

## Alfabetizar letrando com fábulas: um relato de uma sequência didática

Rian Rodrigues de Souza<sup>i</sup> 

Prefeitura Municipal de Caucaia, Caucaia, CE, Brasil

1

### Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar uma sequência didática realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Caucaia, planejada a partir do gênero textual fábula. A metodologia baseou-se em um estudo bibliográfico, fundamentado em referenciais teóricos sobre alfabetização e letramento e sobre o planejamento de sequências didáticas, e na implementação de atividades sequenciais, acompanhadas pelo professor-pesquisador por meio de observações, registros escritos e fotográficos e reflexões embasadas nos aportes teóricos. Os resultados evidenciaram que a integração de práticas tanto de alfabetização quanto de letramento, planejadas a partir de um gênero textual, contribuiu para o desenvolvimento das crianças, promovendo aprendizagens significativas com a língua escrita. Conclui-se que o planejamento intencional de uma sequência didática, articulando alfabetização e letramento em atividades diversificadas em torno de um gênero, configurou-se como um recurso pedagógico relevante para a formação de leitores e produtores de texto.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Sequências didáticas. Gêneros textuais. Fábula.

### Promoting literacy through fables: accounts of a didactic sequence

#### Abstract

This experience report aims to present a didactic sequence implemented in a 1st grade class of Elementary School at a public school in Caucaia, , using the fable as the central textual genre. The methodology combined a bibliographic review on literacy skills and didactic sequence planning with the implementation of sequential activities observed and documented by the teacher-researcher through written and photographic records. Findings indicate that integrating literacy practices through a textual genre fostered children's development and promoted meaningful learning of written language. The results suggest that intentionally planned didactic sequences, centered on a specific genre and articulated through diversified activities, constitute an effective pedagogical strategy for the formation of readers and writers.

**Keywords:** Literacy skills. Didactic sequences. Textual genres. Fable.

## 1 Sequências didáticas com base em gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento: uma breve introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar uma sequência didática realizada em uma turma de 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Caucaia. A experiência educativa, realizada durante o mês de março de 2025, pautou-se no planejamento e na articulação de atividades sequenciais, voltadas ao desenvolvimento de habilidades de alfabetização e letramento das crianças, tomando como ponto de partida o gênero textual fábula.

2

Para iniciar nossa discussão, entende-se a alfabetização e o letramento como duas dimensões cognitivas e linguísticas distintas, porém indissociáveis, simultâneas e interdependentes, do processo de apropriação da leitura e da escrita (Soares, 2018; 2022). Enquanto a *alfabetização* consiste na apropriação do conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessários à prática da leitura e da escrita (como, por exemplo, o domínio do sistema de escrita alfabética, dentre outras habilidades), o *letramento* relaciona-se à capacidade de utilização da escrita para a inserção nos diversos contextos de práticas sociais e pessoais envolvendo a língua escrita (Soares, 2022).

Considerando-se que cada uma dessas dimensões possui objetos de conhecimento, competências e habilidades específicos, entende-se que elas demandam, conseqüentemente, processos de ensino-aprendizagem diferenciados, a fim de atender às especificidades de seus respectivos objetos. Entretanto, apesar da distinção, o elemento que articula o trabalho pedagógico dessas duas dimensões da aprendizagem inicial da língua escrita é o *texto*, considerado o eixo central tanto do processo de alfabetização quanto das atividades de letramento (Soares, 2022).

Nessa perspectiva de articulação entre alfabetização e letramento, também compreendida como *alfabetizar letrando* (Santos, 2014; Soares, 2022), “não é preciso esperar que a criança esteja alfabetizada para deixá-la entrar em contato com textos dos mais diversos gêneros”, visto que se entende que “a apropriação do sistema de escrita e a inserção nas práticas de leitura e escrita se dariam de forma simultânea e complementar” (Mendonça, 2007, p. 48). Conforme aponta Soares (2022, p. 11-12, grifo original), “[...] um conceito restrito de alfabetização que exclua

os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita”, sendo, portanto, “necessário aliar a alfabetização ao que se denominou *letramento*, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita.”

Dessa maneira, entendemos que a criança se apropria da leitura e da escrita ao envolver-se em práticas sociais de leitura e produção de textos *reais* – eventos de *letramento* –, concomitantemente ao processo de reflexão sobre as palavras e suas unidades menores, como sílabas e letras, considerando a relação dessas unidades com os segmentos sonoros da fala – habilidades de *alfabetização*.

Além disso, é importante destacar que os textos não são independentes das suas condições de produção, mas estão diretamente ligados a determinadas situações comunicativas, que, por sua vez, estão relacionadas aos *gêneros textuais*. Estes são entendidos como meios que os indivíduos de determinadas culturas criaram para se comunicar de modo eficaz e adequado às diferentes situações sociais (Marcuschi, 2002). Portanto, eles se caracterizam pela função social que exercem para responder a uma determinada necessidade de comunicação das pessoas e, ao longo da história, adquiriram formas relativamente estáveis, em modos particulares na linguagem. Entretanto, eles não são modelos rígidos e inflexíveis, mas entidades dinâmicas, que se adaptam às suas condições de produção: os interlocutores, o propósito comunicativo, o contexto e o canal da comunicação (Bunzen Jr.; Fischer, 2018; Marcuschi, 2002; Mendonça, 2007).

É desse arcabouço teórico que surge a proposta do planejamento de sequências didáticas com base em gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento (Rosa; Leal, 2018). De acordo com Zabala (1998, p. 18), uma sequência didática, é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Ela consiste no sequenciamento e na articulação de atividades pedagógicas, direcionadas para o alcance de determinados objetivos educacionais, assegurando uma diversificação de ações que permite contemplar a heterogeneidade existente

no ambiente escolar, ao possibilitar aos estudantes diferentes vias de acesso a um mesmo objeto do conhecimento.

Desse modo, ao organizar um conjunto de atividades em torno de um gênero textual, com objetivos claramente estabelecidos, é possível realizar um trabalho que implica uma progressão de aprendizagens e uma diversificação de práticas pedagógicas para atingir um mesmo fim, possibilitando às crianças diferentes vivências com um determinado gênero, bem como a aquisição de habilidades de alfabetização e letramento (Schneuwly; Dolz, 2004; Rosa; Leal, 2018).

O presente trabalho está estruturado em quatro seções principais. A primeira corresponde a esta introdução, na qual são explicitados o objetivo da pesquisa e o referencial teórico que a fundamenta. Em seguida, na segunda seção, apresentam-se os percursos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. A terceira seção, por sua vez, é dedicada ao relato da sequência didática implementada, acompanhada das reflexões decorrentes das vivências com o gênero textual fábula. Por fim, a quarta seção reúne as considerações finais, sintetizando as principais conclusões obtidas a partir da experiência e do estudo realizado.

## **2 Tecendo caminhos de ação e reflexão nas vivências docentes: percursos metodológicos**

A experiência pedagógica, amparando-se em uma abordagem qualitativa, fundamentou-se inicialmente em um estudo bibliográfico voltado para autores da área da alfabetização e do ensino da Língua Portuguesa, como Soares (2018; 2022), Morais (2012; 2024), Marcuschi (2002), Rosa e Leal (2018), Schneuwly e Dolz (2004) e Santos (2014), com o objetivo de aprofundar nossa compreensão sobre o processo de alfabetizar letrando, bem como sobre o desenvolvimento de sequências didáticas na abordagem dos gêneros textuais, como eixo central do processo de alfabetizar e letrar.

A partir da fundamentação teórica construída, foi selecionado o gênero textual fábula, devido ao seu caráter narrativo, composto por histórias curtas e de vocabulário acessível às crianças. Em seguida, foi elaborado o planejamento da sequência didática, como instrumento orientador das ações pedagógicas,

articulando as habilidades de alfabetização e letramento a serem desenvolvidas, os objetivos de ensino, os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, bem como os instrumentos de avaliação.

Diante disso, as atividades planejadas foram executadas pelo professor-pesquisador em sua turma de 1º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, ao longo do mês de março de 2025, em uma escola pública no município de Caucaia, tendo o acompanhamento contínuo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no decorrer da sequência, por meio de observações e da realização de registros escritos e fotográficos. Durante esse percurso, foram realizadas reflexões constantes, permitindo, quando necessário, a flexibilização do planejamento e o redirecionamento das ações pedagógicas, a fim de contemplar as necessidades específicas das crianças que emergiram ao longo do desenvolvimento das atividades.

Assim, por meio de um processo de ação e reflexão, embasado na própria vivência docente e instrumentalizado por aportes teóricos, foram construídos os relatos e as discussões que compõem o presente estudo.

### **3 Vivências com o gênero textual fábula no ciclo de alfabetização: relatos e reflexões sobre a experiência pedagógica**

A sequência didática foi introduzida com uma leitura mediada pelo professor da fábula “A coruja e a águia”, utilizando estratégias de leitura para despertar o interesse das crianças e mobilizar seus conhecimentos prévios (Solé, 2014). Explorou-se a capa, o título da fábula e as ilustrações do livro, incentivando antecipações e inferências, além da discussão sobre características do gênero fábula, como uma narrativa curta, estruturada em início, meio e fim, na qual os personagens geralmente são animais e que se encerra com alguma lição de moral.

Esse trabalho inicialmente privilegiou o desenvolvimento da oralidade das crianças e a mobilização dos seus conhecimentos prévios, bem como o levantamento de inferências e o estabelecimento de expectativas em relação à leitura – habilidades fundamentais no processo de formação do leitor competente.

Após essa introdução, o professor realizou a leitura da história para as crianças, explorando outras estratégias durante a leitura. Ao longo da narrativa, o professor fez interrupções em pontos estratégicos da história, a fim de levantar questionamentos e auxiliar as crianças a fazerem inferências, antecipações e hipóteses sobre o que viria a seguir, como, por exemplo, “O que vocês acham que vai acontecer agora? Será que a águia e a coruja vão respeitar o acordo de não comer os filhotes uma da outra?”.

6

Por fim, após a leitura, o professor propôs a interpretação oral do texto com base em perguntas, a fim de verificar e desenvolver a compreensão de elementos relevantes do texto: “Qual foi o acordo que a águia e a coruja fizeram? Como a coruja descreveu os seus filhotes para a águia? Por que será que, mesmo depois do acordo, a águia ainda comeu os filhotes da coruja? O que vocês entenderam a partir dessa moral da história: ‘quem o feio ama, bonito lhe parece’?”.

Nesse processo, as crianças participaram ativamente, respondendo aos questionamentos do professor e sugerindo suas hipóteses sobre a continuidade da narrativa e as ações dos personagens. Na leitura da fábula “A coruja e a águia”, por exemplo, algumas crianças sugeriram que a águia não respeitaria o acordo e iria comer os filhotes da coruja, enquanto outras acharam que não. Além disso, no desfecho, elas expressaram sua compreensão de que a águia comeu os filhotes da coruja porque os bichos que encontrou não correspondiam à descrição feita por sua mãe.

Nas aulas seguintes, outras fábulas foram lidas pelo professor como parte regular da rotina pedagógica, no momento da roda de leitura, como “A cigarra e a formiga”, “O cão e a carne”, “A tartaruga e a lebre”, “O galo e a pérola” e “O ratinho do campo e o ratinho da cidade”, com o objetivo de ampliar a familiarização com o gênero e promover o deleite literário (Leal; Melo, 2006).

Ressalta-se que as rodas de leitura assumem papel essencial na formação do leitor literário, na adoção de comportamentos leitores e na apropriação de estratégias de compreensão e interpretação textuais por parte das crianças, tendo o professor como modelo de referência (Pompermayer, 2016). Além disso, contribuem de maneira significativa para a apropriação de conhecimentos e propriedades

essenciais do sistema de escrita alfabética, como, por exemplo, o fato de que se escreve com letras e que a leitura é realizada da esquerda para a direita, dentre outras (Morais, 2012).

Em cada uma dessas leituras, foram trabalhadas estratégias antes, durante e após a leitura, com o propósito de desenvolver a compreensão textual das crianças (Brandão, 2006; Solé, 2014; Souza; Leite; Albuquerque, 2006), bem como a sua oralidade, por meio da comunicação de ideias e opiniões.

7

Ao longo dessas leituras, o professor estimulou a avaliação crítica das crianças quanto às histórias lidas, comparando-as entre si e destacando quais elas mais gostaram. Nesse contexto, as crianças tiveram a oportunidade, inclusive, de apresentar opiniões negativas sobre determinadas histórias. Uma delas, por exemplo, expressou que não havia gostado da fábula “A cigarra e a formiga”, porque a cigarra ilustrada no livro era “muito feia”.

Nesse processo, outras atividades foram trabalhadas após a leitura da história, abordando diferentes aspectos fundamentais do processo de leitura, escrita e apropriação do sistema de escrita alfabético.

Em uma dessas atividades da sequência, foi proposto às crianças que elas ilustrassem um novo final para a história lida, no caso, “O cão e a carne”. Essa atividade de reconto teve o propósito de trabalhar a compreensão textual sobre a história ouvida, além de habilidades de produção textual, dando continuidade a uma história iniciada.

Posteriormente, em outra aula, o professor fez uma contação de história da fábula “A tartaruga e a lebre”, dialogando com as crianças sobre o que elas já conheciam previamente da narrativa. Em seguida, após estimular as crianças a recontar oralmente a história contada pelo professor, foi proposta uma atividade de ordenação de imagens das diferentes partes da narrativa da fábula em questão, de acordo com a sequência em que elas apareciam na história. Essa atividade de análise linguística do gênero auxilia as crianças a compreenderem a forma de composição dos textos narrativos, além de trabalhar habilidades de compreensão textual.

Logo após, as crianças foram solicitadas a identificar e marcar palavras ditadas pelo professor no texto da fábula trabalhada. Para isso, elas precisariam realizar uma análise fonológica da palavra, a fim de relacionar os segmentos orais da palavra com a sua forma escrita (Morais, 2024).

Na aula seguinte, foi abordado o gênero textual lista, baseada nos nomes dos animais presentes nas fábulas previamente trabalhadas. Nesse momento, o professor realizou uma retomada oral com as crianças das histórias que já haviam sido trabalhadas até então. As crianças participaram ativamente, ditando os títulos das fábulas ao professor, que os registrou na lousa. Antes de grafar as palavras, o docente estimulou a turma a refletir sobre a forma escrita dessas palavras, incentivando a análise dos seus segmentos sonoros. Elas, então, ditaram as letras que deveriam ser utilizadas na escrita.

Após a escrita das palavras na lousa, realizou-se um trabalho voltado ao desenvolvimento de diferentes habilidades relacionadas à consciência fonológica, como a segmentação de palavras em suas sílabas orais, contagem de sílabas, comparação de palavras, identificação e produção de palavras com a mesma sílaba inicial (Morais, 2024). Conduziu-se uma análise linguística das palavras dos textos, como os nomes dos animais das fábulas, considerando a quantidade de letras e sílabas, bem como a identificação das sílabas inicial, medial e final, estimulando também a produção de novas palavras com a mesma sílaba inicial. Foram comparadas palavras que diferiam por um fonema, como “pato/rato” e “cigarra/cigarro” (Soares, 2018), e as crianças registraram-nas em tabelas ilustradas, favorecendo a associação entre elementos visuais e fonológicos (Morais, 2024).

Esse trabalho sistemático de reflexão fonológica, envolvendo a manipulação e análise dos segmentos menores das palavras dos textos, mostrou-se fundamental para a apropriação do princípio alfabético e para o avanço nas hipóteses de escrita (Morais; Leite, 2005; Moraes, 2024), permitindo às crianças compreenderem e consolidar relações grafofonêmicas e fonografêmicas.

Outro exemplo de atividade foi a cruzadinha com nomes de animais das fábulas, que contribuiu para o desenvolvimento das crianças de diferentes níveis psicogenéticos. Para crianças ainda não fonetizantes (Ferreiro, 2011), favoreceu a

compreensão de que letras se repetem em palavras distintas e que sua ordem define a palavra. Para aquelas em nível silábico (Morais, 2012), mostrou que a sílaba é composta por unidades menores, gerando conflito com a hipótese de uma letra por sílaba (Coutinho, 2005). Já para crianças em nível alfabético, a cruzadinha auxiliou na consolidação das correspondências grafofonêmicas e na reflexão sobre aspectos ortográficos de algumas palavras, como o uso de dígrafos (por exemplo, em “cigarra”, “cachorro” etc.).

9

As aulas seguintes foram dedicadas à produção textual, inicialmente coletiva e mediada pelo professor e, em seguida, individual, com o docente atuando como escriba. A princípio, o professor propôs à turma a criação de uma fábula coletiva, orientando primeiramente a escolha dos personagens por meio de votação. Cada criança sugeriu animais ou elementos, dentre os quais apareceram: gato, zebra, esquilo, galo, tigre, princesa e seus animais, cachorro, leão, abelha e pingo de chuva). Ao final, os mais votados foram o cachorro e o pingo de chuva, que se tornaram protagonistas do texto intitulado “O cachorro e o pingo de chuva”.

A partir disso, as diferentes partes da narrativa — início, desenvolvimento, desfecho e moral — foram construídas com a mediação do professor, que registrava na lousa as sugestões, dialogava com as crianças e lia cada trecho produzido, incentivando-as a pensar no que viria a seguir. Concluída a elaboração, o professor realizou a leitura integral do texto, promovendo a revisão coletiva, a discussão das impressões e os ajustes necessários. Finalizadas as discussões e as eventuais modificações, a história foi consolidada conforme a seguinte versão:

O cachorro estava andando na rua, e começou a chover. Ele caiu e escorregou de uma descida. Ao cair, ele encontrou um amiguinho: um pingo de chuva!

O pingo falou para o cachorro:

– Vamos brincar e ficar felizes para sempre!

O cachorro respondeu:

– Eu estou com fome. Vamos comer antes de brincar.

Então o cachorro e o pingo foram comer e depois saíram para brincar.

Moral da história: Não pode sair sozinho de casa e não pode ir para a rua sozinho.

Após revisão conjunta, as crianças ilustraram a narrativa, compondo um livro coletivo.

Feitas a exploração das características do gênero fábula e a produção coletiva mediada pelo professor, realizou-se uma atividade de produção textual individual, na qual o docente atuou como escriba. Cada criança recebeu uma folha A4 dobrada em formato de livreto e foi orientada a criar e ilustrar sua própria fábula, ditando oralmente a narrativa ao professor, que a registrava por escrito.

10

Entre as produções infantis surgiram títulos como “O gato e a menina”, “O tigre e a pérola”, “A coruja e o lobo”, “O cachorro, o gato e a carne”, “O patinho bonito” e “O gato e a gota de chuva”, dentre outros. Essas narrativas revelaram diferentes níveis de compreensão sobre as características e a estrutura do gênero. A maioria das crianças utilizou animais como personagens e apresentou elementos semelhantes a fábulas já lidas ou à narrativa coletiva da turma, o que foi notado pelos próprios colegas durante o compartilhamento das histórias (“Ele escreveu o reverso da história do patinho feio!”, “Ela se inspirou na história do galo e da pérola, só que ela colocou um gato ao invés do galo!”). Tais semelhanças, contudo, não se configuraram como mera reprodução, mas como processos de ressignificação criativa, por meio do qual as crianças incorporaram e transformaram esses elementos na construção de novas narrativas.

A partir das produções individuais, observou-se que nem todas as crianças compreenderam plenamente a presença da moral da história como característica essencial da fábula, e algumas demonstraram dificuldades na construção de narrativas completas, apresentando, em certos casos, dissociação entre a moral e o enredo. Nessas situações, a mediação do professor foi fundamental para promover a reflexão das crianças e apoiar o desenvolvimento dessas competências de produção textual e análise linguística do gênero, visto que, por serem habilidades culturais, não emergem espontaneamente, mas exigem acompanhamento e orientação sistemática (Soares, 2018).

Acrescenta-se, ainda, que essa atividade proporcionou o desenvolvimento de comportamentos leitores essenciais, como o manuseio adequado do livro e a compreensão de sua estrutura, além de reforçar a função social da escrita como

meio de interação, comunicação e expressão. A produção dos livretos também favoreceu a compreensão da relação entre o texto verbal e as ilustrações, mostrando como esses elementos se complementam para a construção de sentido. Dessa forma, a atividade contribuiu significativamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção textual, além de fortalecer o protagonismo e a confiança das crianças na capacidade de produzir suas próprias histórias, antes mesmo de dominarem plenamente a escrita convencional.

11

Por fim, o professor organizou todas as produções das crianças em pequenos livros e realizou um momento de roda de leitura e apreciação coletiva das fábulas produzidas pelas próprias crianças. Esses livros foram expostos para as outras turmas na quadra da escola, no Dia D da Leitura – um evento mensal que acontece na escola, reunindo as diferentes turmas para a realização de apresentações relacionadas a um determinado gênero textual.

Além da escrita, a sequência didática também integrou outras linguagens. No campo audiovisual, as crianças assistiram a um vídeo da fábula da tradição oral brasileira intitulada “A festa no céu”, seguida de roda de conversa. No âmbito artístico, além dos desenhos produzidos nas atividades anteriores, elas também construíram elementos cênicos e encenaram coletivamente a fábula produzida pela turma em apresentação teatral, encerrando a sequência de forma lúdica e significativa.

#### 4 “Moral da história”: à guisa de conclusão

Diante do exposto, acreditamos que, para que a escola seja uma instância de formação de leitores e produtores de textos, torna-se necessário um planejamento intencional do trabalho pedagógico, que articule as diferentes habilidades de alfabetização e letramento, considerando a realidade e heterogeneidade da turma.

Tendo isso em vista, o presente relato teve como objetivo expor uma sequência didática realizada no ciclo de alfabetização, planejada a partir do gênero textual fábula, por meio do qual foram articuladas atividades sequenciais voltadas ao desenvolvimento de diferentes habilidades de alfabetização e letramento. Nesse

processo, o uso de sequências didáticas mostrou-se metodologicamente relevante para o alcance dos objetivos pedagógicos, por permitir a articulação de atividades diversificadas de modo sequencial. Desse modo, possibilitou o desenvolvimento de competências de forma progressiva e variada, contemplando a heterogeneidade da turma e favorecendo a apropriação de habilidades de leitura e da escrita por todos os estudantes, dentro dos seus processos e ritmos individuais.

Nesse contexto, atividades como a escrita de listas de palavras, a análise linguística de segmentos sonoros em sua relação com a escrita e a resolução de uma cruzadinha trabalharam a dimensão da *alfabetização*, ao focalizar a apropriação do sistema de escrita alfabética, possibilitando às crianças refletirem sobre a escrita como representação dos sons da fala e sobre as letras como forma de notação desses segmentos orais.

Já a leitura de textos diversos, com o uso de estratégias de compreensão antes, durante e após as leituras, e as produções coletivas e individuais mediadas privilegiaram a dimensão do *letramento*, enfatizando a interpretação e a produção textual em eventos sociais envolvendo a escrita. Ambas as dimensões foram desenvolvidas de forma simultânea e interdependente, respeitando suas especificidades, com os textos como eixos centrais das atividades.

Ademais, a construção do percurso metodológico fundamentou-se em um estudo bibliográfico, que serviu de base para o planejamento das propostas e para a realização de reflexões acerca das atividades desenvolvidas, em uma perspectiva de articulação entre teoria e prática. Além disso, a execução das atividades foi acompanhada pelo professor-pesquisador, por meio de observações e registros escritos e fotográficos, que possibilitaram a flexibilização do planejamento, o redirecionamento intencional das ações docentes e a elaboração de reflexões sobre a sequência.

Assim, a documentação pedagógica, como instrumento de reflexão e avaliação dos processos de aprendizagem das crianças e da prática docente, configurou-se como um recurso fundamental para o aprimoramento profissional e o redirecionamento do trabalho pedagógico, permitindo analisar o percurso educativo,

alinhar as práticas às metas estabelecidas e contribuir para a garantia de uma educação de qualidade.

Conclui-se, portanto, que a experiência educativa descrita e o relato apresentado atenderam aos objetivos inicialmente propostos e, adicionalmente, ampliam as possibilidades de reflexão e investigação voltadas à efetiva consolidação do compromisso com a alfabetização e o letramento de todos os estudantes de forma lúdica, contextualizada e significativa.

## Referências

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. *In*: SOUZA, I. P. de; BARBOSA, M. L. F. de F. (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59-76.

BUNZEN JÚNIOR, C. dos S.; FISCHER, R. Os gêneros na escola e a formação do leitor literário: desafios e possibilidades. *In*: DUBEUX, M. H. S.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Abriu-se a biblioteca – mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na comunidade**. Recife: Editora UFPE, 2018, p. 15-29.

COUTINHO, M. de L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In*: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-70.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, T. F.; MELO, K. R.. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. *In*: SOUZA, I. P. de; BARBOSA, M. L. F. de F. (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39-58.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 37-56.

MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: MORAIS, Artur Gomes

de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71 a 88.

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

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1. ed.; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

POMPERMAYER, Soraya Ferreira. **A literatura como experiência**: a roda de leitura e a formação do leitor literário no Ensino Fundamental I. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/498/DISSERTA%  
c3%87% c3%83O Literatura Experi%  
c3%aancia Roda Leitura Forma%  
c3%a7% c3%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/498/DISSERTA%c3%87% c3%83O%20Literatura%20Experi%c3%aancia%20Roda%20Leitura%20Forma%c3%a7% c3%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 02 out. 2025.

ROSA, E. C. de S.; LEAL, T. F. Sequências didáticas na educação literária. *In*: DUBEUX, M. H. S.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Abriu-se a biblioteca** – mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na comunidade. Recife: Editora UFPE, 2018, p. 28-51.

SANTOS, Fábio Cardoso dos. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo, Cortez: 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed.; 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, I. P. de; LEITE, T. M. R.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Leitura, letramento e alfabetização na escola. *In*: BARBOSA, M. L. F. de F.; SOUZA, I. P. de (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006, p. 23-38.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<sup>i</sup> Rian Rodrigues de Souza, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3946-9219>

Prefeitura Municipal de Caucaia

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará e professor efetivo da rede pública municipal de Caucaia. Foi bolsista de iniciação científica e de extensão universitária e atualmente é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPA), da UFC.

Contribuição de autoria: Concepção e delineamento do trabalho; obtenção, análise e interpretação dos dados; discussão dos resultados, redação do manuscrito e revisão crítica do seu conteúdo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9394013396889226>

E-mail: [contatoriandesouza@gmail.com](mailto:contatoriandesouza@gmail.com)

**Editora responsável:** Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto

Recebido em 25 de setembro de 2025.

Aceito em 26 de outubro de 2025.

Publicado em 30 de outubro de 2025.

**Como citar este artigo (ABNT):**

SOUZA, Rian Rodrigues de. Alfabetizar letrando com fábulas: um relato de uma sequência didática. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 6, n. 1, 2025.