linguísticas e participa ativamente da produção de significados a partir de sua experiência individual.

Nesse sentido, a linguística integral de Coseriu contribui para uma visão mais ampla e humanizadora do ensino da linguagem e da literatura, que se alinha aos princípios do letramento literário defendidos por autores já citados anteriormente.

Posteriormente Koch ([1997}2021) acrescentou no nível histórico a bipartição, como mostra a quadro abaixo:

Quadro 4 – Níveis e domínios da linguagem

<b>NÍVEL</b>	<b>DOMÍNIO</b>	<b>TIPOS DE REGRAS</b>
universal	atividade do falar	regras elocucionais
histórico	língua histórica particular	regras idiomáticas
	tradição discursiva	regras discursivas
real / individual	discurso	

Fonte: Koch (2021, p.364)

Diante do modelo proposto por Coseriu, Peter Koch (2002) considerou indispensável a subdivisão do nível histórico em duas dimensões distintas, porém inter-relacionadas: de um lado, as línguas históricas particulares (como o português, o espanhol, o francês etc.), regidas por regras idiomáticas; de outro, as tradições discursivas, reguladas por regras discursivas. Essa ampliação do modelo coseriano confere maior precisão à análise da linguagem, permitindo considerar não apenas os sistemas linguísticos em si, mas também os usos cultural e historicamente estabilizados que se manifestam nos discursos.

Nessa perspectiva, as tradições discursivas deixam de ser apenas marcas estilísticas ou expressões recorrentes e passam a ser reconhecidas como fenômenos históricos dotados de relativa estabilidade, com regras próprias de construção e reconhecimento. Isso significa que determinadas formas de dizer, como introduções típicas de contos, fórmulas de encerramento, estruturas narrativas ou modos de argumentar – não são meras convenções passageiras, mas práticas linguísticas transmitidas, transformadas e apropriadas ao longo do tempo por diferentes comunidades discursivas.

Essa visão é especialmente fecunda quando relacionada ao letramento literário, pois evidencia que a literatura, enquanto manifestação linguístico-discursiva, é atravessada por tradições que ultrapassam o plano do idioma. Ao trabalhar com gêneros literários, o professor não apenas ensina estruturas formais ou aspectos estilísticos, mas insere os alunos em práticas discursivas carregadas de memória cultural, simbologia e modos de expressão historicamente consolidados.

Com isso, o aluno-leitor é convidado a reconhecer a literatura como parte de um processo social e cultural mais amplo, no qual as palavras carregam não apenas sentidos imediatos, mas também ecos discursivos do passado. Isso potencializa uma leitura mais crítica e sensível, na qual se compreende que o ato de ler é também um ato de interpretar tradições e participar da construção contínua da cultura.

Ao considerar as tradições discursivas como componentes do nível histórico da linguagem, tal como proposto por Koch, amplia-se a compreensão sobre a formação do leitor literário, alinhando-se à proposta da BNCC, que valoriza práticas de linguagem significativas e situadas socialmente, e à concepção de leitura como ato cultural e histórico. Por exemplo, ao trabalhar gêneros como as fábulas, o professor pode explorar as marcas linguísticas e culturais que se mantêm ou se transformam ao longo do tempo, promovendo reflexões sobre o modo como determinados gêneros circulam socialmente e se relacionam com práticas comunicativas concretas. Essa abordagem deve ser adaptada ao nível de compreensão dos alunos, com atividades lúdicas e mediadas, que favoreçam a apropriação gradual dos conteúdos e estimulem a oralidade, a escuta atenta e a construção de sentidos. Assim, o aluno não apenas lê o texto, mas compreende suas condições de produção e circulação, tornando-se um leitor crítico, capaz de reconhecer as múltiplas vozes presentes nos discursos e os sentidos construídos historicamente.

Carvalho e Zavam (2018, p. 45) reiteram a importância das regras discursivas ao afirmarem que:

No momento da interação verbal, um falante faz uso de regras elocucionais referentes aos universais da linguagem: mobiliza articulações sonoras (ou gestuais, no caso da linguagem para surdos), refere-se às coisas do mundo, ajusta seu discurso a determinados tipos de situação, expressa finalidades comunicativas, etc. Para tanto, os dizeres somente se manifestam por meio de regras idiomáticas específicas de determinada língua e, conseqüentemente, por meio de regras discursivas, ou seja, usando gêneros e expressões socialmente compartilhadas entre os falantes.

A partir dessa perspectiva, os autores ressaltam que essas regras discursivas remetem diretamente às tradições discursivas (TD) e à sua relação com os gêneros textuais. Como discutido anteriormente, as TD constituem formas relativamente estáveis de dizer, moldadas histórica e socialmente, e estão associadas aos gêneros por meio da repetição e da convencionalidade. Todos os gêneros se configuram como manifestações de tradições discursivas, embora nem toda tradição discursiva corresponda necessariamente a um gênero textual.

Essa distinção é fundamental no contexto do letramento literário, pois permite compreender como a leitura de textos literários, marcadamente moldados por tradições discursivas, contribui para a formação de leitores capazes de perceber não apenas os aspectos estruturais e linguísticos dos textos, mas também seus sentidos históricos e culturais. Ao reconhecer essas regularidades discursivas, o aluno desenvolve uma competência interpretativa ampliada, essencial ao letramento literário, pois passa a compreender como a literatura dialoga com formas de dizer que se mantêm ou se transformam ao longo do tempo, revelando valores, ideologias e práticas sociais. Desse modo, a leitura literária torna-se uma prática de reflexão crítica, sensível às múltiplas vozes presentes no texto e às condições de sua produção e circulação.

Os enfoques fundamentais para o estudo das tradições discursivas (TD) compreendem os fatores históricos que permitem a emergência e transformação de novas TD, as características específicas de cada tradição e sua relação com a história da língua. Tais aspectos evidenciam que os textos e os gêneros não surgem isoladamente, mas são moldados por contextos históricos, culturais e sociais que influenciam sua forma, conteúdo e circulação. Essa concepção está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p.11), que estabelece como uma das competências gerais da Educação Básica a necessidade de “valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

No campo do ensino da leitura e da literatura, esse olhar histórico-discursivo possibilita que os alunos compreendam os gêneros não apenas como estruturas formais, mas como produtos culturais que se transformam ao longo do tempo. Ao reconhecer as TD presentes em textos literários, por exemplo, os estudantes desenvolvem a habilidade de perceber

continuidades e rupturas, identificar vozes sociais e históricas e compreender como certos modos de dizer se cristalizam ou se reconfiguram em diferentes contextos.

Nesse sentido, a articulação entre tradições discursivas e letramento literário torna-se fundamental para a formação de leitores críticos. O letramento literário, entendido como uma prática social e histórica de leitura, ultrapassa o domínio técnico da decodificação e visa à construção de sentidos mais profundos, considerando os contextos de produção, circulação e recepção dos textos. Ao analisar as TD nos gêneros literários, como nas fábulas, contos e poemas, os alunos não apenas ampliam seu repertório cultural, mas também desenvolvem uma postura reflexiva frente à linguagem, reconhecendo os sentidos que se constroem nas relações entre texto, tempo e sociedade.

No próximo capítulo, abordaremos a metodologia utilizada para a geração e análise dos dados, bem como o desenvolvimento do tema proposto, detalhando as etapas do trabalho e os fundamentos que o orientaram. A descrição do percurso metodológico será essencial para compreender como os referenciais teóricos já discutidos.

Trata-se, portanto, de explicitar os procedimentos adotados, os instrumentos de coleta, os critérios de seleção e análise, além das escolhas éticas e epistemológicas que sustentam a investigação, assegurando a coerência entre teoria e prática e a validade dos resultados obtidos.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, iremos apresentar os aspectos metodológicos adotados na pesquisa, realizada em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza. Utilizamos como opção metodológica a pesquisa-ação de abordagem qualitativa, pois cumpre com o objetivo do ProfLetras de contribuir com o ensino e aprendizagem de qualidade, de maneira reflexiva na prática de sala de aula de Língua Portuguesa. Segundo Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação:

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O conceito de pesquisa-ação permite ao pesquisador aplicar sua proposta e ao mesmo tempo realizar um trabalho de observação e coleta dos resultados que servirão como base de estudo para coleta de dados. Portanto, essa estratégia metodológica articula investigação e ação direta dos participantes e, por meio desse processo, buscam-se respostas e soluções para o problema pesquisado. O método escolhido para realização da pesquisa-ação é a abordagem qualitativa, representatividade expressiva, pois permite uma análise mais detalhada das informações do grupo participante. Devido à escolha da pesquisa qualitativa, os dados obtidos e observados serão registrados de forma descritiva e significativa, considerando, assim, o contexto escolar em que se desenvolve a pesquisa.

Nessa perspectiva, a ação foi realizada a partir de um itinerário didático; como ponto de partida utilizamos o gênero fábula com o qual foram realizadas atividades com estratégias de compreensão leitora e o reconto para desenvolver o letramento literário dos alunos sob a perspectiva das tradições discursivas, identificando elementos constitutivos do gênero fábula, necessários à sua compreensão.

Este trabalho se alicerça na perspectiva de mudança no ensino da Língua Portuguesa, especificamente ao tema letramento literário. Dessa forma, esta pesquisa se desenvolve por meio de intervenções e intermediações do professor com o intuito de aprimorar o letramento literário dos discentes, através de uma proposta diversificada, que seja uma prática efetiva e desperte o gosto pela leitura dos textos literários na escola.

De início, apresentamos a caracterização da escola e dos participantes da pesquisa, em seguida a didatização e o modelo do itinerário didático, ferramenta essencial de transposição didática, utilizados para coleta de dados.

#### **4.1 Caracterização da escola e dos participantes da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Tertuliano Cambraia, localizada no bairro Carlito Pamplona, em Fortaleza (Ceará). A aplicação foi devidamente autorizada pela instituição (ANEXO B). A professora pesquisadora leciona no turno vespertino, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por alunos regularmente matriculados. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) e obteve parecer favorável (ANEXO C).

A escola possui um espaço amplo, o que possibilita a realização de algumas atividades fora da sala de aula. No entanto, o prédio apresenta necessidade de reformas e carece de recursos tecnológicos. A unidade escolar funciona nos turnos manhã e tarde, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental I até o 2º ano. Conta com aproximadamente 500 alunos, distribuídos em 12 salas de aula. A escola dispõe ainda de uma pequena biblioteca, que se encontra desatualizada, e de um pátio onde são realizadas apresentações dos alunos e aulas de Educação Física. A sala em que a pesquisa foi desenvolvida é espaçosa, embora um pouco quente. No entanto, conta com quatro ventiladores e duas janelas, o que ameniza a temperatura durante as atividades.

Devido à infraestrutura da escola, as ações foram realizadas em sala de aula. A biblioteca, por sua vez, é utilizada para o projeto **Alfa 1, 2, 3**, um programa de reforço voltado para alunos com desempenho crítico nas avaliações diagnósticas da rede. Este projeto, realizado no contraturno, conta com a atuação de assistentes de aprendizagem com o objetivo de fortalecer o processo de alfabetização.

Além disso, o pátio tem uma demanda constante, sendo utilizado diariamente tanto pelos alunos da Educação Infantil quanto pelos do Ensino Fundamental I para a realização das atividades práticas de Educação Física, bem como durante os horários destinados ao recreio.

Quanto ao corpo docente, a escola conta com aproximadamente 30 professores. A maioria possui pós-graduação em nível de especialização, havendo ainda um doutorando, três mestres e dois mestrandos, todos integrantes do quadro efetivo. Alguns funcionários

contratados atuam como substitutos temporários para cobrir licenças por motivo de estudos ou questões de saúde.

A equipe gestora é composta por uma diretora e uma coordenadora, com o apoio de uma secretária e dois agentes administrativos. Na Educação Infantil, cada sala de aula conta com um agente de inclusão, totalizando nove, responsáveis por dar assistência aos alunos com necessidades específicas. Já no Ensino Fundamental I, normalmente não há profissionais de apoio, a não ser em casos em que há alunos que demandam acompanhamento especializado. No caso da turma em que foi desenvolvida esta pesquisa, não houve necessidade de apoio adicional.

Os participantes desta pesquisa são alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a uma turma composta por vinte e três alunos matriculados, dos quais doze são do sexo masculino e onze do sexo feminino. A faixa etária dos estudantes varia entre seis e sete anos. De um modo geral, as crianças residem nas proximidades da escola.

A escolha da turma para desenvolver esta pesquisa se deu pela exigência do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) segundo a qual o professor pesquisador deve estar lecionando na turma escolhida para aplicação das atividades.

Os alunos responderam inicialmente a um questionário (APÊNDICE A) com questões de múltipla escolha. O professor realizou individualmente a leitura do instrumento com o objetivo de delinear o perfil da turma, tanto para conhecer o contexto familiar quanto suas experiências de leitura. As respostas obtidas contribuíram para entender como o espaço de leitura está presente em suas vidas. Constatou-se que apenas 10% conheciam o gênero fábula e 20% buscavam livros na biblioteca e 30% possuíam livros paradidáticos em casa. O resultado reforça a importância da escola como mediadora no acesso ao livro e à literatura, uma vez que, esse espaço se configura como a principal oportunidade de aproximação com o universo literário.

Posteriormente foram desenvolvidas as atividades propostas em etapas de um itinerário didático realizado em oito encontros de três horas-aula cada, durante o segundo semestre letivo de 2024. O gênero escolhido para a pesquisa foi a fábula, que possibilita trabalhar a fantasia e o imaginário dos alunos, além de contemplar a função de educação literária, a narrativa e a moralidade.

A coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa foi realizada nos dias de maior frequência, durante o período das 13h às 16h, antecedendo o momento recreativo denominado

“parquinho”. Esse horário foi escolhido de forma intencional, considerando que, no início das aulas, o ambiente escolar tende a ser mais tranquilo e os estudantes demonstram maior receptividade e capacidade de concentração. Trata-se de um período propício para a realização de atividades que exigem atenção e envolvimento cognitivo, o que contribui significativamente para a qualidade dos dados coletados.

É importante ressaltar que, para o grupo de participantes desta pesquisa, foram considerados apenas os alunos que participaram integralmente das etapas, ou seja, somente os que se envolveram em todas as atividades propostas do itinerário didático, explanado na próxima seção.

#### **4.2 Didatização: o modelo do itinerário didático**

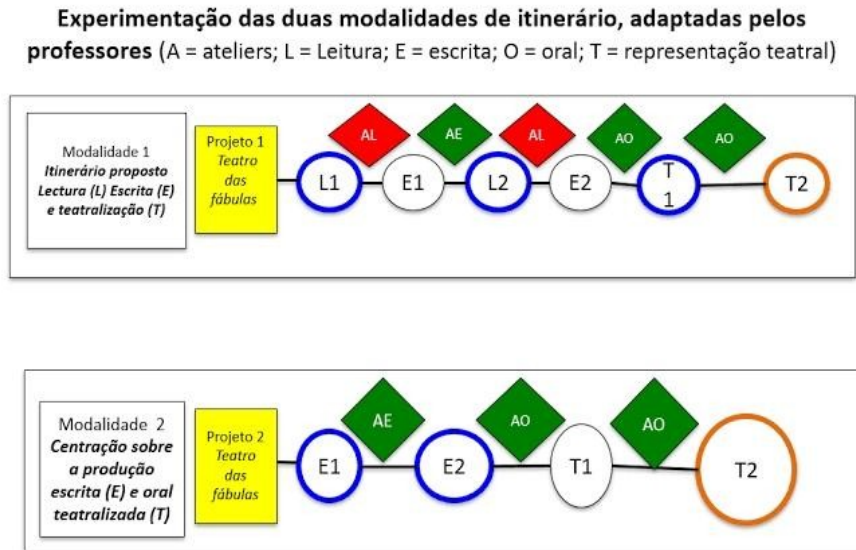
O itinerário didático (ID) corresponde às atividades articuladas que são planejadas para atingir determinado objetivo didático, organizado em torno de um determinado gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. Dolz, Lima e Zani (2020, p.12) ressaltam que os itinerários funcionam como uma forma particular de desenvolvimento das sequências didáticas de gêneros, pois visam ao aprimoramento das capacidades de linguagem dos aprendizes como produtores/leitores de gêneros orais, escritos, multimodais.

Nesta pesquisa aplicamos um ID, adaptado do modelo dos autores citados, voltado para o gênero fábula, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, como proposta de aprimorar o letramento literário por meio das atividades propostas.

Dolz, Lima e Zani (2020) apresentam também etapas de leitura, escrita e oralidade para ajudar na realização das atividades de forma que diversifique o trabalho realizado visando realizar reflexões, reescritas, recontos e que os alunos tenham consciência dos mecanismos de linguagem e desenvolvam o letramento, a capacidade discursiva de forma estruturada. Os autores, com base em um minicurso voltado para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa a partir da implementação de itinerários propostos para o ensino do gênero fábula, apontam para dois possíveis desdobramentos do dispositivo ID para o mesmo gênero. Cada um dos desdobramentos, na verdade, constitui um ID, ambos a partir da realização de um teatro de fábulas.

Segue reproduzidos abaixo as propostas de ID, por meio das quais os alunos realizariam quatro produções (duas escritas e duas orais).

Figura 1 – Esquema de Itinerários didáticos

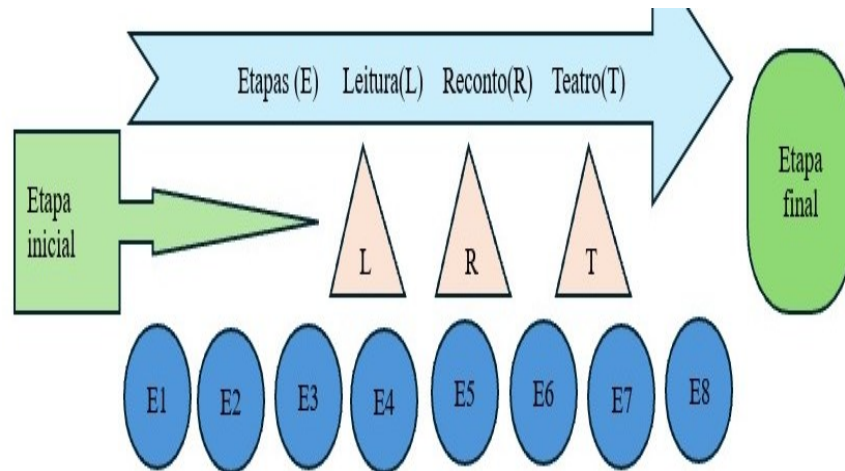


Fonte: Dolz, Lima e Zani (2020, p.269)

Os itinerários propostos pelos autores foram focados em atividades que articulam as diferentes modalidades: leitura, oralidade, escrita e teatralização do gênero fábula. No entanto, enquanto a primeira modalidade propõe atividades que articulam as leituras, a escrita e o oral, a segunda focaliza apenas a escrita e o oral. Mesmo assim, tanto uma quanto outra modalidade têm um objetivo comum: o melhor domínio do gênero em destaque pelos alunos ao produzirem um novo texto, isto é, a segunda produção, escrita e oral (E2 e T2).

Para nós, a aplicação dessas atividades pode aprimorar o letramento literário dos alunos. Este esquema de ID pode ser adaptado de acordo com o gênero focalizado, o contexto escolar e o propósito das atividades realizadas com os alunos para garantir um aprendizado sistematizado. Assim, com base nas modalidades de ID apresentadas (Figura 1), propomos uma adaptação que articula os procedimentos para a aplicação um trabalho com as fábulas articulados às estratégias leitoras de Solé (1998) e à BNCC (Brasil, 2018) e chegamos, então, a esta proposta.

Figura 2 – Experimentação das etapas do itinerário didático



Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

Para que o objetivo da professora pesquisadora fosse alcançado, o ID representado acima foi adaptado e organizado de acordo com as etapas realizadas em cada encontro, em torno do gênero fábula, composto pela etapa- inicial ou situação inicial (apresentação e motivação), desenvolvido em oito etapas (leituras, recontos e encenação teatral, na perspectiva das tradições discursivas) e etapa final (apresentação das atividades desenvolvidas).

A pesquisa foi organizada seguindo algumas etapas, resumidas no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Distribuição das atividades do itinerário didático

<b>Etapa inicial</b>	Apresentação da proposta de trabalho; Esclarecimento sobre a participação dos alunos.
<b>Etapa 1</b>	Motivação para as leituras das fábulas; Tradições discursivas; Compreensão do gênero fábula; Leitura da fábula “A cigarra e a formiga”.
<b>Etapa 2</b>	Reconto; Leitura da fábula “A pomba e a formiga”; Sequência narrativa; Vídeo da fábula.
<b>Etapa 3</b>	Leitura da fábula “O leão e o ratinho”; Sequência narrativa; Provérbios e ditados populares; Tradições discursivas.

<b>Etapa 4</b>	Verbetes dos animais; Vocabulário de palavras desconhecidas.
<b>Etapa 5</b>	Oficina de fantoches. Tradições discursivas.
<b>Etapa 6</b>	Representação teatral.
<b>Etapa 7</b>	Encenação teatral.
<b>Etapa 8</b>	Reconto; Oficina de isogravura.
<b>Etapa final</b>	Exposição das atividades e visitação dos alunos da escola.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

O Quadro 5 apresenta um itinerário didático organizado em etapas sequenciais, fundamentado na perspectiva das tradições discursivas, com foco no desenvolvimento do letramento literário a partir do trabalho com o gênero fábula. Cada etapa está ancorada em práticas de linguagem historicamente situadas e valoriza a apropriação crítica e criativa dos alunos.

A estruturação em etapas visa ao desenvolvimento progressivo de competências leitoras, interpretativas e criativas, considerando o contexto sociocultural dos alunos e os sentidos compartilhados ao longo da história por meio do gênero fábula.

1. Etapa inicial: apresenta a proposta, os procedimentos metodológicos e esclarece o papel de cada aluno ao longo do percurso. Essa etapa é fundamental para o engajamento e para a construção de um ambiente colaborativo de aprendizagem.

2. Etapa 1 – Motivando para as leituras das fábulas: a leitura da fábula “A cigarra e a formiga” é mobilizada como ponto de partida para a compreensão do gênero e de suas marcas tradicionais. Introduce-se o conceito de tradições discursivas, evidenciando a circulação da fábula em diferentes tempos e culturas.

3. Etapa 2 – Recontando e reconhecendo os elementos das fábulas: por meio da leitura e do reconto da fábula “A pomba e a formiga”, os alunos trabalham a estrutura narrativa e o exercício da memória discursiva. O uso do vídeo amplia a percepção multimodal do gênero e sua adaptação a diferentes suportes, característica das TD.

4. Etapa 3 – Transmitindo conhecimentos através dos ditos populares: a fábula “O leão e o ratinho” é explorada, juntamente com provérbios e ditados populares, promovendo uma reflexão sobre os ensinamentos e valores transmitidos ao longo do tempo. Essa relação intertextual revela a interdependência entre gêneros e a permanência de certas formas discursivas.

5. Etapa 4 – Ensino do léxico por meio da leitura de fábulas: foca na ampliação do vocabulário, com a produção de verbetes dos animais das fábulas e a explicação de palavras desconhecidas. Essa etapa favorece o domínio linguístico necessário para a interpretação de textos.

6. Etapa 5 – Explorando a imaginação através das fábulas: a oficina de fantoches ativa a criatividade e a oralidade, permitindo que os alunos reatualizem o gênero em práticas performáticas. A tradição do contar histórias por meio de encenação ganha nova roupagem, demonstrando a vitalidade das TD.

7. Etapa 6 – Confabulando: a representação teatral prepara os alunos para uma performance mais elaborada, promovendo a apropriação expressiva do conteúdo lido e trabalhado. A dramatização reforça o envolvimento com o texto e a comunicação coletiva.

8. Etapa 7 – (Re)significando a realidade através do teatro: a encenação teatral culmina esse processo, proporcionando um momento de socialização dos saberes adquiridos. A prática dramatúrgica é também uma forma tradicional de circulação das fábulas, fortalecendo a dimensão cultural da leitura.

9. Etapa 8 – Letramento e autoria por meio do reconto de fábulas: a atividade de reconto e a oficina de isogravura oferecem aos alunos uma oportunidade de expressão visual das histórias trabalhadas. A produção artística complementa o percurso, dando visibilidade ao imaginário construído.

10. Etapa final – culminância: a exposição das atividades realizadas pelos alunos e a visitação por outras turmas transformam a aprendizagem em um evento coletivo, valorizando o protagonismo dos discentes e a dimensão social da leitura.

As atividades de leitura das fábulas, que possibilitaram o envolvimento dos alunos. Esses momentos de aprendizagem foram sempre mediados pelo professor, que buscava possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre o gênero, como também desenvolver e valorizar o letramento literário em sala de aula, visando um trabalho contínuo.

No decorrer do itinerário didático, as atividades foram planejadas de forma a promover o contato significativo dos alunos com o gênero fábula, possibilitando o desenvolvimento do letramento literário aliado à ampliação de competências leitoras.

Inicialmente, foi realizada a leitura compartilhada das fábulas, momento em que o professor lia os textos em voz alta, incentivando a participação ativa dos alunos por meio de perguntas, comentários e antecipações. Essa prática teve como objetivo estimular o gosto pela leitura, favorecer a compreensão textual e desenvolver estratégias cognitivas, como inferência, antecipação, verificação de hipóteses e retomada de informações do texto.

Em seguida, os alunos realizaram exercícios de compreensão leitora, elaborados conforme os níveis e descritores utilizados com maior frequência nas Avaliações Diagnósticas da Rede (ADR). As atividades foram cuidadosamente mediadas pelo professor, que orientava os alunos na identificação de informações explícitas e implícitas, no reconhecimento da moral da fábula, na compreensão das ações das personagens e na análise das mensagens transmitidas pelos textos.

Esse processo de mediação contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de leitura essenciais, alinhadas à BNCC, e também para a formação de leitores mais críticos e conscientes dos sentidos produzidos historicamente pelos textos. Além disso, as atividades possibilitaram a integração das dimensões estética, ética e linguística da leitura, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos e valorizando a diversidade de repertórios presentes na turma.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados a partir do ID aplicado na turma como proposta de execução das atividades citadas desenvolvidas e adequadas à realidade da turma, com o objetivo de superar as dificuldades identificadas.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo tratamos da análise dos dados. O material da pesquisa abrange propostas de letramento literário, por meio do itinerário didático (ID), composto por leituras de fábulas e verificação das dificuldades nesta habilidade, atividades de reconto, pintura, desenho, dramatização e no final da ID a apresentação dos trabalhos realizados.

Durante o desenvolvimento das atividades do ID, utilizamos como base o livro de leitura dos alunos “Caminhos da leitura” (Figura 3), coleção de Fábulas de Esopo e La Fontaine, ao qual todos os participantes têm acesso, o que nos permitiu realizar um trabalho individual e acompanhamento das leituras. O livro conta com dez fábulas e atividades extras (passatempo, diagrama, enigma, cruzadinha). realizadas individualmente, algumas vezes em duplas ou equipes. Como recursos de apoio, utilizamos o quadro branco, pincel e apagador, além de vídeos e projetor disponíveis na escola, de acordo com o planejamento de cada encontro.

Figura 3 – Livro paradidático



Fonte: Esopo e La Fontaine (2016).

Assim como exposto na metodologia, seguimos as etapas do Itinerário Didático (ID), organizadas de forma a facilitar a compreensão das atividades desenvolvidas. Fizeram parte das atividades desta pesquisa 23 (vinte e três) alunos. No entanto, por questões de delimitação, somente foram incluídos na análise aqueles que participaram de todas as etapas e entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos

responsáveis, documento exigido para a realização deste trabalho, uma vez que os alunos são menores de idade (ANEXO A). Ressaltamos que a participação dos alunos bem como o uso de suas imagens nesta pesquisa, foram previamente autorizados pelos responsáveis, conforme o modelo do termo citado. Para preservar suas identidades, os participantes foram identificados por letras.

## **5.1 Etapa inicial ou apresentação da situação**

Nesse momento, foram apresentados detalhadamente aos alunos a proposta de trabalho e os procedimentos metodológicos. Ao explicarmos que a pesquisa envolvia o gênero fábulas, a maioria afirmou desconhecer esse gênero. Nesse momento, enfatizamos que as atividades seriam diversificadas, de tal forma que a turma se sentisse motivada a participar e vivenciar a situação de comunicação. Enfatizamos sobre importância da participação dos alunos em todas as atividades.

Em seguida, apresentamos o livro paradidático “Caminhos da leitura”. Foi distribuído a cada aluno para exploração e socialização das fábulas e do livro (capa, ilustrações) e criar um cenário de observação e antecipação, além de um ambiente propício e envolvente para a leitura e atividades voltadas para o letramento literário das crianças.

Após o primeiro contato com o livro de leitura das fábulas, alguns alunos disseram que não sabiam que se tratava desse gênero e conheciam algumas das historinhas, lidas por outros professores, na educação infantil. Aproveitamos para questionar quais elementos os fizeram lembrar da história e achar que se trataria de uma fábula. A resposta foi: “é que tinha dois animais conversando na historinha.”. Aproveitamos para explicitar uma das características da fábula: animais com comportamentos humanos. Assim, iniciamos as etapas do ID.

### **5.1.1 *Desenvolvimento das etapas no ID***

O Itinerário Didático (ID) foi desenvolvido ao longo de aproximadamente oito encontros, cada um com duração de três horas-aula. A proposta foi organizada considerando o gênero textual selecionado (fábula), o nível de escolaridade da turma e os objetivos de aprendizagem definidos. As etapas seguiram a seguinte sequência:

### 5.1.1.1 Etapa 1: Motivando para as leituras das fábulas

A primeira etapa do trabalho com o gênero fábula consistiu na ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, conforme propõe Cosson (2022) em sua sequência básica de letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação. A estratégia de predição, utilizada nesse momento inicial permitiu que os alunos formassem hipóteses sobre os textos, manifestando curiosidade diante do novo, o que vai ao encontro do objetivo maior do letramento literário: formar leitores que saibam apreciar, compreender e interpretar criticamente as obras literárias.

Durante essa fase, foi possível perceber que os alunos apresentavam diferentes níveis de compreensão do gênero fábula e suas características, especialmente quanto ao sentido implícito da moral. Ao observar as dificuldades de compreensão e interpretação, o professor propôs intervenções significativas que oportunizaram a ampliação do repertório linguístico dos alunos e o domínio mais profundo dos gêneros.

A imagem reproduzida na Figura 4 apresentada no início da leitura também funcionou como um recurso para fomentar inferências e despertar o interesse, servindo de base para um diálogo interpretativo em sala. Esse momento de troca fortaleceu a formação do leitor crítico e reflexivo, centrado na proposta de um ensino que considera o aluno como protagonista de sua aprendizagem.

Figura 4 – Imagem ilustrativa da fábula “A cigarra e a formiga”



Fonte: Esopo e La Fontaine (2016, p.19)

A imagem foi analisada pelos alunos como preparação para a leitura no texto. Solicitamos que observassem atentamente os elementos presentes na figura, uma prática frequentemente abordadas nas questões das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) de Língua Portuguesa do 1º ano. Em seguida, levantamos algumas questões:

Quadro 6 – Questões para **antes** da leitura

<b>Atividade:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais são os animais que vocês veem nas imagens?</li> <li>2. Que emoções ou sentimentos os personagens demonstram?</li> <li>3. O que está acontecendo na cena?</li> </ol>

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

Como primeira etapa, solicitamos que os alunos registrassem no caderno as respostas às questões propostas. Em seguida, realizamos a leitura coletiva de cada uma delas. À medida que os estudantes respondiam oralmente, as contribuições eram registradas no quadro branco, promovendo uma construção conjunta de saberes.

Em relação à **questão 1**, a maioria dos alunos identificou os seguintes animais: formiga, barata, e cigarra, esta última com certa dificuldade, o que gerou uma discussão interessante. Um dos alunos questionou o porquê de a formiga aparecer maior que a cigarra na imagem, demonstrando atenção aos detalhes e levantando hipóteses a partir da ilustração.

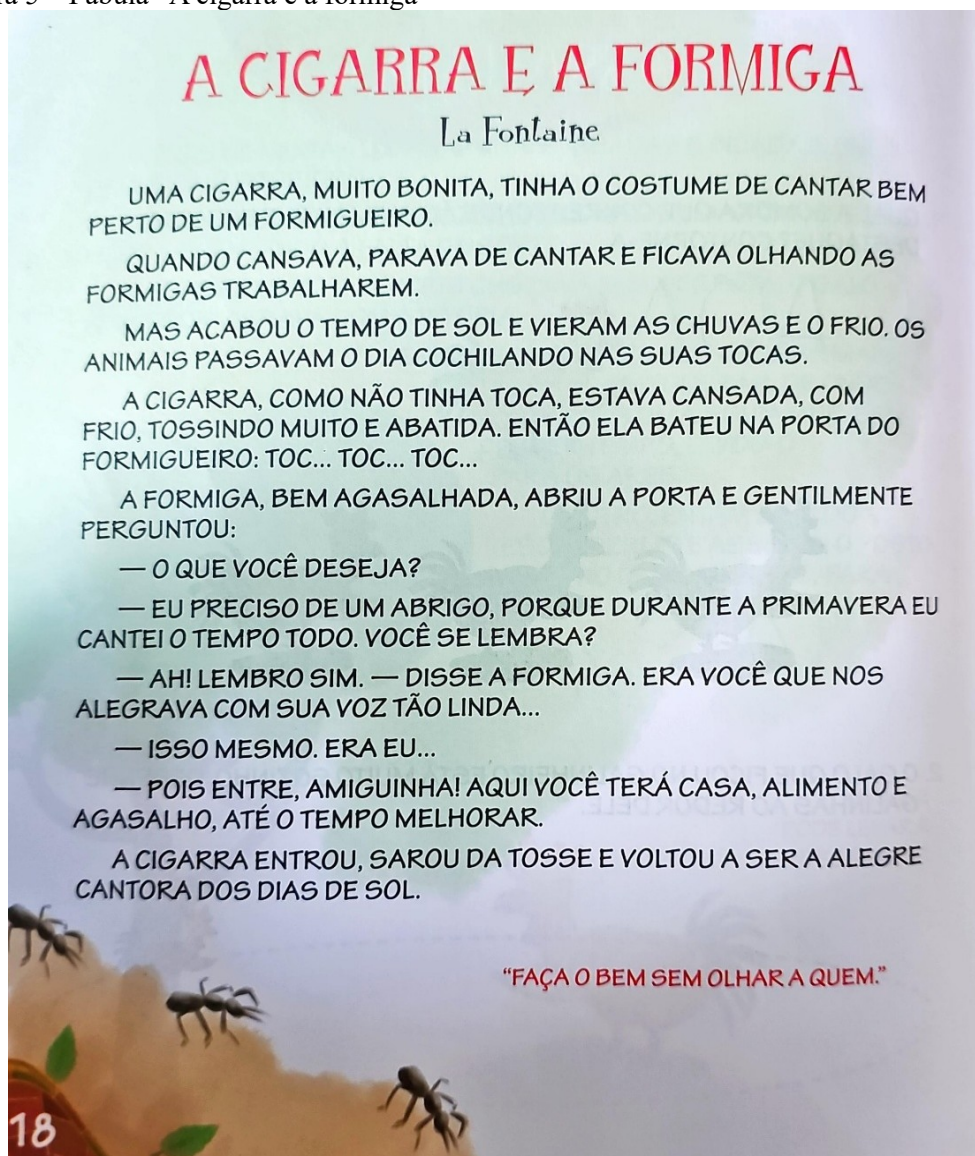
Em relação à **questão 2**, iniciamos uma breve explanação sobre o que são emoções e sentimentos, aproveitando para dialogar com o repertório cultural dos alunos. Perguntamos quem já havia assistido ao filme “Divertidamente” e quais personagens representam as emoções. A maioria respondeu positivamente, e juntos listamos: alegria, tristeza, nojo, raiva, medo, ansiedade, tédio, inveja. Ao retomarmos a imagem, os alunos atribuíram emoções aos personagens: a formiga parecia alegre e a cigarra, triste.

Ao que se refere à **questão 3**, as interpretações variaram. Alguns alunos disseram que a cigarra estava entregando algo para formiga; outros acreditavam que ela estava apenas cumprimentando com um “oi”. Esse momento causou uma confusão na identificação dos personagens, mostrando como a leitura da imagem ainda estava sendo construída. Essas trocas evidenciaram o processo interpretativo em curso e a mobilização de saberes prévios.

As respostas dos alunos não apenas motivaram a leitura do texto, como também revelaram, por meio da oralidade, aspectos importantes que contribuiriam para motivar a leitura como os aspectos de seu repertório sociocultural. A observação da expressão “oi” nos remete à tradição discursiva da saudação, conforme apontam Carvalho e Zavam (2018, p.45), ao afirmarem que, na interação verbal, os sujeitos mobilizam regras elocucionais vinculadas aos universais da linguagem, e que essas formas de dizer são marcadas por práticas sociais recorrentes.

Na sequência, ativamos estratégias para o momento **durante a leitura**. A professora ressaltou a importância da escuta atenta e realizou uma leitura expressiva da fábula “A cigarra e a formiga” (Figura 5):

Figura 5 – Fábula “A cigarra e a formiga”



Fonte: Esopo e La Fontaine (2016, p.18)

Realizamos a leitura, destacando o título, as falas dos personagens e, ao final, a moral da história. Essa leitura foi constantemente articulada aos estudos do livro didático, enfatizando o uso da pontuação nas falas, aspecto retomado em atividades extraclasse, essencial para a entonação e compreensão textual. Outro ponto recorrente na ADR, é a diferenciação entre fábula e outros gêneros da esfera narrativa, como o conto e a lenda, apreciados pela turma. Assim, a cada nova etapa, aprofundamos as características do gênero fábula, favorecendo a consolidação do conhecimento pelos alunos. Em seguida, iniciamos questões com outras estratégias.

Quadro 7 – Questões para **durante** a leitura

<b>Atividade:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual é o título do texto?</li> <li>2. Marque qual é o gênero do texto? ( ) conto ( ) fábula ( ) lenda</li> <li>3. Em que tempo (estações) do ano se passa a história? ( ) inverno ( ) primavera ( ) verão ( ) outono</li> <li>4. O que a cigarra fez durante o verão? ( ) trabalhou ( ) cantou ( ) estudou</li> <li>5. O que a formiga fez durante o verão? ( ) trabalhou ( ) cantou ( ) estudou</li> <li>6. A formiga ajudou a cigarra?</li> <li>7. Qual a moral da história?</li> </ol>

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

A atividade proposta apresenta questões que incentivam a leitura atenta, a inferência e a reflexão crítica, elementos essenciais no processo de compreensão leitora. As perguntas estão organizadas em níveis crescentes de complexidade, partindo da identificação de informações explícitas, como o título e o gênero do texto, até chegar à interpretação da moral da história, exigindo do aluno uma leitura mais profunda e inferencial.

Segundo Solé (1998) e Kleiman (1993), a compreensão leitora acontece durante a leitura, por meio da interação entre o leitor e o texto. Por isso, é importante reler trechos, refletir sobre as falas dos personagens e promover a escuta atenta, incentivando que os alunos acompanhem a leitura com atenção e curiosidade.

Ao solicitar que os alunos acompanhem a leitura e respondam às perguntas durante o processo, a atividade promove o que Solé (1998) chama de “leitura estratégica”, uma prática que favorece a construção ativa de sentido. Além disso, ao abordar aspectos como o gênero

textual e a moral da história, estimula-se a formação de leitores críticos e conscientes, capazes de interpretar e relacionar textos com situações do cotidiano. Abaixo segue a imagem do momento em que os alunos faziam a leitura.

Figura 6 – Momento da leitura da fábula “A cigarra e a formiga”



Fonte: Arquivo pessoal.

A atividade de leitura da fábula “A cigarra e a formiga” foi realizada com a mediação ativa do professor, que conduziu o processo de leitura, promoveu reflexões e fez intervenções pedagógicas com o intuito de ampliar a compreensão dos textos e após a leitura e realizou as intervenções necessárias para ampliar a compreensão do texto. Abaixo apresentamos a análise das respostas dos alunos referente às sete questões da atividade, considerando as contribuições dos teóricos Solé (1998), Kleiman (1993) e Jouve (2002).

Quanto à **questão 1**, todos identificaram e acertaram essa questão do título. Esse acerto unânime demonstra uma boa habilidade na localização de informações explícitas no texto. Foi observado que os alunos conseguiram identificar rapidamente o título da fábula, o que justifica pela característica comum nesse gênero de nomear a história com os próprios personagens principais.

Segundo Solé (1998), a compreensão do texto pode iniciar por meio da identificação de informações diretas, o que constitui um primeiro passo no desenvolvimento da leitura estratégica. A mediação do professor favoreceu esse processo ao chamar atenção para aspectos estruturais do gênero textual.

Em relação à **questão 2**, alguns alunos apontaram a alternativa “lenda”. Ao serem questionados, justificaram que animais também aparecem em lendas. Essa resposta revela confusão conceitual entre esses gêneros textuais. A intervenção docente foi fundamental nesse momento: explicações adicionais sobre elementos que distinguem fábulas de lendas, como o objetivo moralizante da fábula e o caráter explicativo/ sobrenatural das lendas, ajudaram a sanar a dúvida.

Jouve (2002) ao abordar o papel do leitor na construção de sentido, reforça que ele precisa ser ensinado a reconhecer as intenções do texto. O equívoco inicial dos alunos evidencia a importância de práticas que promovam o contato com diferentes gêneros e estimulem a leitura crítica.

Quanto à **questão 3**, os alunos conseguiram identificar corretamente as estações do ano (verão e inverno), ainda que essa informação estivesse implícita no texto. Nesse ponto, a mediação do professor foi essencial ao reler o trecho “mas acabou o tempo de **sol** e vieram a **chuva** e o **frio**” que mencionava chuva e frio e relacioná-los ao inverno; os alunos foram orientados a buscar indícios no texto para validar suas hipóteses. Isso mostra um avanço em direção à leitura inferencial, na qual o leitor precisa ir além do que está explícito para compreender o texto plenamente.

Solé (1998) afirma que inferir informações implícitas exige do leitor articulações entre pistas textuais e conhecimentos prévios. A prática de reler e localizar trechos foi uma estratégia eficaz para desenvolver essa competência.

Em relação às **questões 4 e 5**, os alunos não apresentaram dificuldade nessas questões; todos acertaram e identificaram que a cigarra cantava enquanto a formiga trabalhava. Essa informação está explicitamente presente no texto, como mostra o primeiro parágrafo: “Uma cigarra, muito bonita, tinha o costume de cantar perto do formigueiro”. E também o segundo: “Quando cansava, parava de cantar e ficava olhando as formigas trabalharem”.

Quanto à **questão 6**, os alunos reconheceram que a formiga ajudou a cigarra, conforme descrito no penúltimo parágrafo: “Pois entre amiguinha! aqui você terá casa, alimento e agasalho até o tempo melhorar”. Uma das alunas, inclusive, recordou esse trecho quase na íntegra em sua resposta, demonstrando boa compreensão e memória textual.

No que se refere à **questão 7**, a última questão, propusemos uma breve explanação sobre a moral da história, que nesse exemplar é destacada visualmente em vermelho: “Faça o bem sem olhar a quem.”. Ao questionarmos os alunos sobre quem praticou o bem, responderam

prontamente que foi a formiga destacando sua generosidade. Aproveitamos o momento para reforçar sobre a moral da história, característica essencial das fábulas, cuja função é transmitir ensinamentos éticos e morais. Ressaltamos ainda que, por ser tratar de um gênero oriundo da tradição oral, uma mesma fábula pode apresentar variações em sua moral, dependendo da sua versão.

A atividade proposta está em consonância com o letramento literário como defendido por Cosson (2022), ao articular a leitura do texto literário com práticas de interpretação e reflexão ética. O autor destaca a importância da leitura como experiência estética, mas também como espaço de formação crítica e cidadã, manifestada nessa discussão sobre a moral da história e o comportamento das personagens. Soares (2008), ao diferenciar alfabetização e letramento, reforça que práticas como essa, que envolvem compreensão e uso do texto em contextos significativos, promovem o letramento em sua essência. Solé (1998) enfatiza que a leitura é uma atividade estratégica e intencional, e a resposta dos alunos à questão 6, sobretudo com a citação quase exata de um trecho, evidencia o uso eficaz dessas estratégias cognitivas. Por fim, segundo Jouve (2002), a leitura literária permite ao leitor construir sentidos afetivos e éticos, além de reconhecer-se e posicionar-se diante do texto. Ao identificar a bondade da formiga e relacionar com a moral “fazer o bem sem olhar a quem”, os alunos exercitam exatamente essa dimensão ética da leitura.

As questões a seguir, foram propostas segundo a estratégia “**depois** da leitura”, com o objetivo de promover reflexões sobre o texto e sua moral.

#### Quadro 8 – Questões para **após** a leitura

<b>Atividade:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você gostou da história? Mudaria algo nela?</li> <li>2. Se você fosse a formiga, ajudaria a cigarra?</li> </ol>

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

Quanto à **questão 1**, a resposta teve caráter pessoal e foi desenvolvida por meio da oralidade. A maioria dos alunos respondeu que gostou da fábula e não mudaria nada na história. No entanto alguns expressaram opiniões críticas e criativas:

Aluno A: “Eu não daria comida para cigarra pois ela não trabalhou, daria só para a formiga.”.

Aluno B: “Eu faria ela arrumar a casa da formiga para ganhar comida.”.

Aluno C: “Deixava ela na chuva.”.

Aluno D: “Se eu fosse a formiga trancava a porta para a cigarra não entrar.”.

Essas respostas revelam que os alunos foram além da simples compreensão literal, julgando as ações das personagens, assumindo pontos de vista próprios. Isso mostra um ponto de vista crítico com o texto como propõe o letramento literário.

Em relação à **questão 2**, a resposta também é de natureza pessoal; essa questão revelou que a maioria dos alunos ajudaria a cigarra. Aos que afirmaram que não a ajudariam, perguntamos o motivo. As respostas apontaram percepções negativas sobre a personagem: diziam que a cigarra era “escorona” e preguiçosa. Introduzimos, então, o conceito de empatia, como a “palavra do dia”, incentivando os alunos a se colocarem no lugar do outro. Esse momento foi enriquecedor para refletirmos sobre valores humanos fundamentais, essenciais para a formação ética e cidadã.

Soares (2008) defende que o letramento envolve o uso da linguagem em práticas sociais significativas. Ao relacionar a moral da história com atitudes do cotidiano, como ajudar ou julgar alguém, os alunos vivenciam o texto de forma prática e contextualizada, ampliando o letramento literário.

Jouve (2002) afirma que a literatura permite ao leitor um duplo movimento: reconhecer-se e distanciar-se do texto. Ao julgarem as ações da cigarra ou da formiga, os alunos projetam valores próprios, mas também são convidados a refletir e possivelmente ressignificar suas ideias a partir da moral proposta. Isso revela o poder formativo da leitura literária.

Após a realização da atividade e das discussões sobre a moral da história, recolhemos o paradidático e entregamos aos alunos o livro didático de Língua Portuguesa. Esse material apresenta uma outra versão da fábula “A cigarra e a formiga.”, permitindo que os alunos comparassem diferentes interpretações da mesma narrativa.

A proposta teve como objetivo estimular a leitura contrastiva, ampliando o repertório dos alunos e favorecendo a compreensão de que os textos literários, especialmente os de tradição oral, que podem apresentar variações de enredo, foco narrativo, linguagem e moral. Essa abordagem promove uma leitura mais crítica e reflexiva, essencial no processo de letramento literário. Além disso, a comparação entre versões reforça o que Cosson (2022) chama de “sequência didática literária”, que prevê a exploração de diferentes textos e

linguagens a partir de um mesmo eixo temático ou narrativo, favorecendo o desenvolvimento de competências leitoras e interpretativas.

A versão abaixo faz parte do livro didático de Língua Portuguesa. Ao trabalharem esse novo texto, o professor pesquisador solicitou que os alunos realizassem a leitura das imagens presentes na narrativa. Nessa adaptação, enfatizamos especialmente a leitura visual, reconhecendo sua importância tanto para o desenvolvimento do letramento literário quanto para a ADR.

Figura 7 – Fábula “A cigarra e a formiga”



**PARA LER MAIS**

**ANTES DE LER**  
VOCÊ VAI LER UMA FÁBULA.

- LEIA O TÍTULO DA FÁBULA E OBSERVE A ILUSTRAÇÃO. DE QUE VOCÊ IMAGINA QUE O TEXTO TRATA? *Resposta pessoal.*

**DURANTE A LEITURA**

- ACOMPANHE COM O DEDO A LEITURA QUE O PROFESSOR VAI FAZER DO TEXTO. EM SEGUIDA, LEIA O TÍTULO COM A TURMA EM VOZ ALTA.

**A CIGARRA E A FORMIGA**

A CIGARRA PASSOU TODO O VERÃO CANTANDO, ENQUANTO A FORMIGA JUNTAVA SEUS GRÃOS.

QUANDO CHEGOU O INVERNO, A CIGARRA VEIO À CASA DA FORMIGA PARA PEDIR QUE LHE DESSE O QUE COMER.

A FORMIGA ENTÃO PERGUNTOU A ELA:  
— O QUE É QUE VOCÊ FEZ DURANTE TODO O VERÃO?  
— DURANTE O VERÃO, EU CANTEI — DISSE A CIGARRA.

E A FORMIGA RESPONDEU:  
— MUITO BEM, POIS AGORA DANCE!

RUTH ROCHA. FÁBULAS DE ESOPHO. SÃO PAULO: SALAMANDRA, 2010.

133

A leitura de imagens foi utilizada como estratégia para ampliar a compreensão dos alunos, sobretudo no reconhecimento de elementos não verbais que contribuem para a construção de sentido do texto. O trabalho com imagens permite desenvolver a habilidade de inferência, antecipação e interpretação, competências fundamentais segundo os descritores da ADR e alinhadas à BNCC.

Observamos que, durante a leitura das imagens presentes no texto adaptado, as crianças demonstraram uma percepção mais aguçada, descrevendo com riqueza de detalhes os elementos visuais e inferindo informações a partir deles. Esse exercício contribuiu significativamente para a ampliação da compreensão leitora multimodal e para o desenvolvimento da sensibilidade estética, componentes fundamentais do letramento literário.

Em seguida, realizamos a leitura em voz alta do texto, proporcionando aos alunos uma experiência auditiva da fábula e ampliando o acesso ao conteúdo para todos, independentemente do nível de fluência leitora. Após a leitura, propusemos questões interpretativas relacionadas à nova versão da fábula, estimulando a comparação com a versão anterior já trabalhada em sala.

Ao perguntarmos o que perceberam de diferente entre as duas versões, os alunos apontaram mudanças no comportamento das personagens, no tom da narrativa e, principalmente, na ausência da expressão “moral da história” no final do novo texto. A partir disso, conduzimos uma reflexão coletiva sobre como as ações das personagens resultam em consequências narrativas, mesmo que a moral não esteja explicitamente destacada.

Para aprofundar essa compreensão, pedimos que os alunos concluíssem o desfecho da história com uma fala da formiga, proposta que foi prontamente atendida com a frase: “Muito bem, pois agora **dance!**”. Essa resposta evidencia a assimilação do conteúdo e a interpretação crítica da situação narrada, indicando que os alunos foram capazes de construir sentidos a partir das diferenças entre os textos, compreendendo que a moralidade pode estar implícita nas ações das personagens, e não apenas na presença literal de uma lição final.

Essa abordagem reforça o que propõe Jouve (2002), ao afirmar que a literatura permite ao leitor interpretar os comportamentos e decisões das personagens à luz de seus próprios valores, promovendo o envolvimento ético e afetivo com o texto. A ausência da moral explícita também estimula o desenvolvimento do leitor crítico, como enfatiza Solé (1998), ao exigir maior inferência e articulação de ideias.

Durante a atividade, foi possível observar que 100% dos alunos interpretou a fala final da formiga “muito bem, pois agora dance”, de forma literal, associando o dançar ao ato físico de executar movimentos do corpo com ritmo, relacionado ao cantar da cigarra. Esse resultado evidencia a tendência natural dos alunos em recorrerem ao sentido denotativo das palavras, principalmente nas séries iniciais, o que está diretamente relacionado ao nível de letramento e à construção da competência leitora. Embora a compreensão literal tenha sido uniforme, houve variação nas respostas orais: alguns alunos explicaram a ação em frases completas “a cigarra primeiro cantou, agora vai dançar” , enquanto outros se limitaram a palavras isoladas “requebrar” ou gestos (dançando). Essas diferenças evidenciam uma pequena disparidade no nível de expressão oral e apropriação do sentido da narrativa, refletindo experiências e níveis de letramento distintos entre os alunos.

Diante dessa observação, a intervenção pedagógica teve como foco explorar os sentidos figurados e o papel do contexto na interpretação textual. Conforme orientado pela BNCC, que destaca, no componente de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (Brasil, 2018), a importância de desenvolver a habilidade dos alunos de reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo uso de diferentes recursos linguísticos e expressões idiomáticas. A explicação do uso da palavra “**dançou**”, em seu sentido conotativo, ou seja, como sinônimo de “perdeu” ou “se deu mal”, possibilitou que os estudantes ampliassem sua compreensão da moral implícita da fábula, mesmo sem a presença da expressão “moral da história”. Também permitiu a reflexão sobre as consequências das ações da cigarra na narrativa.

Assim, os resultados alcançados dialogam com os objetivos de ensino de leitura crítica e reflexiva, promovendo não apenas a compreensão literal, mas também inferências e interpretações mais elaboradas, condizentes com a proposta de formação leitora prevista na BNCC e com as contribuições de Solé (1998) que ressalta a importância do ensino de estratégias de leitura, como a formulação de hipóteses, verificação e realização de inferências, para que o leitor vá além do que foi dito. Kleiman (2005) também reforça que a leitura é uma prática social e que compreender um texto implica mobilizar conhecimentos prévios e linguísticos, realizando inferências que possibilitam acessar sentidos implícitos e interpretar criticamente os discursos. A leitura da fábula, nesse sentido, foi uma oportunidade para estimular esse tipo de competência, conduzindo os alunos a perceberem a crítica presente na fala da formiga, mesmo na ausência de uma moral explícita. Para essa etapa utilizamos as habilidades do quadro abaixo:

Quadro 9 – Habilidades da BNCC

(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.111)

Essas habilidades determinadas pela BNCC são fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora e para a ampliação da compreensão textual dos alunos. Com o intuito de consolidar os aprendizados desenvolvidos em sala, foram propostos exercícios complementares para realização em casa, baseados no mesmo texto. Essas atividades buscaram reforçar os elementos estruturais da narrativa, tais como: o título, as personagens, as falas, a temporalidade e a moralidade, mesmo que esta não estivesse explicitamente marcada como em versões tradicionais da fábula. A retomada desses aspectos permitiu um reconhecimento mais profundo da estrutura do gênero fábula e favoreceu a ampliação das habilidades de interpretação e análise textual. Esses elementos serão novamente trabalhados e aprofundados em etapas subsequentes, garantindo a continuidade do processo de letramento literário e a consolidação das competências previstas nos itens curriculares da BNCC, que valorizam a leitura crítica, reflexiva e situada socialmente.

#### 5.1.1.2 *Etapa 2: Recontando e reconhecendo os elementos das fábulas*

Nessa etapa, propusemos o reconto oral da fábula “A pombinha e a formiga”, utilizando, inicialmente, um livro não verbal (composto apenas de imagens). A estratégia visou estimular os alunos a interpretarem visualmente a narrativa, convidando-os a relatar oralmente o que compreenderam em cada página, a partir das pistas visuais oferecidas, conforme a imagem abaixo:

Figura 8 – Momento do reconto com apoio de imagens “A pombinha e a formiga”



Fonte: Arquivo pessoal.

Alguns alunos conseguiram realizar o reconto com base nas imagens, demonstrando compreensão da sequência narrativa e mobilizando conhecimentos prévios sobre o gênero fábula. Esse momento se revelou valioso para o desenvolvimento da oralidade, da criatividade e da capacidade de inferência, ao mesmo tempo em que os alunos estabeleciam uma relação dialógica com o texto e com o autor, mesmo na ausência de palavras escritas.

Durante a realização do reconto oral da fábula “A pombinha e a formiga”, utilizando o livro composto apenas por imagens, foi possível observar um alto nível de engajamento por parte dos alunos. A ausência de texto verbal exigiu deles um esforço interpretativo maior, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da oralidade, da capacidade de inferência e da organização sequencial das ideias.

A maioria dos estudantes demonstrou habilidade em identificar a progressão narrativa com base nas pistas visuais, reconhecendo os personagens, seus comportamentos, o problema central e a resolução da história. Alunos com maior familiaridade com o gênero fábula conseguiram reconstruir a narrativa de forma mais fluida, utilizando expressões típicas desse tipo de texto, como “**Era uma vez...**” ou “No final, a pombinha ajudou a formiga”. Outros alunos, embora mais inseguros no início, foram incentivados a participar em duplas ou em grupo, o que favoreceu a construção coletiva do reconto e proporcionou um ambiente de cooperação e escuta ativa. Essa dinâmica colaborativa também reforçou os laços entre os colegas e promoveu a troca de saberes.

Um aspecto que se destacou foi a recorrência espontânea da expressão “Era uma vez”, no início das falas de muitos alunos. Esse uso revela o contato prévio com práticas de leitura e escuta de histórias, além de evidenciar como os alunos se apropriam de marcadores típicos da linguagem narrativa, próprios do universo das fábulas e contos tradicionais.

A atividade permitiu verificar que os alunos estão em processo de desenvolvimento da competência narrativa, essencial para o letramento literário, pois exige não apenas compreensão das imagens, mas também a articulação de ideias em uma sequência lógica e coerente, com marcas de oralidade e autoria. Conforme aponta Soares (2008), essas práticas são fundamentais para que os alunos avancem no domínio da linguagem em diferentes modalidades (leitura, escuta, fala e escrita) e se tornem sujeitos leitores mais críticos e autônomos. Além disso, o exercício fortaleceu a compreensão do gênero fábula, permitindo que os estudantes reconhecessem alguns de seus elementos constitutivos, como a presença de animais personificados, o conflito, a resolução e a lição implícita, as duas últimas necessitando uma explanação mais intensa.

Essa prática está alinhada ao conceito de letramento literário, conforme definido por Cosson (2022), que defende a valorização das experiências estéticas e interpretativas do leitor, inclusive por meio de narrativas visuais. Ao interagir com a história por meio das imagens, os alunos assumem uma postura ativa diante do texto, tornando-se coautores da narrativa e desenvolvendo competências importantes para a leitura crítica e significativa da literatura. Além disso, o uso do livro não verbal amplia as possibilidades de leitura, promovendo a interpretação além do texto escrito, como propõem teóricos como Jouve (2002), que destaca o envolvimento afetivo e intelectual do leitor com a narrativa literária, mesmo quando esta é mediada por imagens.

Após o reconto das imagens, a professora distribuiu os livros paradidáticos aos alunos e pediu que observassem a capa, realizando a estratégia “Antes da leitura”, a ser sistematizada conforme ilustrado na imagem abaixo:

Figura 9 – Reprodução da imagem: “A pomba e a formiga”



Fonte: Esopo e La Fontaine (2016, p.7)

Sob a perspectiva do letramento literário, conforme propõe Cosson (2022), a leitura literária deve ser compreendida em sua totalidade, levando em conta não apenas o texto verbal, mas também os elementos estéticos, visuais e simbólicos que compõem o gênero. Ao interpretar as imagens presentes na obra, os alunos são convidados a estabelecer relações entre o que veem e o que leem, ativando diferentes linguagens e promovendo uma experiência leitora mais ampla e sensível.

Essa abordagem dialógica também se articula com as atividades anteriores, que favoreceram maior fluidez no processo de leitura e reconto. A leitura de imagens, nesse contexto, incentivou a construção de sentidos a partir de múltiplos modos de leitura. Dessa forma, observa-se uma ampliação do repertório interpretativo dos alunos, bem como o fortalecimento de sua autonomia leitora, aspectos fundamentais no processo de formação de um leitor literário crítico e criativo.

Kleiman (2005) defende que o letramento ocorre em práticas sociais, nas quais diferentes textos e linguagens circulam e adquirem sentido. Assim, a leitura da imagem não deve ser vista como um exercício isolado, mas como parte de um contexto mais amplo, que contribui para o desenvolvimento do entendimento crítico dos alunos sobre o texto e o mundo.

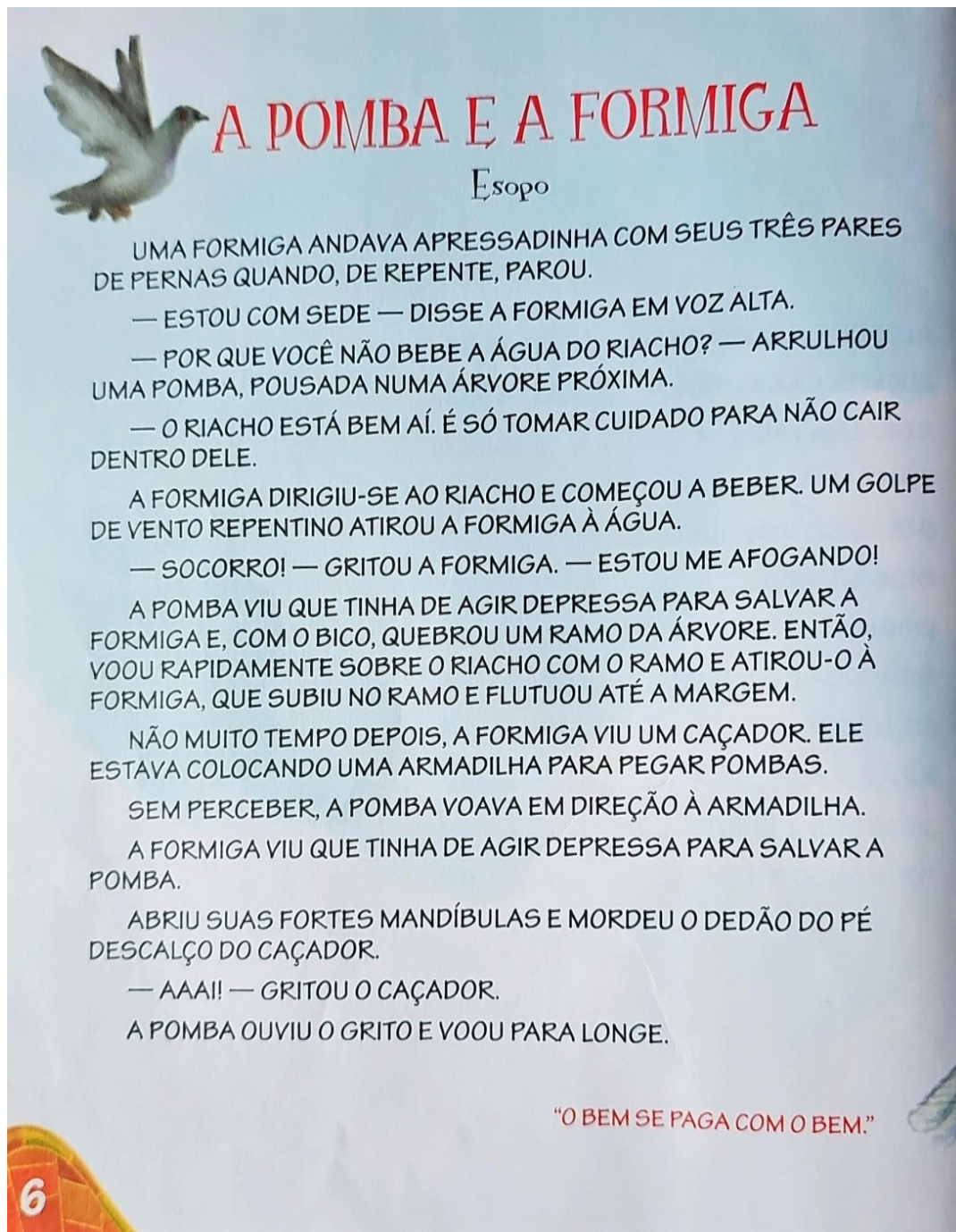
Após as inferências dos alunos, foi realizada a leitura da fábula “A pomba e a formiga” (Figura 10), o texto verbal, com entonação e ritmo, buscando despertar o interesse da

turma para história. Foi possível perceber o encantamento dos alunos pela história, principalmente quando destacáveis as emoções e ações dos personagens.

A reação dos alunos foi positiva, mostraram-se atentos e receptivos à narrativa. Ao final da contação, eles interagiram espontaneamente sobre os acontecimentos da história e a atitude de solidariedade entre os personagens, dando margem para debater sobre ajuda mútua presente na história e essa relação no cotidiano das crianças. Realizamos pausas estratégicas na leitura para que os alunos participassem, principalmente na hora das falas dos personagens e promovemos a escuta atenta. Os alunos gostavam quando a professora fazia a voz característica dos animais (a formiga, voz fina). As crianças evidenciaram curiosidade, no decorrer da narrativa; alguns tentavam adivinhar e prever ações futuras da narrativa, demonstrando um certo desenvolvimento da habilidade de inferência, importantes para a leitura e para o letramento literário com o desfecho da história

A fábula serviu como ponto de partida para realização de debates, dramatizações, recontos, promovendo a criatividade e o uso criativo da linguagem. Segue a fábula, texto integral, lido para os alunos:

Figura 10 – Fábula “A pomba e a formiga”

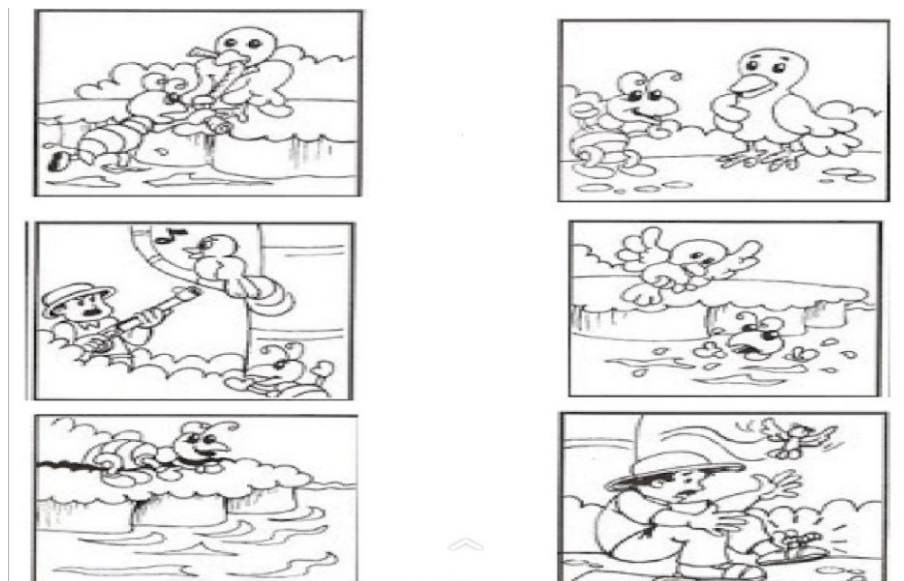


Fonte: Esopo (2016, p.06)

Após a leitura, foram distribuídas folhas fotocopiadas com uma sequência de imagens (Figura 11), representando os sintagmas narrativos. Foi solicitado aos alunos que observassem as imagens e as enumerassem de acordo com a ordem do enredo. Para isso,

retomamos o texto e fizemos pausas, permitindo que assimilassem cada parte da história e relacionassem com as cenas da atividade.

Figura 11 – Sequência narrativa de “A pomba e a formiga”



Fonte: Disponível em: <https://cultescolar.blogspot.com/2013/10/a-formiga-e-pomba.html?m=1>

Após a enumeração, os alunos pintaram e colaram as imagens (Figura 12) de acordo com as ações do enredo, evidenciando, nesse momento, a sequência narrativa da fábula. A atividade de colagem dessa sequência foi realizada individualmente, sendo confirmada por meio da recontagem oral feita por cada um, antes da colagem das imagens pintadas por eles mesmos.

Figura 12 – Sequência narrativa de “A pomba e a formiga” – enumeração e pintura



Fonte: Arquivo pessoal.

Além disso, criamos um espaço acolhedor para as crianças mais tímidas se expressassem, favorecendo a participação de todos e respeitando diferentes perfis. Essa etapa permitiu verificar a compreensão individual da narrativa, já que cada estudante precisou reconstituir o enredo com base nas ações das personagens e na sequência dos acontecimentos. Observamos que os alunos não apresentaram dificuldades em ordenar corretamente aos acontecimentos, o que demonstra certa compreensão da estrutura narrativa e da progressão temporal do texto.

Essa etapa foi de grande importância para a pesquisa, pois permitiu identificar algumas dificuldades de leitura por parte dos discentes, especialmente na compreensão da ordem dos acontecimentos e na articulação entre texto e imagem. Solé (1998) compreende a leitura como um processo ativo, no qual o leitor utiliza estratégias e essa atividade favoreceu o uso delas, ao exigir dos alunos a reconstrução do enredo com base nas imagens, promovendo a reconstrução entre texto e representação visual.

No final, a reprodução do vídeo da fábula reforçou o conteúdo trabalhado, oferecendo uma nova forma de acesso à narrativa e ampliando as possibilidades de compreensão. Dessa forma, diferentes modelos de atividades foram utilizados como elementos de conexão, com o intuito de construir um conhecimento crítico entre os alunos. Essa abordagem está em consonância com as estratégias de leitura propostas pela BNCC (Brasil, 2018), ao articular a linguagem verbal com outras formas de linguagem, como ilustrações e vídeos, e reconhecer relações de complementariedade entre elas.

A professora realizou uma breve explanação da história, a fim de aproximar cada vez mais os alunos do gênero textual trabalhado, conforme a proposta do letramento literário. As habilidades desenvolvidas nessa etapa estão previstas na BNCC (Brasil, 2018, p.111), conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 10 – Habilidades da BNCC

(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).
---

(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço
---

(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

Fonte: BNCC (2018, p.111)

As habilidades referidas foram desenvolvidas ao longo da etapa, por meio de atividades, que possibilitaram uma melhor compreensão do gênero fábula. As propostas realizadas favoreceram a identificação de elementos narrativos, a recontagem da história, a leitura de imagem e suas contribuições para o desenvolvimento do letramento literário.

Concluída a atividade com a fábula “A pomba e a formiga”, passamos para a etapa seguinte do trabalho: o estudo de provérbios e ditados populares, elementos característicos da tradição discursiva oral.

### 5.1.1.3 Etapa 3: Transmitindo conhecimentos através dos ditos populares

Iniciamos a etapa com a leitura da imagem relacionada à fábula “O leão e o ratinho”, apresentada na figura a seguir. Solicitamos aos alunos que observassem atentamente e descrevessem o que viam na imagem, incentivando a construção de sentido a partir da leitura visual e estimulando a oralidade e a interpretação, através da estratégia de leitura, defendida por vários teóricos da educação e da linguagem, promovendo a leitura para além do texto verbal.

Figura 13 – Reprodução da imagem “O leão e o ratinho”

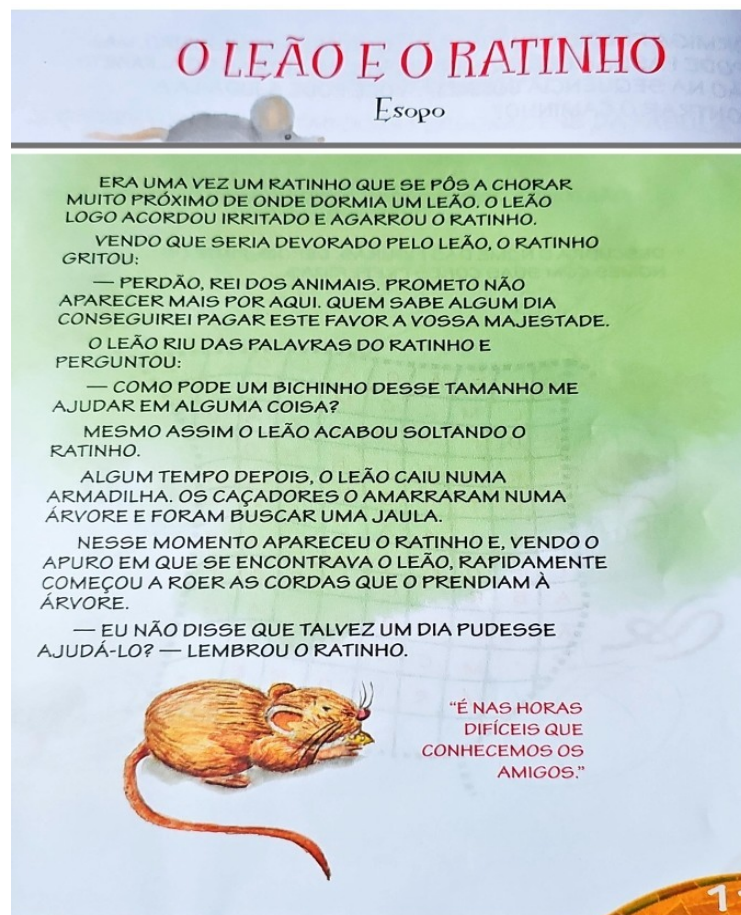


Fonte: Esopo e La Fontaine (2016, p.10)

A maioria dos alunos inferiu que o leão e o ratinho estavam dormindo, que estavam cansados, encontravam-se na floresta e eram amigos. Essas interpretações, baseadas apenas na imagem apresentada, revelam a ativação de conhecimentos prévios, bem como a construção de hipóteses sobre a narrativa, o que evidencia o envolvimento dos alunos com a proposta de leitura da imagem como estratégia inicial. Cosson (2022) destaca como a primeira sequência básica do letramento literário na escola, a motivação para a leitura literária, diretamente relacionada ao modo como o texto é apresentado e ao envolvimento do leitor com a narrativa. Nesse sentido, o uso de imagens, perguntas, inferências e conexões com experiências anteriores funciona como um convite à leitura, despertando o interesse dos alunos e incentivando a participação ativa no processo.

Após as inferências iniciais, realizamos a leitura do texto em voz alta. Segue o texto integral:

Figura 14 – Fábula “O leão e o ratinho”

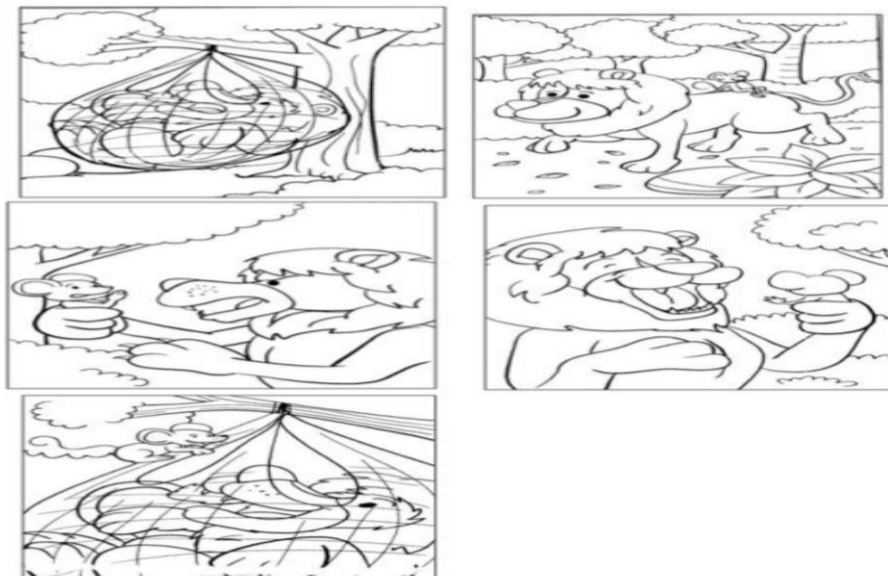


Os alunos foram orientados a acompanhar a leitura com atenção e aplicamos as estratégias de leitura, que incluem a identificação do título, o reconhecimento de elementos já observados nas leituras anteriores. Foi possível perceber uma melhora significativa na compreensão textual por parte dos alunos, evidenciada pelas respostas às questões levantadas e pela participação nas estratégias aplicadas antes, durante e após a leitura.

A desenvoltura e o envolvimento demonstrados, especialmente em relação ao gênero fábula e à curiosidade em explorar novas histórias, estão alinhados aos objetivos desta pesquisa. A participação ativa dos alunos, aliada à sua curiosidade diante das narrativas, demonstra que o contato sistemático com textos literários, especialmente quando mediado por estratégias de leitura intencionais e significativas, favorece tanto o desenvolvimento da compreensão leitora quanto a construção de vínculos afetivos e cognitivos com a literatura.

Em seguida, distribuímos cópias contendo a sequência narrativa das ações lidas na fábula. Os alunos receberam o comando para, primeiramente, enumerarem as ações na ordem correta; em seguida, pintarem as imagens e, por fim, colarem a sequência narrativa.

Figura 15 – Sequência narrativa de “O leão e o ratinho”



Fonte: <https://pt.slideshare.net/slideshow/atividadesalfabetizao-fbulas/65435130>

Essa atividade já havia sido realizada anteriormente com a fábula “A pomba e a formiga”, contribuindo significativamente para a compreensão dos alunos. Por essa razão, decidimos repeti-la com a fábula “O leão e o ratinho”, com o objetivo de reforçar e aprimorar

as habilidades já desenvolvidas, como a organização temporal, a interpretação textual e o envolvimento do gênero fábula por meio de diferentes linguagens.

A resposta dos alunos foi bastante positiva, demonstrando entusiasmo durante a realização da atividade. Eles conseguiram organizar corretamente a sequência dos acontecimentos e identificaram essa fábula como a história de que mais gostaram até aquele momento. Essa preferência evidencia não apenas a eficácia da proposta pedagógica, mas também o impacto emocional e estético que a literatura pode gerar quando trabalhada de forma lúdica e significativa. Cosson (2023), acredita que textos narrativos que contém elementos lúdicos ajudam a aprofundar a leitura da obra literária, pois favorecem o envolvimento afetivo e a participação ativa do leitor. Assim, ao unir leitura, imagem, cor e organização, a proposta se torna mais atrativa e potencializa a experiência literária dos alunos, desenvolvendo competências de leitura interpretativa.

Figura 16 – Sequência narrativa de “O leão e o ratinho” – enumeração e pintura



Fonte: Arquivo pessoal.

Conforme terminávamos, os alunos eram chamados individualmente para realização do reconto e verificação da sequência correta, conforme Figura 16. A maioria apresentou a atividade correta, às vezes se confundiam em uma das imagens. Porém realizamos a intervenção, sanando possíveis dúvidas nesse momento individual, percebendo assim dificuldade de alguns em se expressarem e contribuindo para desenvolver a oralidade,

habilidade fundamental, pois por meio dela conseguimos nos socializar e organizar nossos pensamentos, ampliando a participação nas práticas sociais.

No final, os alunos assistiram com atenção ao vídeo da fábula “O leão e o rato” (2024), relembramos a história e foi possível fazer um paralelo entre as versões escrita (livro) e audiovisual (filme), semelhanças e diferenças existentes e, conforme as respostas, anotávamos no quadro branco para saberem que os apontamentos deles são importantes, estratégia utilizada para validar suas contribuições, fortalecendo sua autoconfiança e engajamento. Essas múltiplas linguagens articuladas, principalmente na infância, promovem a participação ativa dos alunos, permitindo incentivar, consolidar e perceber as características do gênero, de uma forma lúdica e significativa, ajudando na fixação do conteúdo, além de tornar o aprendizado mais dinâmico.

Segue o quadro com algumas observações dos alunos sobre as versões em diferentes linguagens apresentadas nesta etapa.

Quadro 11 – Comparação das versões (escrita e audiovisual)

<b>SEMELHANÇAS</b>	<b>DIFERENÇAS</b>
Os personagens principais.	Outros personagens da floresta aparecem na história
O leão foi preso, o rato salvou.	Título do filme (rato) e não ratinho
O leão ficou amigo do rato.	Não disse a moral.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

As crianças apreciaram o filme e, após os apontamentos realizados conforme o quadro 11, convidamos os alunos a criar ou reformular uma nova moral para a história. O objetivo era considerar o ensinamento transmitido pelo filme e conectá-lo aos provérbios trabalhados anteriormente, tornando-o adequado para essa versão. No entanto, poucos alunos conseguiram elaborar uma nova moral, demonstrando dificuldade na criação e, em muitos casos repetindo a lição da versão escrita.

Aluno A: “Na hora do perigo conhece o amigo”.

Aluno B: “Não importa o tamanho dos amigos”.

Aluno C: “Seja amigos de todos”.

Para promover um melhor desenvolvimento nesse aspecto, realizamos uma atividade utilizando os provérbios e ditados populares para que os alunos ampliassem a visão sobre a moral da história. Iniciamos a atividade com uma dinâmica.

Figura 17 – Atividade com o provérbio “Quem ri por último ri melhor”



Fonte: Arquivo pessoal

A motivação para esta atividade foi bem recebida pelos alunos. Pedimos que eles se posicionassem de acordo com a rotina do lanche, fazendo a fila. Perguntamos: “Quem é o primeiro da fila?” e todos responderam em voz alta o nome do aluno. Depois solicitamos que virassem ao contrário, para o outro lado. Uma nova pergunta surgiu: “E agora, quem é o primeiro da fila? Novamente responderam. A professora olhou para ele, que estava sorrindo. Neste momento pedi para observarem a expressão deste aluno. O que vocês acham?”

Aluno A: Ele tá rindo da gente, tia.

Aluno B: Ele agora tá na frente, vai chegar antes da gente.

Professora: Isso, muito bem! Então o ditado - Quem ri por último ri melhor - pode ser utilizado nessa situação, entre outras (Fizemos uma roda de conversa para verificar se os alunos haviam compreendido o ditado). Alguém lembra de algum momento ou acontecimento que pode ser relacionado a esse ditado?

Aluno C: Meu pai me levou pra jogar futebol e meu time “tava” perdendo de um a zero (1x0), eu fiz um gol e meu amigo fez outro. Nosso time ganhou.

Professora: Muito bem, o outro time pensava que já era vitorioso, mas no final quem venceu foi o seu. Se fosse uma fábula qual seria a moral da história? Ou seja, qual é a lição ou ensinamento transmitido?

Os alunos ainda apresentaram dificuldades ao falar sobre a moral. Alguns se limitaram a repetir o ditado popular. Relembramos à fábula “A cigarra e a formiga”, lida na etapa 1 e perguntamos se alguém se lembrava dela. Em seguida, refizemos a leitura e os alunos observaram que, na versão do livro didático, da autora Ruth Rocha, a formiga não ajudou a cigarra. A formiga tinha comida e casa, enquanto a cigarra estava com frio e sem alimento. Concluíram, então, que quem “riu por último” foi a formiga.

Fizemos também um contraste com a versão do paradidático (p.18), em que a formiga ajuda a cigarra. A partir disso, surgiu o questionamento: Quem ajudaria a cigarra? A atitude da formiga foi correta? A maioria respondeu que ajudaria a cigarra, pois não devemos fazer o mal e é importante ajudar os outros. Já outra parte dos alunos opinou que a cigarra foi preguiçosa, só queria cantar e, por isso, deveria ter trabalhado.

Esse exercício contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de síntese dos alunos, promovendo maior autonomia na expressão de ideias de forma mais elaborada, por meio do aprendizado sobre as narrativas das fábulas.

Dando continuidade à atividade, propusemos a inclusão de alguns provérbios e ditados populares, especialmente aqueles que fazem referência a animais. O objetivo foi apresentar sentenças conhecidas e verificar se os alunos já haviam escutado esses dizeres no convívio familiar, escolar ou entre amigos.

Primeiramente, distribuímos as folhas e realizamos a leitura dos ditados populares. Em seguida, pedimos que os alunos completassem o sentido das expressões. A maioria demonstrou não conhecer os ditados. A atividade também foi enviada para casa, com o objetivo de verificar se os pais conheciam o significado de cada sentença e poderiam explicá-la aos filhos. Na aula seguinte, a professora retomou o conteúdo e solicitou a devolução da tarefa de casa, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 12 – Provérbios e ditados populares

<b>Atividade: Complete os provérbios/ditados populares:</b>
1. Cavalo dado não se olha os _____.
2. Quem não tem cão caça com _____.

3. Mais vale um pássaro na mão do que _____.
4. Em boca fechada não entra _____.
5. Filho de peixe _____.
6. Cada macaco-prego no seu _____.
7. A curiosidade matou o _____.
8. Cão que ladra não _____.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

Um dos alunos nos trouxe a expressão “As paredes têm ouvidos”. E perguntou o que significava. Para tornar a explicação mais concreta e facilitar a compreensão da metáfora, foi desenhada uma parede no quadro e um ouvido nela. Em seguida, mostramos a parede da sala e fizemos uma comparação, explicando que essa expressão é uma forma de dizer que outras pessoas podem estar ouvindo o que se fala em particular, e que essas informações, às vezes, podem ser repassadas de maneira distorcida.

Após a explicação, perguntamos onde ele havia escutado a expressão, incentivando a reflexão sobre o contexto. O aluno relatou que ouviu enquanto vinha para a escola, durante uma conversa entre duas senhoras. Apesar de parecerem simples, essas expressões populares frequentemente envolvem figuras de linguagem ainda não consolidadas pelas crianças. No entanto, à medida que elas avançam na compreensão dessas expressões, passam a perceber que palavras e frases podem ter significados diferentes dependendo do contexto, um passo essencial para o desenvolvimento da linguagem e da interpretação.

Nesse momento, aplicamos uma atividade envolvendo provérbios e ditados populares mais conhecidos, especialmente os que contêm nomes de **animais**, com o objetivo de verificar se algum aluno já conhecia esses dizeres. Relembramos a moral da fábula, sua mensagem e o ensinamento transmitido pela história. Explicamos que provérbios e ditados populares são frases de senso comum, baseadas na sabedoria popular e perpetuadas pela repetição ao longo do tempo. Buscamos resgatar esses saberes antigos, que continuam atuais e são significativos na formação de um indivíduo crítico e transformador, promovendo reflexões sobre sua realidade sociocultural.

Seguem as respostas orais dos alunos, após realizada a atividade de casa, pesquisada e respondida com a ajuda dos responsáveis, uma forma importante de envolver a família, que pode contribuir com os ditados e provérbios populares.

Quadro 13 – Provérbios com nome de animais- respostas

<b>PROVÉRBIO/ DITADO POPULAR</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>ALUNOS</b>
<b>QUESTÃO 01</b>		
<b>Cavalo dado não se olha os ...</b>	<b>Dentes</b>	A J K N R
	Cavalo	B
	Braços	C
	Olhos	D F L
	(Não sei)	E H M
	Gato	G I P Q
	Não reclama	O
<b>QUESTÃO 02</b>		
<b>Quem não tem cão caça com...</b>	Cãozinho	A
	Cachorro	B
	<b>Gato</b>	C D J L N P Q
	(Não sei)	E F G H I K
	Pata	M
	Cão	O
	Faca	R
<b>QUESTÃO 03</b>		
<b>Mais vale um pássaro na mão do que...</b>	Sem	A
	(Não sei)	B D E F H I K N O R
	Pássaros	C
	Chuva	G
	<b>Voando</b>	J L
	Papagaio	M
	Dois	P
	Pato	Q
<b>QUESTÃO 04</b>		
<b>Em boca fechada não entra...</b>	<b>Mosca</b>	A D J L P
	Gato	B Q
	Nada	C E F H I

	(Não sei)	G N
	Rato	M
	Mosquito	K
	Vento	O
	Formiga	R
<b>QUESTÃO 05</b>		
<b>Filho de peixe...</b>	<b>Peixinho é</b>	A D F I J L M O P Q
	Não entra peixe	B
	Nada	C
	(Não sei)	E G K N R
	Filho	H
<b>QUESTÃO 06</b>		
<b>Cada macaco-prego no seu...</b>	<b>Galho</b>	A D E H J L N P Q
	Lugar	B C G K M
	Canto	F I O R
<b>QUESTÃO 07</b>		
<b>A curiosidade matou o...</b>	<b>Cão</b>	A R
	Leão	B
	(Não sei)	C F G I
	<b>Gato</b>	D J K L M N P Q
	Macaco	E
	Medo	H
	Rei	O
<b>QUESTÃO 08</b>		
<b>Cão que ladra não...</b>	<b>Morde</b>	A E F H J L P
	(Não sei)	B D G I K N R
	Mata	C
	Pega	M
	Late	O
	Rouba	Q

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

As questões tratam da linguagem utilizada nos provérbios e ditos populares que, quando ouvidos e compreendidos desde a infância, promovem o aprendizado cultural envolvendo a linguagem através da literatura, contribuindo para o letramento literário. Os participantes precisaram ouvir esses dizeres antes da aplicação devido desconhecerem e, mesmo assim, podemos observar variações nas respostas obtidas.

É importante ressaltar que essas questões oportunizaram discussões em sala, sendo possível trabalhar o eixo da oralidade, individualmente ou coletivamente, fortalecendo essa habilidade e socializando as respostas das expressões para a turma, através da troca de experiência e interpretações, permitindo enriquecer o repertório linguístico e cultural dos alunos. Dessa forma mediamos as questões aprofundando o sentido de cada uma.

Na primeira questão, “**Cavalo** dado não se olha os...”, obteve as seguintes respostas: 28% (vinte e cinco por cento) preencheram corretamente com a palavra dentes, 22% (vinte e dois por cento) com outras partes do corpo (olhos, braços) e 50% (cinquenta por cento) não souberam responder, preferiram não falar, às vezes balançavam a cabeça como forma de dizer “não sei” e demais respostas. Explicamos o sentido dessa expressão que é não criticar ou avaliar um presente recebido, e essa linguagem figurada, relacionada aos dentes do cavalo, acontece porque ao comprar um cavalo, os dentes revelam a idade do equino, o que pode valorizar o animal. Portanto, a expressão enfatiza a importância de agradecer pelo presente recebido sem questionar o seu valor.

A segunda questão “Quem não tem **cão** caça com...” obteve as respostas a seguir: 39% (trinta e nove por cento) dos alunos completaram com a palavra gato, e 61% (sessenta e um por cento) não souberam responder e demais respostas. Foi explicado o sentido, que devemos nos contentar com o que temos ou improvisar, adaptar-se com os recursos que temos no momento. Como exemplo em sala de aula, relembramos uma situação de uma aula de arte que iríamos ensinar a fazer os bonecos de pimpolho, porém muitos alunos não trouxeram a farinha de trigo. No improviso utilizamos areia, que apesar de não ser ideal, resolveu a situação naquele momento. Essa associação com experiências reais deles facilitou a fixação do aprendizado. Ressaltamos que esse provérbio, em sua origem era “Quem não tem cão caça **como** gato.”, representando o gato como um animal astuto, sorrateiro. Os alunos compreenderam melhor e passamos para o próximo.

Em relação à terceira questão “Mais vale um **pássaro** na mão do que...”, apenas 12% (doze por cento) dos alunos responderam: dois voando, e 88% (oitenta e oito por cento)

não souberam responder. Explicamos que significado: é melhor ter algo garantido, certo, mesmo que seja menos valioso, do que esperar algo maior e incerto. Para exemplificar esse ditado, perguntamos aos alunos se algum dia eles pediram de presente (seja de aniversário, de natal, de páscoa) a alguém e receberam outro pois a pessoa não tinha condições ou tempo para comprá-lo. Essa estratégia é uma forma de conectar os provérbios e ditados com a experiência dos alunos, também tornar o conteúdo mais compreensível.

A quarta questão “Em boca fechada não entra...” obteve diferentes respostas dos alunos: 28% (vinte e oito por cento) completaram com mosca, 28% (vinte e oito por cento) sugeriram animais como mosquito, gato, rato, formiga 28% (vinte e oito por cento) não souberam responder e demais respostas. Explicamos que a expressão significa que, em algumas situações, é melhor ficar em silêncio para evitar problemas desnecessários. Destacamos a importância de saber ouvir e pensar antes de falar algo, pois nem todas palavras precisam ser ditas. Além disso, relacionamos a escolha da palavra mosca ao fato de que, tanto no passado, quanto no presente, esses insetos transmitem doenças e contaminam alimentos. Assim, manter a boca fechada pode ser visto também como uma forma de proteção em ambos os sentidos: literal e figurado.

A quinta questão “Filho de **peixe**...” obteve resposta correta de 55% (cinquenta e cinco por cento) dos alunos, peixinho é, associaram o nome do filho do peixe, e 45% (quarenta e cinco por cento) não souberam responder e demais respostas. Neste sentido o significado remete às características, habilidades ou talentos semelhantes herdados dos pais. Reforçamos que podem ter herdado tanto de um quanto de outro, como ser parecido com mãe e gostar de cantar como o pai, ou gestos e emoções presenciados no cotidiano, relacionado ao aprendizado social.

A sexta questão “Cada **macaco** no seu...” obteve a resposta correta de 50% (cinquenta por cento) dos alunos que completaram a frase com a palavra galho, e 50% (cinquenta por cento) não souberam responder e demais respostas. Foi explicado o significado: cada pessoa deve cuidar da sua vida, sem interferir ou se incomodar com as decisões dos outros, preocupando-se apenas com o que lhe diz respeito. Aproveitamos para lembrar que alguns alunos, por vezes, passam a aula fazendo fofocas e não focam em si e nos estudos, se incomodando com o que o colega faz, isso estava relacionado ao ditado.

A sétima questão “A curiosidade matou o...” obteve as seguintes respostas: 45% (quarenta e cinco por cento) preencheram corretamente com a palavra gato, 22% (vinte e dois

por cento) com nome de outros animais (cão, leão, macaco) e 33% (trinta e três por cento) não souberam responder e demais respostas. Essa expressão alerta sobre o perigo da curiosidade excessiva, de ser intrometido na vida dos outros, o que pode levar a consequências negativas. A expressão tem o gato, felino curioso, foca na presa e se esquece dos perigos e armadilhas a seu redor. Hoje em dia também usamos quando não queremos que uma pessoa saiba ou ouça algo mais privado.

A oitava e última questão “**Cão** que ladra não...” obteve as seguintes respostas: 39% (trinta e nove por cento) preencheram corretamente com a palavra morde, 39% (trinta e nove por cento) não souberam responder e 22% (vinte e dois por cento) com outros verbos de ação (mata, pega, late, rouba). Para esse ditado, associaram o termo “ladra” com “ladrão”. Explicou-se o significado de ladra é latir. Daí o cachorro que late demais não morde, só faz barulho, esclarecendo aos alunos também que o cão, por extinto da espécie, também pode morder e o mesmo para as pessoas que ameaçam com palavras, porém não fazem nada.

A baixa porcentagem de alunos que conseguiram completar as lacunas corretamente desses provérbios e ditados populares sugere expressões que estão menos presentes no cotidiano deles, seja familiar ou escolar, por isso é importante explorar essa linguagem conotativa, e dizer popular, incluindo-a como atividades de rotina para estimular a aprendizagem, a criatividade, além de trazer as tradições discursivas para o contexto dos alunos, ajudar a desenvolver habilidades linguísticas e de compreensão literária, e transmitir conhecimentos da nossa cultura, dando continuidade deles para as novas gerações. Mesmo que os participantes não tenham familiaridade com os ditos populares, a aplicação provocou respostas variadas. Como são crianças, a experiência prévia reflete em suas respostas, além de interpretações diversas, quando não há conhecimento prévio.

Vale ressaltar que essa atividade foi realizada de maneira participativa e dialogada, discutindo o significado de cada questão e revelando a versão correta, com base em situações reais e exemplos relacionados ao cotidiano dos alunos. Isso estimulou a busca pelo significado não literal das expressões, promovendo a ampliação do repertório linguístico.

Figura 18 – Participantes conhecendo a moral da história



Fonte: Arquivo pessoal.

Apresentamos também a moral de outras fábulas conhecidas (Figura 18), incentivando os alunos a estabelecerem relações com os ditados populares trabalhados. Essa proposta favoreceu a construção de sentidos, ampliando a compreensão das mensagens implícitas nos textos e evidenciando como diferentes gêneros podem expressar ensinamentos semelhantes de formas distintas. Ao promover essas conexões, contribuímos para o desenvolvimento do letramento literário, estimulando a interpretação crítica, a reflexão sobre valores e o reconhecimento dos diversos significados presentes tanto nas fábulas quanto nas expressões da cultura popular.

Observou-se que, após a mediação e a explicação das questões, os alunos conseguiram lembrar e compreender melhor os provérbios trabalhados. Essa mediação docente revelou-se eficaz e está alinhada à perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para quem o professor exerce um papel central na organização de situações de ensino que permitam aos alunos se apropriarem de práticas sociais da linguagem. Nesse modelo, a sequência didática é estruturada com etapas que possibilitam ao aluno avançar progressivamente em suas competências discursivas, por meio de atividades significativas e com foco na aprendizagem do gênero em questão. Assim, ao serem expostos desde cedo a expressões culturais como os provérbios, as crianças desenvolvem habilidades essenciais para a construção da linguagem, da argumentação e da leitura crítica, consolidando o letramento literário proposto pela BNCC.

O desconhecimento de expressões populares pode impactar a compreensão da linguagem figurada e, conseqüentemente, o desenvolvimento do letramento literário. As respostas obtidas indicam diferentes níveis de familiaridade com provérbios e ditados populares. Para aprimorar esse aspecto, é importante inserir de forma sistemática essas

expressões no cotidiano escolar, por meio de atividades lúdicas, leituras contextualizadas e debates sobre seus significados e usos.

Para concluir, os alunos, organizados em duplas, realizaram atividades propostas no livro paradidático, que consistia na identificação de palavras no texto correspondentes às imagens apresentadas, bem como na observação de rimas, conforme exemplificado na imagem a seguir.

Figura 19 – Atividade extra “O leão e o ratinho”



Fonte: Esopo e La Fontaine (2016, p.12-13)

Essas atividades tiveram como objetivo promover a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da consciência fonológica e o aprimoramento da compreensão leitora, por meio de uma abordagem lúdica e interativa.

A questão 1 teve como foco o fortalecimento do léxico, com palavras extraídas do texto. Os alunos resolveram uma cruzadinha para localizar palavras associadas às imagens (leão, ratinho, corda, jaula, árvore). Já a questão 2 consistia em pintar as imagens que rimam com “leão” (coração, mão, pão, caminhão, macarrão), explorando a rima externa, que ocorre no final da palavra. Esse tipo de questão é recorrente nas ADR e constitui uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento linguístico. A realização dessas atividades é essencial para um maior aprofundamento, pois contribuem para a melhora da leitura e da associação entre palavras e imagens, aspectos importantes para o aprendizado.

Na sequência, iniciamos a próxima etapa, que aborda o ensino do léxico e a leitura das fábulas.

#### 5.1.1.4 *Etapa 4: Ensino do léxico por meio da leitura de fábulas*

A aula foi iniciada com a leitura de outras fábulas presentes no livro paradidático, com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos e proporcionar o contato com diferentes narrativas do gênero. Como as histórias são curtas, foi possível explorar mais de uma fábula durante a atividade. Em duplas, os alunos foram orientados a anotar os nomes dos animais presentes nos títulos das fábulas lidas. Além disso, solicitamos que ouvissem atentamente as histórias e registrassem palavras desconhecidas.

Posteriormente, essas palavras foram discutidas coletivamente em sala de aula, e os alunos participaram de uma atividade de elaboração de verbetes, o que possibilitou a ampliação do vocabulário e a construção de sentido a partir do contexto literário. Em outro momento, foi realizada uma conversa sobre os animais presentes nas fábulas, destacando sua caracterização como personagens principais e a atribuição de características humanas a eles, traço marcante do gênero fábula, conhecido como personificação. Essa abordagem favoreceu não apenas a compreensão estrutural do gênero, mas também o desenvolvimento da leitura crítica, uma vez que os alunos passaram a refletir sobre os comportamentos representados pelas figuras animais e suas relações com o cotidiano humano.

Solicitamos que os alunos fizessem uma relação de animais da fábula e de palavras cujo significado desconhecêssem. Em seguida, realizamos a leitura do significado das palavras, para que apontassem o sentido de uso mais adequado. Nesse momento foi trabalhado o léxico e verificado se perceberam a representação dos personagens, suas características e o contexto de uso das palavras. Pedimos que socializassem as palavras. Foram chamados ao quadro branco alguns alunos para escreverem palavras relacionadas ao animal ou desconhecidas por eles, reforçando os aprendizados de maneira mais interativa.

Figura 20 – Aplicação da atividade de léxico relacionado aos animais



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante as práticas, realizamos também atividades voltadas ao processo de letramento, com ênfase em exercícios recorrentes na ADR, como a identificação da primeira letra, primeira sílaba, número de sílabas, última sílaba e palavras que rimam. Embora essas propostas não fossem o foco principal da pesquisa, aproveitamos a oportunidade para integrar questões relacionadas à consciência fonológica, como a percepção dos fonemas e sua organização em segmentos sonoros maiores, como sílabas e palavras, visto que tais habilidades são fundamentais para a consolidação da aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Essas atividades, além de servirem como revisão preparatória para avaliações futuras, enriqueceram o trabalho ao favorecer a ampliação do repertório vocabular dos alunos. Ao explorar a estrutura sonora das palavras em conexão com o conteúdo literário trabalhado, o processo tornou-se mais significativo, contextualizado e integrado. Essa abordagem contribuiu para fortalecer a relação entre o letramento fonológico e o letramento literário, proporcionando uma vivência mais completa e alinhada às demandas pedagógicas contemporâneas.

Figura 21 – Atividade de produção do dicionário



Fonte: Arquivo pessoal.

As atividades desenvolvidas contemplam diferentes etapas do aprendizado, com foco na alfabetização e no uso da linguagem no contexto social. Segue um resumo direcionado pela BNCC (Brasil, 2018, p.95, 99,103), de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 14 – Habilidades da BNCC

(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética usando letras/grafemas que representem fonemas.

(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP06) Rerler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.95,99,103)

Como etapa inicial para a construção do “Dicionário da Turma”, promovemos uma roda de conversa com o intuito de investigar os conhecimentos prévios dos alunos acerca desse gênero textual. Foram formuladas perguntas orientadoras, tais como: “Você sabe o que é um dicionário?”, “Para que serve?”, “Você tem um em casa?” e “Já teve contato com algum?”. As respostas revelaram que, majoritariamente, os estudantes não tinham familiaridade com esse tipo de obra.

Diante disso, considerando que a biblioteca da escola não dispunha de exemplares, providenciamos previamente alguns dicionários físicos, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma experiência concreta de exploração e manuseio. Durante essa atividade, foi realizada uma breve explanação sobre o que é um dicionário, destacando que se trata de uma obra de referência, física ou digital, organizada em ordem alfabética, cuja função principal é apresentar o significado das palavras, sua grafia e, em alguns casos, o contexto de uso.

Na sequência, a turma foi organizada em quatro grupos, que receberam os dicionários para realizar uma atividade prática de busca e localização das palavras selecionadas. Posteriormente, foi entregue a ficha de registro da atividade contendo os seguintes comandos:

Quadro 15– Atividade “Dicionário da turma”

a) Escreva a palavra e letra inicial dessa palavra.
b) Escreva o significado dessa palavra.
c) Faça um desenho que represente essa palavra.

Fonte: Vaiano (2021, p.232)

Essa proposta pedagógica visa promover o letramento lexical dos estudantes por meio de uma abordagem lúdica e colaborativa, estimulando a ampliação do vocabulário e a familiarização com diferentes gêneros textuais. Além disso, ao incentivar a criação de definições com base nas vivências e na imaginação dos alunos, essa prática também se aproxima do letramento literário, na medida em que valoriza o envolvimento estético, criativo e subjetivo com a linguagem.

De acordo com Cosson (2022), o letramento literário não se limita à decodificação de textos, mas pressupõe a formação de leitores capazes de interagir criticamente com a linguagem, reconhecendo nela um espaço de construção de sentido, sensibilidade e autoria. Nesse contexto, a produção de um dicionário coletivo permite que os estudantes exerçam o papel de autores, atribuindo significados às palavras e expressando-se por meio de desenhos e definições próprias, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e afetivas.

Assim, ao integrar a pesquisa vocabular à produção criativa, a atividade do “Dicionário da Turma” favorece a articulação entre letramento informacional e literário, promovendo uma formação leitora mais ampla e significativa.

Na atividade do dicionário, mediada pelo professor, foi proposto aos alunos organizarem, em ordem alfabética, os nomes dos animais presentes nas fábulas trabalhadas em sala.

a) Anotamos no quadro branco os nomes dos animais escolhidos pelos alunos para compor o dicionário da turma, bem como suas letras iniciais, conforme orientado:

**C**igarra – letra C

**F**ormiga – letra F

**L**eão – letra L

**P**omba – letra P

**R**atinho – letra R

Durante a atividade, os alunos registraram os nomes e conseguiram identificar e respeitar a ordem alfabética, demonstrando compreensão da organização lexical e do funcionamento do sistema de escrita.

Segundo Soares (2020), atividades como essa contribuem significativamente para o desenvolvimento da consciência fonológica e da reflexão sobre a linguagem escrita, elementos fundamentais no processo de alfabetização. Além disso, Kleiman (2005), defende o trabalho com textos significativos e do cotidiano, que favoreçam a construção de sentido e a ampliação do repertório dos alunos. Gêneros como as fábulas, além de contribuírem para o desenvolvimento da leitura crítica e da interpretação, também permitem a abordagem de aspectos formais da língua, como o uso do dicionário e a organização em ordem alfabética.

A mediação docente foi essencial para orientar e estimular a participação ativa dos alunos, promovendo um ambiente colaborativo e de construção coletiva do conhecimento.

**b)** No quadro branco, registramos ao lado do nome dos animais o significado atribuído a cada um, a partir de uma escuta ativa: perguntamos aos alunos o que era aquele animal e como ele se comportava dentro da história. Com base nos papéis que cada personagem desempenhou nas fábulas, as respostas dos alunos foram:

**Cigarra:** preguiçosa, fraca, cantora, herbívora.

**Formiga:** pequena, trabalhadoras, bondosa.

**Leão:** selvagem, carnívoro, grande, bravo.

**Pomba:** voando, bondosa, corajosa.

**Ratinho:** pequeno, medroso, bondoso

As características apontadas pelos alunos revelaram coerência com o comportamento dos personagens nas narrativas lidas e discutidas. A partir dessas observações, ampliamos as interpretações, explorando os simbolismos atribuídos a cada animal nas fábulas: a **cigarra** representa a despreocupação e a falta de planejamento para o futuro; a **formiga** simboliza o trabalho árduo, a responsabilidade e a preparação para enfrentar adversidades; o **leão**, como figura de força e autoridade, é retratado como o “rei da selva”, representando poder e liderança; a **pomba** traduz a ideia de paz, gentileza e compaixão, atitudes observadas na história; o **ratinho**, embora pequeno e aparentemente frágil, demonstra astúcia e inteligência, desafiando expectativas.

Essa atividade promoveu uma importante reflexão sobre a construção simbólica dos personagens, permitindo aos alunos desenvolver habilidades de interpretação e inferência, que corresponde à dimensão denominada “planificação dos personagens”, conforme proposto por Dolz, Lima e Zani (2020), por meio da qual se busca compreender os traços comportamentais, papel psicológico que cada personagem desempenha na narrativa. Esse trabalho permite aos alunos estabelecer relações entre o personagem e os sentidos produzidos pela história, além de favorecer a construção de inferências e o desenvolvimento da competência discursiva.

**c)** Os alunos realizaram registros por meio de desenhos, representando os animais e cenas significativas das fábulas, incluindo o local, o tempo ou elementos que mais chamaram sua atenção durante a narrativa. Essas imagens também funcionaram como apoio visual no momento do reconto, auxiliando na organização das ideias e na lembrança dos fatos.

A socialização das palavras no quadro contribuiu para a fixação do aprendizado e promoveu a troca de conhecimentos entre os estudantes. Essa atividade possibilitou uma compreensão mais aprofundada do papel dos personagens nas fábulas, associando-os a valores e sentimentos humanos. Foram mobilizados aspectos como a construção de sentido, a representatividade e as características dos personagens, que remetem a temas relevantes como amizade, coragem e superação.

Além disso, a proposta favoreceu um maior engajamento dos alunos com o universo das fábulas, incentivando a leitura, o reconto e a ampliação do vocabulário. A análise dos personagens e de suas características antropomórficas contribuiu de forma significativa para a identificação das marcas do gênero fábula, enriquecendo tanto o processo de letramento literário quanto o desenvolvimento da competência leitora.

Essa proposta dialoga com a concepção de letramento literário defendida por Cosson (2022), que compreende a leitura literária como uma prática social e formadora, capaz de desenvolver a sensibilidade estética, a criticidade e a imaginação dos alunos. Nesse sentido, o “Dicionário da Turma” se insere em uma prática de mediação leitora que valoriza a construção coletiva de sentido, o contato ativo com o texto e a ampliação do repertório cultural das crianças. A atividade também está alinhada às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que (se refere ao trabalho com os campos de atuação da linguagem e ao eixo da oralidade, leitura, escuta e produção textual. Em consonância com as habilidades previstas para os anos iniciais, promove-se o contato com gêneros literários, a valorização das experiências leitoras e o desenvolvimento da capacidade de atribuir sentidos aos textos, de forma crítica e criativa.

As imagens apresentadas a seguir ilustram alguns dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos no “Dicionário da Turma”. Essa produção visual evidencia o envolvimento das crianças com o texto literário e reforça a importância de práticas de letramento literário que valorizem a escuta sensível, a expressão criativa e a construção de sentido a partir das experiências leitoras.

Figura 22 – Dicionários da turma produzidos pelos participantes



Fonte: Arquivo pessoal.

Zavam e Serafim (2023, p.195) ressaltam a relevância da leitura e da escrita como práticas essenciais ao letramento literário:

Tanto a leitura quanto a escrita são práticas sociais de extrema importância para o progresso da cognição humana. Ambos os processos proporcionam o desenvolvimento do intelecto e da imaginação e também colaboram, significativamente, para a aquisição de conhecimentos e de novas informações. Ademais, muitos são os benefícios que a leitura proporciona, como o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da comunicação, bem como o aumento do vocabulário, de conhecimentos gerais e do senso crítico dos indivíduos.

Ao afirmarem que essas práticas colaboram para a aquisição de novos conhecimentos, ampliação do vocabulário, estímulo ao senso crítico e fortalecimento da comunicação, evidenciam o papel da leitura literária como instrumento de formação integral do leitor. Diante dessa perspectiva, percebe-se que a leitura, especialmente a literária, não deve ser vista apenas como uma atividade escolar, mas como uma prática cultural que contribui diretamente para a construção da subjetividade e da cidadania. O letramento literário, portanto, ultrapassa a decodificação de palavras e promove uma interação estética, reflexiva e crítica com os textos.

Daremos continuidade ao itinerário didático com a próxima etapa: o reconto de fábulas, momento em que os alunos puderam recriar as histórias lidas, desenvolvendo a oralidade, a imaginação e a criatividade.

#### *5.1.1.5 Etapa 5: Explorando a imaginação através das fábulas*

Nesta etapa, realizamos uma oficina de fantoches de animais com o objetivo de promover a encenação e o reconto de fábulas, valorizando a expressividade, a ludicidade e o envolvimento ativo dos alunos com a literatura. A atividade contemplou a criação de cenários e a caracterização dos personagens, permitindo que os estudantes explorassem sua imaginação e desenvolvessem habilidades de leitura e interpretação por meio da performance.

Foram utilizados materiais como papelão, imagens de animais, cola, tinta guache e pincéis. Antes de iniciar a oficina, cobrimos as mesas com jornal para organização do espaço e orientamos que cada aluno escolhesse um personagem da fábula e definisse a cor correspondente. Em seguida, distribuímos os materiais e incentivamos que iniciassem a pintura e a montagem dos fantoches, respeitando as escolhas individuais.

Essa prática se articula ao letramento literário, conforme proposto por Cosson (2023), ao integrar a leitura, a interpretação e a recriação de textos literários de forma significativa e participativa. Ao produzir os fantoches e se preparar para os recontos, os alunos se aproximaram dos textos de maneira estética, afetiva e crítica, atribuindo novos sentidos às narrativas conhecidas. A oficina também favoreceu o diálogo entre diferentes linguagens, especialmente a visual e a verbal, ampliando as possibilidades de leitura e expressão.

Por fim, entregamos o material e deixamos que cada aluno fizesse suas escolhas livremente, respeitando suas preferências e estimulando a autonomia criativa. A oficina de

fantoches acrescenta uma dimensão interativa e lúdica à atividade, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente. Os fantoches foram utilizados nos recontos, permitindo que os alunos explorassem a narrativa de forma criativa e participativa.

A seguir, apresentamos registros fotográficos do processo de produção dos fantoches (Figura 23), realizados pelos alunos durante a oficina, bem como imagens do momento do reconto das fábulas (Figura 24). As fotos evidenciam o envolvimento das crianças nas diferentes etapas da atividade, desde a criação dos personagens até a vivência das narrativas e a interação, destacando o caráter lúdico e expressivo da proposta. Esses momentos ilustram como a literatura pode ser vivenciada de forma concreta e significativa no ambiente escolar.

A atividade dialoga com as práticas de letramento literário propostas por Cosson (2023), ao favorecer a mediação do professor, a formação de leitores competentes e a valorização da literatura como experiência estética e formativa. Ao permitir que os alunos recriem personagens e reencenam as histórias com base nas fábulas lidas, a proposta estimula a apropriação crítica e criativa do texto literário, ampliando suas possibilidades de interpretação, expressão e construção de sentido. Assim, os registros apresentados não apenas documentam a realização da oficina, mas também revelam a potência da literatura como prática social e cultural no contexto da escola.

Figura 23 – Oficina de produção de fantoches



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 24 – Oficina de reconto de fábulas



Fonte: Arquivo pessoal.

Na sequência, apresentamos os recontos elaborados pelos alunos a partir das fábulas trabalhadas em sala. As produções refletem a compreensão das narrativas, bem como a criatividade e a autoria das crianças ao reinterpretarem os textos de forma significativa. Cada reconto expressa o olhar singular dos estudantes sobre as histórias, evidenciando o vínculo com a literatura desenvolvido ao longo da pesquisa.

Quadro 16 – Reconto 1 “A pomba e a formiga”

A1: A pomba e a formiga
A1: <b>Era uma vez</b> uma formiga <u>tava</u> com sede, <u>tava</u> bebendo água no rio, o vento pegou e caiu no rio. O caçador ajudou...não, o caçador <u>tava</u> apontando a arma para a pomba... <u>ai</u> a formiga <u>picou</u> ele. Ela ajudou, <u>ai</u> picou a perna do caçador. <u>Ai</u> o caçador começou a gritar: <u>Ahhhhh</u> .
A2: A pomba <u>voou</u> , <u>foi</u> embora.
PROFESSORA: Qual é a moral da história?
A1: A pomba e a formiga...não, não...faça o bem, o bem se paga com o perigo.
A2: Se paga com o bem.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

O primeiro reconto apresenta elementos fundamentais da fábula “A cigarra e a formiga”, porém com algumas simplificações características da oralidade infantil. A dupla manteve a sequência dos acontecimentos da fábula original (a formiga cai no rio, a pomba ajuda e, mais tarde a formiga retribui, pica o caçador e salva a pomba). A narração apresenta quebra no momento da sequência (o caçador ajudou...não, ele apontou a arma), indica que a criança ainda estava organizando suas ideias durante a contação.

A moral da história foi percebida, mas ainda houve hesitação em sua formulação (o bem se paga com o perigo), corrigida para (se paga com o bem). Isso mostra que compreenderam a lição central, mas apresentam dificuldade em expressá-la de forma clara.

A interjeição (Ahhh) adicionou um elemento expressivo na contação, tornando a cena mais viva e demonstrando envolvimento emocional na narrativa. Os alunos utilizaram os verbos no passado (picou, voou, foi), indicando um entendimento da sequência temporal dos acontecimentos. Percebemos muitas marcas de oralidade e repetição (aí, tava), características da linguagem falada, refletindo o estilo de comunicação espontânea e informal. Essas marcas indicam que a criança está narrando a história de forma fluida e natural, sem se preocupar com a correção formal da linguagem escrita.

Quadro 17 – Reconto 2 “A pomba e a formiga”

B1: <b>A pomba e a formiga</b>
B2: <b>Era uma vez</b> a formiga <u>tava</u> com sede e bebeu água no rio e a correnteza levou ela.
B1: A pomba <u>salvou</u> a formiga.
B2: O caçador <u>viu</u> a pomba e ele queria atirar nela. A formiga <u>mordeu</u> ele.
B1: E a pomba voou
B2: E <u>salvou</u> ela.
Professora: Qual é a moral da história?
B2: O bem se paga com o bem.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

O segundo reconto “A pomba e a formiga” demonstra uma estrutura mais organizada e coesa em comparação ao primeiro, ainda que de maneira simplificada. A história segue uma sequência lógica clara (a formiga cai no rio, a formiga a salva, o caçador ameaça a pomba e a formiga a protege, picando o caçador). Os eventos foram narrados de forma concisa

e objetiva, sem desvios na história. Os personagens principais e seus papéis e ações estão bem definidos, garantindo a essência da narrativa.

O relato foi curto e direto, sem muitas descrições ou detalhes adicionais. Os alunos utilizaram os verbos no passado (levou, salvou, viu, mordeu), indicando um entendimento da sequência temporal dos acontecimentos.

A moral da história foi expressa com mais segurança, foi dita de forma direta, sem incertezas.

Quadro 18 – Reconto 3 “O leão e o ratinho”

C1: <b>O leão e o ratinho</b>
C2: o leão...
C1: O ratinho <u>tava</u> andando na floresta e viu o leão dormindo. Ele dormiu...
C1: O leão <u>acordou</u> <u>ZANg</u> ado.
C2: Desculpa ratinho, desculpa leão, eu prometo que um dia eu ajudarei você.
C1: Ra, ra, ra (rindo)...você desse tamanho. Você acha mesmo que um dia vai me ajudar?
C1: <u>Tá</u> , pode ir.
C1: Ele <u>caiu</u> na rede.
C2: O ratinho <u>roeu</u> a corda e <u>salvou</u> o tigre...o leão.
PROFESSORA: Qual é a moral da história?
C1: Só se conhece o amigo...
C1 e C2: Quando ele está no perigo.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

O terceiro relato “O leão e o ratinho” manteve a sequência básica, o ratinho ajudando o leão, mas com algumas variações e improvisações. No entanto, algumas partes não foram descritas com precisão e o desenvolvimento da história mostrou-se de forma solta, típico da narração infantil.

Na narrativa, há um momento em que C1 diz “Ele caiu na rede” e depois o C2 fala do ratinho roendo a corda e salvando o “tigre” pode indicar uma confusão, uma troca, ao falar do personagem “leão”, mas não comprometeu a compreensão geral da história, mostrando como a memória e a adaptação ao contar histórias pode alterar detalhes.

Percebemos marcas próprias da oralidade e repetição (tava, tá bom), refletindo a espontaneidade da fala e o uso de construções simples e diretas. Essas marcas indicam que a criança está narrando a história de forma fluida e natural, sem se preocupar com a correção formal da linguagem escrita.

Os alunos utilizaram os verbos no passado (acordou, caiu, roeu, salvou), indicando um entendimento da sequência temporal dos acontecimentos. Também notamos um recurso para dar ênfase na descrição da característica do leão (ZANgado), tornando interessante a narração. A reprodução do riso (ra, ra, ra), marca clara da oralidade, adicionou um tom performático e expressivo à história; C1 improvisou o riso do leão, interpretando o personagem de forma descontraída.

A moral foi repetida por ambas as crianças no final, mostrando que elas internalizaram a mensagem e estão capazes de expressá-la, ainda que de forma concisa, demonstrando a compreensão da lição central da fábula.

Quadro 19 – Reconto 4 “A pomba e a formiga”

D1: <b>Era uma vez</b> a pomba e a formiga.
D2: <b>Era uma vez</b> a formiga tomando água...ela <u>tava</u> morrendo de sede...ela <u>foi pro</u> vento, no rio, o vento levou ela.
D1: A pomba <u>ajudou</u> , voando, <u>colocou</u> o galho
D2: Um dia a formiga viu o caçador <u>mordendo</u> a formiga.
(risos)
D2: Ela que disse...a formiga <u>picou</u> ...
D1: Picou o caçador.
D1: A pomba foi voando e <u>sumiu</u> .
PROFESSORA: Qual é a moral da história?
D1: moral da história: às vezes ...o bem se paga com o bem.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

O quarto reconto “A pomba e a formiga” apresenta várias marcas de oralidade e características próprias da narração infantil. A essência original da fábula está presente, porém há algumas mudanças na organização dos fatos. A ordem dos acontecimentos não está

completamente linear, o que pode indicar improvisação ou dificuldades na construção da narrativa oral.

Uma das crianças confundiu e disse que a formiga viu o caçador mordendo a formiga. Elas riram, percebendo assim a confusão gerada na troca da palavra (mordeu/picou) e dos personagens (formiga/caçador), e ela mesma corrigiu, a formiga picou o caçador. Alguns detalhes da história original não aparecem claramente, como o caçador tentando atirar na pomba. No entanto, a ajuda mútua entre a formiga e a pomba foi mantida.

Observamos, assim como nos recontos anteriores, o uso de “tava”, forma reduzida de “estava” e “pro” no lugar de “para o”, refletindo a informalidade e a espontaneidade da fala infantil. Os alunos utilizaram os verbos no passado (ajudou, picou, sumiu), indicando um entendimento da sequência temporal dos acontecimentos.

#### Quadro 20 – Reconto 5 “A cigarra e a formiga”

E1: <b>Era uma vez</b> uma cigarra vinha cantando (laralará)
E2: <b>Era uma vez</b> uma formiga estava trabalhando, muiiito cansada.
E1: Ai que frio....a cigarra: <u>tô</u> com fome. Não tenho abrigo, muito frio. Deixa eu ficar aí?
E2: Sim. Você cantou pra mim.
PROFESSORA: Qual é a moral da história?
E2: Faça o bem sem olhar a quem.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

O quinto reconto apresenta uma reinterpretação da fábula “A cigarra e a formiga”, com uma moral diferente da tradicional. Na versão original, a formiga nega abrigo porque ela não se preparou para o inverno. Os alunos tiveram acesso às duas versões. Os alunos escolheram a versão em que a formiga age com empatia e solidariedade, acolhendo a cigarra.

Os alunos utilizaram a expressão onomatopeia (laralará) representando a musicalidade, adicionando expressividade na cena e reforçando o caráter lúdico da cigarra na fábula. O reconto foi curto e direto, sem muitas descrições ou detalhes adicionais.

Nesse reconto a moral foi expressa corretamente “Faça o bem sem olhar a quem”, enfatizando a bondade e a generosidade, mostrando que eles internalizaram a mensagem e estão capazes de expressá-la.

## Quadro 21 – Reconto 6 “A pomba e a formiga”

F1: <b>Era uma vez</b> uma formiga que <u>tava</u> passeando e ficou com sede e foi beber água no lago e o vento foi muito forte e a formiguinha caiu.
F2: A pomba salvou a formiga.
F1: obrigada pombinha.
F2: Ah, de nada.
F1: Um dia a formiga viu o caçador e depois viu que o caçador queria pegar a pomba e de repente <u>ela foi lá</u> e mordeu o pé do caçador, <u>aí a pomba</u> escutou e saiu, saiu voando.
F1: Moral: o bem se paga com o bem.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

O sexto reconto apresenta uma versão simplificada da fábula “A pomba e a formiga”, mantendo a essência da história original, que ensina sobre gratidão e retribuição do bem. A narrativa seguiu uma sequência lógica: a formiga é salva pela pomba; depois retribui o favor ao impedir que o caçador capture a pomba.

As expressões “tava passeando”, “foi lá e mordeu”, “aí a pomba escutou” inserem um tom informal espontâneo, típico da linguagem oral. A repetição em: “saiu, saiu voando” reforçou a ideia de movimento rápido e instintivo da pomba.

Nesse reconto a moral foi expressa corretamente “O bem se paga com o bem”, reforçando valores como gratidão e solidariedade e revelando que eles internalizaram a mensagem e estão capazes de expressá-la.

## Quadro 22 – Reconto 7 “O leão e o ratinho”

G1: <b>Era uma vez</b> uma ratinho <u>tava passeando</u> e de repente subiu nas costas do leão.
G2: <u>RHOARRR</u> (urrando)
G1: Ah meu rei da selva, por favor ...me desculpe, nunca mais vou fazer isso. Me solte que um dia vou te ajudar.
G2: <u>Você bem pequenininho</u> vai querer me ajudar...sai.
G1: O leão caiu na armadilha do caçador, então o ratinho viu e roeu a rede.
G2: Obrigado seu ratinho.
G1: Viu? Eu disse que um dia ajudava você
PROFESSORA: Qual é a moral da história?

G2: Moral da história: nas horas...
-------------------------------------

G1: Nas horas difíceis que se conhece os amigos.
--

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

O sétimo reconto, baseado na fábula “O leão e o ratinho”, manteve sua essência, apresentando características da linguagem oral. A narrativa segue uma sequência lógica (o rato incomoda o leão, ele promete ajudá-lo no futuro e, mais tarde, cumpre sua promessa ao libertá-lo). Há clareza na progressão dos eventos, tornando o reconto compreensível.

As expressões “tava passeando”, “você bem pequenininho” refletem um tom espontâneo das crianças. A interjeição “RHRHOARRR” acrescentou expressividade, ajudando a caracterizar o leão. O uso de “Ah meu rei da selva”, uma forma improvisada no reconto apresenta um tom respeitoso e súplice, enfatizando expressividade, o desespero e a tentativa do rato de agradar o leão.

Nesse reconto a moral foi expressa corretamente “Nas horas difíceis que se conhece os amigos”, reforçando valores como solidariedade e da amizade verdadeira e revelando, mais uma vez, que internalizaram a mensagem e estão capazes de expressá-la.

#### Quadro 23 – Reconto 8 “O leão e o ratinho”

H1: <b>Era uma vez</b> uma ratinho e um leão
--

H1: Um ratinho dormiu perto do leão e ele subiu no leão.
--

H2: O leão acordou muito brabo e o leão perguntou assim:- o que você tá fazendo perto de mim?
---

H1: Desculpa rei leão da...desculpa rei leão dos animais, nunca mais vai acontecer isso.
--

H2: Mas como você vai me ajudar se você é pequenininho?
---

H1: Você vai ver
------------------

H2: Socorro, socorro...
-------------------------

H1: Nhanque, nhanque (ratinho roeu a corda)
---

H2: Muito obrigada...
-----------------------

H2: E essa aí foi a moral da história.
--

PROFESSORA: Qual é a moral da história?
---

H1: Nunca....é nas horas de mal que você conhece os amigos.
---

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

O oitavo reconto, baseado na fábula “O leão e o ratinho”, também manteve a essência original, com uma linguagem informal. A sequência dos eventos está clara (o rato incomoda o leão, ele promete ajudá-lo no futuro e, mais tarde, cumpre sua promessa ao libertá-lo). Há clareza na progressão dos eventos, tornando o reconto compreensível. No entanto, há uma falha de fluidez, como em: “e essa aí foi a moral da história”, indicando como um comentário e não uma conclusão natural da fábula.

O uso da onomatopeia “Nhanque, nhanque”, representando o rato roendo a corda acrescentou expressividade e dinamismo à cena.

Nesse reconto apresentado, observa-se uma modificação significativa na moral da fábula original: a expressão “na hora do perigo” foi substituída por “na hora de mal que você conhece os amigos”. Essa alteração reflete uma tentativa de transmitir a ideia de que os verdadeiros amigos aparecem nos momentos difíceis. A fábula apresenta valores como solidariedade e amizade verdadeira e novamente revelando que internalizaram a mensagem e estão capazes de expressá-la.

Nessa atividade, observamos como os alunos compreenderam e reproduziram as narrativas, identificando elementos e padrões discursivos e a capacidade de expressar autoria por meio do reconto. A maioria dos recontos (1, 2, 4, 5, 6, 7 e 8) iniciou a narrativa com o enunciado “**Era uma vez**”, reconhecendo como uma tradição discursiva, pois se trata de um marcador discursivo que ativa uma tradição discursiva específica. Seu uso carrega convenções culturais e literárias, preparando o leitor para uma jornada ficcional, muitas vezes com um ensinamento moral no final, como é o caso das fábulas. Temos, portanto, a representação de uma tradição do dizer do gênero fábula, e em outros gêneros narrativos, como o conto, nos quais observamos a recorrência dessa expressão secular: “Era uma vez”. Isso demonstra que os alunos possuem um repertório sobre a estrutura das narrativas, reconhecendo marcas típicas do gênero. A repetição dessa fórmula inicial não é apenas uma formalidade, mas sim um marco importante da tradição oral, que sinaliza o início de uma narrativa ficcional. Seu uso demonstra que os estudantes reconhecem e reproduzem estruturas discursivas do gênero, o que se alinha diretamente aos objetivos do letramento literário, permitindo ao leitor reconhecer e participar da tradição cultural transmitida pelas histórias.

A expressão “**Era uma vez**”, recorrente na abertura de contos tradicionais, constitui-se como um elemento marcante das tradições discursivas que organizam a produção

e recepção de narrativas ficcionais no âmbito da oralidade. Conforme delineado por Coseriu (1980), as tradições discursivas são formas historicamente sedimentadas de uso da linguagem, que transcendem a simples repetição formal, pois carregam valores socioculturais compartilhados por uma comunidade linguística. Nesse sentido, o uso de **“Era uma vez”** funciona, conforme já salientamos, como um marcador discursivo que situa o interlocutor em um universo narrativo específico, desvinculado do tempo e do espaço reais, característico do gênero do conto de fadas. Kabatek (2006) aprofunda essa discussão ao apontar que a oralidade, em sua dimensão narrativa, opera por meio de fórmulas fixas e expressões consagradas que garantem a continuidade e a estabilidade do discurso ao longo das gerações. Essas fórmulas, como o “Era uma vez”, cumprem um papel estruturante, funcionando como gatilhos cognitivos e estilísticos que ativam o reconhecimento do gênero e facilitam a compreensão da narrativa. continuidade e a estabilidade do discurso ao longo das gerações.

Complementando essa perspectiva, Carvalho e Zavam (2018) evidenciam que tal expressão faz parte de um repertório discursivo convencional que não apenas introduz a história, mas também orienta a expectativa do ouvinte/leitor quanto à forma e ao conteúdo do texto. Ao serem mobilizadas em recontos orais ou escritos, essas expressões reatualizam práticas discursivas ancestrais, reiterando o vínculo entre linguagem, memória e tradição cultural.

Assim, o uso da fórmula “Era uma vez” no início de recontos não deve ser compreendido como mero artifício estilístico, mas como um elemento constitutivo de uma tradição discursiva que ancora o texto em uma matriz cultural específica, reafirmando sua inserção em um universo simbólico compartilhado.

Observamos um significativo envolvimento dos alunos com o gênero fábulas, evidenciando que a atividade proposta estimulou o pensamento criativo, ao possibilitar a invenção, o reconto de histórias e o desenvolvimento das habilidades narrativas, ao mesmo tempo em que promovia a expressão da autoria. Os estudantes também identificaram a recorrência de animais como personagens, reconhecendo padrões e repetições nos textos, o que contribuiu para a formação de um leitor literário mais atento e reflexivo. Essa experiência favoreceu o aprimoramento da oralidade, incentivou a construção autoral e promoveu reflexões sobre valores, ampliando, assim, o letramento literário dos alunos de maneira significativa.

Ao final dos recontos, a professora sempre questionava os alunos sobre a moral da história, pedindo que explanassem em que momento os personagens a demonstravam.

Observamos que eles conseguiram estabelecer essa relação na fábula e, além disso, refletiram sobre situações semelhantes que vivenciaram, conectando o aprendizado ao seu próprio contexto e mostrando que a fábula tem um impacto significativo no desenvolvimento do pensamento crítico e na formação de valores.

Para dar continuidade ao itinerário didático, a próxima etapa abordará os elementos que caracterizam a representação teatral. Essa fase proporcionará um aprofundamento no aprendizado, favorecendo uma maior interação dos alunos com o conteúdo e ampliando sua compreensão sobre as práticas cênicas

#### *5.1.1.6 Etapa 6: Confabulando*

O objetivo desta etapa é despertar o interesse pela leitura e desenvolver a compreensão das diferentes entonações nas falas dos personagens, preparando os alunos para, posteriormente, representarem uma das fábulas do paradidático.

Antes de iniciar a leitura, lemos o título da história e pedimos que os alunos observassem atentamente a imagem, comentando o que achavam que seria narrado nela. Para tornar esse momento mais envolvente, a professora realizou a leitura expressiva da fábula “Os Viajantes e o Urso” (Figura 25), utilizando entonação e ritmo adequados, conforme habilidade da BNCC (2018), para práticas oralidade. O texto faz parte do livro didático, ao qual todos os alunos têm acesso, o que facilitou o acompanhamento da leitura.

Ao final, promovemos uma conversa sobre a história lida, lembrando que as fábulas têm como objetivo levar o leitor a refletir sobre o próprio comportamento e o das outras pessoas. Nesse sentido, estimulamos os alunos a compartilharem seus pensamentos e interpretações sobre a fábula.

A história traz personagens humanos, o que nos permitiu conversar sobre as atitudes e escolhas que eles fizeram em momentos difíceis. Também discutimos as lições que podemos aprender com a maneira como eles se relacionaram com o animal da narrativa.

Figura 25 – Fábula “Os viajantes e o urso”

### OS VIAJANTES E O URSO

DOIS HOMENS VIAJAVAM JUNTOS QUANDO, DE REPENTE, SURTIU UM URSO DE DENTRO DA FLORESTA E PAROU DIANTE DELES, URRANDO. UM DOS HOMENS TRATOU DE SUBIR NA ÁRVORE MAIS PRÓXIMA E AGARRAR-SE AOS RAMOS. O OUTRO, VENDO QUE NÃO TINHA TEMPO PARA ESCONDER-SE, DEITOU-SE NO CHÃO, ESTICADO, FINGINDO DE MORTO, PORQUE OUVIRA DIZER QUE OS URSOS NÃO TOCAM EM HOMENS MORTOS.

O URSO APROXIMOU-SE, CHEIROU O HOMEM DEITADO, E VOLTOU DE NOVO PARA A FLORESTA.

QUANDO A FERA DESAPARECEU, O HOMEM DA ÁRVORE DESCEU APRESSADAMENTE E DISSE AO COMPANHEIRO:

— VI O URSO DIZER ALGUMA COISA NO TEU OUVIDO. QUE FOI QUE ELE DISSE?

— DISSE QUE EU NUNCA VIAJASSE COM UM MEDROSO.

**NA HORA DO PERIGO É QUE SE CONHECE OS AMIGOS.**



Fonte: Vaiano (2021, p.195)

Após a leitura, perguntamos aos alunos qual era o título da fábula e qual a diferença em relação às outras presentes no paradidático. Eles perceberam que, neste caso, a história não envolvia apenas animais. Aproveitamos esse momento para destacar que as fábulas também podem trazer personagens humanos, inclusive mencionados no título. A seguir, foi feita a leitura integral do texto, realizada de forma enfática, com destaque para as falas dos personagens, a

fim de que os alunos pudessem perceber e refletir sobre a entonação e a emoção presentes nas situações descritas na história.

Preparamos a sala para que as crianças pudessem ensaiar, observando atentamente e propondo sugestões oportunas que favorecessem a apresentação de cada grupo. Orientamos os alunos a falar com clareza e em tom de voz adequado, para garantir que todos os colegas pudessem compreendê-los. Segue imagem da leitura, antes de encenar.

Figura 26 – Momento da leitura das fábulas



Fonte: Arquivo pessoal

Nos ensaios, os estudantes demonstraram grande engajamento na preparação da fábula. Cada grupo teve a oportunidade de praticar suas falas e movimentos, com atenção à entonação e à expressividade. A professora acompanhava de perto, orientando e incentivando os alunos a se expressarem com confiança, contribuindo para a construção coletiva de uma apresentação significativa. Durante a encenação, a professora fez a narração enquanto os alunos representavam os personagens e suas falas.

Segue abaixo a imagem do momento em que os alunos estão ensaiando e representando os personagens da fábula. O registro visual captura a dedicação e o engajamento das crianças durante o processo de ensaio, destacando a interação com as falas e a expressividade dos participantes.

Figura 27 – Encenação



Fonte: Arquivo pessoal.

Após as encenações, estimulamos os alunos a compartilharem suas ideias e opiniões sobre a fábula apresentada. Eles puderam refletir sobre o que acharam da atividade, quais dificuldades encontraram e como se sentiram ao desempenharem o papel de atores. Explicamos também que o objetivo dessa apresentação era prepará-los tanto para o reconto quanto para a representação teatral de outras fábulas, contribuindo para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e acompanhando a evolução nas etapas do itinerário didático.

Os alunos compreenderam a importância desse momento para desenvolver a prática de encenação. Foi surpreendente observar as diferentes abordagens durante as falas: alguns repetiram a história exatamente como ela foi narrada, enquanto outros improvisaram, utilizando tons de voz representativos (como o urso com uma voz grossa e “rugindo” e os viajantes com uma entonação de medo), além de gestos expressivos. Cada grupo foi elogiado, e realizamos intervenções antes e após a apresentação de cada grupo, com o intuito de valorizar o processo e promover o aprendizado contínuo.

Enfatizamos a moral da história: “Na hora do perigo é que se conhece os amigos” Para reforçar esse ponto, um aluno ficava responsável por dizer a moral, e, caso se esquecesse, outro poderia ajudá-lo e complementar a frase.

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta a habilidade que tem como foco a expressão oral dos alunos em situações de intercâmbio verbal, garantindo clareza na comunicação e a

preocupação com a compreensão do interlocutor. Este objetivo está diretamente relacionado com as atividades realizadas durante a encenação da fábula, pois os alunos tiveram a oportunidade de praticar suas falas, utilizando um tom de voz adequado, boa articulação e ritmo apropriado.

Ao propor atividades de encenação, foi possível observar que os alunos se empenharam em ajustar seu tom de voz (como o urso com uma voz mais grave ou os viajantes demonstrando medo), o que reflete a aplicação prática da habilidade da BNCC de expressar-se com clareza e intencionalidade comunicativa. A preocupação com a compreensão pelos colegas foi um elemento-chave, já que o foco era tornar a narrativa acessível e interessante para todos os participantes da atividade.

Durante o momento de reflexão, após as encenações, os alunos discutiram sobre as dificuldades que encontraram ao expressar suas ideias e sentimentos durante a atividade, o que é um exemplo claro de como o processo de dialogar e refletir sobre a própria prática contribui para o desenvolvimento da habilidade de intercâmbio oral. Eles tiveram a oportunidade de entender a importância de usar a voz de forma audível e expressiva, o que favorece a interação efetiva e a compreensão mútua.

Portanto, a atividade contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento dessa competência, pois envolveu os alunos de maneira ativa, desafiando-os a melhorar a expressão oral e a articulação das ideias, elementos centrais na habilidade descrita pela BNCC. Além de favorecer o letramento literário, ao permitir que os alunos se aproximassem do texto literário de forma significativa, sensível e reflexiva. Ao vivenciar a fábula por meio da dramatização, as crianças foram incentivadas a interpretar as intenções dos personagens, reconhecer a estrutura narrativa.

Esse tipo de abordagem amplia o contato dos estudantes com os gêneros literários e promove o envolvimento emocional e estético com a leitura. Eles não apenas leram e ouviram a fábula, mas a experimentaram de forma corporal, vocal e expressiva, o que fortalece a construção de sentidos, a imaginação e a apreciação da linguagem literária.

Dessa forma, a prática contribuiu para consolidar o letramento literário como proposto pela BNCC, que valoriza a formação de leitores capazes de apreciar, compreender e se posicionar criticamente diante dos textos literários, reconhecendo suas múltiplas camadas de significados. Apesar de serem crianças, demonstraram a capacidade de se posicionar de acordo com seu nível de compreensão, evidenciando envolvimento e sensibilidade diante das propostas

literárias. Além disso, a vivência despertou o interesse dos alunos por outras narrativas semelhantes, motivando a busca por mais livros de fábulas na biblioteca, o que reforça o impacto positivo da atividade no estímulo à leitura literária.

Figura 28 – Momento de incentivo à leitura de outras fábulas



Fonte: Arquivo pessoal

A imagem acima representa um momento especialmente significativo: ocorreu quando uma criança pediu à professora que a ajudasse na leitura do texto. Esse pedido espontâneo evidenciou não apenas o interesse pelo conteúdo, mas também a valorização da leitura como prática partilhada e significativa. A mediação da professora, nesse contexto, foi essencial para apoiar a construção de sentido e fortalecer o vínculo com o gênero literário trabalhado. Foi possível perceber que os alunos apreciaram o gênero escolhido, as fábulas, demonstrando envolvimento, curiosidade e sensibilidade diante das histórias.

Esse momento dialoga com Kleiman (2005), ao defender que a leitura deve ser compreendida como uma prática social e situada, em que o sentido é construído na interação com o outro. A autora ressalta a importância da oficina de leitura como espaço de compartilhamento de experiências, onde o leitor iniciante, com apoio do mediador, desenvolve estratégias de leitura, amplia sua compreensão e constrói uma relação significativa com os textos. Nesse sentido, vivências como essa contribuem de forma efetiva para o letramento literário, ao incentivar a apreciação estética, a escuta sensível e a participação ativa das crianças no processo de leitura.

### 5.1.1.7 *Etapa 7: (Re)significando a realidade através do teatro*

A proposta desenvolvida teve como objetivo fortalecer o letramento literário a partir da leitura, interpretação e dramatização de fábulas. A atividade possibilitou aos alunos não apenas o contato com textos literários, mas também a vivência estética, criativa e crítica dessas narrativas, promovendo um envolvimento ativo com a leitura.

A representação foi realizada em grupos, nos quais os alunos escolheram a fábula que iriam apresentar, adaptando o gênero literário para a linguagem teatral. Selecionaram os personagens principais e construíram suas falas, que foram improvisadas ou extraídas da própria leitura. A professora foi a narradora e outros colegas participaram como coadjuvantes, incorporando animais presentes em diferentes versões da história, tanto lidas quanto assistidas. Essa atividade promoveu um ambiente dinâmico e participativo, onde os alunos não apenas reinterpretaram o texto, mas o ressignificaram com base em suas vivências. Esse processo favoreceu o diálogo, a tomada de decisões e o trabalho colaborativo.

Durante as apresentações, ficou evidente a apropriação do texto literário: os estudantes não se limitaram a repetir falas decoradas, mas reimaginaram os personagens e suas ações de forma criativa e significativa. Essa liberdade de recriação favoreceu a identificação com as histórias e permitiu a construção de um sentido mais profundo, resultando em encenações autênticas e engajadas.

A dramatização é uma ferramenta potente para fomentar o letramento literário e promover momentos significativos de interação entre os alunos. Segundo Cosson (2023), trata-se da segunda prática no processo de leitura literária, destacando-se pela memorização e pela vivência do texto por meio do corpo e da voz. Durante a atividade, os alunos se divertiram, mostraram entusiasmo e frequentemente pediam para representar novamente. Demonstraram também respeito pelo tempo e ritmo de cada colega, favorecendo um ambiente colaborativo e acolhedor.

Além da memorização, a dramatização envolveu o improviso, a concentração e a expressão corporal, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade e para a construção de confiança, principalmente em estudantes mais tímidos, ao permitir que se expressassem de forma mais espontânea. Essa prática oferece aos alunos a oportunidade de superar barreiras sociais e emocionais tornando-os mais seguros e habilidosos em suas interações cotidianas. Como reforça Cosson (2023, p. 110): “a dramatização enquanto prática de leitura requer a

integração de várias linguagens artísticas e vem daí a sua importância para o leitor.” Assim, a aplicação dessa atividade pode ser adaptada para todos os níveis de ensino, desde que esteja alinhada a objetivos pedagógicos claros e técnicas que favoreçam a leitura literária e o desenvolvimento do letramento dos estudantes.

Figura 29 – Representação teatral da fábula “O leão e o ratinho”



Fonte: Arquivo pessoal

Essa dinamicidade e envolvimento confirmam o que Cosson (2023) enfatiza sobre o letramento literário dever estar ancorado no contexto de vida dos alunos, possibilitando experiências significativas com a literatura. Segundo o autor, a leitura literária precisa acontecer em espaços dialógicos, em que os estudantes assumem o papel de sujeitos ativos no processo de construção do sentido. A dramatização, nesse sentido, transforma a leitura em ação, promovendo não apenas a compreensão do texto, mas também o desenvolvimento da sensibilidade, da escuta e da expressão.

Através da dramatização, os alunos puderam não apenas compreender os enredos e as mensagens das histórias, mas também reconstruí-los com base em suas vivências, introduzindo elementos da sua realidade, como gestos característicos, expressões linguísticas regionais e vocabulário próprio do seu cotidiano.

Desse modo, atividades como essa contribuem para consolidar o letramento literário ao proporcionar aos alunos não apenas o contato com o texto, mas a interação entre as artes cênicas e a literatura, em diálogo com seus saberes, culturas e realidades.

Encerrada a etapa de leitura, apreciação e dramatização das fábulas, seguimos agora para uma nova fase da proposta. Nesse momento, os alunos serão convidados a explorar sua criatividade, ampliando o repertório literário e exercitando a autoria de forma significativa. Essa etapa visa aprofundar ainda mais o letramento literário, valorizando a escuta e a expressão individual, em diálogo com os elementos estruturais e simbólicos do gênero fábula.

#### *5.1.1.8 Etapa 8: Letramento e autoria por meio do reconto de fábulas*

Nesta etapa, o objetivo foi desenvolver a capacidade de reconto por meio de múltiplas linguagens. Os alunos recontaram as fábulas lidas utilizando recursos visuais, como o desenho e a pintura sobre isopor, por meio da técnica da isogravura. Essa proposta permitiu que expressassem, de forma autoral e criativa, sua compreensão dos textos, ao mesmo tempo em que ampliavam suas formas de leitura e representação. A atividade integrou arte e literatura, fortalecendo o letramento literário por meio da valorização de diferentes modos de narrar e interpretar histórias.

Para iniciar a atividade, apresentamos o gênero cordel, explicando suas características e mostrando alguns livretos para que os alunos observassem as capas, geralmente ilustradas com a técnica da xilogravura. Para tornar o momento mais significativo, pedimos que dois alunos segurassem um cordão, no qual penduramos os livretos, simbolizando a origem do nome desse gênero, o “cordel”.

Em seguida, explicamos, passo a passo, o processo da isogravura, uma técnica inspirada na xilogravura, porém adaptada ao ambiente escolar. Orientamos os alunos a: (1) desenhar sobre o isopor; (2) contornar o desenho com o lápis, pressionando levemente para marcá-lo; (3) aplicar tinta guache suavemente sobre a superfície com um pincel; (4) posicionar o papel sobre o isopor pintado e pressioná-lo com as mãos; e, por fim, (5) remover o papel para observar a imagem impressa. À medida que explicávamos cada etapa, fazíamos a demonstração do processo, garantindo maior compreensão e engajamento por parte dos alunos.

Ao vivenciarem o processo da isogravura, os alunos não apenas expressaram sua leitura das fábulas por meio da arte, como também ampliaram seu repertório cultural ao entrarem em contato com a estética do cordel. Como destaca Cosson (2023), o letramento literário deve articular diferentes linguagens e experiências de leitura que possibilitem ao aluno apropriar-se do texto de forma crítica e criativa. Nesse contexto, o uso da imagem como forma

de reconto, contribui para o desenvolvimento do letramento visual, da capacidade de interpretar e produzir sentidos por meio de representações não verbais, ao mesmo tempo em que aprofunda a compreensão literária, pois exige uma leitura interpretativa e sensível do texto original. Nesse sentido, a produção imagética dos alunos não se limitou à ilustração, mas configurou-se como um exercício interpretativo que exigiu uma leitura atenta e profunda do texto-base. Ao reconstruírem narrativas por meio da imagem, os alunos mobilizaram o letramento visual, a capacidade de atribuir sentidos a representações não verbais e, simultaneamente, fortaleceram sua compreensão literária. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que concretiza o conceito de letramento literário defendido por Cosson (2023), ao promover a interseção entre palavra, imagem e experiência estética no processo de leitura.

Figura 30 – Atividade com cordel e isogravura



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa prática está alinhada às diretrizes da BNCC, especialmente no que se refere ao componente de Língua Portuguesa, que propõe o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, análise e produção de textos verbais e multissemióticos. Além disso, promove a integração entre diferentes campos do conhecimento, conforme previsto, valorizando processos criativos que envolvam a experimentação, apreciação e produção artística como formas de expressão, comunicação e ampliação cultural. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica significativa que concretiza o letramento literário em sua dimensão estética, crítica e interdisciplinar.

Por meio dessa atividade, foram analisados elementos que se configuram como tradições discursivas, presentes nos textos lidos, recontados e observados pelas crianças. Os recontos por pinturas, ao transpor narrativas verbais (como fábulas ou contos) para a linguagem visual, não são criações neutras: eles se ancoram em formas culturalmente sedimentadas de narrar visualmente. Nesse processo, observamos a atuação de tradições discursivas, ou seja, formas estabilizadas de dizer, fazer e representar, que orientam tanto a recepção quanto a produção dos textos (verbais ou visuais). As cenas representadas seguem convenções que comunicam ações, emoções e mudanças de estado, aspectos herdados da narrativa verbal. O imaginário coletivo sobre certos personagens e espaços, tais formas visuais repetidas nas fábulas, são tradições discursivas visuais que orientam a construção das imagens, representadas por momentos simbólicos dos personagens na narrativa, aproximadas da fidelidade ao texto.

A produção visual da isogravura, nesse caso, constitui-se como um gênero multimodal que integra leitura, interpretação e produção, o que contribui para o desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes. Além disso, o trabalho com práticas intersemióticas, como o diálogo entre texto verbal e imagem, potencializa o ensino da leitura e escrita ao ampliar os modos de significação e expressão dos alunos, promovendo a construção ativa de sentidos. Assim, ao transformarem a fábula em imagem, os alunos não apenas recontam, mas reinterpretam o texto literário, estabelecendo relações com a linguagem visual e com seu próprio universo cultural e sensível.

Nos recontos por pintura, percebemos a atuação das tradições discursivas na estruturação da narrativa, na escolha de elementos visuais e nas formas de articulação entre texto e imagem. Essas tradições não restringem a criatividade, mas oferecem modelos culturais compartilhados que possibilitam ao sujeito atuar discursivamente de forma situada e significativa. Compreendê-las é fundamental, pois, dessa forma, pode-se mediar a consciência crítica dos alunos sobre os modos de narrar e representar, estimulando produções mais conscientes, criativas e culturalmente informadas.

A próxima etapa é a fase final da nossa pesquisa. Após o desenvolvimento e a execução das atividades propostas em cada etapa anterior, daremos início à etapa de culminância, momento em que serão apresentadas e celebradas as conquistas e os resultados obtidos ao longo de todo o processo. Essa fase representa a consolidação do trabalho realizado e será fundamental para refletirmos sobre os aprendizados e impactos gerados.

## 5.2 Etapa final: culminância

Na etapa final do itinerário didático, propusemos uma exposição das atividades desenvolvidas pelos alunos do 1º ano A, com o objetivo de apresentar os resultados do trabalho realizado ao longo da pesquisa. A exposição foi organizada na própria sala de aula e aberta à visitação de outras turmas da escola. Devido ao tempo disponível, foram convidados os professores e suas turmas do 1ºB, 2ºA e 2ºB, além da coordenadora pedagógica, que prestigiaram os trabalhos expostos com grande interesse e participação.

O primeiro momento foi dedicado à decoração do espaço e à organização das falas de cada aluno. A entrada da sala chamou a atenção dos visitantes, com a porta envolvida por uma grande cobra confeccionada em papel, com detalhes pintados com tinta guache verde, criando um ambiente lúdico e acolhedor. O espaço interno foi dividido e decorado com o apoio e as produções dos próprios alunos que se envolveram ativamente na ambientação, como mostra a imagem a seguir:

Figura 31 – Momento inicial da culminância



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse momento dialoga com o que propõe Cosson (2023), ao destacar a importância da ambientação do espaço escolar como parte do processo de letramento literário, tornando o ambiente mais atrativo e significativo para os alunos. Segundo o autor, criar um espaço que estimule a imaginação e a sensibilidade é fundamental para o envolvimento com a leitura literária. A decoração feita pelos próprios estudantes favorece esse engajamento, uma vez que eles passam a ser protagonistas da experiência estética e educativa.

Durante a exposição, foram representadas as três fábulas trabalhadas nas leituras do itinerário didático: “A cigarra e a formiga”, “A pomba e a formiga” e “O leão e o ratinho”.

Cada história foi apresentada por meio de painéis, desenhos, maquetes e recontos, destacando os principais elementos narrativos e as mensagens de cada fábula. A participação dos alunos foi expressiva e demonstrou o envolvimento com o conteúdo proposto, evidenciando aprendizagens significativas ao longo do processo, momento em que os alunos puderam colocar em prática as habilidades desenvolvidas ao longo das etapas anteriores do itinerário, assumindo um papel ativo e reflexivo sobre os textos trabalhados.

Um aluno ficou responsável por recepcionar o público, enquanto outro explicava sobre o gênero fábula e suas principais características. Ao longo da visita, eles se revezavam nas funções, garantindo uma recepção acolhedora e uma apresentação clara e objetiva do conteúdo. A participação dos alunos foi expressiva e demonstrou o envolvimento com o trabalho, evidenciando aprendizagens significativas ao longo do processo.

Figura 32 – Outro momento da culminância: Explicando o gênero fábula



Fonte: Arquivo pessoal

Seguindo a programação da culminância, o público ouvinte teve a oportunidade de prestigiar a leitura da fábula “A pombinha e a formiga”, apresentada por meio de um livro composto apenas por imagens. Essa obra foi exposta e recontada pelos alunos com base na sequência ilustrativa, o que exigiu deles uma interpretação autônoma e criativa. Ao utilizarem esse recurso visual, os alunos recorreram ao próprio léxico e à imaginação para construir a narrativa oral, demonstrando domínio dos elementos essenciais do gênero fábula.

Cada aluno, ao realizar sua contação, incorporou os eventos composicionais do texto: o título, os personagens, a sequência de ações e a moral. Além disso, fizeram uso de fórmulas narrativas próprias da tradição discursiva das fábulas, como a narração em terceira pessoa, a caracterização de animais com comportamentos humanos e expressões típicas como “Era uma vez...” e “A moral da história é...”. Esses elementos reforçaram a intencionalidade didática do gênero e ajudaram na construção de sentidos compartilhados com o público.

Essa atividade evidenciou não apenas a compreensão da estrutura da fábula, mas também a capacidade de expressão oral, articulação de ideias, e o uso funcional e expressivo da linguagem. A oralização das imagens mostrou-se uma prática potente de letramento literário, permitindo que os alunos mobilizassem saberes linguísticos, culturais e discursivos de maneira significativa.

Figura 33 – Outro momento da culminância: Reconto de imagens de “A pombinha e a formiga”



Fonte: Arquivo pessoal.

Finalizada a sequência de recontos, outro aluno ficou responsável por explicar a moral da história, promovendo um momento de reflexão sobre a mensagem transmitida pela fábula. A partir da narrativa de “A pombinha e a formiga”, os alunos destacaram valores como solidariedade, empatia e a importância de ajudar o outro em momentos de necessidade. Nesse momento os alunos saem do campo do “contar o que aconteceu” para refletir sobre o porquê aquilo foi contado daquele jeito e o que isso ensina ou sugere.

Figura 34 – Atividade de culminância: Moral da história



Fonte: Arquivo pessoal

Essa etapa da atividade, em que a aluna introduziu a moral da história com a pergunta ao público: “Vocês sabem o que é a moral?”, demonstrou desenvoltura tanto na apresentação quanto na explicação, ao afirmar que uma mesma fábula pode trazer mais de uma lição. Esse momento evidenciou não apenas a compreensão da estrutura do gênero fábula, mas também o entendimento do seu propósito comunicativo e formativo. A postura questionadora da aluna e sua capacidade de verbalizar a moral com suas próprias palavras indicam um processo de reflexão crítica sobre o texto. Essa vivência contribuiu para a consolidação das características e objetivos da fábula, ao mesmo tempo em que ampliou o letramento literário, promovendo a interpretação ativa, a argumentação e a escuta respeitosa no espaço escolar. Além disso, observa-se, nesse gesto enunciativo, a ativação de uma tradição discursiva escolar e literária, na medida em que a aluna, ao mobilizar o conceito de “moral”, recupera uma prática discursiva historicamente associada ao gênero fábula, a de ensinar por meio da narrativa alegórica.

Segundo Koch (2021), as pesquisas das tradições discursiva apresentam grande importância e, nos gêneros literários podemos observar aspectos da atividade do falar contemplados por meio das instâncias da comunicação (modelos da comunicação humana), atitudes comunicativas fundamentais do ser humano (épico, lírica, drama, narrativa), que atravessam o tempo e se reatualizam em contextos específicos. Assim, ao perguntar ao público e refletir sobre o sentido da moral, presente nas fábulas, a aluna não apenas reproduz uma estrutura textual herdada, mas a reinscreve no presente, reinterpretando-a a partir de sua

vivência escolar e do diálogo com os colegas. Essa reatualização da tradição revela o papel formativo da linguagem e demonstra que o gênero, mesmo sendo tradicional, permite a emergência de vozes singulares que atualizam sentidos e constroem novos modos de participação no discurso literário.

Em outro momento da culminância, os alunos apresentaram o reconto da fábula “O leão e o ratinho” (Figura 35). A apresentação foi previamente organizada pela dupla, que decidiu de forma autônoma quem representaria cada personagem. Esse reconto foi marcado pela espontaneidade, criatividade e cooperação, revelando iniciativa e protagonismo dos alunos na condução da atividade. Durante a encenação, as crianças demonstraram domínio da história, por meio da memorização da sequência narrativa, assumindo o papel de narradores e enfatizando as falas dos personagens com expressividade.

Vale destacar que não houve interferência direta da professora durante a apresentação, evidenciando a autonomia desenvolvida ao longo da pesquisa. A moral da história foi lembrada com clareza e expressa com fluidez pelos alunos, reforçando a compreensão da mensagem central da fábula e sua relação com atitudes de humildade, generosidade e respeito às diferenças.

Figura 35 – Culminância do reconto “O leão e o ratinho”



Fonte: Arquivo pessoal.

O último espaço da exposição foi reservado para o reconto da fábula “A cigarra e a formiga” e para a apresentação dos trabalhos de isogravura produzidos pelos alunos. A atividade foi conduzida com entusiasmo, e os estudantes demonstraram grande envolvimento ao explicar, com suas próprias palavras, como o processo de criação das isogravuras foi realizado, desde a escolha das imagens até a aplicação da técnica com tinta sobre papel.

Figura 36 – Atividade de culminância com reconto de “A cigarra e a formiga” e cordel



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante a apresentação, os alunos mostraram suas produções com empolgação e orgulho, compartilhando detalhes sobre as etapas de construção das imagens e a relação com a fábula trabalhada. A riqueza das explicações e a expressividade dos recontos despertaram a curiosidade dos ouvintes, que se mostraram atentos e interessados em todo o processo, fazendo perguntas e interagindo com os expositores. A atividade evidenciou não apenas o domínio do conteúdo literário, mas também a integração com as artes visuais, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e significativa.

A culminância das atividades proporcionou não apenas um momento de apresentação dos conhecimentos adquiridos, mas também uma rica oportunidade de reflexão sobre o processo de aprendizagem. Ao se envolverem ativamente na organização, apresentação e reflexão sobre as fábulas, os alunos não só reforçaram sua compreensão literária, mas também desenvolveram habilidades importantes como autonomia, colaboração, criatividade e expressão oral. A interação com os visitantes, o revezamento de funções e a explicação das próprias produções artísticas destacaram a importância do protagonismo estudantil, permitindo que cada aluno se visse como parte fundamental do processo educacional. Essa experiência certamente contribuiu para fortalecer a confiança dos alunos em suas capacidades e para enriquecer o ambiente de aprendizagem da escola, criando memórias significativas que irão perdurar.

Zavam e Serafim (2023) dialogam com os pressupostos da BNCC ao enfatizar que a leitura interativa, por meio das múltiplas linguagens, amplia os modos de significação e expressão dos sujeitos, permitindo-lhes construir ativamente os sentidos dos textos. Essa

perspectiva está em consonância com as diretrizes da BNCC, que valoriza uma leitura crítica, reflexiva e multimodal, capaz de integrar diferentes semioses, como a linguagem verbal, visual, sonora e corporal, no processo de ensino e aprendizagem. Ao reconhecer o papel das práticas intersemióticas, as autoras destacam a importância de experiências de leitura que envolvam não apenas o texto escrito, mas também outras formas de linguagem, tornando a formação do leitor mais abrangente, sensível e crítica.

No final da exposição, quando os responsáveis pelos alunos vieram buscá-los, aproveitaram para apreciar também a culminância. As crianças, cheias de entusiasmo, identificavam seus trabalhos expostos e já podiam recolhê-los para levar para casa, com grande orgulho do que haviam realizado.

Portanto, ao participar dessas etapas do itinerário didático, os alunos puderam desenvolver o domínio da leitura e do letramento literário, a partir do gênero estudado, além de aprimorar habilidades de expressão oral, cooperação e criatividade. Para o professor, esse processo também foi fundamental, pois desempenhou o papel de mediador, orientando e contribuindo para que os objetivos educacionais fossem alcançados de maneira eficaz. A culminância, logo, representou um marco importante tanto no desenvolvimento dos alunos quanto no trabalho pedagógico realizado ao longo de toda a pesquisa.

Participando dessas etapas do itinerário didático, o aluno teve a oportunidade de desenvolver o domínio da leitura e do letramento literário, a partir do gênero estudado. Ao explorar as fábulas e suas características, os estudantes não apenas aprimoraram sua compreensão textual, mas também puderam refletir sobre os valores e lições que essas histórias transmitem. Além disso, o processo de recontar, interpretar e aplicar a técnica de isogravura favoreceu o desenvolvimento da expressão oral, da criatividade e do trabalho colaborativo.

Essa experiência foi essencial para desempenhar seu papel de mediador, orientando os alunos ao longo das atividades e ajustando as estratégias pedagógicas conforme necessário. Acompanhando o progresso individual e coletivo, o docente foi capaz de contribuir de forma significativa para que os objetivos de aprendizagem fossem alcançados. Assim, o itinerário didático não só proporcionou momentos de descoberta e aprendizado para os alunos, mas também fortaleceu o papel do professor como facilitador do conhecimento, criando um ambiente de ensino dinâmico e colaborativo.

Participando dessas etapas do itinerário didático, os alunos puderam desenvolver o domínio da leitura e do letramento literário, a partir do gênero estudado. Ao explorar as fábulas

e suas características, cada aluno teve a oportunidade de aplicar sua própria visão sobre as histórias, apresentando interpretações pessoais e refletindo sobre os valores e lições que cada fábula transmitia. Esse processo permitiu que os alunos ampliassem seu repertório cultural e literário, desenvolvendo não apenas a compreensão textual, mas também uma visão crítica e criativa sobre o conteúdo. Além disso, à medida que interagiam com o gênero, foi possível observar a incorporação progressiva da compreensão da fábula como uma Tradição Discursiva, evidenciada pelo reconhecimento de sua estrutura narrativa, do uso de animais personificados, das escolhas linguísticas características e da presença da moral como elemento estruturante. Os alunos passaram a reproduzir e justificar esses traços, demonstrando consciência sobre as regularidades e os sentidos historicamente construídos do gênero, o que reforça a importância do trabalho com a fábula como meio de formação estética, ética e discursiva.

O itinerário didático permitiu articular de forma significativa os processos de alfabetização e letramento literário, evidenciando que os alunos foram além da simples decodificação dos textos. As atividades propostas favoreceram a construção de sentidos por meio da interação com as fábulas, permitindo que as crianças se engajassem ativamente na leitura, interpretação e fruição das narrativas. Nesse movimento, o ato de ler deixou de ser apenas o reconhecimento de letras e palavras para tornar-se uma prática social e cultural, na qual os alunos

Para o professor, o itinerário didático foi essencial para mediar e ajustar as estratégias pedagógicas, contribuindo para que cada aluno alcançasse seus objetivos de maneira eficaz. Essa ferramenta nos permitiu observar de perto o desenvolvimento de cada estudante, incentivando a participação ativa e promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo. O revezamento nas atividades, como a contação de histórias e a explicação dos trabalhos artísticos, contribuiu para o aprimoramento da desenvoltura dos alunos. Eles ganharam confiança ao se expressar em público, aprendendo a articular suas ideias de forma clara e objetiva, e a lidar com diferentes situações de interação. Essa experiência proporcionou aos alunos um espaço para se perceberem como protagonistas de seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades de comunicação e colaboração, fundamentais para o seu crescimento pessoal.

Com a conclusão da aplicação dessas habilidades e a realização da culminância, passamos agora para as considerações finais, nas quais refletiremos sobre os avanços observados, os desafios enfrentados e as possibilidades de continuidade desse trabalho

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme previsto na BNCC, valoriza a leitura de fábulas e de outros textos literários, reconhecendo seu papel fundamental no processo de aprendizagem. Esse gênero literário, que se mantém relevante ao longo do tempo, desperta o interesse e a atenção das crianças, contribuindo significativamente para a formação dos pequenos leitores, tanto no desenvolvimento da linguagem literária quanto na construção de valores humanos, éticos e morais, especialmente em contextos de turmas heterogêneas.

Contudo, para que haja uma apropriação mais efetiva desse gênero textual, é necessário ampliar o tempo pedagógico, de modo a contemplar tanto as atividades propostas quanto os projetos voltados ao aprofundamento do letramento literário das crianças. Além disso, é fundamental que esse processo ocorra de forma intencional e contínua, garantindo o acesso às obras literárias e a mediação qualificada do docente, que deve atuar como leitor experiente e como incentivador da formação de leitores críticos.

Esta pesquisa teve como objetivo geral tornar os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental capazes de vivenciar o processo de letramento literário e aplicá-lo em seu cotidiano, atendendo às exigências sociais de formação de leitores críticos e participativos. Para isso, partiu-se da compreensão de fábulas, considerando as tradições discursivas que permeiam esse gênero textual.

A partir desse objetivo geral, foram delineados três objetivos específicos: analisar as estratégias leitoras utilizadas na compreensão de fábulas por alunos do 1º ano do ensino fundamental; identificar as tradições discursivas como elementos constitutivos dos gêneros, em especial das fábulas; e propor um itinerário didático que contemplasse essas tradições e promovesse o desenvolvimento do letramento literário por meio da leitura e do reconto de fábulas.

Para que os objetivos e questionamentos propostos neste trabalho fossem respondidos, foram realizadas atividades aplicadas de forma contínua e adaptadas ao nível dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, envolvendo-os de maneira que o processo de ensino-aprendizagem contribuísse para torná-los leitores mais críticos.

A proposta deste trabalho, desenvolvida por meio de um itinerário didático, demonstrou ser possível promover tanto o desenvolvimento do letramento literário quanto a

ampliação da compreensão leitora. As narrativas das fábulas, com a presença marcante de animais como personagens, mostraram-se especialmente atrativas para a aplicação de estratégias pedagógicas e para o incentivo à leitura por parte dos alunos. Além de oferecer um rico repertório cultural e literário às crianças, essa proposta também favoreceu uma aproximação mais significativa entre o professor e a turma, fortalecendo os vínculos pedagógicos e afetivos no processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator relevante a ser considerado nesta pesquisa diz respeito à identificação, por parte dos discentes, das tradições discursivas presentes no gênero fábula. Elementos como expressões recorrentes, a presença de uma moral ao final da narrativa e a caracterização de personagens animais com traços humanos são aspectos que contribuem significativamente para a construção de sentido. Além disso, esses elementos permitem aos alunos reconhecer a estrutura composicional e as funções sociais desse gênero textual, ampliando sua competência leitora e literária.

Com o intuito de potencializar essa percepção, foram exploradas fábulas em diferentes versões, tanto no suporte escrito quanto em formatos audiovisuais. Essa abordagem metodológica constantes que caracterizam o gênero. A proposta, ancorada em uma perspectiva de letramento literário, proporcionou um espaço de reflexão crítica e o desenvolvimento de uma postura ativa diante da leitura, compreendendo o texto como uma construção cultural e histórica. Nesse sentido, o trabalho com múltiplas versões das fábulas revelou-se uma estratégia eficaz para o aprofundamento da leitura literária, da ampliação do repertório e do desenvolvimento do letramento literário dos estudantes.

A análise qualitativa dos dados obtidos nesta pesquisa, por meio das atividades realizadas com a turma em sala de aula, evidenciou que o ensino da Língua Portuguesa, quando orientado por uma perspectiva de letramento literário, configura-se como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do aluno leitor. Ao longo da execução das atividades, foi possível observar um progresso significativo nas habilidades de expressão oral, criatividade e envolvimento dos alunos com a leitura literária. Muitos demonstraram maior confiança ao se expressar em público, além de ampliarem seu repertório cultural e literário. A culminância das atividades desenvolvidas, etapa final, funcionou como um espaço de valorização dessas conquistas, revelando o potencial transformador das práticas pedagógicas voltadas ao letramento literário.

Entretanto, alguns desafios também se fizeram presentes: a necessidade de adaptação de estratégias para atender aos diferentes níveis de proficiência leitora, a gestão do tempo para o cumprimento das etapas e o engajamento de todos os alunos de forma equitativa foram aspectos que exigiram constante atenção e flexibilidade.

Como possibilidade de continuidade, destaca-se a importância de manter ações que estimulem o protagonismo dos estudantes e promovam a integração entre leitura, oralidade e produção criativa. A experiência vivenciada reafirma a relevância de projetos interdisciplinares que dialoguem com o cotidiano dos alunos e promovam uma aprendizagem mais significativa, com foco no aprimoramento do letramento literário das crianças.

Após a aplicação do itinerário didático, que envolveu etapas como estratégias de leitura, reconto e encenação, observou-se que os alunos foram incentivados a participar ativamente do processo, assumindo o papel de protagonistas na construção do conhecimento. A proposta favoreceu o desenvolvimento do letramento literário por meio do trabalho com fábulas, articulando linguagem e arte de forma significativa, criativa e formativa, o que contribuiu para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas.

Os resultados evidenciaram que o contato sistemático com fábulas, aliado ao trabalho pedagógico consciente das tradições discursivas, favorece significativamente o desenvolvimento da compreensão leitora e do letramento literário. A análise das estratégias leitoras demonstrou que, mesmo em fases iniciais da alfabetização, os alunos são capazes de mobilizar conhecimentos prévios e inferências, sobretudo quando essas práticas são mediadas por atividades planejadas e significativas.

A identificação e valorização das tradições discursivas das fábulas contribuíram para a ampliação do repertório literário e para a construção de sentidos mais profundos nos textos lidos. O itinerário didático proposto mostrou-se eficaz como instrumento pedagógico, promovendo não apenas a familiarização com o gênero, mas também o engajamento dos alunos na leitura literária como prática social.

A culminância, realizada com uma atividade em que os alunos se tornaram protagonistas do próprio processo de aprendizagem, foi um marco significativo. Nesse momento, eles apresentaram recontos e interpretações das fábulas estudadas, demonstrando não apenas compreensão do gênero, mas também envolvimento, autoria e senso crítico. Essa etapa final reforçou o papel do letramento literário como prática social, em que o aluno é agente ativo e criativo na construção de sentidos.

Assim, considera-se que os objetivos do trabalho foram alcançados, e que a pesquisa oferece contribuições importantes para o ensino de literatura no início da escolarização. Espera-se que as reflexões e propostas aqui apresentadas possam subsidiar práticas pedagógicas que valorizem o texto literário e promovam, desde os primeiros anos escolares, o desenvolvimento de leitores críticos, sensíveis e atuantes.

Por fim, em uma visão geral, observa-se a notável importância de aprimorar o letramento literário, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A utilização de um itinerário didático promove uma abordagem processual do gênero trabalhado, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e para a formação de cidadãos críticos.

Recomenda-se que os professores reservem parte de suas aulas para estimular o letramento literário, por meio de projetos, círculos de leitura, entre outras atividades. Essa prática, além de enriquecer o conhecimento dos alunos, estabelece um momento de proximidade e confiança entre docente e discente, permitindo ao professor conhecer melhor sua turma, refletir sobre sua prática pedagógica e contribuir de forma mais significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante das reflexões desenvolvidas, considera-se relevante a realização de estudos futuros que aprofundem o trabalho com o letramento literário na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em articulação com as tradições discursivas presentes no ambiente escolar e na cultura infantil. É fundamental desenvolver propostas didáticas que considerem a historicidade dos gêneros e suas transformações ao longo do tempo, valorizando o repertório cultural das crianças. Tais propostas poderão contribuir para a construção de práticas mais significativas, respeitadas e contextualizadas, promovendo um letramento literário que reconheça a criança como sujeito de linguagem e de cultura.

## REFERÊNCIAS

- A POMBA e a formiga- histórias infantis em português. Índia: [s.n.], 2018.1 vídeo (4min). Publicado pelo canal T- Séries kids hut. Disponível em: [https://youtube.com/watch?v=WUMZAQ\\_9Vx8&feature=shared](https://youtube.com/watch?v=WUMZAQ_9Vx8&feature=shared). Acesso em: 25 jan.2024.
- A POMBA e a formiga. Sequência narrativa. Cultura escolar, 2013. Disponível em: <https://cultescolar.blogspot.com/2013/10/a-formiga-e-pomba.html?m=1>. Acesso em: 25.jun.2024.
- ARAGÃO, C.; ARAÚJO, S. Letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista (Com)Textos Linguísticos**, v. 14, n. 27, p.476-494, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27659/20973>. Acesso 01.jun.2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- CARVALHO, J. L. Q.; ZAVAM, A. Tradições discursivas: conceitos e métodos para a análise diacrônica de gêneros. *In*: ZAVAM, Áurea (org.). Tradições discursivas: faces e interfaces da historicidade da língua e do texto. Rio de Janeiro: **LaborHistórico**, v.4, n.1, 2018. p.41-54.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: o valor da leitura na escola**. Tradução Nelly Coelho. São Paulo: Global, 2007.
- COSERIU, E. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2023.
- COSSON, R. **Letramento literário: uma localização necessária**. **Letras e Letras**. v. 31, n. 3, p.173-187, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644/16712>. Acesso em: 10 maio.2024.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: Gêneros orais e escritos na escola. **Mercado de Letras**, Campinas, p. 95-128, 2004.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 52, out./dez., p.250-274, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956/3900>. Acesso em: 01.mai.2024.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Da fábula escrita à fábula teatralizada: um itinerário para o ensino do oral. Veredas- **Revista de Estudos Linguísticos**. v. 26, n. 01, p.363-382, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37818>. Acesso em: 10.mai.2024.

ESOPO; LA FONTAINE, J. **Caminhos da leitura**<sup>1</sup>. Curitiba: Opet, 2016.

FEITOSA, A.T.; CALCANTE, M.C. **A fábula da pombinha e a formiga**. Fortaleza: Imeph, 2018.

JOUVE.; V. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

KABATEK, J. Tradição discursiva e gênero. *In* LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S. (org.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 579-588.

KLEIMAN, Â. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. – Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Â. B. **É preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Cefiel, 2005.

KLEIMAN, Â. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas-SP: Pontes, 1993.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, P. Tradições linguísticas: de seu status linguístico-teórico e sua dinâmica. Tradução de Alessandra Costa. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 24, n.42, jan.-abr.2021, p.360-401. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176747>. Acesso em: 2 abr. 2024.

LEÃO, C.; SOUZA, D. Letramento literário em círculos de leitura na escola. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n.21, p.427-441, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/35126/24839>. Acesso em: 10.mai.2024.

LEURQUIN, E.; BEZERRA, R. U. A compreensão de fábulas em sala de aula. *In*: LEURQUIN, E.; RIBEIRO, P. (org.). **Atuações docentes no contexto do ProfLetras**. São Paulo: Pá de Palavra, 2020. p. 249-267.

O LEÃO e o ratinho- atividades\_alfabetização.-sequência narrativa. Disponível em:

<https://pt.slideshare.net/slideshow/atividadesalfabetizao-fbulas/65435130>. Acesso em: 25. Jun. 2024.

O LEÃO e o ratinho – desenho animado infantil. Brasil: [s.n.], 2019.1 vídeo (7min). Publicado pelo canal Os amiguinhos. Disponível em: <https://youtu.be/YJyy3VeTXFQ?si=m7IgszV97sLqjbMu>. Acesso em: 25 jan. 2024.

PAULINO, G. Letramento literário e formação do leitor. *In*: ZILBERMAN, R ; SILVA, E. T. (org.). **Leitura e letramento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2012. p. 75–90.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R ; ROSING, T. (org.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, p.61-79, 2009.

SÁ, A. L. Glossário Ceale. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita**: reconto. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/reconto>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SEGABINAZI, D.; COSSON, R. As práticas de letramento literário. *In*: SEGABINAZI, D.; COSSON, R. (org.). **Práticas de letramento literário na escola**. Fortaleza: Uece, 2023. p. 7-21.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, R.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

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

VAIANO, R. **Coleção desafio língua portuguesa 1º ano**. São Paulo: Moderna, 2021.

WEBER, C. S. **Uma travessia entre a leitura de fábulas na sala de aula e a formação do aluno-leitor no processo de letramento literário**. 2023. (Dissertação) Mestrado Profissional em Letras. Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

ZAVAM, A.; DOLZ, J.; GOMES, V. A historicidade no ensino de gêneros de texto: um projeto de internalização da pesquisa em Língua Portuguesa. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, v.44, n.2, p.e62442. jul/dez.2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/62442>. Acesso em: 10.maio.2024.

ZAVAM, A.; SERAFIM, M. (org.). **A leitura em sala de aula**: diálogos com a BNCC. Fortaleza: Editora Imprensa Universitária da UFC, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/74204>. Acesso em: 20.jul.2024.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

## QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL

- 1) Idade: ( ) 6 anos ( ) 7 anos
- 2) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
- 3) Com quem você mora? ( ) pai ( ) mãe ( ) avós ( ) outros \_\_\_\_\_
- 4) Qual o nível de escolaridade dos seus responsáveis?  
( ) fundamental ( ) médio ( ) superior
- 5) Com que frequência seus pais leem?  
( ) pouco ( ) algumas vezes ( ) muitas vezes
- 6) O que seus pais leem?  
( ) jornal ( ) HQ ( ) receitas ( ) romance ( ) outros \_\_\_\_\_
- 7) Quem ajuda em suas atividades escolares de casa?  
( ) pai ( ) mãe ( ) avós ( ) outros \_\_\_\_\_
- 8) Você gosta de ler? ( ) sim ( ) não
- 9) O que você prefere ler? ( ) contos ( ) HQ ( ) fábulas ( ) outros
- 10) Quantos livros de leitura você tem em casa? (sem contar com os da escola)  
( ) 1 a 5 ( ) 6 a 10 ( ) mais de 10 ( ) nenhum
- 11) Você costuma ir à biblioteca da escola? ( ) sim ( ) não
- 12) Qual critério você usa para escolher os livros?  
( ) capa ( ) título ( ) texto ( ) gênero
- 13) Para que serve a leitura para você?  
( ) divertir ( ) aprender algo ( ) refletir ( ) outros \_\_\_\_\_
- 14) Como você gostaria que fosse as aulas de leitura?  
( ) com rodas de leitura e reconto ( ) com dramatizações  
( ) com desenho e pintura ( ) todas as atividades

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

APÊNDICE B – CADERNO PEDAGÓGICO

## CADERNO PEDAGÓGICO



### FÁBULAS E TRADIÇÕES DISCURSIVAS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
(PROFLETRAS)

**AUTORA:**

**ANA PAULA DA SILVA**

**ORIENTADORA:**

**PROF<sup>a</sup>, DR<sup>a</sup>. AUREA ZAVAM**



## Caros colegas:

Este caderno pedagógico foi elaborado com o objetivo de apoiar professores no desenvolvimento de práticas de letramento literário, tendo como foco o trabalho com fábulas sob a perspectiva das tradições discursivas e da integração de múltiplas linguagens. A proposta está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a formação do aluno como sujeito ativo, crítico e protagonista do próprio aprendizado.

As fábulas, por sua natureza narrativa, simbólica e ética, oferecem um campo fértil para a reflexão sobre valores, atitudes e diferentes formas de expressão. Ao serem inseridas em um contexto pedagógico que considera as tradições discursivas, ou seja, os modos históricos e culturais de produção e circulação de sentidos, esses textos ganham novas camadas de interpretação e ampliam o repertório cultural dos estudantes.

Este material propõe atividades diversificadas que exploram múltiplas linguagens, oral, escrita, visual, corporal, digital, estimulando a criatividade, a imaginação e a autoria. Através de contações, reescritas, dramatizações, ilustrações, releituras multimodais e produções colaborativas, os alunos são convidados a interagir com as fábulas de maneira crítica e inventiva, posicionando-se como leitores e produtores de sentido. Além de sugestões de atividades, o caderno oferece orientações pedagógicas que dialogam com os campos de experiência do Ensino Fundamental e seus respectivos componentes curriculares, especialmente no eixo da oralidade, leitura e produção textual.

Com este material, esperamos contribuir para que a sala de aula se torne um espaço de encontro entre tradição e inovação, literatura e vida, linguagem e experiência, onde os alunos possam desenvolver competências leitoras e autorais em consonância com os princípios da educação integral.

## SUMÁRIO

<b>ETAPA 1: Motivando para a leitura das fábulas .....</b>	<b>04</b>
ATIVIDADES DE LEITURA	
<b>ETAPA 2: Recontando e reconhecendo os elementos das fábulas .....</b>	<b>10</b>
ATIVIDADES DE LEITURA/ESCUA, ORALIDADE, ANÁLISE LINGUÍSTICA-SEMIÓTICA	
<b>ETAPA 3: Transmitindo conhecimentos através dos ditos populares .....</b>	<b>16</b>
ATIVIDADES DE LEITURA/ESCUA, ORALIDADE, ANÁLISE LINGUÍSTICA-SEMIÓTICA	
<b>ETAPA 4: Ensino do léxico por meio da leitura de fábulas ..</b>	<b>22</b>
ATIVIDADES DE LEITURA/ESCUA, ESCRITA, PRODUÇÃO DE TEXTO	
<b>ETAPA 5: Explorando a imaginação através das fábulas ....</b>	<b>27</b>
ATIVIDADES DE ORALIDADE, TEATRO, ARTES INTEGRADAS	
<b>ETAPA 6: Confabulando .....</b>	<b>30</b>
ATIVIDADES DE LEITURA/ESCUA, ORALIDADE, ANÁLISE LINGUÍSTICA-SEMIÓTICA, TEATRO	
<b>ETAPA 7: (Re)significando a realidade através do teatro....</b>	<b>35</b>
ATIVIDADES DE ORALIDADE, TEATRO, ARTES INTEGRADAS	
<b>ETAPA 8: Letramento e autoria por meio do reconto de fábula .....</b>	<b>38</b>
ATIVIDADES DE LEITURA/ESCUA, ORALIDADE, ANÁLISE LINGUÍSTICA-SEMIÓTICA, ARTES INTEGRADAS	

## ETAPA 1

### MOTIVANDO PARA A LEITURA DAS FÁBULAS

#### CAMPO DE ATUAÇÃO:

ARTÍSTICO – LITERÁRIO

VIDA COTIDIANA

#### PRÁTICA DE LINGUAGEM/- Objeto de conhecimento

**LEITURA/ ESCUTA** – Estratégias de leitura

– Apreciação estética/ Estilo

– Formação do leitor literário

**ORALIDADE** – Escuta atenta

– Leitura colaborativa e autônoma

**ANÁLISE LINGUÍSTICA – SEMIÓTICA** – Formas decomposição de narrativas

#### HABILIDADES DA BNCC:

**EF01LP26:** Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

**EF02LP26:** Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

**EF15LP02:** Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as 9 de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

**EF15LP15:** Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

**EF15LP16:** Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

## ETAPA 1

### MOTIVANDO PARA A LEITURA DAS FÁBULAS

**DURAÇÃO DA ATIVIDADE:** 3 (três)h/a.

#### MOMENTO DIDÁTICO

##### ANTES DA LEITURA:

Para iniciar a conversa sobre o texto com as crianças, é essencial que compreendam que o **título** faz parte do texto. A partir dele, podem **inferir** que há duas **personagens** na história, ambas **animais**, o que será confirmado ao responderem às atividades 1 e 2. Explique que, nas **fábulas**, os animais falam e agem como seres humanos, recurso utilizado para apresentar ao leitor comportamentos e características comuns às pessoas. Em seguida, proponha as seguintes perguntas: De que maneira vocês acham que esses animais participarão da história? Vocês já viram uma cigarra? E uma formiga? Onde esses animais vivem? Eles são domésticos? Espera-se que os estudantes formulem **hipóteses** a partir da observação da imagem que acompanha o texto. Todas as respostas devem ser acolhidas e consideradas.

##### DURANTE A LEITURA:

Após a conversa inicial, **leia o texto em voz alta** e, em seguida, convide os estudantes a relê-lo com você. Pergunte se conhecem outras fábulas e incentive-os a compartilharem suas lembranças. Explique que a fábula tem como **objetivo** levar o leitor a refletir sobre o próprio comportamento e o das outras pessoas. Ao final, costuma apresentar uma **moral**, uma frase curta, de caráter didático e educativo. Nem sempre, porém, essa moral está explícita no texto; às vezes, precisa ser interpretada e descoberta pelo leitor.

##### DEPOIS DA LEITURA:

Em uma roda de conversa, **compare** com os alunos as duas versões da fábula, **reforce a moral** presente na história e peça que representem, por meio de **desenhos**, uma cena de cada versão. Incentive-os também a recontar a fábula para seus familiares, promovendo assim a ampliação do repertório e o envolvimento da família no processo de aprendizagem.

## ETAPA 1

### MOTIVANDO PARA A LEITURA DAS FÁBULAS

#### AULAS 1 e 2

#### ATIVIDADE:

OBSERVE AS IMAGENS:

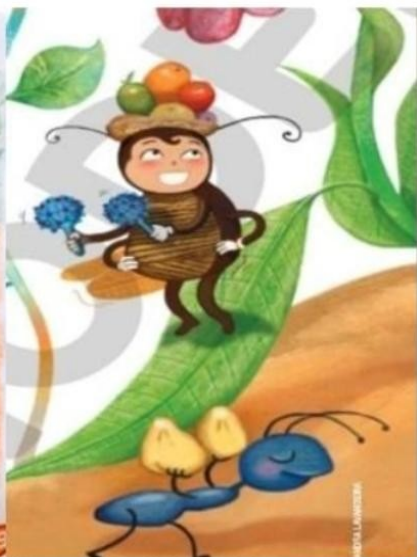
Imagens ilustrativas da fábula: “A cigarra e a formiga”

Figura 1



Fonte: Esopo e La Fontaine-Sefe (2016, p.19)

Figura 2



Fonte: Vajano (2021, p.133)

RESPONDA:

#### ANTES DA LEITURA

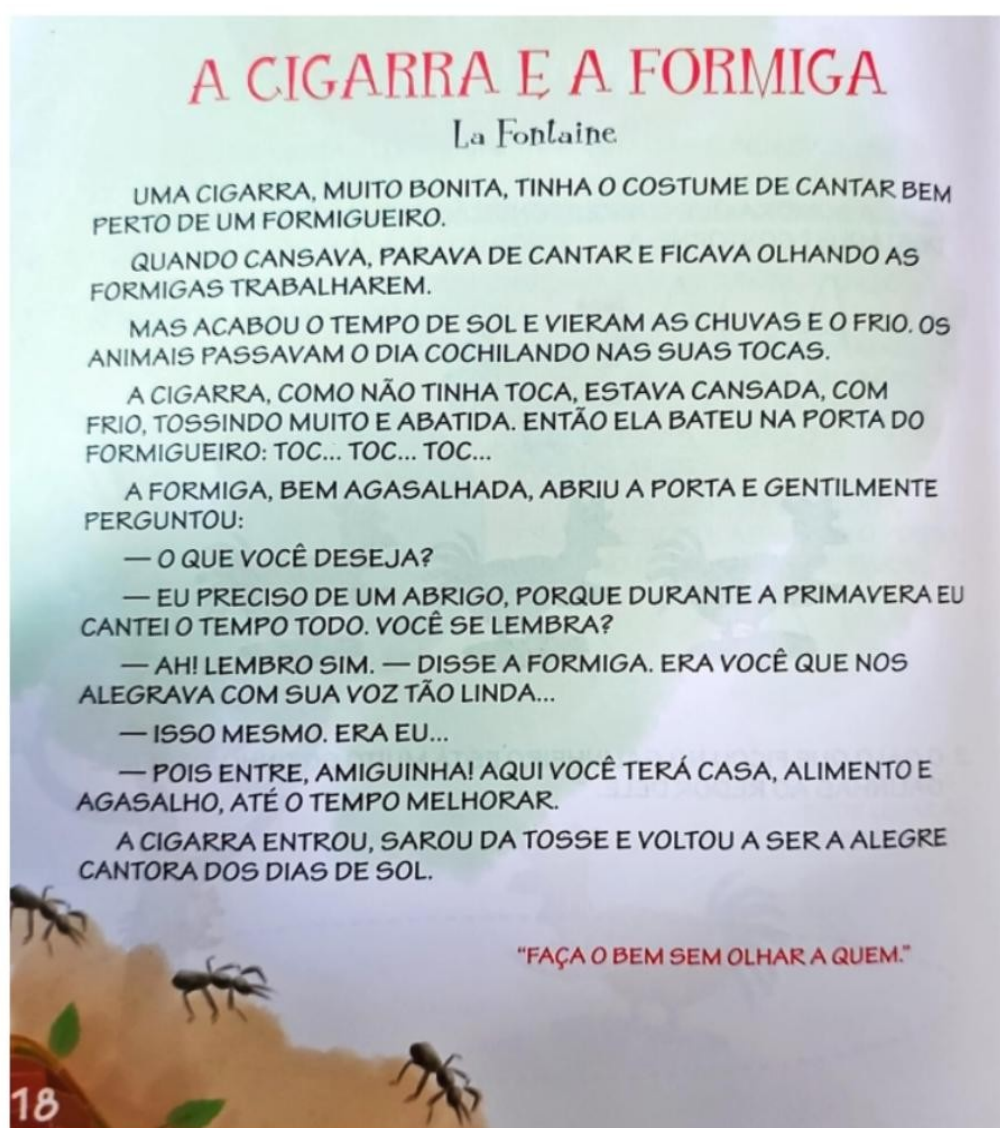
1. Quais são os animais que vocês conseguem identificar nas imagens?
2. Que emoções ou sentimentos os personagens estão demonstrando?
3. O que está acontecendo na cena 1 e na cena 2? Conversem sobre as diferenças entre elas.

## ETAPA 1

### MOTIVANDO PARA A LEITURA DAS FÁBULAS

#### LEIA O TEXTO 1:

Fábula “A cigarra e a formiga.” – versão 1.



Fonte: Esopo e La Fontaine (2016, p.18)

## ETAPA 1

### MOTIVANDO PARA A LEITURA DAS FÁBULAS

#### RESPONDA:

##### DURANTE A LEITURA

1. Qual é o título do texto?
2. Marque qual é o gênero do texto? ( ) conto ( ) fábula ( ) lenda
3. Em que estação do ano a história se passa?  
( ) inverno ( ) primavera ( ) verão ( ) outono
4. O que a cigarra fez durante o verão? ( ) trabalhou ( ) cantou ( ) estudou
5. O que a formiga fez durante o verão? ( ) trabalhou ( ) cantou ( ) estudou
6. A formiga ajudou a cigarra?
7. Qual é a moral da história?

#### LEIA O TEXTO 2:

**A CIGARRA E A FORMIGA**

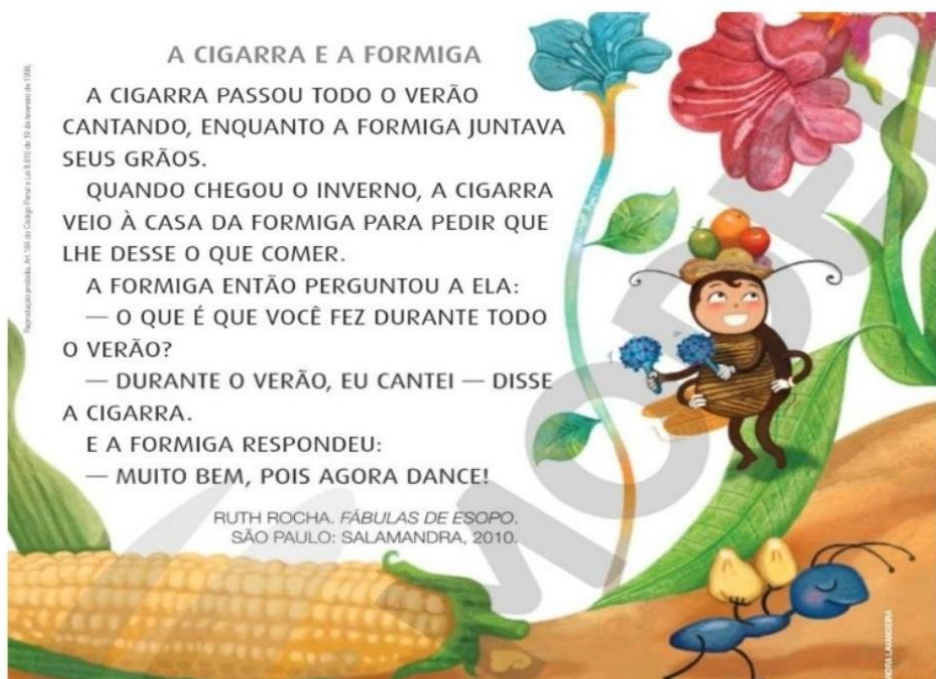
A CIGARRA PASSOU TODO O VERÃO CANTANDO, ENQUANTO A FORMIGA JUNTAVA SEUS GRÃOS.

QUANDO CHEGOU O INVERNO, A CIGARRA VEIO À CASA DA FORMIGA PARA PEDIR QUE LHE DESSE O QUE COMER.

A FORMIGA ENTÃO PERGUNTOU A ELA:  
— O QUE É QUE VOCÊ FEZ DURANTE TODO O VERÃO?  
— DURANTE O VERÃO, EU CANTEI — DISSE A CIGARRA.

E A FORMIGA RESPONDEU:  
— MUITO BEM, POIS AGORA DANCE!

RUTH ROCHA. FÁBULAS DE ESOPHO.  
SÃO PAULO: SALAMANDRA, 2010.



Fonte: [Vaiano](#) (2021, p.133)

## ETAPA 1

### MOTIVANDO PARA A LEITURA DAS FÁBULAS

**RESPONDA E COMPARE AS VERSÕES DA FÁBULA “A CIGARRA E A FORMIGA”**

#### DEPOIS DA LEITURA

1. Você gostou da história? Mudaria algo nela? Por quê?
2. As duas versões da história têm o mesmo final? Explique.
3. Se você fosse a formiga, ajudaria a cigarra? Por quê?
4. Você acha que a formiga agiu corretamente ao não ajudar, na versão 2? Justifique sua resposta.
5. A cigarra deveria ter trabalhado também? Por quê?

## AULA 3

### ATIVIDADE:

**DESENHE UMA CENA DE CADA VERSÃO DA FÁBULA:**

CENA 1

CENA 2

## ETAPA 2

### Recontando e reconhecendo os elementos das fábulas

#### CAMPO DE ATUAÇÃO:

ARTÍSTICO – LITERÁRIO  
VIDA COTIDIANA

#### PRÁTICA DE LINGUAGEM/- Objeto de conhecimento

**LEITURA/ ESCUTA** – Estratégias de leitura  
– Apreciação estética/ Estilo  
– Formação do leitor literário

**ORALIDADE** – Escuta atenta  
– Leitura colaborativa e autônoma

**ANÁLISE LINGUÍSTICA – SEMIÓTICA** – Formas decomposição de narrativas

#### HABILIDADES DA BNCC:

**EF01LP26:** Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

**EF02LP26:** Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

**EF15LP02:** Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

**EF15LP15:** Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

**EF15LP16:** Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

## ETAPA 2

### Recontando e reconhecendo os elementos das fábulas

#### MOMENTO DIDÁTICO

##### ANTES DA LEITURA:

Para iniciar a conversa sobre o texto com as crianças, é importante que percebam que o **título** também faz parte do texto. A partir dele, podem **inferir** que há duas **personagens** na história, que são **animais**, algo que poderá ser confirmado ao responderem à atividade 1.

Desenvolva a **leitura da imagem** reproduzida da fábula para estimular a antecipação do sentido do texto e ativar o **repertório prévio** dos alunos.

**Questione-os:** O que vocês acham da imagem? Quais animais aparecem na cena da história? Onde esses animais vivem? Essas perguntas ajudam a promover a observação atenta e a construção de hipóteses sobre o enredo.

##### DURANTE A LEITURA:

Após a conversa inicial, realize uma **leitura expressiva do texto em voz alta** e, em seguida, convide os estudantes a rerelem com você. Pergunte se conhecem outras fábulas e incentive-os a compartilhar suas experiências de leitura. Explique que a fábula tem como **objetivo** levar o leitor a refletir sobre o próprio comportamento e o das outras pessoas. Ao final da leitura, destaque que as fábulas geralmente apresentam uma moral, uma frase curta, com propósito didático e educativo. Oriente os alunos a verificar se a **moral** está explícita no texto ou se precisa ser interpretada a partir da história

##### DEPOIS DA LEITURA:

Estimule os alunos a expressarem, com suas próprias palavras, o que aconteceu na história. Reforce a **moral** da fábula, destacando ensinamentos como: “Faça o bem sem olhar a quem” ou “Uma boa ação sempre é recompensada” Em seguida, explique as atividades propostas, como o código secreto e a associação de imagens às letras, garantindo que todos compreendam as instruções. Para finalizar, trabalhe a leitura de imagens e a ordenação lógica dos fatos, ajudando os alunos a reconstruírem a sequência dos acontecimentos da fábula. Por fim, incentive-os a recontar a história para seus familiares, promovendo o fortalecimento do vínculo entre escola e família e o desenvolvimento da expressão oral.

## ETAPA 2

### Recontando e reconhecendo os elementos das fábulas

**AULAS 1 e 2:**

#### **ATIVIDADE:**

**OBSERVE A IMAGEM:**

Imagem ilustrativa da fábula: “A pomba e a formiga.”.



Fonte: Esopo e La Fontaine - Sefer (2016, p.7)

**RESPONDA:**

#### **ANTES DA LEITURA**

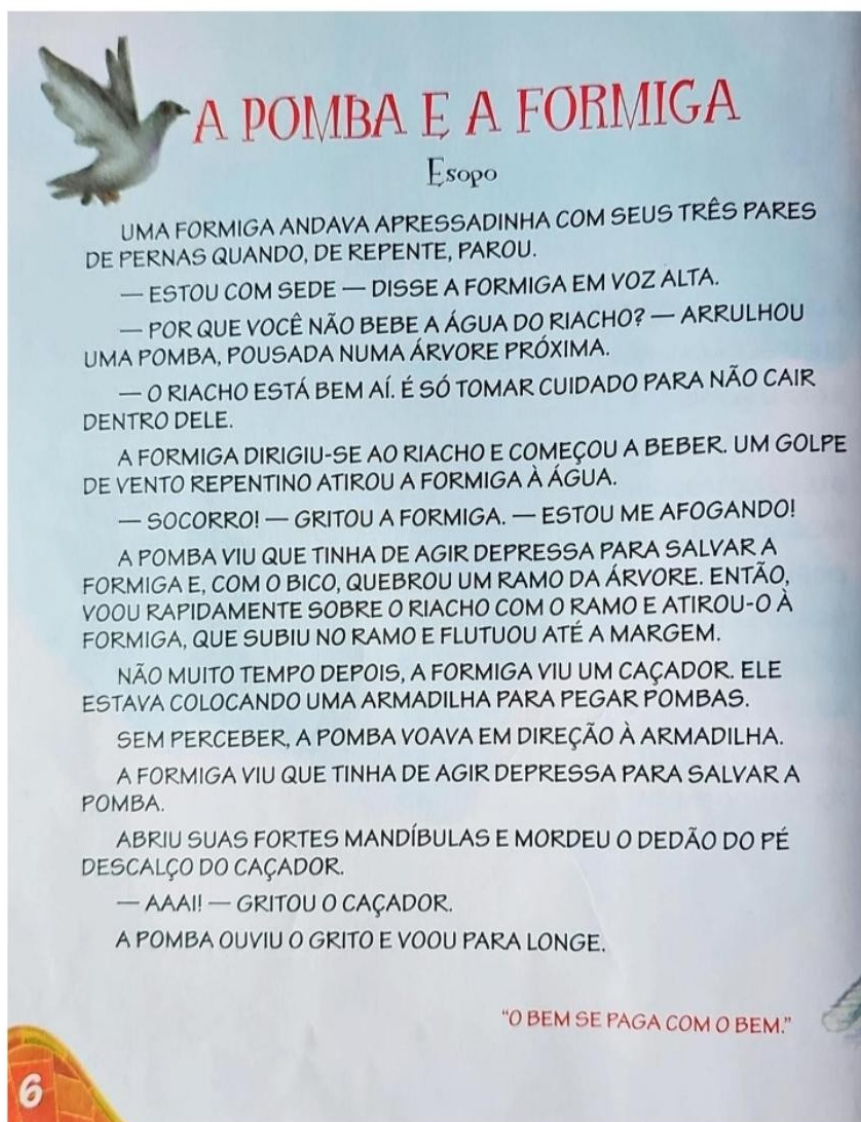
1. Quais são os animais que aparecem nas imagens?
2. O que está acontecendo na cena?
3. Que título você daria para essa cena?
4. Que tipo de história você acha que é? Engraçada, triste, de amizade?  
Por quê?

## ETAPA 2

### Recontando e reconhecendo os elementos das fábulas

#### LEIA O TEXTO:

Fábula “A pomba e a formiga”



Fonte: La Fontaine e Esopo - ~~Seis~~ (2016, p.06)

## ETAPA 2

### Recontando e reconhecendo os elementos das fábulas

#### RESPONDA:

##### DURANTE A LEITURA

1. Qual é o título do texto?
2. Quem são os personagens da história?  
\_\_\_\_\_
3. Quem caiu no riacho?  
( ) a pomba ( ) a formiga ( ) o caçador
4. Quem derrubou a formiga no riacho? ( ) a pomba ( ) o caçador
5. A pomba ajudou a cigarra? O que ela fez?
6. Como a formiga retribuiu o favor à pomba, como ela a salvou?
7. Qual é a moral da história?


## AULA 3

### ATIVIDADE:


#### DEPOIS DA LEITURA


1. Você gostou da história? Mudaria algo nela? Por quê?
2. O que você achou da atitude dos personagens?

#### 1. OBSERVE AS FIGURAS, DESCUBRA O CÓDIGO SECRETO E ESCREVA A PALAVRA FORMADA:



O C R S

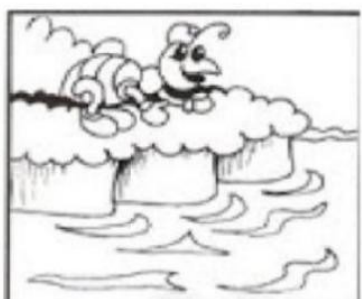
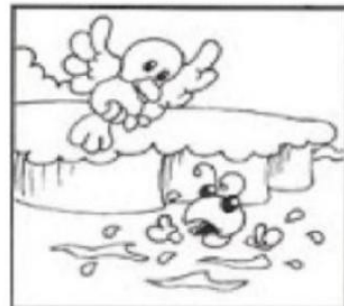
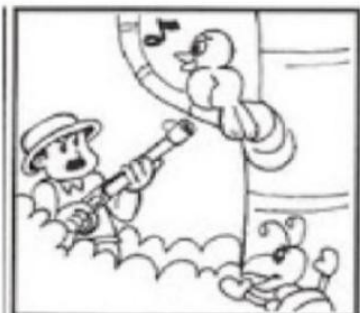
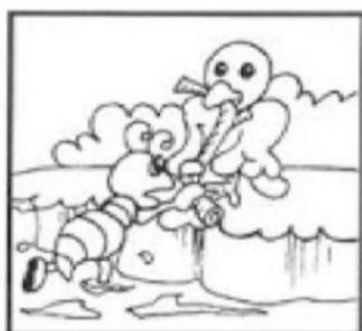




**ETAPA 2****Recontando e reconhecendo os elementos das fábulas**

2. OBSERVE AS IMAGENS E NUMERE-AS DE ACORDO COM A SEQUÊNCIA DA FÁBULA LIDA. EM SEGUDA, PINTE-AS .

Sequência narrativa de “A pomba e a formiga”



Fonte: Disponível em: <https://cultescolar.blogspot.com/2013/10/a-formiga-e-pomba.html?m=1>

### ETAPA 3

#### Transmitindo conhecimentos através dos ditos populares

#### CAMPO DE ATUAÇÃO:

ARTÍSTICO – LITERÁRIO

VIDA COTIDIANA

#### PRÁTICA DE LINGUAGEM/- Objeto de conhecimento

**LEITURA/ ESCUTA** – Estratégias de leitura

– Apreciação estética/ Estilo

– Formação do leitor literário

**ORALIDADE** – Escuta atenta

– Leitura colaborativa e autônoma

**ANÁLISE LINGUÍSTICA – SEMIÓTICA** – Formas decomposição de narrativas

#### HABILIDADES DA BNCC:

**EF01LP26:** Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço

**EF02LP26:** Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

**EF12LP01:** Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

**EF12LP19:** Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

**EF15LP02:** Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

**EF15LP15:** Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

**EF15LP16:** Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

### ETAPA 3

#### Transmitindo conhecimentos através dos ditos populares

**DURAÇÃO DA ATIVIDADE:**3 (três)h/a.

#### MOMENTO DIDÁTICO

##### ANTES DA LEITURA:

Para iniciar a conversa sobre o texto com as crianças, é importante que consolidem a compreensão de que o **título** faz parte do texto e pode fornecer pistas sobre a narrativa. A partir dele, os alunos podem inferir que há dois **personagens** na história, geralmente animais que, nas fábulas, falam e agem como pessoas. Essa característica é uma forma simbólica de representar comportamentos e aspectos comuns aos seres humanos. Espera-se que os estudantes formulem **hipóteses** ao observar a **imagem** que acompanha o texto. Acolha todas as respostas, valorizando as diferentes **interpretações** e incentivando a participação ativa de todos.

##### DURANTE A LEITURA:

Após a conversa inicial, **leia o texto em voz alta** para os alunos. Relembre com eles as fábulas lidas nas etapas anteriores, estabelecendo conexões entre as histórias. Explique que a fábula tem como **objetivo** fazer o leitor refletir sobre o próprio comportamento e o das outras pessoas. Ao final da leitura, destaque que as fábulas geralmente apresentam uma **moral**, uma frase curta com propósito didático e educativo. Verifique se os alunos conseguem identificá-la e lembrar-se dela. Caso necessário, **releia** a fábula com eles. Ressalte que, nem sempre, a **moral** está explícita no texto; em alguns casos, precisa ser interpretada e descoberta a partir da mensagem da história.

##### DEPOIS DA LEITURA:

Convide um dos alunos a recontar a história oralmente para a turma e observe se algum momento importante da fábula foi esquecido. Em seguida, distribua cópias com imagens que representem a sequência narrativa das ações da fábula lida. Peça que, primeiramente, numerem as imagens de acordo com a ordem correta dos acontecimentos. Depois, solicite que pintem as cenas. Para finalizar, incentive os alunos a recontarem a fábula para seus familiares, promovendo o desenvolvimento da expressão oral e o fortalecimento do vínculo entre escola e família.

**ETAPA 3****Transmitindo conhecimentos através dos ditos populares****AULAS 1 e 2****ATIVIDADE:****OBSERVE A IMAGEM:**

Figura 13- Reprodução da imagem de “O leão e o ratinho”



Fonte: Esopo e La Fontaine (2016, p.10)

**RESPONDA:****ANTES DA LEITURA**

1. Quais são os animais que aparecem nas imagens?

---

2. O que está acontecendo na cena?
3. Qual título você daria para essa cena?
4. Que tipo de história você acha que é?

( ) engraçada ( ) assustadora ( ) de amizade

### ETAPA 3

#### Transmitindo conhecimentos através dos ditos populares

#### ATIVIDADE:

##### LEIA O TEXTO:

Fábula: “O leão e o ratinho”

**O LEÃO E O RATINHO**  
Esopo

ERA UMA VEZ UM RATINHO QUE SE PÔS A CHORAR MUITO PRÓXIMO DE ONDE DORMIA UM LEÃO. O LEÃO LOGO ACORDOU IRRITADO E AGARROU O RATINHO.

VENDO QUE SERIA DEVORADO PELO LEÃO, O RATINHO GRITOU:

— PERDÃO, REI DOS ANIMAIS. PROMETO NÃO APARECER MAIS POR AQUI. QUEM SABE ALGUM DIA CONSEGUIREI PAGAR ESTE FAVOR A VOSSA MAJESTADE.

O LEÃO RIU DAS PALAVRAS DO RATINHO E PERGUNTOU:

— COMO PODE UM BICHINHO DESSE TAMANHO ME AJUDAR EM ALGUMA COISA?

MESMO ASSIM O LEÃO ACABOU SOLTANDO O RATINHO.

ALGUM TEMPO DEPOIS, O LEÃO CAIU NUMA ARMADILHA. OS CAÇADORES O AMARRARAM NUMA ÁRVORE E FORAM BUSCAR UMA JAULA.

NESSE MOMENTO APARECEU O RATINHO E, VENDO O APURO EM QUE SE ENCONTRAVA O LEÃO, RAPIDAMENTE COMEÇOU A ROER AS CORDAS QUE O PRENDIAM À ÁRVORE.

— EU NÃO DISSE QUE TALVEZ UM DIA PUDESSE AJUDÁ-LO? — LEMBROU O RATINHO.

“É NAS HORAS DIFÍCEIS QUE CONHECEMOS OS AMIGOS.”



Fonte: Esopo e La Fontaine- Sefer (2016, p.10)

### ETAPA 3

#### Transmitindo conhecimentos através dos ditos populares

##### DURANTE A LEITURA

1. Qual é o título do texto?
2. Quem são os personagens da história?  
\_\_\_\_\_
3. O que o leão queria fazer com o ratinho, quando ele estava chorando?  
( ) conversar ( ) comê-lo ( ) brincar
4. Por que o leão riu do ratinho quando ele disse que um dia pagaria o favor?
5. O que aconteceu ao leão?
6. Como o ratinho ajudou o leão?
7. Qual é a moral da história?

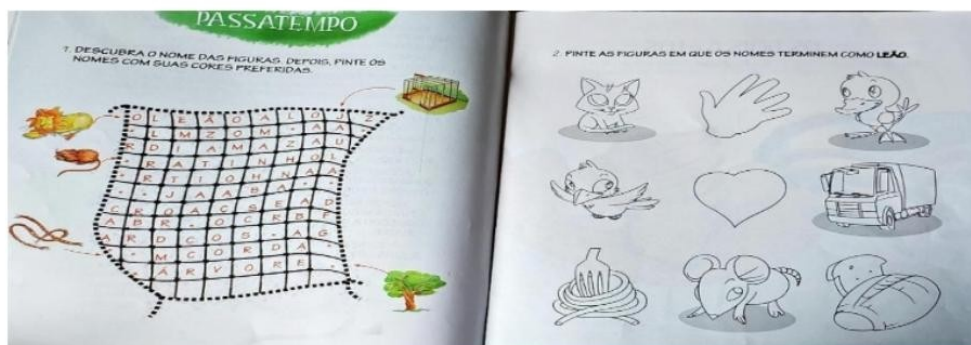
### AULA 3

#### ATIVIDADE:

##### DEPOIS DA LEITURA

1. Você gostou da história? Mudaria alguma parte dela? Por quê?
2. O que você achou da atitude dos personagens? Explique sua opinião.

#### 1. RESOLVA AS QUESTÕES ABAIXO:



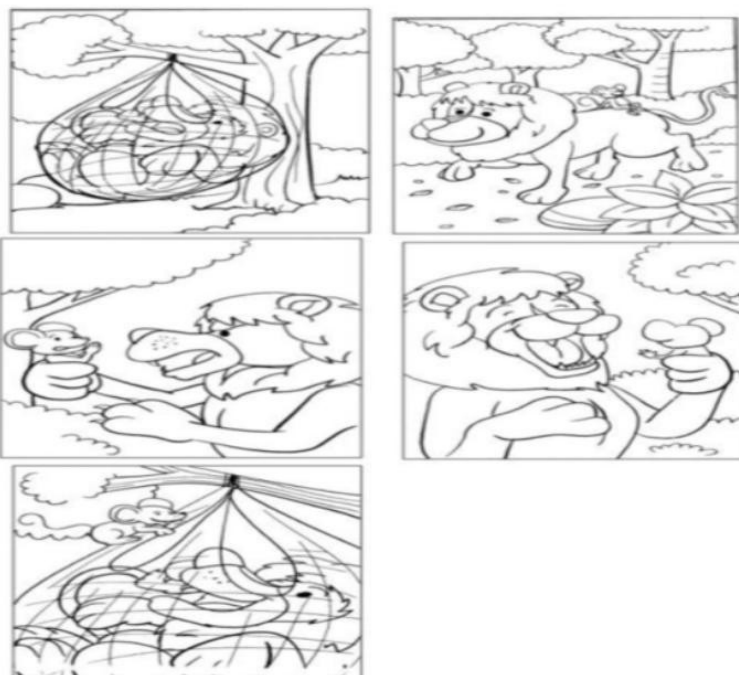
Fonte: Esopo e La Fontaine (2016, p.12-13)

### ETAPA 3

#### Transmitindo conhecimentos através dos ditos populares

2. OBSERVE AS IMAGENS E NUMERE-AS DE ACORDO COM A SEQUÊNCIA DA FÁBULA LIDA. DEPOIS, PINTE-AS.

Sequência narrativa de “O leão e o ratinho”



Fonte: <https://pt.slideshare.net/slideshow/atividadesalfabetizao-fbulas/65435130>

3. COMPLETE OS PROVÉRBIOS E OS DITADOS POPULARES:

1. Cavalo dado não se olha os \_\_\_\_\_.
2. Quem não tem cão caça com \_\_\_\_\_.
3. Mais vale um pássaro na mão do que \_\_\_\_\_.
4. Em boca fechada não entra \_\_\_\_\_.
5. Filho de peixe, \_\_\_\_\_.
6. Cada macaco no seu \_\_\_\_\_.
7. A curiosidade matou o \_\_\_\_\_.
8. Cão que ladra não \_\_\_\_\_.

## ETAPA 4

### Ensino do léxico por meio da leitura de fábulas

#### CAMPO DE ATUAÇÃO:

ARTÍSTICO – LITERÁRIO

VIDA COTIDIANA

#### PRÁTICA DE LINGUAGEM/- Objeto de conhecimento

**LEITURA/ ESCUTA** – Estratégias de leitura  
 – Apreciação estética/ Estilo  
 – Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

**ESCRITA** – Correspondência fonema-grafema

**PRODUÇÃO DE TEXTO** – Planejamento de texto  
 – Revisão de texto

#### HABILIDADES DA BNCC:

**EF01LP02:** Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.

**EF15LP05:** Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

**EF01LP07:** Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

**EF15LP02:** Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

## ETAPA 4

### Ensino do léxico por meio da leitura de fábulas

**DURAÇÃO DA ATIVIDADE:** 3 (três)h/a.

#### MOMENTO DIDÁTICO

##### ANTES DA LEITURA:

Para iniciar a conversa sobre o texto com as crianças, verifique o **título** e os **personagens** da história. Espera-se que os estudantes apresentem **hipóteses** observando a imagem que acompanha o texto. Questione os alunos sobre os **tipos de animais** (domésticos, selvagens, carnívoros, herbívoros...).

##### DURANTE A LEITURA:

Explique o significado de dicionário. Após realizar a conversa inicial, **observe a imagens dos animais na ordem alfabética**. Depois faça perguntas sobre qual aparece primeiro. Ao final, Anote no quadro pela ordem alfabética e explique que se trata de um **dicionário** de animais. Verifique se os alunos sabem o que é um dicionário e **para que ele serve**. Mostre aos alunos um exemplar ou visite a biblioteca da escola para que tenham acesso aos livros.

##### DEPOIS DA LEITURA:

Explique que cada aluno deve **escolher um animal** das fábulas. À medida que os estudantes disserem os nomes dos animais escolhidos, **anote-os** no quadro branco, **em ordem alfabética**. Ao lado de cada personagem, escreva características e atitudes mencionadas pelos alunos e peça que eles **copiem** no caderno para, em seguida, passarem para a folha que será a versão final do dicionário. Junte todas as folhas dos alunos, organizadas em **ordem alfabética**, e **crie uma capa** para anexar o trabalho coletivo, colocando o nome da turma e o ano.

## ETAPA 4

### Ensino do léxico por meio da leitura de fábulas

#### AULAS 1 e 2

#### ATIVIDADE:

OBSERVE AS IMAGENS:



RESPONDA:

#### ANTES DA LEITURA

1. Quais são os animais que aparecem nas imagens?
2. Quais animais você gostaria que estivessem nas imagens?
3. Você tem animais em casa? Quais? Eles são domésticos ou selvagens?

## ETAPA 4

### Ensino do léxico por meio da leitura de fábulas

#### ATIVIDADE:

RESPONDA:

##### DURANTE A LEITURA

COMPLETE AS LACUNAS: ALFABETO

A \_ C \_ E \_ G \_ I \_ K \_ M \_ O \_ Q \_ S \_ U \_ W \_ Y \_

Coloque em ordem alfabética os nomes dos animais que aparecem na imagem.

\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_

## AULA 3

#### ATIVIDADE:

DICIONÁRIO DA TURMA:

##### DEPOIS DA LEITURA

PLANEJAMENTO (rascunho no caderno)

1. Escolha um animal das fábulas lidas. Escreva o nome do animal e a letra inicial.
2. Escreva o significado do animal na fábula, destacando as características e atitudes humanas que ele representa. Exemplo: astúcia, força, coragem, trabalho, preguiça, sabedoria, inveja...
3. Desenhe o animal escolhido e a cena da fábula que você mais gostou.
4. Depois, passe o rascunho para a folha da versão final do dicionário (conforme o modelo fornecido).

**ETAPA 4****Ensino do léxico por meio da leitura de fábulas****LETRA INICIAL DO ANIMAL****PALAVRA:****SIGNIFICADO:****ILUSTRAÇÃO**

## ETAPA 5

### Explorando a imaginação através das fábulas

#### CAMPO DE ATUAÇÃO:

ARTÍSTICO – LITERÁRIO

#### PRÁTICA DE LINGUAGEM/- Objeto de conhecimento

**ORALIDADE** – Oralidade pública/ intercâmbio conversível em sala de aula

- Aspectos não-linguísticos (paralinguístico) no ato da fala
- Contagem de histórias

**TEATRO** – Contextos e práticas

- Elementos da linguagem
- Processos de criação

**ARTES INTEGRADAS** – Processos de criação

#### HABILIDADES DA BNCC:

**EF15LP09:** Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

**EF15LP12:** Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.

**EF15LP19:** Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

**EF15AR20:** Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

**EF15AR21:** Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

**EF15AR22:** Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

**EF15AR23:** Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

## ETAPA 5

### Explorando a imaginação através das fábulas

**DURAÇÃO DA ATIVIDADE:** 3 (três)h/a.

#### MOMENTO DIDÁTICO

#### APRESENTAÇÃO E MOTIVAÇÃO:

**Objetivo:** Desenvolver a criatividade, a coordenação motora e a expressão oral dos alunos por meio da criação de fantoches para a encenação de uma fábula.

**Procedimento:** Comece lembrando os personagens das fábulas já lidas. Pergunte aos alunos qual personagem eles gostariam de representar com fantoches. Explique que eles irão criar fantoches para esses personagens e, em seguida, encenar a história, dando voz e movimento às personagens criadas.

#### PREPARAÇÃO DOS MATERIAIS:

Cubra a mesa com jornal, conscientizando os alunos sobre a importância de manter a sala limpa durante a atividade. Os materiais que serão utilizados para a confecção dos fantoches são:  rolos de papel-toalha, tinta guache, pincéis, cola, imagens dos animais (podem ser desenhadas pelos próprios alunos ou recortadas de revistas).

Neste momento, lembre os alunos de escolher a cor da tinta de acordo com o personagem da fábula que desejam criar, respeitando as características do animal representado.



#### APRESENTAÇÃO (TEATRO DE FANTOCHES):

Estimule a **fala expressiva** dos alunos, incentivando que utilizem diferentes tons de voz, gestos e emoções para dar vida aos personagens. Promova a **interação entre os personagens**, incentivando o diálogo e o trabalho em grupo. Organize a **apresentação** das fábulas em pequenos grupos, garantindo que todos tenham a oportunidade de participar. Valorize o envolvimento de cada aluno e incentive a confiança e a criatividade durante as apresentações.

## ETAPA 5

### Explorando a imaginação através das fábulas

#### AULAS 1 e 2

#### ATIVIDADE:

##### OFICINA DE FANTOCHES:

- a) Defina o personagem que você vai representar e escolha a cor correspondente. Exemplo: a pomba – tinta branca, o leão – tinta amarela, o ratinho – tinta cinza, preta ou marrom, a formiga – tinta preta. ou marrom.
- b) Pinte o rolo de papel com tinta guache, representando o corpo do animal escolhido. Ao terminar, deixe o rolo secar bem antes de continuar.
- c) Enquanto a tinta seca, desenhe o rosto do personagem em uma folha ou cole uma imagem pronta. Depois, cole o rosto na parte superior do rolo.

#### AULA 3

#### ATIVIDADE:

##### ENSAIO E CONTAÇÃO (TEATRO DE FANTOCHES):



**Caso tenha um cenário para teatro de fantoches, a apresentação será mais atrativa.**

Oriente os alunos sobre a sequência que devem seguir durante a encenação:

1. **Apresentar o título da fábula:** Um integrante do grupo deve anunciar o nome da fábula que será apresentada.
2. **Encenar a fábula:** Realizem a dramatização utilizando os fantoches, respeitando as falas combinadas previamente e o tempo de entrada de cada personagem na história.
3. **Apresentar a moral da história:** Ao final da apresentação, todos juntos, ou um porta-voz do grupo, devem anunciar a moral da fábula, reforçando o ensinamento principal da narrativa.

## ETAPA 6

### Confabulando

#### **CAMPO DE ATUAÇÃO:**

ARTÍSTICO – LITERÁRIO

VIDA COTIDIANA

#### **PRÁTICA DE LINGUAGEM/- Objeto de conhecimento**

**LEITURA/ ESCUTA** – Estratégias de leitura

- Apreciação estética/ Estilo
- Formação do leitor literário
- Leitura colaborativa e autônoma

**ORALIDADE** – Escuta atenta

- Contagem de histórias

**ANÁLISE LINGUÍSTICA – SEMIÓTICA** – Formas decomposição de narrativas

**TEATRO** – Contextos e prática

- Elementos da linguagem

#### **HABILIDADES DA BNCC:**

**EF01LP26:** Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço

**EF02LP26:** Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

**EF15LP02:** Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

**EF15LP15:** Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

**EF15LP16:** Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

**EF15LP19:** Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

## ETAPA 6

### Confabulando

**DURAÇÃO DA ATIVIDADE:** 3 (três)h/a.

#### MOMENTO DIDÁTICO

##### ANTES DA LEITURA:

Leia o **título da fábula** e pergunte aos estudantes o que eles acham que será narrado. Verifique se perceberam que a história **não trata apenas de animais**. **Questione:** Vocês sabem o que são viajantes? Converse brevemente sobre o significado da palavra e, em seguida, confirmem essa ideia ao lerem o texto. **Explique** que, nas fábulas, os personagens geralmente são **animais**, mas que também podem aparecer **seres humanos**. Pergunte: De que maneira vocês acham que esses viajantes vão participar da história? Espera-se que os estudantes formulem hipóteses a partir do **título** e da **imagem** que acompanha o texto. Acolha todas as respostas, valorizando as diferentes interpretações e incentivando a participação de todos.

##### DURANTE A LEITURA:

Leia o texto em **voz alta** para a turma. Em seguida, convide os estudantes a relerem com você, de forma coletiva. Explique que a **fábula** tem como objetivo ajudar o leitor a **refletir sobre o próprio comportamento e o das outras pessoas**. Destaque que, ao final das fábulas, geralmente há uma **moral**, uma frase curta com propósito didático e educativo. No entanto, essa moral **nem sempre aparece de forma explícita**; às vezes, precisa ser **descoberta pelo leitor**, por meio da interpretação da história. Verifiquem juntos se a fábula lida apresenta a moral de forma **explícita**.

##### DEPOIS DA LEITURA:

Relembre com os alunos os **principais momentos da fábula** lida. Em seguida, proponha que se dividam em grupos para ensaiar a dramatização. Explique que cada grupo deve definir **quem representará cada personagem**, organizando as **falas**, com **tom de voz audível**, **expressividade** e **ritmo adequado** à narrativa. Durante os ensaios, **observe cada grupo**, oferecendo sugestões de melhoria e incentivando o trabalho colaborativo. Por fim, estimule os alunos a **recontarem a fábula para a família**, utilizando os fantoches ou encenando oralmente, como forma de reforçar a aprendizagem e valorizar a participação de todos.

## ETAPA 6

### Confabulando

#### LEIA O TEXTO:

Fábula: Os viajantes e o urso

#### OS VIAJANTES E O URSO

DOIS HOMENS VIAJAVAM JUNTOS QUANDO, DE REPENTE, SURTIU UM URSO DE DENTRO DA FLORESTA E PAROU DIANTE DELES, URRANDO. UM DOS HOMENS TRATOU DE SUBIR NA ÁRVORE MAIS PRÓXIMA E AGARRAR-SE AOS RAMOS. O OUTRO, VENDO QUE NÃO TINHA TEMPO PARA ESCONDER-SE, DEITOU-SE NO CHÃO, ESTICADO, FINGINDO DE MORTO, PORQUE OUVIRA DIZER QUE OS URSOS NÃO TOCAM EM HOMENS MORTOS.

O URSO APROXIMOU-SE, CHEIROU O HOMEM DEITADO, E VOLTOU DE NOVO PARA A FLORESTA.

QUANDO A FERA DESAPARECEU, O HOMEM DA ÁRVORE DESCEU APRESSADAMENTE E DISSE AO COMPANHEIRO:

— VI O URSO DIZER ALGUMA COISA NO TEU OUVIDO. QUE FOI QUE ELE DISSE?

— DISSE QUE EU NUNCA VIAJASSE COM UM MEDROSO.

**NA HORA DO PERIGO É QUE SE CONHECE OS AMIGOS.**

Fonte: [Vaiano](#) (2021, p.195)




## ETAPA 6

### Confabulando

#### AULAS 1 e 2:

#### ATIVIDADE:

OBSERVE A IMAGEM:	ANTES DA LEITURA
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual é o animal que aparece na imagem?</li> <li>2. Quem aparece além do animal?</li> <li>3. O que está acontecendo na cena?</li> <li>4. Qual título você daria para essa cena?</li> </ol>

#### RESPONDA:

##### DURANTE A LEITURA

1. Qual é o título do texto?
2. Quem são os personagens da história?
3. Onde se passa a história?
4. Quando os homens se encontraram com o urso:
  - a) O primeiro homem:  
 deitou-se no chão     correu e subiu em uma árvore
  - b) O segundo homem:  
 fingiu-se de morto     correu e subiu em uma árvore
5. O que o urso fez com o homem deitado? O que o urso disse a ele?
6. Qual é a moral da história?

## ETAPA 6

### Confabulando

### AULA 3

#### ATIVIDADE:

#### RESPONDA:

##### DEPOIS DA LEITURA

##### PLANEJAMENTO PARA ENCENAÇÃO:

1. Reúna-se em grupo e comece o ensaio da apresentação.
2. Relembre o que aconteceu na fábula e compartilhe com os colegas.
3. Ensaie o que cada integrante vai representar e falar, combinando as falas e os gestos de cada personagem.
4. Apresente a fábula para a turma, lembrando de identificar quem são os personagens:  
Urso: \_\_\_\_\_  
Viajante 1: \_\_\_\_\_  
Viajante 2: : \_\_\_\_\_

##### CONVERSA SOBRE A ENCENAÇÃO:

1. Pergunte aos alunos se gostaram de encenar a fábula, (foi fácil ou difícil: o que acharam mais difícil ou desafiadoras).
2. Incentive-os a recontar a fábula para família, utilizando os fantoches ou encenando oralmente, como forma de compartilhar o que aprenderam e reforçar a expressão oral.

## ETAPA 7

### (Re)significando a realidade através do teatro

#### CAMPO DE ATUAÇÃO:

ARTÍSTICO – LITERÁRIO

VIDA COTIDIANA

#### PRÁTICA DE LINGUAGEM/- Objeto de conhecimento

**ORALIDADE** – Leitura colaborativa e autônoma

- Oralidade pública/ intercâmbio conversível em sala de aula
- Característica da conversação espontânea
- Aspectos não-linguísticos (paralinguístico) no ato da fala
- Contagem de histórias

**TEATRO** – Contextos e práticas

- Elementos da linguagem
- Processos de criação

**ARTES INTEGRADAS** – Processos de criação

#### HABILIDADES DA BNCC:

**EF15LP09:** Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

**EF15LP11:** Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.

**EF15LP12:** Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.

**EF15LP19:** Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

**EF15AR20:** Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

**EF15AR21:** Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

**EF15AR22:** Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

**EF15AR23:** Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

## **ETAPA 7**

### **(Re)significando a realidade através do teatro**

**DURAÇÃO DA ATIVIDADE:** 3 (três)h/a.

#### **MOMENTO DIDÁTICO**

#### **MOTIVAÇÃO:**

O objetivo desta atividade é estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, bem como a expressão oral e corporal. Além disso, a proposta visa trabalhar os valores e ensinamentos morais presentes nas fábulas, promovendo também o trabalho em equipe. Comece relembando com os alunos algumas fábulas já conhecidas. Em seguida, proponha que imitem sons de animais (como leão, ratinho, pássaros etc.) e seus modos de andar. Estimule-os também a criar sons da floresta e da chuva. Trabalhe as emoções e sentimentos com os alunos, explorando expressões corporais e vocais que representem características como tristeza, alegria, raiva, nojo e medo.

#### **ETAPAS PARA APRESENTAÇÃO:**

- 1.**Leitura e escolha da fábula:** O grupo deverá ler diferentes fábulas e escolher uma para apresentar.
- 2.**Definição dos personagens:** Cada integrante do grupo escolhe ou recebe um personagem (principal ou secundário) para representar na encenação.
- 3.**Ensaio das falas e movimentos:** Os alunos ensaiam suas falas, expressões corporais e sonoras, de acordo com os personagens e emoções presentes na fábula.
- 4.**Apresentação para a turma:** O grupo realiza a encenação da fábula escolhida, utilizando os recursos trabalhados (vozes, sons, expressões etc.).
- 5.**Reflexão final:** Após as apresentações, realiza-se uma conversa com a turma sobre os valores morais da fábula, o trabalho em equipe e as emoções exploradas.

#### **APRESENTAÇÃO ( TEATRO DE FANTOCHES):**

Durante a encenação, estimule a fala expressiva dos alunos, incentivando a entonação adequada, a projeção da voz e a interpretação das falas com emoção. Promova a interação entre os personagens, orientando os alunos a se ouvirem e responderem uns aos outros dentro do contexto da fábula.

## ETAPA 7

### (Re)significando a realidade através do teatro

Organize a apresentação de forma que todos os grupos tenham seu momento de apresentação, garantindo o respeito ao tempo e à participação de todos. Valorize o envolvimento dos alunos, reforçando a importância da cooperação e do esforço coletivo.

## AULAS 1 e 2

### ATIVIDADE:

#### PREPARAÇÃO PARA A APRESENTAÇÃO DA FÁBULA:

1. Reúna-se com o grupo e escolham, em conjunto, qual fábula desejam apresentar.
2. Relembrem a fábula escolhida (discutam o título, os personagens, os acontecimentos mais importantes e a moral da história).
3. Definam quem irá representar cada personagem.
4. Ensaíem as falas com expressividade (entonação, emoção e interação).
5. Caracterizem os personagens (pintura, chapéu, rabo, lençol, entre outros adereços).

## AULA 3

### ATIVIDADE:

#### APRESENTAÇÃO DA FÁBULA:

1. Realize um sorteio para definir a ordem de apresentação dos grupos.
2. Antes de iniciar, informe à turma o título da fábula que irá apresentar.
3. Apresente (encene) a fábula, com expressividade;
4. Reflexão final: após as apresentações, promova uma roda de conversa com os alunos sobre as apresentações, os trabalhos em equipe e a experiência de atuar.

## ETAPA 8

### Letramento e autoria por meio do reconto de fábulas

#### CAMPO DE ATUAÇÃO:

ARTÍSTICO – LITERÁRIO

VIDA COTIDIANA

#### PRÁTICA DE LINGUAGEM/- Objeto de conhecimento

**LEITURA/ ESCUTA** – Estratégias de leitura  
 – Apreciação estética/ Estilo  
 – Formação do leitor literário

**ORALIDADE** – Escuta atenta  
 – Leitura colaborativa e autônoma

**ANÁLISE LINGÜÍSTICA – SEMIÓTICA** – Formas de composição de narrativas

**ARTES INTEGRADAS** – Processos de criação

#### HABILIDADES DA BNCC:

**EF01LP26:** Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço

**EF02LP26:** Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

**EF12LP01:** Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

**EF15LP02:** Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

**EF15LP15:** Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

**EF15LP16:** Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

**EF15AR23:** Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

## ETAPA 8

### Letramento e autoria por meio do reconto de fábulas

**DURAÇÃO DA ATIVIDADE:** 3 (três)h/a.

#### MOMENTO DIDÁTICO

#### MOTIVAÇÃO

Para iniciar a atividade, apresente aos alunos uma imagem de literatura de cordel e verifique se conseguem identificar a fábula "**O Leão e o Ratinho**". Peça que observem as capas dos cordéis, geralmente ilustradas com **xilogravuras** — uma técnica de impressão em que o desenho é entalhado em madeira em relevo, como um carimbo. Explique que, na atividade, vocês farão uma adaptação dessa técnica chamada "**isogravura**", utilizando o isopor como matriz de impressão. Para tornar o momento mais significativo, convide dois alunos para segurar um cordão com alguns cordéis pendurados. Aproveite para explicar a origem do nome desse gênero literário: o **cordel** recebeu esse nome porque, tradicionalmente, os folhetos eram pendurados em cordões para serem vendidos em feiras populares.

#### PREPARAÇÃO PARA A ISOGRAVURA:

A técnica de **isogravura** estimula a criatividade dos alunos e promove o cuidado com o ambiente escolar. Para garantir uma atividade organizada, siga os passos: **organize o espaço** (cubra as mesas com jornal para proteger as superfícies); **conscientize os alunos** sobre a importância de manter a sala limpa durante e após a atividade; **distribua os materiais necessários**: bandeja de isopor, tinta guache, pincel, lápis e papel A4 colorido.

#### ISOGRAVURA:

Ensine a técnica da "**isogravura**" passo a passo. Oriente os alunos nas seguintes etapas: criação e escolha do desenho; aplicação de tinta; transferência para o papel e revelação da imagem. Se achar necessário, utilize um vídeo demonstrativo para reforçar o aprendizado visual da técnica.

Estimule a participação ativa, respeitando o tempo e o estilo de cada aluno, valorizando o processo tanto quanto o resultado.

## ETAPA 8

### Letramento e autoria por meio do reconto de fábulas

#### AULA 1

#### ATIVIDADE:

OBSERVE A IMAGEM:



Fonte: Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/81464743/fabulas-de-la-fontaine-em-cordel>. Acesso em: ago.2024.

#### MOTIVAÇÃO

1. O que você observa na imagem?
2. Qual das fábulas ilustradas você já leu?
3. A imagem da fábula é feita de xilogravura, você conhece essa técnica? Já viu algo parecido?

## ETAPA 8

### Letramento e autoria por meio do reconto de fábulas

#### AULAS 2 e 3

#### ATIVIDADE:

<b>PREPARAÇÃO</b>
1. Faça um rascunho do desenho escolhido em seu caderno.
2. Escolha uma fala ou um trecho da fábula que represente o seu desenho.
<b>PROCESSO DA ISOGRAVURA:</b>
1. No isopor, desenhe o animal e cena da fábula escolhida.
2. Contorne o desenho com o lápis, pressionando levemente para marcar o isopor.
3. Aplique tinta guache suavemente sobre a superfície usando um pincel.
4. Posicione o papel sobre o isopor pintado e pressione com as mãos, com cuidado.
5. Remova o papel para observar a imagem impressa.
6. Na capa da folha, escreva o título da fábula ou o nome do animal desenhado.
7. Na parte interna, escreva a fala do personagem ou um trecho da cena representada.
<b>FINALIZAÇÃO:</b> Exponha os trabalhos dos alunos em um cordão, formando uma galeria coletiva.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO (TCLE)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais - TCLE

<b>Pesquisa:</b> Fábulas como proposta de letramento literário para o 1º ano do ensino fundamental sob a perspectiva das tradições discursivas.
---

<b>Professora-pesquisadora responsável:</b> Ana Paula da Silva
--

Solicitamos a você a autorização do(a) menor de idade pelo(a) qual você é responsável para que participe da pesquisa *Fábulas como proposta de letramento literário para o 1º ano do ensino fundamental sob a perspectiva das tradições discursivas*, na E.M.E.I.E.F. Tertuliano Cambraia (referente a turma do 1º ano de 2024).

O objetivo deste estudo consiste em tornar os alunos do 1º ano do ensino fundamental capazes de compreender o significado de letramento literário para usá-lo no dia a dia de forma a atender as exigências da própria sociedade, por meio da compreensão de fábulas, considerando as tradições discursivas.

A pesquisa apresenta como intuito propiciar momentos prazerosos de leitura e compartilhamento dela a partir de discussões e recontos de fábulas escolhidas para leitura.

Caso você autorize, os questionários, as produções teatrais ou imagens por meio de fotos/vídeos, que ocorrerão durante a pesquisa, farão parte dela, mas não haverá sua identificação ou do(a) menor de idade participante, no trabalho de dissertação da professora-pesquisadora Ana Paula da Silva, o qual será submetido à Universidade Federal do Ceará - UFC.

#### DESCONFORTO E RISCOS

A participação do(a) menor pelo(a) qual você é responsável não é obrigatória nesta pesquisa e, a qualquer momento, ele(a) poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que ele(a) estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto em expor suas atividades, produções teatrais ou imagens por meio de fotos/vídeos, que

ocorrerão durante a pesquisa na E.M.E.I.E.F. Tertuliano Cambraia, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Você ou o(a) menor não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para o avanço em projetos de letramento literário da própria escola em que ele(a) estuda. As atividades resultantes da participação dele(a) na pesquisa somente serão publicados com o seu consentimento e o dele(a). Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) menor

\_\_\_\_\_ pelo(a) qual sou responsável.

Sendo assim,

(  ) aceito que ele(a) participe (  ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável pelo(a) estudante

### **CONTATOS DA UNIVERSIDADE E DA PROFESSORA-PESQUISADORA:**

Endereço da instituição proponente (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras; Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS): Av. Universidade, 2683, Térreo – Bairro Benfica – Fortaleza – Ceará – Brasil, tel: Secretaria e WhatsApp Institucional: (85) 3366-.7940 | Coordenação: (85) 3366.7939 | e-mail: profletrasufc@ufc.br.

A pesquisadora Ana Paula da Silva é professora de Língua Portuguesa na escola em que seu(sua) filho(a) estuda, E.M.E.I.E.F. Tertuliano Cambraia. Caso necessite retirar suas dúvidas, basta entrar em contato com ela por meio do número (85) 996808903 ou pelo e-mail: paulajob2003@yahoo.com.br.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: (85) 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

#### **RESPONSABILIDADE DA PROFESSORA-PESQUISADORA**

Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Assinatura da professora-pesquisadora

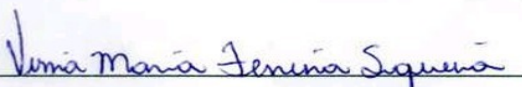
## ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE  
PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que **E.M.E.I.E.F. Tertuliano Cambraia** contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada “**Fábulas como proposta de letramento literário para o 1º ano do ensino fundamental sob a perspectiva das tradições discursivas.**” a ser realizada pela pesquisadora Ana Paula da Silva.

Fortaleza, 08 de outubro de 2024



Virna Maria Ferreira Siqueira

Diretora

Virna Maria Ferreira Siqueira  
Diretora  
Mat. 5068801

## ANEXO C – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ - UFC

Continuação do Parecer: 7.932.227

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2436185.pdf	22/09/2025 18:42:34		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEmodificado.PDF	22/09/2025 18:40:31	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCronogramaAjustado.PDF	16/09/2025 20:41:04	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CronogramaModificado.PDF	16/09/2025 20:06:58	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
Outros	CartaRespostaCEP.PDF	16/09/2025 20:03:07	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodificado.PDF	16/09/2025 19:57:59	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO2.PDF	20/03/2025 20:39:10	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaRostoCarimbada.pdf	11/10/2024 12:24:23	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	10/10/2024 22:27:15	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
Outros	dados.pdf	10/10/2024 21:41:14	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	apreciacao.pdf	10/10/2024 21:33:52	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declpesquisadores.pdf	10/10/2024 21:19:38	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	escola.pdf	09/10/2024 19:42:53	ANA PAULA DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, n° 1000  
**Bairro** Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275  
**UF:** CE **Município** FORTALEZA  
**Telefone** (85)3366-8344 **E-** comepe@ufc.br

Página 04 de 05

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ - UFC

Continuação do Parecer: 7.932.227

FORTALEZA, 29 de Outubro de 2025

Assinado por:  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
 (Coordenador(a))