

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA,
DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS

**ESCREVENDO COM AS FADAS, SACIS E LOBOS: UM ESTUDO
SOBRE OS CONTOS FOLCLÓRICOS NO LETRAMENTO E NO
PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA**

**SANTOS
2025**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA,
DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

NÍVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS

**ESCREVENDO COM AS FADAS, SACIS E LOBOS: UM ESTUDO SOBRE OS
CONTOS FOLCLÓRICOS NO LETRAMENTO E NO PROCESSO DA
ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA**

SANTOS

2025

NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS

**ESCREVENDO COM AS FADAS, SACIS E LOBOS: UM ESTUDO SOBRE OS
CONTOS FOLCLÓRICOS NO LETRAMENTO E NO PROCESSO DA
ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA**

Dissertação e Produto Técnico apresentados à Banca Examinadora da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.
Orientação: Prof^a. Dra. Luana Carramillo-Going

SANTOS

2025

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

R375e Reis, Nivia Cristina Santos da Cunha
Escrevendo com as Fadas, Sacis e Lobos: um estudo sobre
os contos folclóricos no letramento e no processo da alfabetização
da criança. Nivia Cristina Santos da Cunha Reis; orientadora Luana
Carramillo Going -- 2025. 220 f.

Dissertação e Produto Técnico - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, 2025.
Inclui bibliografia

1. Alfabetização. 2. Contos folclóricos. 3. Letramento infantil.
I. Going, Luana Carramillo. II. Título.

CDU: Ed. 1997 - 159.9(043.3)

REIS. Nivia Cristina Santos da Cunha Reis. Escrevendo com as Fadas, Sacis e Lobos: um estudo sobre os contos folclóricos no letramento e no processo da alfabetização da criança. 2025. 220 f. Dissertação e Produto Técnico do Programa de Mestrado Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2025.

Banca Examinadora

Prof. Dr. LUANA CARRAMILLO CARRAMILLO-GOING
Instituição: UNISANTOS – UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS.

Prof. Dr. MIRIA BENINCASA GOMES
Instituição: UNISANTOS – UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS.

Prof. Dr. IRENE DA SILVA COELHO
Instituição: UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

Programa: Pós-graduação Mestrado Profissional Psicologia, Desenvolvimento e Políticas.

Área de Concentração: Psicologia Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Socioeducacionais.

Dedico este trabalho aos meus pais, esposo, filhos e professores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e sabedoria concedidas ao longo desta trajetória, sustentando-me diante das inúmeras barreiras e desafios encontrados.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Luana Carramillo Going (Universidade Católica de Santos – UNISANTOS), expresse minha profunda gratidão pela dedicação, confiança e orientação atenta em todas as etapas deste trabalho. Sua escuta generosa, as intervenções precisas e o incentivo constante foram fundamentais não apenas para a realização e conclusão desta Dissertação, mas também para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Estendo meus agradecimentos à Prof.^a Dr.^a Miria Benincasa Gomes (UNISANTOS) e à Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho (Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES), pelas valiosas contribuições que enriqueceram o processo de escrita e análise, ampliando minhas reflexões e fortalecendo a consolidação desta pesquisa.

Aos colegas professores das redes municipais de educação de Santos e Cubatão, locais onde atuo e onde encontrei incentivo, apoio e palavras de encorajamento que tornaram esta caminhada mais leve e significativa.

Aos colegas de sala, Andrea, Thiago, Ana Paula, Camila e Carolina, pela amizade, pelo acolhimento e pelo companheirismo em momentos desafiadores e únicos, que tornaram a experiência acadêmica mais enriquecedora.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Cubatão, em especial aos secretários adjuntos de educação, primeiramente ao Sr. Guilherme Amaral, hoje vereador na cidade de Cubatão, pela atenção e respeito na acolhida deste projeto de pesquisa, possibilitando a abertura necessária para a coleta de dados. Também ao Professor Mário Torres, meu antigo professor de ensino médio e posteriormente secretário adjunto de educação, que deu continuidade ao apoio e viabilizou a realização das etapas da coleta com tranquilidade.

Às colegas Andrea e Midiã, que estiveram ao meu lado em sala de aula, compartilhando esse processo com incentivo, colaboração e companheirismo nos momentos mais exigentes.

Aos amigos e familiares, que compreenderam minhas ausências, torceram pela concretização desta pesquisa e enviaram mensagens de apoio, orações e energia positiva para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

Aos meus pais, Clodoaldo e Hilda, que com amor, paciência e ensinamentos me transmitiram a certeza de que, com esforço, respeito e dedicação, é possível contribuir para a construção de um mundo melhor e mais justo.

Aos meus filhos, João Victor e João Paulo, razão maior da minha alegria, esforço e esperança, que, mesmo sem compreenderem plenamente a intensidade deste percurso, sempre me ofereceram amor e carinho, alegrando os dias em que me encontrava imersa nos estudos, planejamentos e análises da pesquisa.

Ao meu esposo, Cristiano Reis, por sua parceria incondicional, pelo incentivo constante e por nunca medir esforços para que eu pudesse realizar meus sonhos, projetos e anseios. A ele, que sempre me deu asas para voar e motivos para ser feliz, o meu profundo agradecimento.

*Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam,
há uma criança que pensa.*

Emília Ferreiro.

REIS. Nivia Cristina Santos da Cunha Reis. Escrevendo com as Fadas, Sacis e Lobos: um estudo sobre os contos folclóricos no letramento e no processo da alfabetização da criança. 2025. 220 f. Dissertação e Produto Técnico do Programa de Mestrado Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2025.

RESUMO

A pesquisa foi fundamentada em contribuições que refletem sobre a importância dos contos folclóricos na alfabetização durante os anos iniciais da educação básica. O estudo abordou o desenvolvimento da criança durante a alfabetização e o letramento infantil, priorizando o folclore, com o foco na valorização do patrimônio cultural brasileiro. O objetivo central foi identificar e analisar se os contos folclóricos promovem no processo de alfabetização e letramento, a construção da escrita e a compreensão textual do conteúdo narrado nas crianças. A metodologia foi qualitativa e buscou estudar o impacto dos contos folclóricos na alfabetização. O delineamento foi uma pesquisa-ação, desenvolvendo-se por meio da interação entre os atores sociais envolvidos, onde houve uma intervenção planejada durante o processo investigativo. A amostra contou com a participação de 22 alunos, meninos e meninas, matriculados em uma escola pública, frequentando o 1º ano do Ensino Fundamental, com idade a partir de 6 anos. O procedimento de coleta deu-se por meio de atividades que foram aplicadas em três etapas, compreendendo a primeira atividade, narração do conto seguido de reconto oral, dramatização e reescrita do conto; a segunda com a realização de atividades pedagógicas incluindo sequência didática e interdisciplinar e a terceira com a realização de atividades lúdicas envolvendo teatro de sombras, oficina de fantoches e jogo da memória. As etapas aconteceram de forma subsequente e tiveram a duração aproximada de uma semana para cada conto, sendo a primeira etapa foi realizada no primeiro dia útil da semana; a segunda etapa nos segundos e terceiros dias e a terceira etapa no quarto dia subsequente. Os instrumentos da coleta contaram com a observação das interações, participação e engajamento das crianças durante a realização das atividades, realizadas por meio de observações em um caderno de campo, bem como a coleta das produções dos participantes, registros escritos ou desenhos. A análise final concentrou-se em 7 participantes, selecionados conforme os critérios metodológicos definidos. Foi realizada a análise qualitativa dos dados das produções das crianças, examinando sua compreensão do conto, na interpretação e habilidades de expressão oral e escrita. Os resultados revelam que a utilização dos diversos gêneros de contos folclóricos no processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais promove a compreensão textual e a construção da escrita. O produto técnico e tecnológico é um e-book estruturado em contos folclóricos e sequências didáticas, destinado a subsidiar educadores na promoção da alfabetização, do letramento e da valorização cultural no primeiro ano do ensino fundamental público.

Palavras-Chave: Alfabetização. Contos folclóricos. Letramento infantil.

ABSTRACT

This research was based on contributions reflecting on the importance of folktales in literacy during the early years of basic education. The study addressed child development during literacy and early childhood literacy, prioritizing folklore, with a focus on valuing Brazilian cultural heritage. The central objective was to identify and analyze whether folktales promote, in the literacy process, the construction of writing and textual comprehension of the narrated content in children. The methodology was qualitative and sought to study the impact of folktales on literacy. The design was action research, developing through interaction between the social actors involved, where there was a planned intervention during the investigative process. The sample consisted of 22 students, boys and girls, enrolled in a public school, attending the 1st year of Elementary School, aged 6 years and older. The data collection procedure was carried out through activities applied in three stages: the first activity involved narration of the story followed by oral retelling, dramatization, and rewriting; the second involved pedagogical activities including a didactic and interdisciplinary sequence; and the third involved playful activities including shadow puppetry, a puppet workshop, and a memory game. The stages occurred sequentially and lasted approximately one week for each story, with the first stage taking place on the first working day of the week; the second stage on the second and third days; and the third stage on the fourth day following. Data collection instruments included observation of the children's interactions, participation, and engagement during the activities, recorded in a field notebook, as well as the collection of participants' productions, written records, or drawings. The final analysis focused on 7 participants, selected according to the defined methodological criteria. A qualitative analysis of the children's productions was performed, examining their understanding of the story, their interpretation, and their oral and written expression skills. The results reveal that the use of various genres of folk tales in the literacy process of children in the early years promotes textual comprehension and the construction of writing. The technical and technological product is an e-book structured in folk tales and didactic sequences, intended to support educators in promoting literacy, reading comprehension, and cultural appreciation in the first year of public elementary education.

Keywords: Literacy. Folktales. Children's literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Formulário coletivo de observação – frente	56
Figura 2 – Formulário coletivo de observação – verso	56
Figura 3 – Registro do diário de contos da semana 2 do Participante 6	63
Figura 4 – Registro do diário de contos da semana 4 do Participante 6	64
Figura 5 – Registro do diário de contos da semana 4 do Participante 7	73
Figura 6 – Registro do diário de contos da semana 6 do Participante 7	74
Figura 7 – Registro do diário de contos da semana 4 da Participante 9	84
Figura 8 – Registro do diário de contos da semana 8 do Participante 9	84
Figura 9 – Registro do diário de contos da semana 3 do Participante 10	92
Figura 10 – Registro do diário de contos da última semana do Participante 10	93
Figura 11 – Registro de atividade interdisciplinar de Língua Portuguesa do Participante 13	100
Figura 12 – Registro do diário de contos da semana 1 do Participante 13	101
Figura 13 – Registro do diário de contos da semana 8 do Participante 17	110
Figura 14 – Registro do diário de contos da semana 9 do Participante 17	110
Figura 15 – Registro do diário de contos da semana 1 do Participante 19	117
Figura 16 – Registro do diário de contos da semana 4 do Participante 19	118
Figura 17 – Ingredientes da casa	157
Figura 18 – Ingredientes da casa	157
Figura 19 – Casa de doces	157
Figura 20 – Trilha numerada	159
Figura 21 – Desafios da trilha.....	159
Figura 22 – Baú de recompensas	159
Figura 23 – Piquenique da Chapelinho	161
Figura 24 – Máscaras dos personagens	161
Figura 25 – Capa do manual.....	163
Figura 26 – Folha 2 do manual	163
Figura 27 – Folha 3 do manual	163
Figura 28 – Capa do manual.....	164
Figura 29 – Folha 2 do manual	164
Figura 30 – Folha 3 do manual	164
Figura 31 – Capa do manual.....	164
Figura 32 – Folha 2 do manual	164
Figura 33 – Folha 3 do manual	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de aplicação de pesquisa	57
Quadro 2 – Registro de compreensão textual do Participante 6	60
Quadro 3 – Registro de construção da escrita do Participante 6	60
Quadro 4 – Registro atividades interdisciplinares do Participante 6	62
Quadro 5 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) do Participante 6 das semanas 1 a 9	64
Quadro 6 – Registro de compreensão textual do Participante 7	69
Quadro 7 – Registro de construção da escrita do Participante 7	71
Quadro 8 – Registro atividades interdisciplinares do Participante 7	72
Quadro 9 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) do Participante 7 das semanas 1 a 9	75
Quadro 10 – Registro de compreensão textual da Participante 9	81
Quadro 11 – Registro de construção da escrita da Participante 9	81
Quadro 12 – Registro atividades interdisciplinares da Participante 9	83
Quadro 13 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) da Participante 9 das semanas 1 a 9	85
Quadro 14 – Registro de compreensão textual do Participante 10	90
Quadro 15 – Registro de construção da escrita do Participante 10	90
Quadro 16 – Registro atividades interdisciplinares do Participante 10	91
Quadro 17 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) do Participante 10 das semanas 1 a 9	93
Quadro 18 – Registro de compreensão textual do Participante 13	98
Quadro 19 – Registro de construção da escrita do Participante 13	99
Quadro 20 – Registro atividades interdisciplinares do Participante 13	100
Quadro 21 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) do Participante 13 das semanas 1 a 9	102
Quadro 22 – Registro de compreensão textual da Participante 17	107
Quadro 23 – Registro de construção da escrita da Participante 17	107
Quadro 24 – Registro atividades interdisciplinares da Participante 17	108
Quadro 25 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) da Participante 17 das semanas 1 a 9	109
Quadro 26 – Registro de compreensão textual da Participante 19	116
Quadro 27 – Registro de construção da escrita da Participante 19	116
Quadro 28 – Registro atividades interdisciplinares da Participante 19	117
Quadro 29 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) da Participante 19 das semanas 1 a 9	119
Quadro 30 – Cronograma de aplicação de atividades lúdicas.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CV – Consoante vogal.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

EF01LP02B - Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 2ª habilidade, letra.

EF01LP04 - Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 4ª .

EF01LP05 - Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 5ª .

EF01LP06 - Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 6ª habilidade.

EF01LP08 - Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 8ª habilidade.

EF01LP09 - Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 9ª habilidade.

EF01LP10A - Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 10ª habilidade.

EF01LP10B: Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 10ª habilidade, letra B.

EF01LP13: Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 13ª habilidade.

EF01LP18: Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 18ª habilidade.

EF01LP25A: Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 25ª habilidade.

EF01LP25B: Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 25ª habilidade.

EF01LP25C: Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 25ª habilidade.

EF01LP26A: Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 26ª habilidade.

EF01LP26B: Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, 26ª habilidade

EJA - Educação de Jovens e Adultos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

UME – Unidade Municipal de Ensino.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
INTRODUÇÃO.....	21
1. PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	26
2. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO ENTRELACANDO OS CONCEITOS.....	32
2.1 Alfabetização e desenvolvimento integral	34
3. CONTOS FOLCLÓRICOS	36
3.1 Contos folclóricos e ludicidade	39
3.2 O imaginário e os contos folclóricos	40
4. REVISÃO NARRATIVA.....	44
5. OBJETIVOS.....	48
5.1 Objetivo geral	48
5.2 Objetivos específicos	48
5.3 Problemática de pesquisa	48
5.4 Hipótese	48
6. METODOLOGIA.....	49
6.1 Delineamento Metodológico	50
6.1.1 Procedimentos Metodológicos	51
6.1.2 Etapas da Pesquisa	51
6.2 Local	54
6.3 Participantes	54
6.4 Instrumentos	54
6.5 Procedimentos	55
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
7.1 Análise do Participante 6	59
7.1.1 Sondagem inicial	59
7.1.2 Análise da compreensão textual do Participante 6	64
7.1.3 Análise da construção da escrita do Participante 6	65
7.1.4 Sondagem final	66
7.1.5 Evolução observada	66
7.1.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita	67
7.2 Análise do Participante 7	69

7.2.1 Sondagem inicial	69
7.2.2 Análise da compreensão textual do Participante 7	75
7.2.3 Análise da construção da escrita do Participante 7	76
7.2.4 Sondagem final	76
7.2.5 Evolução observada	77
7.2.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita	78
7.3 Análise do Participante 9	80
7.3.1 Sondagem inicial	80
7.3.2 Análise da compreensão textual da Participante 9	85
7.3.3 Análise da construção da escrita da Participante 9	86
7.3.4 Sondagem final	87
7.3.5 Evolução observada	87
7.3.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita	88
7.4 Análise do Participante 10	89
7.4.1 Sondagem inicial	89
7.4.2 Análise da compreensão textual do Participante 10	94
7.4.3 Análise da construção da escrita do Participante 10	94
7.4.4 Sondagem final	95
7.4.5 Evolução observada	95
7.4.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita	96
7.5 Análise do Participante 13	98
7.5.1 Sondagem inicial	98
7.5.2 Análise da compreensão textual do Participante 13	102
7.5.3 Análise da construção da escrita do Participante 13	103
7.5.4 Sondagem final	103
7.5.5 Evolução observada	104
7.5.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita	105
7.6 Análise do Participante 17	106
7.6.1 Sondagem inicial	106
7.6.2 Análise da compreensão textual da Participante 17	111
7.6.3 Análise da construção da escrita da Participante 17	112
7.6.4 Sondagem final	113
7.6.5 Evolução observada	113
7.6.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita	114

7.7 Análise da Participante 19	115
7.7.1 Sondagem inicial	115
7.7.2 Análise da compreensão textual da Participante 19	119
7.7.3 Análise da construção da escrita da Participante 19	119
7.7.4 Sondagem final	120
7.7.5 Evolução observada	120
7.7.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita	122
8. APLICAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS	124
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
9.1 Compreensão textual	126
9.2 Construção da escrita	127
9.3 Limitações e perspectivas para estudos futuros	127
PRODUTO TECNICO E TECNOLOGICO	129
APRESENTAÇÃO	131
INTRODUÇÃO	134
1 PENSAR, ESCREVER, LER: UM PERCURSO PSICOGENÉTICO E DE LETRAMENTO	137
2 ENTRE A VOZ E O TRAÇO: O CONTO FOLCLÓRICO COMO CAMINHO PARA LER, ESCREVER E COMPREENDER O MUNDO	140
2.1 Contos folclóricos e ludicidade: quando o brincar abre caminhos para a leitura e a escrita.....	142
2.2 O imaginário como morada dos contos folclóricos	142
3 BREVE RESUMO DOS CONTOS SELECIONADOS	146
4 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES E ARTICULAÇÃO CURRICULAR	151
4.1 Narração, interdisciplinaridade e ludicidade	152
5 ORIENTAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA	154
5.1 Aplicação das atividades lúdicas	154
6 CONTOS SUGERIDOS	167
7 SUGESTÃO DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES	187
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS DO PRODUTO TÉCNICO	207
REFERÊNCIAS	209

APÊNDICE A	213
APÊNDICE B	216
ANEXO A	217

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória pessoal e profissional foi marcada por experiências que me aproximaram, desde cedo, das narrativas orais e escritas, e que se tornaram fundamentais para a escolha do caminho que sigo hoje como pesquisadora. Durante a infância, ao mudar-me com minha família para o estado de Minas Gerais, encontrei nas histórias narradas em programas de rádio uma fonte de imaginação e de repertório cultural. Esse contato precoce com narrativas contribuiu para que eu desenvolvesse um olhar sensível para os cenários, personagens e lugares que a literatura é capaz de criar.

O período em que vivi em Minas Gerais possibilitou ainda uma imersão na cultura local, marcada por religiosidade, costumes, culinária e sotaque. Essas vivências ampliaram meu repertório cultural e favoreceram a construção de um olhar respeitoso diante das diferenças. Ao retornar à minha cidade de origem, próximo aos dez anos de idade, trouxe comigo a paixão pelos livros, pelas histórias e pelas narrativas, convicta de que ouvir e ler histórias enriquece a visão de mundo e fortalece a imaginação.

Aos 18 anos, ingressei no curso de Direito da Universidade Santa Cecília, em Santos, como integrante da primeira turma dessa graduação. A formação em Direito proporcionou o aprofundamento nos conhecimentos jurídicos e fortaleceu meu senso de justiça. Contudo, ao longo da prática profissional, percebi que a defesa dos direitos fundamentais, embora imprescindível, se mostra limitada quando o próprio cidadão não possui condições de compreender e reivindicar os seus direitos. Essa constatação evidenciou para mim o papel preponderante da alfabetização e do letramento para a emancipação, capazes de oferecer ao indivíduo as condições necessárias para exercer plenamente sua cidadania.

Após a conclusão da graduação em Direito, em 2002, atuei na Prefeitura de Santos, especificamente na Secretaria de Saúde, durante 16 anos, sendo cinco deles na comissão de licitação. Em 2014, iniciei a graduação em Pedagogia, concluída em 2016, consolidando minha decisão de atuar no magistério. Em 2019, iniciei minha trajetória como docente na Secretaria de Educação da Prefeitura de Santos e, em 2023, passei também a lecionar na Prefeitura de Cubatão.

A experiência em sala de aula tem reforçado a percepção de que ainda há um longo caminho a ser percorrido no âmbito das políticas públicas educacionais para garantir uma educação de qualidade a todos. Por outro lado, reconheço que, a cada ano, avançamos na construção de uma

educação mais inclusiva, justa e emancipadora, que contribua para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Dessa trajetória emerge a presente pesquisa, que nasce do desejo de contribuir para a construção de uma ponte entre o sujeito e o conhecimento, possibilitando que a alfabetização e o letramento se tornem caminhos de autonomia e emancipação.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a problemática do analfabetismo no Brasil continua a ter relevância de grande magnitude. De acordo com Correia et al. (2023), o analfabetismo funcional no Brasil persiste como um desafio significativo, com cerca de 29% da população entre 15 e 64 anos enfrentando dificuldades de leitura, escrita e interpretação. Essa realidade reflete questões estruturais como a falta de acesso à educação de qualidade e a desigualdade social.

Segundo os autores, para enfrentar esse problema, são necessárias políticas públicas abrangentes que garantam educação básica de qualidade, valorizem os professores, estimulem a leitura desde a infância e promovam a conscientização sobre a importância da educação. Investimentos em infraestrutura escolar e programas de alfabetização também são cruciais para reduzir o índice de analfabetismo funcional, demandando uma abordagem integrada entre governo, instituições educacionais e sociedade.

Segundo critérios estabelecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB contidos na nota informativa dos resultados do SAEB 2021 - versão retificada nº SEI/INEP – 1053454 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2022), uma pessoa alfabetizada é aquela que pode compreender e analisar informações em diferentes formatos, como textos, tabelas e gráficos e possuir habilidades para interpretar dados, fazer inferências e tirar conclusões com base nas informações apresentadas. Esta constatação ressalta a importância de desenvolver habilidades específicas para o processo da alfabetização. A alfabetização é reconhecida como uma competência essencial que influencia não apenas o desempenho em língua portuguesa, mas também em todas as disciplinas e ao longo da trajetória educacional dos indivíduos. Assim, enfatiza-se a necessidade de investimentos e esforços direcionados a esse processo para garantir o êxito educacional e social da população.

Nesse sentido, o SAEB constitui instrumento relevante para monitorar o desempenho estudantil, fornecendo indicadores em Língua Portuguesa e Matemática, além de informações contextuais sobre escolas, professores e alunos. Tais indicadores subsidiam políticas públicas e práticas pedagógicas, contribuindo para o aprimoramento da alfabetização e para a promoção de aprendizagens consistentes em todas as áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, os resultados do SAEB 2023 referentes à Unidade Municipal de Ensino, na cidade de Cubatão-SP, local da coleta da presente pesquisa, revelam o retrato das dificuldades

enfrentadas nos anos iniciais da alfabetização. Os dados mostram que o desempenho médio em Língua Portuguesa da escola (195,83 pontos) encontra-se abaixo da média das escolas com perfil semelhante (212,12 pontos), evidenciando a necessidade de fortalecer as práticas pedagógicas voltadas à leitura e à escrita. Observa-se ainda que, ao longo dos anos, a proficiência da unidade apresentou variações modestas, com crescimento até 2017 (235,64 pontos) e queda nos ciclos seguintes, reforçando a importância de estratégias sustentáveis de alfabetização.

A análise da distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em língua portuguesa indica que mais da metade deles se concentra nos níveis intermediários 3 e 4, com 21,32% e 25,67%, respectivamente. Esses alunos demonstram habilidades voltadas à identificação de informações explícitas e ao reconhecimento da finalidade de gêneros textuais simples, embora ainda apresentem limitações em tarefas de interpretação mais complexas. Cerca de 29,3% dos estudantes permanecem nos níveis iniciais (0 a 2), com 6,08% no nível 0, 9,7% no nível 1 e 13,52% no nível 2 — valores superiores aos registrados no Estado de São Paulo e no Brasil, o que aponta para fragilidades na consolidação das competências básicas de leitura e de escrita.

Por outro lado, apenas 2,14% atingem os níveis mais elevados (7 a 9), em contraste com os 15,48% observados no Estado, revelando dificuldades na realização de inferências e análises críticas. Esses resultados reforçam a urgência de metodologias que ampliem a compreensão textual e a produção escrita, evidenciando a relevância de práticas que aliem ludicidade e contos folclóricos como estratégias pedagógicas para o enfrentamento dos desafios identificados.

Isso significa que, mesmo sabendo ler e escrever, essas pessoas têm dificuldades para interpretar textos e realizar tarefas simples que exigem habilidades de leitura e escrita, causando um empecilho para que o indivíduo exerça plenamente sua cidadania. Diante desse contexto, a pesquisa de mestrado sobre alfabetização com contos folclóricos ganha relevância, pois propõe um estudo que visa contribuir significativamente para a promoção da leitura e escrita entre as crianças, oferecendo uma entre outras possibilidades para enfrentar os desafios do analfabetismo e melhorar os índices educacionais no país.

Apesar de muitos estudos desenvolvidos no campo da alfabetização, verifica-se a relevância da ludicidade no referido processo, enquanto importante estratégia na promoção da leitura e escrita do educando. De acordo com Silva (2015), ludicidade são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis.

Como menciona Carramillo-Going (1997), ao abordar os contos na sala de aula, busca-se valorizar dois aspectos importantes: a dimensão emocional, relacionada à energética da ação, presente nas narrativas, e a dimensão cognitiva, ligada à estrutura das histórias. Segundo a autora, ao permitir que as crianças desfrutem de histórias de forma prazerosa, elas têm a oportunidade de ampliar sua capacidade de imaginação, o que facilita uma identificação mais profunda com os personagens e eventos narrados. Além disso, para a autora que se fundamenta nos conceitos piagetianos, os contos fornecem mensagens que possibilitam às crianças vivenciarem pelo imaginário a sequência de acontecimentos no qual envolvem elementos como espaço, tempo e causalidade. Promovem, assim, por meio do lúdico, uma compreensão das adversidades e vitórias comuns na existência humana.

Para fundamentar esta pesquisa, o estudo está estruturado em capítulos que abordam de forma articulada os conceitos, a fundamentação teórica e a metodologia adotada.

O **Capítulo 1** apresenta a discussão sobre a relação entre o desenvolvimento cognitivo da criança e o processo de aquisição da linguagem escrita, apoiando-se nas contribuições de Jean Piaget (1976, *apud* Carramillo-Going, 1997) e nas teorias psicogenéticas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Parte-se do pressuposto de que a alfabetização é um processo dinâmico em que a criança desempenha papel ativo na construção de seu conhecimento.

O **Capítulo 2** explora o conceito de alfabetização e letramento, destacando sua interdependência e complementação, conforme apresentado por Soares (2020) e Paz (2021). Ressalta-se que o letramento não se configura como metodologia, mas como competência decorrente da alfabetização, possibilitando o uso significativo da leitura e escrita na vida social, e enfatiza-se a importância de práticas pedagógicas desde os primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2018; Silva e Araújo, 2012).

O **Capítulo 3** aborda os contos folclóricos e sua relação com a ludicidade na educação infantil. Examina como termos como “contos populares” e “contos folclóricos” são utilizados de forma intercambiável na literatura especializada (Leal, 1985; Cascudo, 1984; Luyten, 1992 *apud* Alves, 2017), reforçando que tais narrativas constituem um patrimônio cultural oral. Em sua seção 3.1, discute-se também a importância do imaginário presente nos contos folclóricos para a formação emocional, cognitiva e sociocultural da criança (Carramillo-Going, 1997; Coelho, 2003; Colomer, 2003; Cascudo, 2015; Bettelheim, 2009).

O **Capítulo 4**, que compõe a revisão narrativa, apresenta uma análise aprofundada sobre a relevância da tradição oral e dos contos folclóricos no contexto da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciando sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem, da escrita e da construção da identidade cultural, estabelecendo a fundamentação teórica da pesquisa.

O **Capítulo 5** delimita os objetivos gerais e específicos do estudo, apresenta o problema de pesquisa e formula a hipótese norteadora, direcionando o foco investigativo da dissertação.

O **Capítulo 6** descreve a metodologia adotada, justificando a escolha da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação como estratégia, detalhando o delineamento e os procedimentos metodológicos utilizados para investigar o uso dos contos folclóricos como recurso pedagógico no processo de alfabetização e letramento.

No **Capítulo 7** são apresentados os resultados obtidos e a discussão das evidências empíricas, considerando as percepções, progressos e especificidades observadas na prática docente mediada pelo trabalho com contos folclóricos.

O **Capítulo 8** apresenta as considerações finais, evidenciando que os contos folclóricos atuaram como mediadores simbólicos, culturais e linguísticos relevantes no processo de alfabetização, além de apresentar o produto técnico elaborado, um e-book destinado a professores e educadores do primeiro ano do ensino fundamental público, estruturado quanto ao conteúdo, à organização e à produção didática. Em virtude do caráter exploratório deste estudo, as considerações finais também abordam aspectos que emergiram no decorrer da investigação, indicando possibilidades de aprofundamento teórico e prático em pesquisas futuras, especialmente quanto à ampliação do tempo de aplicação, à diversidade dos contextos escolares e à incorporação de outras manifestações literárias que contribuam para o fortalecimento das raízes culturais e identitárias no processo de alfabetização.

Essa estrutura reflete o percurso investigativo desta dissertação, que visa contribuir com a compreensão da importância dos contos folclóricos na construção da leitura e escrita, reconhecendo-os como recurso cultural, pedagógico e potencializador da identidade cultural das crianças.

A pesquisa proposta visa estudar o impacto das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento da compreensão textual e construção da escrita, levando em consideração não apenas a compreensão e análise de textos, mas também a leitura de vida. Reconhecemos que a

leitura da própria vivência da criança, isto é, a capacidade de mergulhar na sua própria história de vida e interpretar e compreender o mundo ao redor por meio da oralidade, é fundamental para o crescimento integral do indivíduo.

1 A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

Este capítulo tem por objetivo discutir a relação entre o desenvolvimento cognitivo da criança e o processo de aquisição da linguagem escrita, com base nas contribuições de Jean Piaget (1976, *apud* Carramillo-Going, 1997) e, principalmente, nas teorias psicogenéticas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), entende-se que a alfabetização é um processo dinâmico no qual a criança desempenha um papel ativo na construção de seu conhecimento.

Chomsky (1971, *apud* Ferreiro e Teberosky, 1999) defende que as crianças devem ser participantes ativas no processo de aprendizagem da leitura, conduzindo e direcionando seu próprio percurso. Ressalta ainda que a mente da criança, mesmo entre 4 e 6 anos, não é um espaço vazio a ser preenchido, mas já possui estruturas cognitivas e linguísticas que permitem construir significado a partir das experiências com a escrita.

Como afirma Azenha (2000), uma das várias contribuições relevantes da obra da teoria Psicogenética é mostrar ao alfabetizador o caráter evolutivo da aprendizagem da escrita configurados pelas hipóteses de aquisição.

A psicogênese da língua escrita, como proposta por Ferreiro e Teberosky (1999), representa uma ruptura com a concepção tradicional de ensino da leitura e da escrita, ao enfatizar que a criança não é um sujeito passivo que apenas reproduz conteúdo ensinado, mas um ser que constrói hipóteses, testa possibilidades e reorganiza seu saber a partir de suas experiências. Nesse sentido, a alfabetização deve ser compreendida como um processo conceitual, e não apenas mecânico.

Nesse contexto, Soares (2020, p. 56) destaca que “[...] a Psicogênese da escrita esclarece o desenvolvimento psíquico da criança em sua progressiva compreensão da natureza desse produto cultural que é o sistema alfabético.” Em pesquisas realizadas com crianças de quatro a seis anos, falantes da língua espanhola, Ferreiro (1996, *apud* Soares, 2020) propôs atividades de escrita espontânea que revelaram como essas crianças formulavam hipóteses próprias sobre a escrita, demonstrando que seu desenvolvimento ocorre por meio de níveis sucessivos rumo à compreensão da escrita como um sistema de representação.

Conforme destacam Brandão e Rosa (2021), a teoria psicogenética propõe que, durante esse processo, a criança desenvolve não apenas habilidades motoras para traçar letras ou perceptivas para distinguir sons e grafias, mas, sobretudo, constrói significados próprios acerca do funcionamento da escrita. A leitura e a escrita, portanto, são frutos de uma construção ativa, na

qual a criança interpreta, elabora e reelabora hipóteses a partir da interação com diferentes textos e contextos socioculturais.

No decurso deste processo de construção da lectoescrita, ao se depararem com o erro, as crianças revelam importantes aspectos de seu desenvolvimento. Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam que os chamados “erros” cometidos pelas crianças ao escrever são, na verdade, “erros construtivos”, pois revelam o estágio de pensamento em que elas se encontram e as hipóteses que estão sendo elaboradas. Esses conflitos cognitivos são essenciais para o avanço do conhecimento, uma vez que instigam a reorganização das ideias anteriores em função de novas compreensões. A mediação do professor, nesse processo, é fundamental, pois permite que as práticas pedagógicas se alinhem ao estágio de desenvolvimento da criança, respeitando seu ritmo e suas descobertas.

Zorzi (2017), corroborando essa perspectiva da teoria psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1999) reafirma que, no nível pré-silábico, a criança ainda não associa os sons da fala às letras, tratando as palavras como blocos sonoros inteiros. Nessa fase, é comum que o significado prevaleça sobre a estrutura sonora da palavra, e que o aprendiz não considere elementos fonológicos ou gráficos de forma convencional, fenômeno denominado “realismo nominal”, em que o tamanho da palavra escrita é relacionado ao tamanho do objeto que ela representa.

Nesse contexto, a escrita espontânea — prática que inclui atividades como escrever nomes, palavras familiares, ou recontar histórias ouvidas — desempenha um papel importante na construção do conhecimento linguístico. Ao escrever de maneira livre, a criança evidencia suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético, demonstrando avanços significativos em sua compreensão sobre a linguagem escrita (Brandão e Rosa, 2021).

Ferreiro e Teberosky (1999) propõem que a psicogênese da língua escrita compreende diferentes níveis, por meio dos quais se torna possível compreender como a criança constrói e reorganiza hipóteses sobre o sistema de escrita. A teoria psicogenética identificou cinco níveis principais de desenvolvimento da escrita infantil:

1. Nível pré-silábico ou icônico: a criança utiliza traços gráficos misturados a desenhos (garatujas), ainda sem relação estável entre fala e escrita.
2. Nível silábico sem valor sonoro convencional: há a percepção de que a escrita exige variação de letras, embora ainda não haja correspondência sonora estável.
3. Nível silábico com valor sonoro: a criança passa a atribuir valor sonoro a cada letra, compreendendo parcialmente a função da escrita.

4. Nível silábico-alfabético: fase de transição, na qual coexistem formas silábicas e alfabéticas na escrita de uma mesma palavra.

5. Nível alfabético: a criança compreende que a escrita representa os sons da fala e que cada fonema pode ser representado por uma letra ou conjunto de letras.

No nível 1, observa-se que “[...] a leitura do escrito é sempre global, e as relações entre as partes e o todo estão muito longe de serem analisáveis: assim cada letra vale pelo todo, como o veremos a propósito da leitura do nome próprio” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 202). Ou seja, neste estágio inicial, a criança não distingue partes do todo, atribuindo à escrita um caráter global.

Nesse percurso, Pannuti (2012) descreve detalhadamente a pesquisa das autoras sobre as hipóteses de escrita em estágios, destacando que na hipótese pré-silábica, por exemplo, a criança não compreende ainda a escrita como representação da fala, mas já diferencia desenho de escrita. Nesse estágio, surgem dois princípios organizadores: a exigência de um número mínimo de letras e a necessidade de variedade entre elas (Pannuti, 2012).

No nível 2, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que, para ler coisas diferentes e atribuir significados distintos, deve haver diferenças objetivas nas escritas. Nesse momento, a forma dos grafismos torna-se mais próxima à das letras, mas o aspecto mais importante é a hipótese da quantidade mínima e da variedade de grafismos. Quando o repertório gráfico da criança é limitado, ela recorre à posição dos elementos na ordem linear para diferenciar significados, antecipando noções de combinação entre elementos ainda no período pré-operatório (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Esse nível também se caracteriza por conflitos, pois, ao tentar resolver problemas da escrita, a criança precisa lidar com classificações e ordenações. Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que,

Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes consequências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 205).

Nesse processo, formas estáveis de escrita, como o nome próprio, ganham relevância, ainda que a correspondência entre letras e sons continue global.

O nível 3 marca uma mudança qualitativa importante. Aqui, a criança busca atribuir valor sonoro a cada letra, surgindo a hipótese silábica. Como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999), “cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes”. Nesse estágio,

supera-se a correspondência global e inicia-se uma relação entre partes do texto e partes da oralidade.

Quando a criança avança para a hipótese silábica, ainda citando as autoras, a criança passa a associar cada sílaba oral a uma letra, ainda que essa letra não represente adequadamente o som da sílaba. Como explica Zorzi (2017), nesse momento o foco da criança está na quantidade de sílabas da palavra, e não ainda na qualidade dos sons. Pannuti (2012) destaca a divisão feita por Ferreiro e Teberosky (1999), que constatara que a criança nesse estágio pode se apresentar em duas formas: sem valor sonoro (quando as letras usadas não têm relação com os sons) e com valor sonoro (quando há uma correspondência parcial entre som e grafia).

Contudo, ao adotar a hipótese silábica, certas características de estágios anteriores, como a exigência de variedade e de quantidade mínima de caracteres, podem desaparecer temporariamente, já que a criança concentra seus esforços no recorte silábico. Esse processo gera conflitos cognitivos: a escrita de palavras dissílabas, por exemplo, obriga a criança a registrar apenas duas grafias, o que parece insuficiente frente à sua hipótese de quantidade mínima. O problema se intensifica em substantivos monossílabos, que desafiam ainda mais essa lógica (Ferreiro e Teberosky, 1999). As crianças podem produzir inversões ou substituições, refletindo a tentativa de aplicar a correspondência fonema-grafema e indicar a descoberta do princípio alfabético. A progressão desse nível é dinâmica, alternando entre escrita silábica e alfabética, até a consolidação da correspondência fonema-grafema (Grossi, 2015; Soares, 2020).

A transição para o nível 4 é complexa porque a criança passa a lidar simultaneamente com duas concepções que entram em tensão: a ideia de que a escrita precisa de uma quantidade mínima de letras para ser lida e, ao mesmo tempo, a noção de que cada letra pode corresponder a uma sílaba. Essas concepções coexistem de forma conflituosa, pois pertencem a momentos distintos do desenvolvimento, exigindo que a criança reorganize suas hipóteses para avançar na compreensão do sistema alfabético. Essas concepções se sustentam principalmente no repertório oferecido pelo meio e na estabilidade de formas fixas, como o nome próprio (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Na hipótese silábico-alfabética, a criança entra em uma fase de transição em que alterna entre a escrita por sílabas e por fonemas. Zorzi (2017) continuando a discutir o trabalho das autoras, indica que esse estágio representa um refinamento da consciência fonológica, já que o aprendiz passa a identificar os fonemas dentro das sílabas, geralmente começando pelas vogais, por serem mais salientes na percepção auditiva. Segundo Panutti (2012), a criança ora representa a sílaba com

uma única letra, ora começa a incorporar múltiplas letras, indicando avanço na correspondência fonema-grafema.

Na hipótese alfabética, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), há um domínio mais amplo do sistema de escrita, com representação de todos os fonemas da palavra. Como observa Zorzi (2017), o aprendiz passa a considerar simultaneamente critérios quantitativos e qualitativos da representação fonêmica, consolidando a compreensão do princípio alfabético. Contudo, mesmo nesse estágio, ainda são frequentes os erros ortográficos, já que as convenções da escrita demandam um aprendizado contínuo (Pannuti, 2012).

O entendimento desses estágios exige também atenção à complexidade dos conceitos linguísticos para a criança. Ferreiro (1996, *apud* Luize *et al.*, 2023), demonstrou que o conceito de palavra só é plenamente compreendido por volta dos oito anos de idade. Antes disso, é comum que as crianças realizem hipersegmentações ou hipossegmentações, muitas vezes sem regularidade aparente para o adulto. Sendo assim, se a noção de palavra é difícil, a de sílaba é ainda mais abstrata e distante da vivência concreta da criança.

Essa dificuldade está também relacionada ao processo de segmentação. Zacharias *et al.* (2020) explicam que muitas alterações na escrita infantil envolvem junções ou separações indevidas de palavras. Para Zorzi (2017), essa dificuldade decorre do fato de que a noção de palavra tende a não ser intuitiva para a criança, e segmentar o fluxo contínuo da fala em unidades vocabulares de tamanhos variados é uma tarefa complexa que se constrói gradualmente ao longo do processo de alfabetização.

A teoria de Ferreiro e Teberosky (1999) dialoga diretamente com os pressupostos do desenvolvimento cognitivo infantil. Segundo Piaget (1976, *apud* Carramillo-Going, 1997), o pensamento da criança evolui por estágios sequenciais — sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais —, sendo cada etapa marcada por reorganizações mentais e maior capacidade de abstração. A partir da interação com o meio, a criança constrói esquemas cognitivos cada vez mais complexos, que influenciam diretamente sua maneira de interpretar e compreender o mundo, incluindo o universo da linguagem escrita.

Portanto, as fases de desenvolvimento da escrita identificadas por Ferreiro e Teberosky (1999) podem ser compreendidas como manifestações das estruturas cognitivas descritas por Piaget (1967, *apud* Ferreiro e Teberosky, 1999) aplicadas ao campo da linguagem escrita. Isso permite que educadores adotem estratégias pedagógicas coerentes com o estágio de

desenvolvimento de cada criança, respeitando suas hipóteses, favorecendo sua autonomia e estimulando avanços em direção à alfabetização plena.

Dessa forma, compreende-se que a alfabetização ultrapassa a mera decodificação de letras e sons, envolvendo a formação de leitores e escritores capazes de atribuir significado ao que leem e produzem. A mediação intencional do professor, articulada à escuta sensível das produções infantis, favorece a construção de práticas pedagógicas significativas, alinhadas às necessidades de cada criança e fundamentadas nos princípios construtivistas do desenvolvimento humano.

2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO ENTRELACANDO OS CONCEITOS

Segundo Soares (2020), a alfabetização refere-se ao processo de apropriação da tecnologia da escrita, ou seja, ao conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para o domínio da leitura e da escrita. Por sua vez, o letramento diz respeito à capacidade de usar a escrita para participar das práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, englobando diversas habilidades, como a leitura e escrita com diferentes finalidades. Apesar de distintos, esses processos se complementam e exigem procedimentos pedagógicos diferenciados, que podem ser comparados a peças de um quebra-cabeça que se encaixam de forma específica (Soares, 2020).

Sob essa perspectiva, a função social da escrita reforça que o aprendizado da leitura e da escrita deve sempre orientar-se para seu uso na prática social contemporânea, e nenhum processo ou método de alfabetização será eficaz se desconsiderar esse valor (Franchi, 2001). Essa interdependência é importante para a prática pedagógica, na qual o letramento surge a partir de uma alfabetização bem conduzida, permitindo às crianças estabelecerem relações entre palavras, significados e textos (Paz, 2021). Assim, o letramento deve ser entendido não como uma metodologia de ensino, mas como uma competência desenvolvida a partir da alfabetização, que possibilita o uso significativo da leitura e escrita na vida social. A BNCC (2018), assim como Soares (2020), destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam o letramento desde os primeiros anos do ensino fundamental, especialmente na área de Língua Portuguesa (Brasil, 2018). O conceito de letramento, inicialmente usado por Mary Kato em 1986, refere-se ao conhecimento desenvolvido na escola para interpretar textos (Silva e Araújo, 2012).

De acordo com Kleiman (2005 *apud* Zorzi, 2017), o letramento pode ser compreendido como um processo de imersão, por pessoas de qualquer idade, no universo dos textos escritos, **que fazem parte** das diversas situações sociais, no universo dos textos escritos que fazem parte das diversas situações sociais. Tornar-se letrado significa participar dessas práticas sociais, compreendendo o sentido e as funções dos textos. Assim, mesmo indivíduos que não saibam ler ou escrever, mas que conheçam a função social de textos como cartas, bilhetes, manuais ou boletos, podem ser considerados com certo grau de letramento.

Na perspectiva de Mendonça e Mendonça (2011), a alfabetização exige atenção sistemática e intencional por parte do professor, valorizando a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, suas hipóteses e interações sociais, além do contato com práticas significativas de

leitura e escrita. No entanto, essa valorização não dispensa a necessidade de garantir o acesso ao conhecimento estruturante do sistema alfabético por meio de propostas pedagógicas planejadas que favoreçam a construção de sentido e o domínio das convenções da escrita.

Destaca-se também o papel da consciência fonológica como uma habilidade importante para a apropriação do sistema alfabético. Moraes (2019) enfatiza que essa capacidade envolve refletir sobre os sons da fala, identificando, segmentando e manipulando fonemas, o que está relacionado à aprendizagem das correspondências entre fonemas e grafemas. Soares (2020) complementa, definindo consciência fonológica como a habilidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora da palavra, considerando suas unidades sonoras, como palavras, sílabas, rimas e fonemas. Moraes (2019) também ressalta que a consciência fonológica é constituída por uma constelação de habilidades variadas, as quais dependem das unidades linguísticas envolvidas, da posição dessas unidades nas palavras e das operações cognitivas realizadas ao refletir sobre os sons.

Ainda segundo Moraes (2019), o uso de recursos visuais, como cartelas com desenhos ou fotografias de objetos, facilita para a criança a recuperação da palavra oral que será foco da reflexão sonora, reduzindo a sobrecarga na memória de trabalho. Atividades que desenvolvem a consciência fonológica, articuladas a práticas significativas de leitura e escrita, contribuem para o avanço nas hipóteses das crianças sobre a língua, o que promove o desenvolvimento do raciocínio, da abstração e da memória — habilidades que devem ser estimuladas intencionalmente na sala de aula.

Soares (2020) ainda destaca que o letramento envolve o uso funcional e competente da escrita em práticas sociais diversas, abrangendo a leitura e escrita com múltiplas finalidades, como informar, comunicar, imaginar, buscar prazer estético ou ampliar conhecimentos. O letramento também pressupõe a produção e interpretação de vários gêneros textuais e o engajamento ativo com o universo da linguagem escrita. Sobretudo no ciclo de alfabetização, é importante promover o desenvolvimento do vocabulário das crianças, ampliando seu repertório por meio da leitura e interpretação de textos, o que favorece a compreensão textual (Soares, 2020).

Dessa forma, alfabetização e letramento são processos interligados, sendo a alfabetização o domínio técnico do código alfabético e o letramento o uso desse código em práticas sociais significativas. Mendonça e Mendonça (2011) apontam que não há necessidade de separar rigidamente esses momentos e que o trabalho com textos socialmente relevantes desde os primeiros anos favorece tanto a consciência fonológica quanto o engajamento com práticas de leitura e escrita.

Os autores também alertam para equívocos comuns nas práticas pedagógicas brasileiras, em que profissionais às vezes confundem atividades de letramento, como leituras compartilhadas e produções coletivas, com ensino de alfabetização, uma vez que tais práticas não garantem, por si só, o aprendizado das correspondências entre fonemas e grafemas. Eles defendem uma abordagem integrada que articule alfabetização e letramento, na qual o professor proponha experiências que favoreçam tanto a apropriação do código escrito quanto seu uso social e significativo, o que possibilita escolhas pedagógicas mais coerentes e a formação de sujeitos críticos e competentes no uso da linguagem escrita.

2.1 Alfabetização e o desenvolvimento integral

A alfabetização é reconhecida como competência que influencia não apenas o desempenho em Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas ao longo da trajetória escolar. Quando inserida em práticas sociais de leitura e escrita, a alfabetização adquire significado e aplicabilidade além do ambiente escolar. Soares (2020) aponta que, embora alfabetizados, muitos indivíduos apresentam dificuldades para atender às diversas demandas de leitura e escrita no contexto escolar, social e profissional. Por isso, o conceito restrito de alfabetização é insuficiente, sendo necessário associá-lo ao letramento, que compreende o desenvolvimento explícito de habilidades e estratégias para leitura e produção textual. Assim, aprender o sistema alfabético deve estar aliado ao conhecimento dos usos sociais da escrita, incluindo interpretação e produção de textos.

Nessa perspectiva, a alfabetização deve contribuir para o desenvolvimento da interpretação do mundo, a compreensão de conceitos fundamentais e a reflexão crítica sobre a vida cotidiana. O trabalho educativo deve envolver os alunos em um processo de problematização, que vai além da mera instrução (Chraim; Pedralli, 2023). Essa abordagem busca uma educação formativa que amplia a capacidade de interpretação da realidade, apreensão de conceitos e problematização da vida concreta (Britto, 2012 *apud* Chraim; Pedralli, 2023).

Segundo Lerner (2002), é fundamental compreender a escola como um espaço no qual a leitura e a escrita se configuram como práticas dinâmicas e essenciais, oferecendo aos alunos instrumentos para repensar o mundo e organizar seu pensamento, ao mesmo tempo em que interpretar e produzir textos constituem direitos legítimos e responsabilidades imprescindíveis:

[...O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem

repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (Lerner, 2002, p. 18).

Assim, o ensino escolar deve promover o desenvolvimento de competências que capacitem os alunos a questionar, refletir e transformar sua realidade, superando uma postura meramente adaptativa frente às demandas escolares e sociais (Lerner, 2002; Britto, 2012 *apud* Chraim; Pedralli, 2023).

3 CONTOS FOLCLÓRICOS

Segundo Dos Santos e Santos (2018), os contos folclóricos são narrativas tradicionais transmitidas pela oralidade que preservam e reelaboram elementos culturais, constituindo parte essencial do saber popular desde a criação do termo *folklore* por William John Thoms, em 1846. Essas histórias possuem caráter de constante reelaboração própria da tradição oral, mantendo um núcleo reconhecível mesmo quando modificadas em linguagem, personagens ou cenários. Com base em Propp (1984, *apud* Dos Santos e Santos, 2018), os autores destacam que apresentam funções narrativas recorrentes que asseguram sua unidade. Embora tenham perdido parte de sua dimensão performática ao serem transpostas para a escrita, como nas versões de Perrault e dos Irmãos Grimm, continuam a transmitir cultura, memória coletiva e identidade, configurando-se como recurso pedagógico e cultural relevante (Dos Santos e Santos, 2018).

Observa-se que a literatura especializada muitas vezes utiliza os termos *contos populares* e *contos folclóricos* de modo intercambiável, considerando ambos como narrativas tradicionais de origem oral, pertencentes ao patrimônio cultural de um povo (Leal, 1985; Cascudo, 1984; Luyten, 1992 *apud* Alves, 2017). Essa definição inicial é essencial para compreendermos a amplitude e a função dessas narrativas no contexto educacional.

Para Leal (1985, *apud* Alves, 2017), o “conto popular” é expressão de sonho, fantasia e mistério, vinculada diretamente à fala do povo. Cascudo (1984, *apud* Alves, 2017), maior referência em folclore no Brasil, também o define como produto da coletividade, reelaborado pela oralidade, inserindo-o claramente no campo do folclore. Do mesmo modo, Luyten (1992 *apud* Alves, 2017) inclui os contos populares no domínio da literatura popular oral, que constitui parte essencial do folclore. Assim, no contexto desta pesquisa, tanto a nomenclatura “conto popular” quanto “conto folclórico” referem-se a um mesmo universo de narrativas que preservam a memória cultural.

O conto popular, segundo Câmara Cascudo (2015), apresenta elementos que o tornam uma narrativa coletiva e duradoura, vinculada à tradição oral e à memória cultural de um povo. Como afirma o autor:

As características do conto popular são para mim:
A) ANTIGUIDADE; B) ANONIMATO; C) DIVULGAÇÃO; D) PERSISTÊNCIA. É preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios

orais. Que seja omissos nos nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadoras do caso no tempo” (Cascudo, 2015, p. 11).

Cascudo (2015) reforça a relevância do folclore como ciência da tradição e da memória coletiva, quando afirma que “Nenhuma ciência possui maior espaço de pesquisa e de aproximação humana do que o Folclore. Ciência da psicologia coletiva, cultura geral no Homem, da tradição e do milênio na Atualidade, do heroico no cotidiano é uma verdadeira História Normal do Povo (Cascudo, 2015, p. 9). Esse posicionamento fundamenta a importância da oralidade como instrumento de transmissão cultural.

A tradição dos contos, conforme destaca Nelly Novaes Coelho (2003), atravessou séculos e territórios, moldando-se nas culturas e transformando-se em expressões literárias próprias de cada povo. Essa permanência e transformação da tradição oral evidencia sua função como patrimônio imaterial. A autora observa que, em nosso folclore, Câmara Cascudo identificou versões de narrativas universais, como o conto A Princesa e o Gigante, encontrado no Rio Grande do Norte, que possui raízes em antigas narrativas egípcias. Coelho (2003) ressalta:

Enfim, essas diversas fontes, levadas através dos tempos, para diferentes regiões, por peregrinos, viajantes, invasores, foram-se misturando umas às outras e criando as diferentes formas narrativas “nacionais”, que hoje constituem a Literatura Infantil Clássica e o folclore de cada nação (Coelho, 2003, p. 30-31).

Essa constatação de Coelho (2003) evidencia a força da oralidade como meio de transmissão cultural, visto que, mesmo em tempos primordiais, quando a comunicação ocorria de pessoa para pessoa e as distâncias geográficas impunham grandes obstáculos, as histórias sobreviveram, adaptaram-se e vieram a constituir um patrimônio narrativo que integra a literatura infantil clássica e o folclore de cada nação. Assim, a palavra, na condição de mediadora simbólica, revela-se elemento central de integração entre os homens, perpetuando valores, visões de mundo e modos de vida.

Coelho (2003) distingue, no universo do maravilhoso, diferentes formas narrativas segundo a problemática que orienta cada história. Segundo a autora, os contos maravilhosos, de origem oriental, enfocam questões materiais, sociais e sensoriais, como a busca por riqueza, poder ou prazer sensorial, refletindo a realização socioeconômica do indivíduo em seu contexto. Exemplos clássicos desse tipo incluem Aladim e a Lâmpada Maravilhosa, O Gato de Botas e Simbad, o Marujo.

Por outro lado, Coelho (2003) afirma que os contos de fadas, de raízes celtas, exploram problemáticas espirituais, éticas e existenciais, centradas na formação interior do sujeito, muitas vezes mediada pelo amor, em narrativas nas quais o protagonista supera obstáculos impostos pelas forças opositoras para alcançar a união com a figura amada, como ocorre em Rapunzel, A Bela Adormecida e Branca de Neve. Nesse contexto, elementos mágicos, como fadas e talismãs, funcionam como mediadores, enquanto bruxas, gigantes e feiticeiros representam forças opostas aos objetivos do herói.

Partindo dessa perspectiva, Coelho (2003) aponta, com base na classificação de Câmara Cascudo, a existência dos contos exemplares, ou contos de encantamento, nos quais se entrelaçam as problemáticas material, do conto maravilhoso e existencial, do conto de fadas:

Finalmente há ainda os *contos exemplares*, nos quais se misturam as duas problemáticas: a social e a existencial. Câmara Cascudo chama-os de “contos de encantamento”, de que são exemplos: Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar e João e Maria (Coelho, 2003 p. 79).

Além disso, Cascudo (2004 *apud* Reis, 2021), observa que os contos de encantamento brasileiros se aproximam de narrativas fantásticas de diferentes tradições culturais, como Tales of Magic (inglês), Cuentos (espanhol) e Marchen (alemão), evidenciando a universalidade do gênero e ressaltando que esses contos são caracterizados por elementos sobrenaturais, dons e virtudes acima da capacidade humana, além de objetos mágicos, como amuletos e varinhas de condão. Essa perspectiva reforça que os contos folclóricos, além de transmitirem valores culturais e históricos, oferecem às crianças experiências simbólicas de encantamento e fantasia, estimulando a imaginação e o desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

Cascudo (2015) reforça essa perspectiva, enfatizando que:

[... o Folclore ensina a conhecer o espírito, o trabalho, a tendência, o instinto, tudo quanto de habitual existe no homem. Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular.

O conto é um vértice de ângulo dessa memória e dessa imaginação. A memória conserva os traços gerais, esquematizadores, o arcabouço do edifício. A imaginação modifica, ampliando por assimilação, enxertos ou abandonos de pormenores, certos aspectos da narrativa. O princípio e o fim das histórias são as partes mais deformadas na literatura oral. (Cascudo, 2015, p. 10)

Como destaca Reis (2021), dada essa consolidação da tradição narrativa e da literatura oral, coube a Cascudo, na década de 1940, posicionar-se como folclorista, pesquisador, escritor e coletor

de contos populares no Brasil, buscando não apenas validar sua produção, mas também inseri-la na linha histórica europeia de coleta e estudo de contos maravilhosos. Para isso, utilizou diversos artifícios literários complexos e eruditos em sua coletânea, evidenciando uma sólida intersecção entre conhecimentos folclóricos e literários. O trabalho de Cascudo em *Contos tradicionais do Brasil* (2004), assim como sua atuação como prefaciador das coleções, permitiu tornar claras ao leitor suas intenções editoriais e metodológicas, consolidando sua contribuição para a preservação e valorização do folclore brasileiro (Reis, 2021). Dessa forma, o folclore permite compreender o espírito humano, seu trabalho e seus instintos, articulando memória, imaginação e tradição literária.

3.1 Contos folclóricos e ludicidade

Os contos folclóricos desempenham um papel significativo na alfabetização, como argumentado por Carramillo-Going (1997), ao enriquecer o vocabulário e auxiliar na estruturação textual das crianças no início do processo de aprendizado da leitura e escrita. Atividades como reconto, oficinas e reescrita de contos, investigadas pela autora, são fundamentais nesse contexto educacional.

Segundo a autora, com base nos princípios de Piaget (1976, *apud* Carramillo-Going, 1997), o jogo simbólico até os 8 anos é essencial como forma predominante de pensamento infantil, facilitando a exploração imaginativa do mundo à sua volta. Essas práticas também promovem a equilíbrio cognitiva, um processo contínuo de ajuste mental que se inicia com a imitação no estágio sensório-motor e evolui para o jogo simbólico, onde a imaginação desempenha um papel central na construção de representações simbólicas, contribuindo assim para o desenvolvimento cognitivo das crianças e proporcionando condições para uma aprendizagem integral desde os primeiros anos escolares.

Morais (2019) destaca que a busca por situações de ensino em que a ludicidade seja um elemento inerente — e não um apêndice, cosmético ou disfarce — é necessária, visto que o brincar é constitutivo da condição de criança, independentemente da origem sociocultural ou época. Segundo o autor, ensinar por meio do brincar respeita um modo básico de funcionamento das crianças, ativando a motivação intrínseca, pois o indivíduo sente desejo de aprender ao experimentar o prazer da exploração, da descoberta e do gozo da competição. Além disso, esse tipo

de ensino, que desperta grande desejo e prazer na aprendizagem, não deve ser exclusivo da educação infantil, devendo estar presente igualmente no ensino fundamental.

De acordo com Silva (2015), a atividade lúdica é diferente das práticas didáticas por não ter um objetivo específico predefinido de antemão e não garante os resultados esperados. Entretanto, dentro e fora do contexto escolar, ela ainda mantém duas funções diferentes: a função lúdica durante a infância, que atende às necessidades de diversão e prazer quando selecionadas livremente para as crianças e a função educativa para permitir a aprendizagem e construir o conhecimento. Quando as duas funções são mantidas juntas, é possível alcançar o resultado do aprendizado do conteúdo curricular e ampliar conceitos em várias áreas do conhecimento, destacando assim o potencial educativo das atividades lúdicas na educação.

Assim, a ludicidade, quando incorporada à Literatura Infantil, desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento das crianças, transcendendo a mera função de entretenimento. Ao proporcionar uma vivência lúdica, ela cria um espaço propício para que as crianças possam explorar, questionar e refletir sobre o mundo ao seu redor de forma criativa e prazerosa. A literatura infantil, ao fazer uso de jogos, fantasias e simbolismos, facilita a compreensão de conceitos abstratos e contribui para a construção da identidade das crianças, orientando suas aspirações e sua participação no contexto social. (Coelho, 2003)

Nesse sentido, como observa Coelho (2003), a ludicidade se apresenta como um meio eficaz de envolver os pequenos leitores de maneira sutil e acessível, promovendo uma interação significativa com o ambiente e com as questões que lhes são propostas.

3.2 O Imaginário e os contos folclóricos

A relevância dos contos na educação infantil é amplamente reconhecida nos estudos do desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à formação emocional, cognitiva e sociocultural da criança (Carramillo-Going, 1997; Coelho, 2003; Colomer, 2003; Cascudo, 2015; Bettelheim, 2009). Essas narrativas, transmitidas de geração em geração, articulam elementos simbólicos que possibilitam à criança elaborar vivências internas, representar conflitos e projetar desejos e temores. Segundo Colomer (2003):

O folclore não supõe só ordenação cultural do mundo, mas também resposta à necessidade psíquica de fazê-lo e, além disso, forma terapêuticas de resolução dos conflitos psicológicos dos indivíduos (Colomer, 2003, p. 60).

Bettelheim (2009) sustenta que os contos de fadas não têm como função facilitar a vida da criança, mas prepará-la para enfrentá-la. Com base na teoria freudiana, o autor argumenta que essas narrativas expressam de forma simbólica os dilemas psíquicos enfrentados pela criança e oferecem modelos imaginários de enfrentamento. Conforme o autor:

O conto de fadas é terapêutico porque o paciente encontra suas próprias soluções, por meio da contemplação daquilo que a história parece sugerir acerca de si e de seus conflitos íntimos nesse momento de sua vida. O conteúdo do conto escolhido normalmente não tem nada a ver com a vida exterior do paciente, mas muito a ver com seus problemas interiores, que parecem incompreensíveis e, portanto, insolúveis. (Bettelheim, 2009, p. 36)

À luz de Bettelheim (2009), os contos possibilitam à criança simbolizar conflitos internos e integrar conteúdos emocionais por meio da identificação com os personagens. A projeção de anseios em figuras como fadas, bruxas, heróis ou lobos contribui para a construção do imaginário e para o amadurecimento subjetivo. Tomando como exemplo o conto “Joãozinho e Maria”, é possível observar como a história apresenta, de forma simbólica, o medo do abandono, a luta pela sobrevivência e o reencontro com a segurança. A jornada das crianças, a travessia da floresta, o enfrentamento da bruxa e o retorno ao lar simbolizam fases do desenvolvimento infantil e oferecem à criança instrumentos psíquicos para lidar com os sentimentos de insegurança e de desejo de autonomia.

Bettelheim (2009) interpreta figuras, como o lobo feroz, como representações simbólicas de forças internas que desafiam o ego infantil, sendo necessárias de serem enfrentadas. Como aponta o autor “O lobo selvagem e destrutivo representa todos os poderes antissociais, inconscientes e devoradores contra os quais devemos aprender a nos proteger, e que podemos derrotar com a força do próprio ego” (Bettelheim, 2009, p. 62).

No contexto da tradição oral e dos estudos culturais, Câmara Cascudo (2012) reconhece os contos folclóricos como expressões da psicologia coletiva de um povo. Ele destaca sua importância na formação identitária e cultural das crianças. Segundo o autor:

O conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos. Para todos nós, é o primeiro leite intelectual. Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão, vêm com as histórias fabulosas, ouvidas na infância (Cascudo, 2012, p. 10).

Os contos folclóricos, portanto, não apenas entretêm, mas transmitem valores, crenças e conhecimentos historicamente construídos, representando, assim, uma ferramenta pedagógica potente. Eles constituem registros simbólicos da memória coletiva, sendo capazes de preservar elementos da história social que, muitas vezes, não são formalmente documentados. Nesse mesmo sentido, a figura do Saci — amplamente difundida por Monteiro Lobato, sobretudo em *O Saci* (1932) — constitui um exemplo significativo da articulação entre tradição oral, imaginação infantil e identidade cultural. O Saci representa a esperteza, a inteligência popular e a ambiguidade moral, características que enriquecem o repertório simbólico da criança ao dialogar com a pluralidade da cultura brasileira (Costa, 2021).

Ao explorar os contos em sala de aula, o educador favorece que a criança construa significados a partir de suas vivências, sentimentos e experiências com o mundo. O imaginário, nesse contexto, constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento infantil, pois permite à criança nomear e elaborar aquilo que, muitas vezes, ainda não pode ser expresso racionalmente. Bettelheim afirma que “O conto de fadas é a cartilha em que a criança aprende a ler a sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite o entendimento antes de se atingir a maturidade intelectual (Bettelheim, 2009, p. 225).

Assim, o contato com os contos folclóricos, ao promover a escuta, a oralidade, a identificação simbólica e a reflexão sobre valores, favorece o desenvolvimento integral da criança, como observa Carramillo-Going:

Muitas vezes, na sala de aula, esquecemo-nos de que o sujeito é um todo, em busca dos frutos dos seus interesses. Como se fosse possível, construímos para os nossos alunos na entrada da sala de aula, ao lado do porta-guarda-chuva, um porta-necessidades e um porta-sentimentos, para assim poder dar lugar aos interesses da escola. Não damos espaço para o aluno compreender um texto levando em conta os vários tipos de linguagem que constituem seu universo simbólico. A escola, de um lado, priorizando mais o texto escrito do que o oral, e de outro preocupada com sua prática pedagógica, limita-se à compreensão do conteúdo, à intenção do autor sobre a leitura ou o que o professor pensa sobre determinado assunto. Dificilmente cria um espaço para o aluno se colocar com sua própria leitura de vida, isto é, para que vivencie como esse texto se interrelaciona com sua própria história e qual o significado para sua vida. Limita-se ao processo puramente acadêmico. É preciso transformar a leitura numa fonte de informação para um processo de construção e reconstrução da sua leitura de vida (Carramillo-Going 1997, p. 16-17).

Essa reflexão da autora evidencia que uma prática pedagógica ao se concentrar apenas na decodificação de textos ou na transmissão de conteúdos previamente estabelecidos, corre o risco

de fragmentar o aluno em dimensões isoladas — cognitiva, afetiva ou social —, desconsiderando a integralidade de seu desenvolvimento. A utilização de contos folclóricos, nesse contexto, surge como um instrumento privilegiado para promover a articulação entre as experiências individuais da criança e o conhecimento escolar. A partir do imaginário e das narrativas simbólicas, os alunos podem projetar seus sentimentos, medos e desejos, construindo significados pessoais que dialogam com sua história de vida.

Ao permitir que a criança se aproprie do texto, reinterprete a narrativa e explore múltiplas linguagens — oral, escrita, visual e simbólica —, o educador cria um espaço de aprendizagem que transcende o puramente acadêmico, favorecendo o desenvolvimento da subjetividade, da criatividade e do pensamento crítico. Dessa forma, o contato com os contos folclóricos não apenas contribui para a alfabetização e o letramento, mas também para a formação integral da criança, evidenciando a centralidade do aluno como sujeito ativo, capaz de interagir de forma autônoma e significativa com o mundo que o cerca (Carramillo-Going, 1997).

No processo de alfabetização, essas narrativas contribuem para o enriquecimento do vocabulário, a compreensão de estruturas narrativas e a formação de leitores críticos e criativos. A esse respeito Paul Zumthor (2014, *apud* Vieira, 2024), afirma que,

[...] por se encontrar enraizado na oralidade, “o conto popular tem na sua base de comunicação a percepção auditiva da mensagem”. A palavra contada não é simplesmente fala. Ela é carregada dos significados que lhe atribuem o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio. Seu valor estético está, portanto, na conjugação harmoniosa de todos esses elementos. Desse modo, com a utilização dos contos populares, na sala de aula, é possível estimular a postura e a análise crítica nos alunos, estimulando-os a se tornarem capazes de perceber ideologias, sentidos e demais aspectos presentes no seu discurso e no do outro (Zumthor, 2014 *apud* Vieira, 2024, p. 12).

Em síntese, ao dialogarem com o imaginário infantil, os contos folclóricos promovem não apenas a formação cultural, mas também o fortalecimento da subjetividade, o desenvolvimento da linguagem e a ampliação das possibilidades expressivas da criança. Constituem, portanto, ferramentas educativas fundamentais, cuja presença na prática pedagógica se mostra especialmente eficaz no processo de alfabetização e letramento, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

4 REVISÃO NARRATIVA

Esta revisão narrativa visa compreender o papel dos contos folclóricos no processo de alfabetização e na formação leitora. Para isso, integra contribuições teóricas e evidências empíricas. Fundamenta-se em estudos que ressaltam a relevância da literatura infantil como recurso pedagógico estratégico (Bortolozzo *et al.*, 2023), bem como a tradição oral como instrumento de preservação cultural, identidade comunitária e diversidade (Vieira, 2024; Córdula, Nascimento e Nascimento, 2014). Estudos empíricos reforçam que a mediação de contos populares favorece o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, amplia repertórios linguísticos e estimula a criatividade (Carramillo-Going, 1997; Carvalho, 2021; Farias Couto Pimentel e Coqueiro Sousa, 2022). Além disso, pesquisas como a de Nascimento (2021) evidenciam que narrativas orais fortalecem o pertencimento cultural e a formação de leitores críticos. Dessa forma, a revisão articula fundamentos conceituais e resultados de pesquisa para evidenciar que a utilização dos contos folclóricos no contexto escolar transcende a alfabetização, configurando-se como prática pedagógica capaz de promover o desenvolvimento integral da criança e fortalecer sua identidade cultural e social.

A arte de contar histórias é uma das mais antigas formas de comunicação entre as pessoas desde tempos remotos antes da criação da escrita - os relatos eram transmitidos oralmente e carregavam consigo significados profundos sobre a forma de viver e perceber o mundo ao nosso redor e nossos sentimentos em relação a ele (Fonseca, 2012). Na esfera educacional infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, os contos folclóricos narrados desempenham um papel importante não só como fonte de entretenimento, mas também como mediadores na construção da linguagem aprimorando o ouvir atento, a imaginação simbólica e a construção da identidade cultural das crianças.

Os mitos e lendas tradicionais são cheios de símbolos e figuras que despertam nas crianças um senso de conexão e herança cultural por serem transmitidos oralmente ao longo dos anos. Bettelheim (2009) destaca que essas histórias não só refletem os desafios enfrentados pela humanidade, mas também fornecem às crianças ferramentas simbólicas para lidar com eles.

A tradição oral é marcada pela conexão emocional e social entre quem conta e quem ouve as histórias. De acordo com Abramovich (1997, *apud* Bortolozzo *et al.*, 2023), narrar contos é um gesto de compartilhamento e escuta que une as pessoas ao despertar significados profundos e

fortalecer relações interpessoais - permitindo assim que crianças expressem suas emoções e experiências enquanto se conectam com o conhecimento do seu círculo social.

Segundo Vieira (2024), os contos narrados estimulam a audição atenta e o uso prático da linguagem em situações significativas. Além disso, proporcionam oportunidades para que os alunos formulem suposições sobre a escrita com base no seu desenvolvimento gráfico efetuado com intenção criativa.

Os contos folclóricos são importantes não apenas como histórias tradicionais transmitidas oralmente no decorrer da história, mas também como expressões da cultura de um povo ao longo das gerações passadas até o presente momento. Segundo Farias Couto Pimentel e Coqueiro Sousa (2022), as histórias orais representam um verdadeiro reflexo da experiência vivida pelos povos ao longo do tempo, trazendo consigo valores, estilos de vida e interpretações sobre fenômenos naturais e sociais.

Além disso, a literatura sobre saberes tradicionais evidencia que a memória coletiva e a oralidade desempenham papel central na preservação e transmissão da cultura popular. De acordo com Córdula *et al.* (2014), os saberes tradicionais geram a cultura popular, que por sua vez é permeada pelo folclore e suas tradições, transmitidas de geração a geração por meio da oralidade e da memória social. Esse processo permite que valores, crenças e práticas culturais sejam perpetuados, configurando uma memória cultural que sustenta a identidade de uma comunidade. Os contos, lendas e canções populares, ao serem narrados oralmente, não apenas preservam a história de um povo, mas também consolidam o imaginário coletivo, fortalecendo laços sociais e promovendo o reconhecimento de uma herança cultural compartilhada. Assim, a prática pedagógica que incorpora narrativas orais se insere em um contexto de continuidade cultural, proporcionando às crianças o acesso a saberes históricos, éticos e simbólicos que transcendem o simples entretenimento (Córdula *et al.*, 2014).

Ao explorar esse tipo de narrativa na sala de aula, o professor não só estimula habilidades de comunicação escrita, mas também colabora para que os alunos reconheçam as bases culturais de suas origens, valorizando seus conhecimentos e tradições. Segundo Vieira (2024),

Através da tradição oral, o exercício de contar histórias estimula diversos benefícios na aprendizagem como o desenvolvimento da linguagem oral, a leitura, mesmo que de maneira não convencional, a interpretação e a capacidade de reprodução do que foi trabalhado, a descrição de personagens e cenários, o incentivo do trabalho em equipe, a identificação de marcas temporais, o desenvolvimento do senso crítico e da criatividade, a busca de soluções para conflitos do mundo real por meio dos conflitos apresentados nas histórias, entre

outras inúmeras vantagens desse recurso. Em suma, os contos de tradição oral são uma rica fonte de aprendizado e podem ser explorados de diversas maneiras na educação. Por meio deles, é possível desenvolver habilidades como a leitura, a escrita, a interpretação e a reflexão crítica, além de contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis à diversidade cultural (Vieira, 2024, p. 15-16).

No que diz respeito a isso, trabalhar com narrativas orais durante o processo de aprendizagem da língua escrita passa além de apenas proporcionar fins estéticos ou recreativos; desempenha um papel educativo importante conforme Kielb e Mendes Silva (2023), quando afirma:

Os contos de fadas, em específico, tornam-se aliados na educação das crianças e dos jovens para sua constituição como pessoas, sujeitos de conhecimento e coparticipes da construção da sociedade na qual se inserem. Esse tipo de literatura faz uma importante ligação entre o real e o imaginário e fomenta a construção do pensamento crítico. A mediação entre as crianças e os contos, feita por professores(as), pode encerrar múltiplas possibilidades educativas e auxiliar na construção de experiências e aprendizados significativos, enquanto proporciona momentos de descoberta, fruição e reflexão. (Kielb e Mendes Silva, 2023, p. 3)

Logo, segundo as autoras, o uso de narrativas orais transcende o entretenimento e se configura como prática pedagógica significativa. O professor atua como mediador, criando múltiplas possibilidades educativas, proporcionando às crianças, entre outras habilidades, a prática de escutar atentamente, expressar-se verbalmente, compreender, refletir e escrever, contribuindo significativamente para o avanço de suas habilidades linguísticas e cognitivas. Além disso, auxilia na formação de indivíduos críticos, inventivos e enraizados em sua própria herança cultural.

Em uma situação semelhante documentada por Carramillo-Going (1997) em um estudo conduzido em Santos / SP que se transformou em uma dissertação de mestrado, analisou-se como os contos de fadas podem ser usados como um processo do desenvolvimento da escrita infantil, durante a alfabetização para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa comparou o progresso dos alunos em duas escolas — uma pública e outra privada. No início, havia disparidades marcantes nas redações dos estudantes; entretanto o uso de narrativas auxiliou na progressão da alfabetização em ambas as situações - o que destaca a importância das histórias na facilitação da aprendizagem da linguagem escrita.

Além disso, conforme defendido por Marcuschi (2005, *apud* Vieira, 2024), os gêneros textuais funcionam como ações socio discursivas que atuam e reagem sobre o mundo ao representá-lo linguisticamente, configurando-o de maneiras específicas. Dessa forma, gêneros textuais como

o romance, a poesia, a crônica e o conto, inseridos no âmbito da literatura na educação básica, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura, apreciação literária, escrita criativa, pensamento crítico, bem como para a expressão cultural e artística dos estudantes.

A pesquisa atual parte do princípio de que a inclusão dos contos folclóricos na prática pedagógica pode apoiar o processo de alfabetização ao proporcionar vivências linguísticas significativas que estimulam a escrita e facilitam a compreensão de textos em ambientes educacionais públicos, ao mesmo tempo em que destaca a importância da tradição oral como recurso válido para o ensino-aprendizagem, propondo uma abordagem educacional intercultural e democrática alinhada com o desenvolvimento psicológico da criança.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

- Analisar se os contos folclóricos promovem no processo de alfabetização e letramento, a construção da escrita e a compreensão textual do conteúdo narrado.

5.2 Objetivos Específicos

- Identificar a compreensão textual e a interpretação por parte das crianças durante a exposição dos contos folclóricos, como elas interpretam e se conectam com os personagens, considerando as dimensões espaciais, temporais e causais presentes na trama.
- Verificar a progressão no desenvolvimento da escrita das crianças, examinando como a experiência com contos folclóricos influencia a evolução de suas habilidades de expressão escrita ao longo do período de observação.

5.3 Problema de Pesquisa

De que maneira os contos folclóricos desenvolvem a construção da leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental público?

5.4 Hipótese

O professor no processo de alfabetização, ao utilizar os diversos gêneros de contos folclóricos nos anos iniciais, promoverá a construção da escrita e a compreensão textual do conteúdo narrado, na criança.

6. METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, adequada para compreender de forma aprofundada as percepções, atitudes e comportamentos das crianças diante da utilização dos contos folclóricos no processo de alfabetização. Segundo Minayo (2001),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21-22).

Nesse sentido, essa abordagem mostrou-se adequada para identificar e analisar as experiências das crianças no contato com os contos folclóricos, pois permitiu captar a riqueza das interações, as interpretações individuais e coletivas, bem como os aspectos emocionais e culturais envolvidos na construção da leitura e escrita. A natureza dessa abordagem possibilita uma compreensão ampla e detalhada dos processos que envolvem a alfabetização e o letramento, especialmente em um contexto onde o imaginário, a ludicidade e os elementos simbólicos desempenham papel central.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa busca a objetivação dos fenômenos, valoriza a compreensão e a descrição das ações em seus contextos naturais e respeita o caráter interativo entre os objetivos do pesquisador, suas orientações teóricas e os dados empíricos. Essa abordagem opõe-se a modelos que pretendem impor um padrão único de investigação a todas as ciências.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracterizou-se como exploratória, por buscar ampliar a familiaridade com o tema, formular hipóteses e identificar variáveis relevantes para investigações subsequentes. Conforme Gil (2002), a pesquisa exploratória é adequada quando se busca aprofundar a compreensão de um fenômeno e construir bases para estudos futuros; nesse sentido, a etapa inicial permite clarificar o problema de pesquisa e orientar o delineamento metodológico.

Conforme Thiollent (2011), a fase exploratória assume papel primordial na definição do campo investigado, na identificação dos sujeitos envolvidos e na compreensão de suas expectativas, além de possibilitar a realização de um diagnóstico preliminar que auxilie na priorização dos problemas a serem abordados.

No presente estudo, que analisa o uso dos contos folclóricos como estratégia para o desenvolvimento da compreensão textual e da construção da escrita no primeiro ano do ensino

fundamental, a fase exploratória foi essencial para mapear as características do grupo de crianças e as condições de participação dos sujeitos (alunos e familiares), bem como para identificar as especificidades do contexto escolar. Esse mapeamento possibilitou delinear uma intervenção pedagógica contextualizada, sensível às necessidades reais da turma, e alinhada às condições materiais e sociais do ambiente escolar, garantindo assim maior pertinência e efetividade às ações educativas propostas.

6.1 Delineamento Metodológico

Este estudo adotou a pesquisa-ação como estratégia metodológica, em razão de seu caráter formativo, participativo e colaborativo, amplamente reconhecido na literatura (Franco, 2016; Abdala, 2005; Pimenta, 2005; Mello, 2014 *apud* Araujo et al., 2021). Conforme Sakamoto e Silveira (2014), a pesquisa-ação caracteriza-se pelo seu caráter participativo, desenvolvendo-se por meio da interação contínua entre os atores sociais envolvidos.

Conforme destacado por Franco (2016 *apud* Araujo et al., 2021),

[...] a Pesquisa-ação sempre terá um caráter formativo, pois, 'É um trabalho participativo; colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva de formação crítico-reflexiva, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino (Franco, 2016 *apud* Araujo et al., 2021, p. 13).

Tal perspectiva é fundamental para este estudo, no qual a pesquisadora exerce simultaneamente o papel de docente e investigadora, estabelecendo uma articulação constante entre teoria e prática. Conforme Abdala (2005 *apud* Araujo et al., 2021) essa abordagem metodológica potencializa a capacidade dos profissionais da educação em lidar com desafios cotidianos da escola por meio da experimentação colaborativa de soluções, promovendo ações transformadoras. Esta característica está diretamente relacionada ao desenvolvimento das intervenções pedagógicas mediadas pelos contos folclóricos, que são realizadas por meio de ciclos contínuos de observação, reflexão e ajuste no ambiente da sala de aula.

Além disso, Pimenta (2005 *apud* Araujo et al., 2021) ressalta que a pesquisa-ação favorece a problematização e análise da prática docente, articulando saberes teóricos e experiências vivenciadas, o que estimula a busca colaborativa por soluções aos desafios educacionais. Essa abordagem dialoga diretamente com os objetivos da pesquisa, que visam promover a compreensão textual e a construção da escrita no processo de alfabetização.

Complementando essa perspectiva, destaca-se que a presente pesquisa se insere no campo da pesquisa-ação ao articular observação e intervenção planejada, de modo a promover avanços concretos no processo de alfabetização mediado pelos contos folclóricos. As atividades propostas foram elaboradas para favorecer tanto a participação ativa das crianças quanto a reflexão da pesquisadora sobre as práticas pedagógicas, caracterizando um movimento dinâmico entre teoria e prática. Tal compreensão dialoga com Sakamoto e Silveira (2014), que esclarecem:

A Pesquisa-ação é uma Pesquisa de caráter participativo à semelhança da Pesquisa participante, que por meio da interação de seus atores sociais, desenvolve o estudo; todavia o que diferencia as duas modalidades de estudo é que na Pesquisa-ação ocorre de forma planejada uma intervenção no transcorrer do processo investigativo que prevê a resolução da situação pesquisada (Sakamoto; Silveira, 2014, p. 56).

Por fim, Mello (2014 *apud* Araujo et al., 2021) destaca o potencial emancipatório da pesquisa-ação, que mobiliza os sujeitos envolvidos, estimulando a autonomia e preparando o contexto para a ação durante o desenvolvimento da investigação. Dessa forma, essa metodologia sustenta o processo investigativo deste estudo, que busca provocar transformações tanto na prática pedagógica da pesquisadora quanto na aprendizagem das crianças, integrando de modo dinâmico e dialógico teoria, prática e contexto social ao longo do processo investigativo.

6.1.1 Procedimentos Metodológicos

- Sondagem Inicial

Antes do início das atividades, foi realizada uma sondagem diagnóstica, à luz da Psicogênese da Língua Escrita, a fim de identificar a hipótese de escrita de cada criança participante. Essa etapa inicial fundamentou-se nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que defendem a escrita como um processo construtivo e gradual, possibilitando à criança construir hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

6.1.2 Etapas da Pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se ao longo de nove semanas e organizou-se em três etapas principais, aplicadas a cada conto trabalhado:

- a) Primeira Etapa – Narração, Reconto e Produção Escrita

Na primeira etapa das atividades, a pesquisadora estruturava o ambiente da sala de aula de forma a torná-lo acolhedor, utilizando tapetes e um pequeno painel com o título do conto da semana. As atividades eram iniciadas com um momento de relaxamento, por meio da brincadeira “cheira a florzinha (inspirar) e sopra a velinha (expirar)”, com o objetivo de acalmar e preparar as crianças para a leitura. Conforme Fonseca (2012),

[...] nossos corpos se posicionam em planos diferentes, de acordo com as situações do cotidiano. Cada situação pede uma postura corporal mais adequada. E o corpo age e reage frente a isso. É em pé que as pessoas argumentam, defendem, passam ensinamentos ou conversam informalmente. Sentados é que estudam, resolvem questões mais formais (ou que exigem atenção), aguardam. Deitados ou sentados no chão segredam, trocam confissões, relaxam, falam de sonhos e do que é mais íntimo. A ideia é que todos possam relaxar para abrir espaço para a história chegar e envolver cada um dos participantes (Fonseca, 2012, p. 155).

Esse cuidado corporal e espacial favorece a atenção, a participação e o engajamento das crianças na experiência. Em seguida, a pesquisadora narrava o conto folclórico. Após a escuta, as crianças participavam do reconto oral e da discussão coletiva, expressando suas interpretações, dúvidas e opiniões. Finalizando esta etapa, as crianças faziam a recontagem escrita do conto em seus diários, sem interferência ou correções da pesquisadora. Essa prática expressa a natureza pedagógica e colaborativa da pesquisa-ação (Franco, 2016 *apud* Araújo et al, 2021), permitindo que a experiência de leitura fosse compartilhada, analisada e registrada, articulando oralidade e escrita.

b) Segunda Etapa – Atividades Pedagógicas Interdisciplinares

Nos dias subsequentes à narração, foram aplicadas atividades pedagógicas interdisciplinares, elaboradas com base no conto da semana. Essas atividades incluíam sequências didáticas com conteúdo das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, promovendo uma aprendizagem integrada e significativa.

As atividades interdisciplinares foram elaboradas a partir dos contos folclóricos e alinhadas às habilidades previstas pelo Currículo Paulista para o 1º ano do Ensino Fundamental. No campo da análise linguística e semiótica, foram planejadas atividades que contemplaram a compreensão do sistema de escrita alfabética (EF01LP05), a distinção das letras de outros sinais gráficos (EF01LP04) e a nomeação e recitação sequencial das letras (EF01LP10A; EF01LP10B). A aplicação dos contos permitiu que as crianças reconhecessem as letras em contextos significativos,

fortalecendo a consciência fonológica e a relação entre som e escrita, bem como promovendo a construção gradual da noção do sistema alfabético como representação gráfica da linguagem.

O desenvolvimento das atividades também integrou práticas de oralidade, leitura e produção escrita, articulando práticas de linguagem com os demais campos do currículo. Foram realizadas tarefas de segmentação oral de palavras (EF01LP06), comparação de palavras quanto a sons e grafias (EF01LP09; EF01LP13) e produção de textos colaborativos (EF01LP02B; EF01LP18). Além disso, as atividades contemplaram a compreensão de contos (EF01LP26A), identificação de elementos constitutivos da narrativa (EF01LP26B) e planejamento, produção e revisão de contos com apoio docente (EF01LP25A; EF01LP25B; EF01LP25C). Dessa forma, as práticas favoreceram o desenvolvimento da compreensão textual, da escrita e do repertório cultural das crianças, promovendo aprendizagens significativas de maneira interdisciplinar. Essas atividades permitiram observar, refletir e reorientar continuamente as intervenções, conforme sugere Abdala (2005 *apud* Araujo *et al.*, 2021), ao tratar da pesquisa-ação como prática que experimenta soluções pedagógicas em interação com a realidade escolar.

c) Terceira Etapa – Atividades Lúdicas

A terceira etapa era reservada a atividades lúdicas vinculadas ao conto da semana, com o objetivo de reforçar os conteúdos de forma prazerosa. Entre as propostas, destacaram-se: construção da casa de doces (conto Joãozinho e Maria), trilha do tesouro (conto O Pequeno Polegar), piquenique (Chapelinho Vermelho), teatro de sombras (A Bela e a Fera), entre outros. Essas atividades estimularam a imaginação, a linguagem e a expressão das crianças.

Durante todo o processo, ocorreu uma troca contínua de saberes e um movimento de reflexão crítica, conforme enfatiza Franco (2016 *apud* Araujo *et al.*, 2021), que entende a pesquisa-ação como um trabalho colaborativo e crítico-reflexivo entre pesquisador e participantes, visando a melhoria da prática pedagógica. A adaptação das intervenções associada às necessidades que surgiam no cotidiano da turma reforça a perspectiva de Abdala (2005 *apud* Araujo *et al.*, 2021), segundo a qual a pesquisa-ação possibilita a experimentação interativa de soluções para os desafios do cotidiano escolar.

6.2 Local

A pesquisa foi conduzida em uma Unidade Municipal de Ensino (UME) da cidade de Cubatão/SP. Essa escola atende alunos do Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, além de oferecer Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A escola possui uma infraestrutura abrangente, incluindo 21 salas de aula, duas quadras esportivas (uma poliesportiva e uma coberta), biblioteca, laboratório de informática, cozinha, refeitório e áreas de lazer como pátios cobertos e descobertos.

6.3 Participantes

A coleta de dados foi realizada com a participação de alunos devidamente matriculados e frequentando o 1º ano do ensino Fundamental Anos Iniciais, com idade entre 6 e 7 anos, sendo 15 meninos e 7 meninas. A pesquisa contou com 22 crianças do 1.º ano do ensino fundamental, cujos responsáveis assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido e as próprias crianças assinaram os termos de assentimento.

6.4 Instrumentos

A coleta de dados foi realizada com base nos seguintes instrumentos e etapas:

- **Diário de campo da pesquisadora:** utilizado para registrar, semanalmente, as observações sobre o desempenho das crianças nas atividades de leitura, escrita, oralidade e ludicidade. Incluiu anotações sobre o envolvimento, dificuldades enfrentadas e interações em sala de aula.
- **Diário de conto das crianças:** caderno individual no qual as crianças, semanalmente, realizaram suas produções escritas sobre o conto trabalhado, sem interferência ou correções.
- **Atividades de Sequência Didática:** Conectadas aos contos, foram aplicados nos três dias consecutivos na semana as atividades de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas fornecendo dados

sobre a aplicação do conhecimento de leitura e escrita em contextos interdisciplinares e lúdicos.

Esses registros foram fundamentais para a análise qualitativa dos dados e para verificar a progressão das crianças na construção da escrita e na compreensão textual.

6.5 Procedimentos

A coleta de dados foi guiada pelos objetivos específicos da pesquisa e organizada em torno de dois eixos — compreensão textual e construção da escrita — que orientaram a escolha das estratégias de observação e análise. Para captar essas dimensões, optou-se por uma abordagem qualitativa que privilegia a observação direta das interações das crianças durante as atividades narrativas, lúdicas e escritas.

Foram utilizadas as seguintes estratégias de coleta:

- Observação das interações durante as atividades de leitura, narração, discussão e reconto oral dos contos folclóricos, com foco na escuta ativa, participação e envolvimento das crianças.
 - Análise das produções escritas realizadas nos diários individuais das crianças, registrando a progressão da escrita ao longo do período de investigação.
 - Registro contínuo no diário de bordo da pesquisadora, contendo descrições das atividades, impressões sobre o desenvolvimento das crianças e reflexões pedagógicas.
 - Avaliação das produções resultantes de atividades interdisciplinares, como desenhos, dramatizações e jogos, que contribuíram para a expressão da compreensão textual de forma ampliada.
- **Instrumento de Registro**

Para sistematizar os dados observados de forma simples e organizada, foi elaborado um formulário de registro que serviu como instrumento complementar durante as sessões de observação. O formulário contemplou dois eixos — compreensão textual e construção da escrita

— acompanhados de indicadores qualitativos que orientaram a sistematização e interpretação dos dados coletados.

Figura 1 – Formulário coletivo de observação – frente.

FORMULÁRIO COLETIVO DE OBSERVAÇÃO – PESQUISA SOBRE CONTOS FOLCLÓRICOS NA ALFABETIZAÇÃO

SEMANA (DE 1 A 9): DATA: ____/____/____

CONTO TRABALHADO: _____

Participantes	EIXO 1: COMPREENSÃO TEXTUAL				EIXO 2: CONSTRUÇÃO DA ESCRITA		
	Participa da escuta atenta do conto? S/N	Reconta oralmente com base na estrutura do conto? S/N	Compreende tempo e espaço narrativo? S/N	Relaciona acontecimentos do conto, interpretando causas e consequências? S/N	Realiza tentativa de escrita espontânea? S/N	Escreve frases com início, meio e fim? S/N	Usa vocabulário relacionado ao conto? S/N
1							
2							
3							
1							
4							
5							
6							
7							
8							
9							

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 2 – Formulário coletivo de observação – verso

FORMULÁRIO COLETIVO DE OBSERVAÇÃO – PESQUISA SOBRE CONTOS FOLCLÓRICOS NA ALFABETIZAÇÃO

SEMANA (DE 1 A 9): DATA: ____/____/____

CONTO TRABALHADO: _____

10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Embora o formulário apresentasse respostas fechadas do tipo sim/não, sua utilização foi pensada como complementar aos demais instrumentos de coleta, como o diário de bordo e os diários das crianças. Essa articulação possibilitou a triangulação dos dados e permitiu interpretar as informações à luz das observações realizadas durante as atividades, contribuindo para uma análise integrada e consistente dos processos de aprendizagem e participação dos estudantes.

- **Procedimentos de análise dos dados**

A análise dos dados ocorreu de forma qualitativa, contemplando a interpretação das observações realizadas nas atividades, a leitura das produções escritas e os registros do diário de bordo. O objetivo foi identificar evidências de progressão nos processos de compreensão e produção escrita, considerando interações verbais, usos da linguagem e tentativas de construção narrativa.

As informações foram organizadas em categorias emergentes dos próprios dados: (a) compreensão textual; (b) construção da escrita; (c) interações verbais e colaboração; e (d) ludicidade e engajamento. Essas categorias permitiram respeitar a singularidade de cada criança e valorizar os indícios de aprendizagem e construção de sentido nos contextos vivenciados.

O cruzamento entre os registros das interações, as produções escritas e as observações sistematizadas possibilitou uma visão ampliada e contextualizada da evolução das crianças ao longo do período de investigação.

- **Cronograma**

Abaixo, apresenta-se o cronograma utilizado para a aplicação das atividades, com base nos contos escolhidos:

Quadro 1 – Cronograma de aplicação de pesquisa

Cronograma de aplicação da pesquisa						
Semana	Contos	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1.	Joãozinho e Maria – Câmara Cascudo	23/09	24/09	25/09	26/09	27/09
2.	O Pequeno Polegar – Câmara Cascudo	30/09	01/10	02/10	03/10	04/10
3.	Chapelinho Vermelho – Câmara Cascudo	07/10	08/10	09/10	10/10	11/10

4.	A Bela e a Fera – Câmara Cascudo	21/10	15/10	16/10	17/10	18/10
5.	A Princesa do sono sem fim – Câmara Cascudo	28/10 *	29/10	30/10	31/10	01/11 *
6.	A Princesa e o Gigante – Câmara Cascudo	04/11	05/11	06/11	07/11	08/11
7.	Bicho de Palha – Câmara Cascudo	11/11	12/11	13/11	14/11	15/11**
8.	O Saci – Monteiro Lobato Cap. 1 – Em férias Cap. 3- Medo do Saci Cap. 4 – Tio barnabé	18/11	19/11	20/11*	21/11	22/11
9.	Os Velhos e sua sabedoria – Avani Souza	25/11	26/11	27/11	28/11	29/11

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

* Ponto facultativo.

** Feriado nacional.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de resguardar a identidade das crianças participantes, optou-se pela adoção de identificações numéricas (Participante 1, Participante 2, etc.), preservando seu anonimato ao longo da pesquisa. Do total de 22 alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, 7 foram sorteados para compor a amostra do estudo: Participantes 6, 7, 9, 10, 13, 17 e 19.

O processo de seleção ocorreu por sorteio, assegurando a aleatoriedade da amostra. Um dos estudantes não participou do sorteio por estar, à época da coleta, em processo de avaliação para possível encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado. Além disso, o participante inicialmente sorteado foi excluído da amostra por ter se mudado para outro município, o que configurou abandono da pesquisa. Por esse motivo, foi desconsiderado na etapa de análise dos dados.

7.1 Análise do Participante 6

- **Perfil do Participante 6**

O Participante 6 geralmente mantém uma postura silenciosa na presença de adultos, mantendo certa distância e evitando interações mais diretas nessas situações. Em situações formais, sua voz se torna baixa e hesitante. No entanto, entre os colegas, demonstra-se relaxado, interagindo de forma animada e participando das atividades com entusiasmo.

Durante as apresentações em sala de aula, mostra-se atento e participativo, demonstrando grande interesse na realização das tarefas propostas. Nos grupos com adultos, tende a ser mais reservado, preferindo manter-se em silêncio. Ainda assim, demonstra presença constante e comprometimento com os colegas, expressando-se por meio de gestos carinhosos.

7.1.1 Sondagem inicial

Na sondagem inicial, a escrita do Participante 6 demonstrou uma **hipótese de escrita alfabética**:

- Escreveu "ABACATE", "BANANA" e "LIMÃO" de forma correta.
- Representou "NOZ" como "NOS".
- A frase "EUGOSTODEABACATEEBANANA" foi escrita com as palavras grafadas corretamente e sem segmentação.

Quadro 2 – Registro de compreensão textual do Participante 6.

SEMANA	REGISTROS DAS INTERAÇÕES (NARRAÇÃO/DISCUSSÃO/RECONTO)
1	No reconto oral, o Participante 6 iniciou dizendo que o conto começou na casa de uma família muito pobre, que o pai era lenhador. Entrevi em diversos momentos seja para acrescentar algum fato da trama ou mesmo corrigir alguma informação dos demais participantes.
2	O Participante 6 contribuiu no reconto oral ao relatar que a narrativa tem início na noite anterior, quando o Pequeno Polegar, junto aos irmãos, ouve a conversa dos pais e recolhe pedrinhas para marcar o caminho de volta. Acrescentou que, em outra ocasião semelhante, o pai também os levaria à floresta, mas, como a porta estava trancada, o personagem utilizou grãos de arroz, guardando-os no bolso para indicar o trajeto no dia seguinte.
3	O Participante 6 recordou a doença da avó e comentou sobre o caminho a ser seguido pela personagem. Ao ouvir a pesquisadora mencionar o trajeto que estava tomando, relatou que Chapelinho se distraiu com uma borboleta azul. Com o apoio dos colegas, descreveu a figura do lobo como "um bicho peludo com olhos de fogo".
4	O Participante 6 relatou que o pai de Bela era um mercador que perdeu seu dinheiro e passou a viver afastado da cidade. Recordou que Bela era a filha caçula entre três irmãs e que, em uma viagem a trabalho, o pai acabou chegando ao castelo da Fera, onde comeu, bebeu e dormiu. Quando um outro participante iniciou o relato diretamente pela chegada de Bela ao castelo, outro o interrompeu para lembrar que, antes disso, o pai esperava ser recebido pela cachorrinha, mas foi surpreendido por Bela. Em seguida, relatou Bela foi ao castelo e permaneceu ali com a Fera.
5	O Participante 6 durante o reconto oral, relatou a parte da história em que o Príncipe ouve sobre um castelo onde se encontra a Princesa do Sono Sem Fim, que havia sido encantada por uma fada velha.
6	O Participante 6 mencionou o fio do pelo do leão e observou que a irmã escondeu o irmão em um esconderijo, e não no armário, como havia feito a primeira irmã.
7	O Participante 6 acrescentou que a personagem sentia fome e que se passaram alguns dias.
8	No reconto oral, o Participante 6 interveio durante a interação de outra participante que usou o termo "Saci Pererê", apontando que até então havia sido mencionado apenas "Saci", e não "Pererê". A pesquisadora perguntou ao grupo se alguém saberia o significado da palavra "reinações" presente no conto, ao que um participante respondeu que acreditava ser "bagunça".
9	Colaborou de forma ativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 3 – Registro de construção da escrita do Participante 6

SEMANA	REGISTROS DO DIÁRIO DE CONTOS
1	Na semana 1, o Participante 6 iniciou a escrita espontânea, dando o título de "João e Maria". Sua produção teve 14 linhas e descreveu o diálogo entre os pais dos personagens centrais e a falta de comida. Em seguida, relatou a ação de Joãozinho,

	que buscou pedrinhas brancas para marcar o caminho de volta para casa. O Participante 6 reescreveu o conto até a metade. Após a escrita, fez um desenho de uma casa de doces e uma árvore.
2	Na semana 2, em sua produção textual, o Participante 6 escreveu a palavra “AVISTOU”, presente na narração do conto. Reescreveu boa parte da história. Após a produção textual, desenhou uma paisagem com o sol, algumas árvores com frutos que lembravam uma floresta e uma mão com o personagem central, Pequeno Polegar, bem ao meio. O Participante 6 explicou que o desenho da mão com o Pequeno Polegar era para destacar o tamanho do personagem. Durante esse momento, interagiu de forma descontraída e segura.
3	Na semana 3, em sua escrita espontânea, o Participante 6 descreveu que a avó da personagem Chapelinho morava sozinha. Relatou o percurso de Chapelinho, que se dispersou no meio do caminho e encontrou o lobo. Em sua versão, o lobo tornou-se amigo de Chapelinho e de sua avó, encerrando o texto com a frase “viveram felizes para sempre”. Ao final, realizou um desenho.
4	Na semana 4, o Participante 6 deu continuidade à produção textual, inserindo o termo “MERCADOR”, mencionado durante a leitura do conto e relacionado ao pai da personagem Bela. Ao ser indagado sobre o sentido da palavra, respondeu: “acho que é alguém que vende coisa nas portas das casas.” Ao encerrar a atividade, elaborou uma ilustração composta por um castelo, um arco-íris, nuvens, sol e uma árvore com frutos.
5	Na semana 5, o Participante 6 produziu um texto com 12 linhas, concentrando-se nos acontecimentos iniciais da narrativa, como nas semanas anteriores. Mais uma vez, utilizou o termo “AVISTOU” em sua escrita. Ao final da atividade, realizou uma ilustração complementar ao texto.
6	Na semana 6, o Participante 6 escreveu um texto com 20 linhas. Registrou os acontecimentos do conto, descrevendo o início com um casal e seus quatro filhos – três meninas e um menino. Em seguida, narrou como cada filha foi levada por um personagem animal e como o irmão seguiu em busca das irmãs. Concluiu com a resolução do problema apresentado na história. Após a escrita, desenhou dois personagens do conto (o irmão e a princesa), um castelo e uma árvore com frutos.
7	Na semana 7, o Participante 6 produziu um texto com 11 linhas. Registrou que a personagem central, Maria (Bicho de Palha), era maltratada pela madrasta na ausência do pai, que costumava viajar. Na última linha da produção, apresentou segmentação entre as palavras. Ao entregar o caderno para a pesquisadora, comentou que “lembrou de deixar espaço” entre as palavras apenas no final do texto.
8	Na semana 8, o Participante 6 escreveu de forma espontânea um diálogo entre o personagem Pedrinho e sua mãe. Em seguida, registrou as ações do personagem, destacando seu desejo de caçar na mata e sua curiosidade em descobrir mais sobre o Saci. Ao final, realizou um desenho.
9	Na semana 9, o Participante 6 registrou que o conto se passava em uma aldeia “lá da África”. Escreveu que o soba da aldeia mandou embora todos os idosos, e destacou que um jovem não quis levar seu tio para outra aldeia porque “não queria deixar o tiosozinho que ele era muminto (muito) velho escomdeuosoba (do soba)”.

	A escrita não foi concluída. Em outra folha, desenhou uma árvore com frutos, uma cabana, girassóis e idosos.
Tema livre	Na última semana, o Participante 6 escreveu como título de sua produção com tema livre: “EU e seu nome e sobrenome”. Iniciou o texto com a expressão “Era uma vez, um rei...”, narrando a história de um rei em seu jardim que avistou uma rosa e um girassol. Registrou ainda que esse rei chamou seu filho para ir ao mercado comprar comida, doces e um bolo para comemorar o aniversário dos avós. Finalizou o texto com “e todos viveram felizes para sempre”. Concluiu com o desenho de uma casa e do sol.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

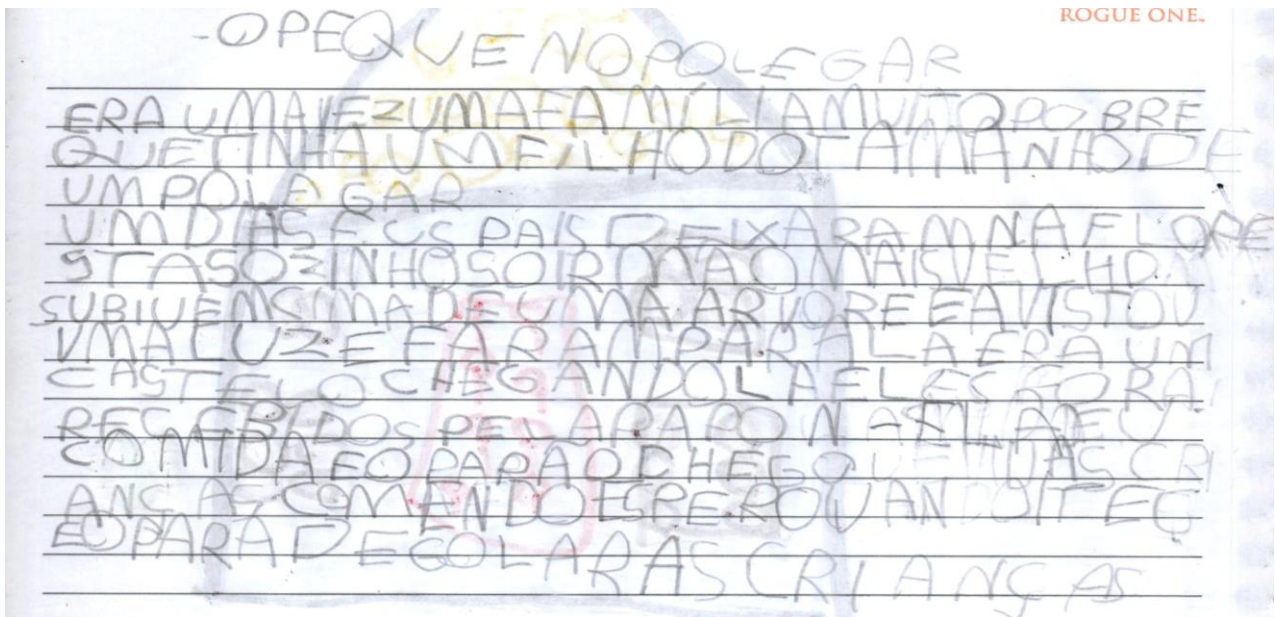
Quadro 4 – Registro atividades interdisciplinares do Participante 6

SEMANA	REGISTRO DAS ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES
1	O Participante 6 realizava as atividades de forma autônoma. Demonstrou conhecimentos prévios sobre o tema alimentos saudáveis, conforme registrado na atividade de Ciências Naturais. No espaço destinado a alimentos saudáveis, escreveu: “SALADA; FEIJÃO; ABACAXI; TOMATE e CARNE”. Para os alimentos não saudáveis, registrou: “COCA; PIZZA; ÇOCOLATA (CHOCOLATE) e DONALTE (DONUTS)”. Na atividade de Ciências Humanas, relacionada à identificação de elementos que poderiam ser encontrados na mata em diferentes períodos do dia, escreveu de forma espontânea: “ARVORE” (ÁRVORE) pela manhã e “CASADEDOCES” (CASA DE DOCES) pela tarde. Também realizou outra atividade semelhante, na qual registrou três alimentos saudáveis e não saudáveis com escrita espontânea.
2	O Participante 6 demonstrou evolução em sua autonomia. Na atividade de Ciências Humanas (História), registrou espontaneamente a sequência “PEQUENOPOLEGARIRMÃDOPEQUENOPOLEGARFLORESTA” (PEQUENO POLEGAR IRMÃ DO PEQUENO POLEGAR FLORESTA), evidenciando maior organização na construção de frases. Na atividade lúdica “Trilha do Conhecimento”, escreveu a frase “OPEQUENOPOLEGARCAUÇOUASBOTASDOPAPÃO”, utilizando a palavra “PEQUENO” de forma contextualizada. Ainda nessa atividade, registrou a palavra “PIPA” a partir da sílaba “PI”.
3	Na semana 3, o Participante 6 continuou a realizar as atividades de forma autônoma. Nas atividades de Língua Portuguesa, reescreveu o final do conto, criando uma versão diferente da original. Em outra tarefa, fez uma entrevista com o personagem central do conto, criando perguntas e respostas para o mesmo.
4	Na semana 4, o Participante 6 continuou a realizar as atividades de forma autônoma, assim como na semana anterior, completando-as sem grandes dificuldades.
5	Na semana 5, o Participante 6 realizou as atividades sem dificuldades. Na atividade intitulada "mensagem encantada", ampliou sua escrita espontânea ao escrever um bilhete: “REITECOMVIDOUBELODIAQUERFASERUMAFESTADELAQUERFAZE

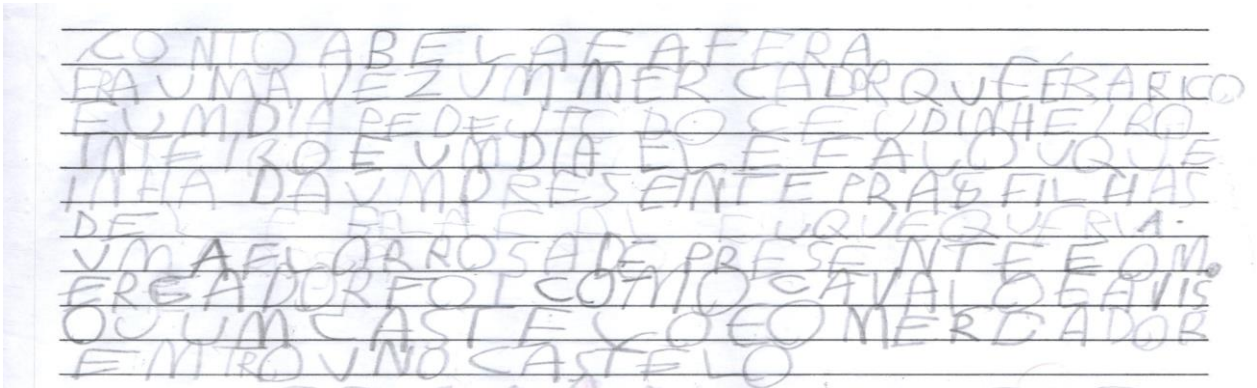
	RUMAAMIGA” (REI TE CONVIDOU BELO DIA QUER FAZER UMA FESTA BELA QUER FAZER UMA AMIGA).
6	Na semana 6, o Participante 6 continuou demonstrando progresso. Realizou as atividades de forma autônoma. Nas atividades de ciências humanas (geografia), respondeu as questões escrevendo corretamente as palavras “ARVORE, PEDRAS e PRAIA”. Nas atividades de ciências naturais, escreveu frases sobre os ciclos e mudanças na natureza nas estações do ano, como “(PRIMAVERA) EU VEJO GALHOS; (VERÃO) EU VEJO QUENTE; (OUTONO) EU VEJO FLORES CAIDAS” e “(INVERNO) EU VEJO FRIO”. Nas atividades de ciências humanas (história), respondeu escrevendo os personagens e identificando o papel dos personagens no conto.
7	Na semana 7, o Participante 6 realizou as atividades de forma autônoma, seguindo o padrão das semanas anteriores. Durante a leitura de um parágrafo com 4 linhas, ele leu as palavras acentuadas, mas sem entonação, o que é característico dessa fase. Ao perceber os acentos nas palavras, perguntou sobre sua função. A pesquisadora explicou a função dos acentos para ele.
8	Na semana 8, o Participante 6 continuou realizando as atividades sem dificuldades. Em uma atividade com um pequeno texto, foi proposto que ele fizesse a leitura sozinho e, caso surgissem dúvidas, retornasse para que pudessem ler e entender juntos. Após algum tempo, o Participante 6 voltou e perguntou o significado da palavra "lidar". A pesquisadora explicou o significado da palavra, e ele retornou à sua carteira e respondeu às perguntas de forma autônoma.
9	Na semana 9, a exemplo das semanas anteriores, o Participante 6 realizou todas as atividades de forma autônoma.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 3– Registro do diário de contos da semana 2 do Participante 6



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 4 – Registro do diário de contos da semana 4 do Participante 6

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024

Quadro 5 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) do Participante 6 das semanas 1 a 9

SEMANA/CONTO	EIXO 1: COMPREENSÃO TEXTUAL				EIXO 2: CONSTRUÇÃO DA ESCRITA		
	Participa da escuta atenta do conto? S/N	Reconta oralmente com base na estrutura do conto? S/N	Compreende tempo e espaço narrativo? S/N	Relaciona acontecimentos do conto, interpretando causas e consequências? S/N	Realiza tentativa de escrita espontânea? S/N	Escreve frases com início, meio e fim? S/N	Usa vocabulário relacionado ao conto? S/N
1	S	S	S	S	S	S	S
2	S	S	S	S	S	S	S
3	S	S	S	S	S	S	S
4	S	S	S	S	S	S	S
5	S	S	S	S	S	S	S
6	S	S	S	S	S	S	S
7	S	S	S	S	S	S	S
8	S	S	S	S	S	S	S
9	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

7.1.2 Análise da compreensão textual do Participante 6

Durante o período de observação, o Participante 6 apresentou avanços significativos na compreensão textual, participando ativamente das atividades coletivas e demonstrando domínio da

estrutura narrativa e organização sequencial dos fatos. Desde o início, evidenciou atenção aos detalhes ao corrigir falas dos colegas e reconstruir trechos do conto *Joãozinho e Maria*, como a cena em que Joãozinho escuta por trás da porta. Demonstrou atenção aos elementos da narrativa ao identificar as mudanças estratégicas no comportamento dos personagens, como a substituição das pedrinhas por grãos de arroz em *O Pequeno Polegar*, e aprofundou sua habilidade descritiva ao mencionar a distração de *Chapelinho Vermelho* com uma borboleta e a doença da avó.

Colaborou de forma coerente nas construções coletivas, destacando elementos relevantes como a condição econômica do pai de Bela e a escuta do Príncipe sobre o castelo encantado, nos contos *A Bela e a Fera* e *A Princesa do Sono sem Fim*. Demonstrou sensibilidade a aspectos simbólicos e emocionais das tramas, como o fio de pelo do leão, o esconderijo do irmão, as caixas que guardavam a vida de um personagem e a fome de Maria, personagem central do conto *Bicho de Palha*, especialmente nas ausências do pai.

Evidenciou domínio lexical ao corrigir expressões dos colegas e interpretar adequadamente termos do contexto narrativo, como “reinações”, que associou ao sentido de “bagunça”. Concluiu o percurso de forma engajada, auxiliando na organização das falas dos colegas e demonstrando vocabulário pertinente, coerência argumentativa e fluência na reconstrução das histórias.

7.1.3 Análise da construção da escrita do Participante 6

No que se refere à produção escrita, observou-se evolução significativa ao longo das semanas. Na primeira semana, produziu um texto com 14 linhas sob o título Joãozinho e Maria, reescrevendo parcialmente a história e ilustrando com desenhos representativos. Na semana seguinte, utilizou vocabulário mais elaborado, como o termo “avistou”, e representou graficamente o personagem do conto O Pequeno Polegar, revelando maior envolvimento com a proposta, apesar de sua postura reservada.

Na terceira semana, reescreveu o conto *Chapeuzinho Vermelho*, apresentando um desfecho alternativo no qual o lobo se torna amigo da protagonista, revelando criatividade e domínio das estruturas narrativas. Na semana seguinte, ampliou o vocabulário ao empregar a palavra “mercador”, representando-a por meio de ilustração contextualizada.

Na quinta semana, retomou o uso do termo “avistou” em sua reescrita, mantendo foco nos eventos iniciais da narrativa. Na sexta semana, produziu um texto com 20 linhas, descrevendo com clareza a sequência narrativa e finalizando a história, com ilustrações que reforçavam os elementos

textuais. Na sétima semana, redigiu 11 linhas sobre o conto Bicho de Palha, abordando os maus-tratos sofridos pelo personagem principal e demonstrando, pela primeira vez, a segmentação entre as palavras.

Na oitava semana, inseriu falas na narrativa de forma espontânea, por meio de um diálogo entre os personagens Pedrinho e sua mãe, além de ilustrar a cena. Na semana seguinte, ao reescrever o conto trabalhado, revelou compreensão de localização espacial ao situar a história em uma aldeia africana, mencionando o soba e o conflito vivenciado por um jovem e seu tio. Embora não tenha concluído a escrita, complementou-a com desenho representativo da cena descrita.

Na última semana, com tema livre, produziu um texto intitulado com seu próprio nome, no qual narrou a história de um rei que, ao ver flores em seu jardim, envia o filho ao mercado para comprar alimentos e bolo para o aniversário dos avós. A narrativa foi finalizada com a expressão “e todos viveram felizes para sempre”, sentença típica do fechamento dos contos tradicionais, acompanhada de ilustração correspondente.

De modo geral, o Participante 6 apresentou progressos consistentes na produção escrita, demonstrando ampliação do vocabulário, maior organização narrativa e crescente criatividade. A transição de produções mais simples para textos com diálogos, enredos e desfechos bem estruturados evidencia o avanço no domínio dos elementos constituintes do gênero narrativo, bem como maior autonomia no processo de alfabetização.

7.1.4 Sondagem final

Na sondagem final, o Participante 6 permaneceu na **hipótese alfabética**, mas com visíveis avanços:

- Escreveu "ENCANTADA", "FLORESTA", "FADA" e "REI" corretamente.
- A frase "NA FLORESTA ENCANTADA TEM FADA E REI" escreveu, "NAFLORESTAENCANTADATEMFADAEREI", grafando corretamente as palavras e sem segmentação.

7.1.5 Evolução observada

- **Hipótese Inicial (Alfabética):** O Participante 6 encontrava-se na hipótese alfabética, evidenciando a associação entre letras e sons da fala, conforme descrito por Ferreiro e

Teberosky (1999). Entretanto, apresentava desvios ortográficos, como no caso da palavra “NOZ” escrita como “NOS”, refletindo a ainda parcial apropriação das convenções ortográficas da língua escrita. Essa fase corresponde ao momento em que a criança constrói significados sobre a escrita, testando hipóteses e reorganizando seu conhecimento de forma ativa (Brandão e Rosa, 2021). Os erros observados são caracterizados como construtivos, sinalizando o estágio cognitivo do participante e a construção progressiva do sistema alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999).

- **Hipótese Final (Alfabética):** O participante 6 manteve-se na hipótese alfabética, mas apresentou avanços claros na escrita, com melhora na ortografia e organização textual, demonstrando compreensão mais consolidada da correspondência fonema-grafema e maior controle sobre a estrutura da palavra. Na sondagem final, todas as palavras propostas foram grafadas corretamente, evidenciando desenvolvimento substancial na leitura e escrita, alinhado aos níveis de consciência fonológica e segmentação progressiva do sistema alfabético (Zorzi, 2017; Pannuti, 2012). Embora a segmentação entre palavras ainda demandasse aprimoramento, as produções espontâneas indicavam uma noção inicial desse conceito, corroborando a compreensão da alfabetização como processo dinâmico e construtivo que envolve avanços graduais e a mediação pedagógica adequada (Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares, 2020).

7.1.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita – Participante 6

A exposição sistemática aos contos folclóricos mostrou-se uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da escrita do Participante 6, promovendo avanços em três dimensões: ampliação do vocabulário, desenvolvimento da consciência fonológica e fortalecimento de práticas significativas de leitura e escrita.

1. **Ampliação do vocabulário:** Desde as primeiras semanas, observou-se a incorporação de termos novos e específicos ao repertório do Participante 6, refletindo-se tanto na linguagem oral quanto na escrita. A apropriação de palavras como “avistou”, bem como o uso de expressões mais elaboradas nas produções textuais, evidenciam o enriquecimento vocabular mediado pelas narrativas. Esse processo está diretamente relacionado à exposição contínua a contos folclóricos, que, segundo Coelho (2003) e Cascudo (2015),

ampliam o repertório linguístico e cultural das crianças, favorecendo sua inserção no universo simbólico da linguagem. A oralidade também foi impactada, com intervenções pertinentes e correções realizadas em interações com os colegas, demonstrando segurança na utilização do novo vocabulário. Tal desenvolvimento é coerente com os apontamentos de Soares (2020), ao destacar que o letramento pressupõe práticas sociais de leitura e escrita em contextos significativos, como ocorre com o uso de textos literários em sala de aula.

2. **Desenvolvimento da consciência fonológica:** A estrutura sonora dos contos, marcada por repetições, rimas e aliterações, favoreceu a reflexão fonológica do Participante 6, que passou a explorar a correspondência entre sons e letras em suas produções escritas. Grafias como “*çocolata*” e “*donalte*” indicam esforço de transcrição fonética, comum nas fases iniciais da alfabetização. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), tais grafias revelam hipóteses construídas pelas crianças sobre o funcionamento da escrita, sendo indícios do progresso na psicogênese da língua escrita. Ao longo do período, verificou-se progressão na segmentação de palavras e na formação de frases, com maior autonomia, especialmente em atividades como reescrita de finais e entrevistas com personagens. A curiosidade expressa por elementos da ortografia normativa, como o uso de acentos gráficos, reforça esse processo de apropriação fonológica e ortográfica, apontando para uma alfabetização compreendida como um processo construtivo e não mecânico, conforme defende a abordagem construtivista (Piaget, 1976, *apud* Ferreiro e Teberosky, 1999).
3. **Práticas significativas de leitura e escrita:** A presença dos contos no cotidiano pedagógico promoveu um ambiente funcional de leitura e escrita, favorecendo o engajamento do Participante 6 em diversas situações comunicativas. Essa inserção em práticas sociais letradas está em consonância com os estudos de Soares (2020), que defendem a importância de práticas de letramento que contextualizem e deem sentido à aprendizagem da escrita. A compreensão textual do participante aprofundou-se à medida que passou a comparar versões dos contos, interpretar ações dos personagens e colaborar nos recontos com maior precisão. Tais práticas situam-se no campo do letramento, entendido como participação em eventos sociais de leitura e escrita que atribuem sentido à aprendizagem (Soares, 2020). Segundo Bettelheim (2009), os contos mobilizam o imaginário e favorecem a elaboração de experiências internas, o que amplia a capacidade interpretativa das crianças. Nas produções escritas, houve avanço em aspectos como

segmentação, coesão e inserção de elementos narrativos complexos, como diálogos e desfechos autônomos. Além disso, sua participação nas atividades interdisciplinares demonstrou integração entre linguagem e outros saberes, como ao registrar espontaneamente elementos naturais e culturais em contextos diversos, corroborando com Piaget (1976, *apud* Carramillo-Going, 1997), ao destacar que a aprendizagem significativa se constrói pela ação da criança em interação com o meio.

De modo geral, os contos folclóricos exerceram influência significativa no desenvolvimento da escrita do Participante 6, favorecendo a ampliação do vocabulário, o enriquecimento da oralidade e o fortalecimento da consciência fonológica. Ao integrar práticas de leitura e escrita em contextos significativos, as narrativas permitiram produções textuais mais autônomas, coesas e criativas, confirmando o potencial dos contos como recurso pedagógico no processo de alfabetização e letramento.

7.2 Análise do Participante 7

• Perfil do Participante 7

O Participante 7 é uma criança bem sociável que adora conversar com os colegas da escola assim como com os adultos presentes no ambiente escolar. Tem sempre muitos interesses nas atividades propostas demonstrando engajamento e dedicação. Gosta de fazer muitas perguntas e se envolve ativamente nas interações do contexto escolar, compartilhando suas opiniões quando percebe associações com seus conhecimentos prévios demonstrando uma perspectiva.

7.2.1 Sondagem inicial

Na sondagem inicial, o Participante encontrava-se em hipótese de escrita **alfabética**:

- Escreveu corretamente "ABACATE", "BANANA" e "LIMÃO";
- Representou "NOZ" como "NOS";
- Na frase "EU GOSTO DE ABACATE E BANANA", registrou corretamente.

Quadro 6 – Registro de compreensão textual do Participante 7

SEMANA	REGISTROS DAS INTERAÇÕES (NARRAÇÃO/DISCUSSÃO/RECONTO)
--------	---

1	Durante a discussão sobre o conto, o Participante 7 inferiu que "coivara" significava fogueira, com base no verbo "acender" presente no texto. Em seguida, retomou, junto a um participante, o trecho em que o pai, diante da escassez de alimentos, decide abandonar os filhos na mata por considerar injusto deixá-los passar fome.
2	O Participante 7 observou o retorno da situação de fome na narrativa. Juntamente com outras Participantes, destacou que os personagens seguiram por uma estrada até chegarem à casa do papão.
3	O Participante 7 recontou a parte inicial do conto, destacando o aniversário de 10 anos de Laura e a escolha de seu presente. Participou ativamente do reconto, ouvindo os colegas com atenção e intervindo quando percebiam omissões ou desvios do enredo. Questionou sobre o nome "Chapeuzinho", sendo esclarecido pela pesquisadora que, nesta versão, o nome correto era "Chapelinho", significando "pequeno chapéu". Recordou detalhes relevantes, como a cor azul da borboleta que distraiu a personagem principal — elemento pouco mencionado pelos demais.
4	Nesta semana, o Participante 7 observou diferenças entre o conto narrado e a versão animada que conhecia, mencionando que, no desenho, os empregados do castelo eram objetos encantados e que Bela não tinha irmãs. A pesquisadora explicou tratar-se da versão de Câmara Cascudo. Durante o reconto coletivo, o Participante 7 e os demais participantes recordaram que o pai de Bela era mercador, perdeu tudo e se mudou com a família. Destacaram que ele encontrou o castelo da Fera e que Bela se aproximou da Fera, foi visitar a irmã e quase se esqueceu de voltar. Ao final, o Participante 7 comentou que conhecia a história, mas notou que esta versão era diferente.
5	Na semana 5, ao início da discussão, o Participante 7 comentou que o conto lembrava a história da Bela Adormecida, reconhecendo que se tratava de uma outra versão da mesma narrativa. Durante o reconto, iniciou lembrando que o príncipe estava em uma casa no mato e que um velho amigo armara uma rede no alpendre. Participou ativamente, intervindo apenas para complementar falas dos demais participantes quando necessário.
6	Durante o reconto, enquanto os demais participantes retomaram o trecho em que o príncipe ouvia a história da princesa encantada por uma fada velha, o Participante 7 corrigiu a sequência mencionada por um deles quanto à ordem em que as irmãs foram levadas pelos animais. Junto a outros participantes, recordou que o irmão partiu em busca das irmãs e participou da discussão sobre as partes dos animais, afirmando que o leão, por estar encantado, "agiria como bicho". Destacou também que a jovem estava aprisionada e, com os demais, descreveu a cena em que a vida da Fera estava guardada em três caixas.
7	Na semana 7, o Participante 7 relacionou o conto narrado <i>Bicho de Palha</i> a outro já conhecido, destacando semelhanças com <i>A Princesa do Sono sem Fim</i> , especialmente no momento em que o príncipe viaja. Mencionou a presença da fada madrinha e o tempo determinado do encanto. Comentou também que a madrasta nutria ódio por Maria. Ressaltou ainda que Maria se alimentava das sobras, sendo complementado por um colega, que mencionou que ela passava fome.
8	Na semana 8, o Participante 7 associou o conto narrado ao programa de televisão <i>Sítio do Picapau Amarelo</i> . Ao ser questionado sobre a comparação feita no conto com o personagem bíblico Sansão, relatou que ele era um menino de Deus, cuja mãe

	o advertira para que ninguém tocasse em seu cabelo. Explicou que Sansão foi enganado, teve suas tranças cortadas e, com isso, perdeu sua força.
9	Na semana 9, ao ser questionado sobre o significado da palavra "soba", o Participante 7 respondeu que acreditava tratar-se de um rei. Comentou ser descendente de africanos, estabelecendo vínculo com a temática apresentada, o que foi acolhido pela pesquisadora. Durante o reconto, colaborou ativamente com os colegas e corrigiu-os ao reforçar que a personagem em destaque não era um rei, mas sim um soba.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 7 – Registro de construção da escrita do Participante 7

SEMANA	REGISTRO DO DIÁRIO DE CONTOS
1	O Participante 7 elaborou a escrita do conto com riqueza de detalhes até o momento em que as crianças se perdem na mata. Destacou a inteligência de Joãozinho ao relatar que, após os passarinhos comerem os pedaços de pão deixados como trilha, ele subiu em uma árvore e conseguiu retornar para casa. Finalizou a produção com uma ilustração que representa Joãozinho, Maria, o pai e a mãe, todos com expressões de alegria.
2	Na semana 2, o Participante 7 intitulou o conto de forma autoral como <i>O Polegar Pensativo</i> . Iniciou a escrita em seu diário, porém não concluiu o texto e também não realizou a ilustração referente à narrativa.
3	Na semana 3, o Participante 7 indagou a Pesquisadora se poderia escrever um final alternativo para o conto, o que foi confirmado. Em sua versão, a personagem Chapelinho segue a orientação da mãe, evitando o caminho do bosque. A narrativa indica compreensão da relação causal, pois a personagem chega em segurança à casa da avó e ambas se divertem, sem a presença do lobo. A ausência dessa figura sugere que o desvio do bosque evitou o conflito. Na ilustração, representou Chapelinho, sua mãe e a avó.
4	Na semana 4, o Participante 7 reescreveu o conto com muitos detalhes. Escreveu o título com letra bastão maiúscula e, acima dele, reescreveu o mesmo título utilizando letra bastão minúscula. No texto, utilizou palavras como “anoitecendo”, “avistou” e “imediatamente”. Reescreveu o final do conto, narrando que, ao ser surpreendido pela Fera ao pegar uma rosa do jardim, o pai da personagem Bela disse que não podia consertar o erro, mas que poderiam fazer uma festa. Finalizou o registro dizendo que viveram felizes para sempre.
5	Na semana 5, em sua produção manteve o título original e descreveu com detalhes a parte inicial do conto, que era mais extenso que os das semanas anteriores. Não aprofundou os eventos centrais da narrativa e finalizou com a frase “viveram felizes para sempre”.
6	Na semana 6, escreveu um texto com 17 linhas, relatando os principais acontecimentos do conto em ordem sequencial. Ao final, desenhou as três personagens femininas, sem aplicar cores.
7	Na semana 7, produziu um texto em que descreve as características dos personagens centrais e organiza os acontecimentos na ordem em que ocorrem no conto. Ao final, apresentou um desenho com acabamento em efeito esfumado.

8	Na semana 8, em sua produção de texto, o Participante iniciou a escrita seguindo a narrativa do conto apresentado. No decorrer da produção, inseriu elementos de seu repertório pessoal, como personagens do Sítio do Picapau Amarelo.
9	Na semana 9, sua produção textual foi mais extensa em comparação com as semanas anteriores. O Participante 7 trouxe diversos elementos do conto narrado, descrevendo os acontecimentos com muitos detalhes. Acrescentou ainda um aspecto que não foi citado nas discussões orais nem mencionado por outros colegas: a recompensa dada ao velho da aldeia, que recebeu uma parte do território onde a história se passa.
Tema livre	Na última semana, o Participante 7 criou uma história na qual era o protagonista. Escreveu sobre um príncipe que viu no jornal a notícia de que sua irmã, a princesa, havia sido raptada. Em seu texto, incluiu elementos presentes nos contos folclóricos trabalhados ao longo das semanas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

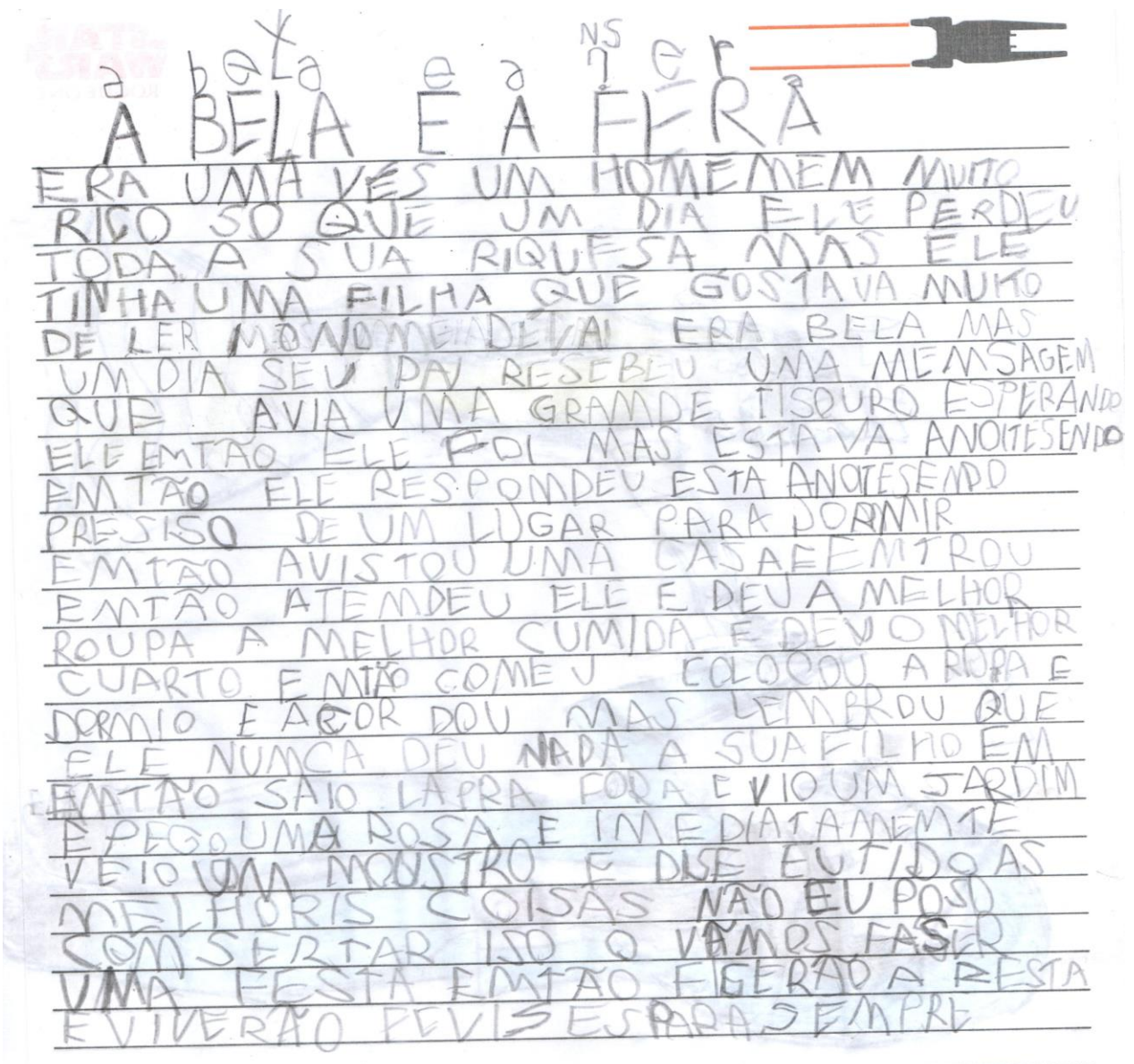
Quadro 8 – Registro atividades interdisciplinares do Participante 7

SEMANA	REGISTRO DAS ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES
1	Na semana 1, após a explicação da proposta, o Participante 7 realizou as atividades com atenção, fazendo perguntas sempre que surgiam dúvidas. Na escrita espontânea, demonstrou autonomia. Na atividade de Ciências Naturais, descreveu sua rotina considerando as partes do dia (manhã, tarde e noite). Em Ciências Humanas, escreveu sobre os animais que os personagens poderiam ter visto na mata, acrescentando características como peso e raça.
2	O Participante 7 realizou as atividades propostas com autonomia, sem apresentar dificuldades durante a execução.
3	O Participante 7 realizou cada atividade com atenção, procurando a Pesquisadora sempre que surgiam dúvidas. Durante as propostas de escrita espontânea, criou novas versões da história. Em uma das atividades de ciências humanas, escreveu um final diferente do conto registrado no diário, acrescentando o personagem do caçador e encerrando com a expressão “felizes para sempre”. Na atividade de ciências naturais, escreveu sugestões de alimentos para a vovó doente, mencionando: “frutas saudáveis; nada de coisa gordurosa; vegetais e frutas com muitas vitaminas”.
4	O Participante 7 realizou de forma mais autônoma, reduzindo a necessidade de intervenções por parte da Pesquisadora para compreensão dos enunciados. Na atividade de Ciências Naturais sobre os mamíferos, escreveu que a Fera possuía características de quatro animais: lobo, cachorro, leão e cabra. Após escrever, explicou que escolheu a cabra por conta dos chifres. Antes de iniciar a escrita, perguntou se poderia colocar mais de um animal e, após a resposta afirmativa da Pesquisadora, listou todos que julgou semelhantes. Durante a semana, o Participante 7 realizava as atividades, tirando dúvidas sempre que surgiam. Em tarefas que envolviam escrita espontânea, criava histórias diferentes.
5	Na semana 5, o Participante 7 permaneceu realizando as atividades com autonomia. Na atividade intitulada “Mensagem Encantada”, escreveu de forma espontânea o

	seguinte texto: “PRINCESA EU IREI PARA GUERA COM CARIMNHO PRINCEPE” (PRINCESA EU IREI PARA GUERRA COM CARIMNHO PRINCIPE).
6	Na semana 6, o Participante 7 permaneceu realizando as atividades com autonomia, a exemplo das semanas anteriores. Escreveu de forma espontânea e acrescentou ilustrações criativas que mantinham relação com o texto produzido. Interpretou os enunciados e respondeu conforme o que foi proposto nas atividades.
7	Nas semanas 7, 8 e 9, o Participante 7 continuou realizando as atividades com autonomia, como nas semanas anteriores. Escreveu com fluência, interpretou os contextos apresentados nas propostas e produziu textos e ilustrações criativas.
8	
9	

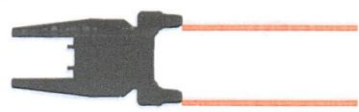
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 5 – Registro do diário de contos da semana 4 do Participante 7.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024

Figura 6 – Registro do diário de contos da semana 6 do Participante 7



**STAR
WARS**
ROGUE ONE.

A PRINCESA E O GIGANTE
 ERA UM VES, UM CASAU QUE TINHA
 3 FILHAS E 1 MENINO. ENTÃO UM DIA
 A FAMÍLIA FOI PASTAR NO BOQUE-
 VE EM TÃO NOME DO CAMINH
 O COM A MAIOR VE FO CIDADE
 DO MUNDO PASOU BICHO QUE ERA
 ILERAO TAGUA PEIXE E AS 3 FILHAS E
 DEPOIS O MENINO FOI PROCURAR ELAS
 AS 3 FILHAS E DE CURA LUQUE
 AS 3 FILHAS FORAO BOU BADA
 DE UM GIGANTE ENTÃO O MENINO
 FOI ENCONTRAR AS 3 FILHAS MAS
 ELE DECORRIU QUE SO PODERIA UMA
 SOMETE UMA PESSOA DA FAMÍLIA
 DELAS PODERIA SAUVAR ELAS EM
 TÃO O MENINO SAUVOU ELAS E
 E VIVERAO FELIZ E RA BOM

Quadro 9 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) do Participante 7 das semanas 1 a 9.

SEMANA/CONTO	EIXO 1: COMPREENSÃO TEXTUAL				EIXO 2: CONSTRUÇÃO DA ESCRITA		
	Participa da escuta atenta do conto? S/N	Reconta oralmente com base na estrutura do conto? S/N	Compreende tempo e espaço narrativo? S/N	Relaciona acontecimentos do conto, interpretando causas e consequências? S/N	Realiza tentativa de escrita espontânea? S/N	Escreve frases com início, meio e fim? S/N	Usa vocabulário relacionado ao conto? S/N
1	S	S	S	S	S	S	S
2	S	S	S	S	S	S	S
3	S	S	S	S	S	S	S
4	S	S	S	S	S	S	S
5	S	S	S	S	S	S	S
6	S	S	S	S	S	S	S
7	S	S	S	S	S	S	S
8	S	S	S	S	S	S	S
9	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

7.2.2 Análise da compreensão textual do Participante 7

O acompanhamento ao longo de nove semanas evidenciou avanços significativos na produção oral do Participante 7, especialmente no desenvolvimento da compreensão textual, na autonomia narrativa e na articulação de ideias a partir dos contos folclóricos trabalhados

No início, demonstrou interesse e atribuiu sentido a palavras como ‘coivara’, além de analisar com atenção as ações dos personagens. Em seguida, ampliou sua participação ao integrar elementos como a fome e o encontro com o papão, enriquecendo o reconto coletivo.

Destacou-se ao recuperar detalhes específicos, como o nome do conto e a cor da borboleta que distraiu a personagem principal, corrigindo e complementando as falas dos colegas de forma colaborativa. Na sequência, comparou versões de “A Bela e a Fera” (aquela trabalhada em sala e a adaptação da Disney), reconhecendo diferenças, como a ocupação do pai e a relação dos protagonistas.

Realizou conexões intertextuais entre o conto “A Princesa do sono sem fim” e “A Bela Adormecida”, acrescentando elementos ausentes nas falas dos demais participantes e ampliando a compreensão coletiva da narrativa. Posteriormente, corrigiu a ordem dos acontecimentos e identificou traços dos animais encantados, refletindo criticamente sobre atitudes dos personagens.

Estabeleceu paralelos entre “Bicho de Palha” e “A Princesa do Sono sem Fim”, identificando elementos mágicos e discutindo o significado atribuído pelos personagens ao sentimento de “ódio”, ampliando, assim, seu repertório emocional. Também inseriu referências externas no conto da semana 8, *O Saci*, como a adaptação do “Sítio do Picapau Amarelo” e a história bíblica de Sansão, conforme citação no conto da semana, demonstrando capacidade de contextualização.

Na última etapa, interpretou corretamente o termo “soba” como “rei” e compartilhou referências pessoais relacionadas à sua ascendência africana, demonstrando segurança e participação ativa nas discussões. Esses avanços revelam o fortalecimento da autonomia, narrativa e compreensão crítica.

7.2.3 Análise da construção da escrita do Participante 7

O acompanhamento das produções do Participante 7 evidenciou uma progressão constante na construção da escrita, com avanços na coesão textual e compreensão narrativa. Inicialmente, produziu um texto detalhado até o momento em que os personagens se perdem na mata, demonstrando organização, vocabulário adequado e coerência entre texto e ilustração. Em seguida, mesmo sem concluir a atividade por indisposição, modificou espontaneamente o título do conto para *O Polegar Pensativo*, revelando envolvimento com a proposta.

Destacou-se na reescrita do final do conto, articulando causa e consequência com clareza, reforçada pela ilustração. Passou a utilizar termos mais elaborados, como “anoitecendo” e “avistou”, e a construir desfechos positivos, demonstrando maior domínio da progressão temporal na narrativa. Em outra produção, embora extensa, manteve o encerramento tradicional com “viveram felizes para sempre”, indicando apropriação de estruturas conhecidas.

Posteriormente, ampliou a extensão da narrativa (17 linhas) e aprimorou a caracterização dos personagens, articulando texto e imagem de forma mais sofisticada, aspecto que demonstra evolução na composição narrativa como um todo.

Incorporou elementos do *Sítio do Picapau Amarelo*, demonstrando intertextualidade e capacidade de articular referências diversas na criação de narrativas integradas e coesas. Aprofundou a trama ao incluir, de forma singular, uma recompensa ao personagem secundário — aspecto não observado pelos demais — evidenciando leitura atenta. Finalizou o percurso com a produção de um conto autoral, posicionando-se como protagonista e demonstrando domínio da estrutura narrativa, apropriação dos elementos dos contos folclóricos e crescente autoria no processo de escrita.

A trajetória do Participante 7 demonstra desenvolvimento consistente da escrita, com expansão do vocabulário, apropriação de estruturas narrativas e crescente autonomia. No contexto das atividades interdisciplinares, articulou diferentes áreas do conhecimento com criatividade e autoria, o que reforça o potencial da abordagem interdisciplinar no fortalecimento da escrita e do pensamento crítico nos anos iniciais.

7.2.4 Sondagem final

Na sondagem final, participante confirmou a hipótese de escrita **alfabética**, com consolidação de aspectos ortográficos:

- Escreveu "**ENCANTADA**" como "**EMCANTADA**";
- Registrou corretamente "**FLORESTA**", "**FADA**" e "**REI**";
- Na frase "**NA FLORESTA EMCANTADA TEM FADA E REI**".

7.2.5 Evolução observada

- **Hipótese Inicial (Alfabética):** O Participante 7 já estabelecia a associação entre letras e sons das palavras, embora apresentasse lapsos em aspectos ortográficos, condizentes com o estágio inicial de domínio do princípio alfabético (Ferreiro e Teberosky, 1999; Zorzi, 2017).
- **Hipótese Final (Alfabética):** O Participante 7 permaneceu na hipótese alfabética, demonstrando avanços significativos na correção ortográfica e na organização das produções escritas. O erro observado em “ENCANTADA”, grafada como “EMCANTADA”, exemplifica dificuldades típicas dessa fase, relacionadas ao domínio incompleto dos encontros consonantais. Tal erro indica a tentativa do Participante 7 de

aplicar sua lógica fonema-grafema, ainda em processo de refinamento e alinhamento com as normas ortográficas vigentes (Pannuti, 2012; Zorzi, 2017).

7.2.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita – Participante 7

O percurso do Participante 7 nas atividades com contos folclóricos revelou contribuições significativas para seu processo de alfabetização, especialmente no que se refere à ampliação do vocabulário, à análise fonológica e ao engajamento em práticas significativas de escrita.

1. **Ampliação do vocabulário:** Desde o início do projeto, o Participante 7 incorporou termos mais elaborados, como “coivara”, “anoitecendo” e “avistou”, indicando um avanço na construção ativa do conhecimento linguístico. Conforme Brandão e Rosa (2021), essa apropriação ocorre por meio da interação com textos e contextos socioculturais, processo potencializado pelas práticas lúdicas e pelo contato com contos folclóricos, que enriquecem o repertório simbólico e estimulam o desenvolvimento cognitivo (Carramillo-Going, 1997; Coelho, 2003). Tal expansão lexical evidencia a importância do letramento, entendido como o uso funcional da linguagem escrita e a ampliação vocabular via leitura e interpretação (Soares, 2020). A repetição de palavras-chave das narrativas favoreceu o uso mais preciso do vocabulário, demonstrando a mediação intencional do professor e o papel das histórias na ampliação lexical, conforme destacado por Ferreiro e Teberosky (1999) na psicogênese da língua escrita, e reforçado por Soares (2020) na articulação entre alfabetização e letramento. Ademais, a ludicidade nas atividades intensifica a motivação e o engajamento, facilitando a apropriação do sistema alfabético e a construção do sentido (Morais, 2019; Silva, 2015). A mediação pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo e valoriza suas hipóteses linguísticas é importante para o avanço no domínio do código alfabético e para o desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental para a aquisição da leitura e escrita (Mendonça e Mendonça, 2011; Moraes, 2019). Esse desenvolvimento é reforçado pelas práticas lúdicas e pelo contato com narrativas orais, que promovem a reflexão sobre os sons da fala e a correspondência fonema-grafema.

2. **Consciência fonológica e hipóteses ortográficas:** A exposição a rimas e padrões sonoros favoreceu o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade essencial para a compreensão do princípio alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999; Zorzi, 2017). Essa competência, relacionada às práticas lúdicas e narrativas folclóricas, estimula a percepção dos sons por meio do jogo simbólico e da repetição, promovendo o engajamento infantil no processo de aprendizagem (Carramillo-Going, 1997; Morais, 2019). A consciência fonológica, entendida como a capacidade de segmentar e manipular unidades sonoras da fala, sustenta a correspondência fonema-grafema, fundamental para a alfabetização (Morais, 2019; Soares, 2020). Embora o participante registre grafias não convencionais, como “EMCAMTADA” para “ENCANTADA”, essas produções indicam o esforço na relação fonema-grafema, típica da hipótese alfabética em desenvolvimento (Pannuti, 2012; Zorzi, 2017). Esse estágio reflete a construção dinâmica da escrita, na qual a criança utiliza seu conhecimento sonoro para representar palavras, evidenciando avanços na apropriação do sistema alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999; Mendonça e Mendonça, 2011). A mediação pedagógica que integra ludicidade e contos folclóricos cria um ambiente favorável, estimulando a exploração sonora, a criatividade e a autonomia na produção textual (Coelho, 2003; Silva, 2015).
3. **Engajamento em práticas significativas de escrita:** A abordagem lúdica e contextualizada das atividades estimulou a motivação do Participante 7, alinhada à ludicidade como prática pedagógica que promove a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento integral do Participante (Brandão e Rosa, 2021; Ferreiro e Teberosky, 1999). Segundo Morais (2019) e Silva (2015), a ludicidade, ao inserir o aprendizado em contextos significativos, favorece o desenvolvimento do vocabulário, da consciência fonológica e do engajamento social e cognitivo, essenciais para o letramento (Soares, 2020; Mendonça e Mendonça, 2011). Essa mediação favoreceu a autonomia na produção textual, fundamental para o avanço nas hipóteses de escrita e na apropriação do sistema alfabético. Ao longo das semanas, o Participante 7 passou a elaborar narrativas mais independentes e organizadas, evidenciando a consolidação das estruturas cognitivas descritas por Piaget (1976, *apud* Carramillo-Going, 1997) e a internalização da escrita. A presença dos contos folclóricos, enquanto repertório simbólico rico, contribuiu para a construção de sentido e

ampliação do imaginário do Participante (Bettelheim, 2009; Cascudo, 2015). Esse processo articula alfabetização técnica e letramento funcional, permitindo que o Participante construa sentido e utilize a escrita em práticas sociais significativas (Soares, 2020; Mendonça e Mendonça, 2011).

De modo geral, a análise do percurso do Participante 7 evidencia que o trabalho com contos folclóricos contribuiu de forma significativa para o avanço no processo de alfabetização, sobretudo no que se refere à ampliação do repertório lexical, ao desenvolvimento da consciência fonológica e à autonomia na produção textual. Tais resultados corroboram os pressupostos de que a integração entre ludicidade, mediação pedagógica intencional e narrativas tradicionais favorece aprendizagens significativas, articulando alfabetização e letramento (Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares, 2020) e promovendo, simultaneamente, o fortalecimento da dimensão cultural e simbólica da escrita (Bettelheim, 2009; Cascudo, 2015).

7.3 Análise da Participante 9

- **Perfil do Participante**

A Participante 9 demonstra-se comunicativa e curiosa, envolvendo-se com facilidade nas interações verbais. Apresenta certa insegurança ao realizar tarefas de forma autônoma, indicando receio de cometer erros. Mantém atenção durante as narrativas e, em diversos momentos, participa ativamente, seja recontando trechos das histórias, seja respondendo às perguntas formuladas pela pesquisadora.

7.3.1 Sondagem inicial

Na sondagem inicial, a escrita da Participante demonstrou uma **hipótese de escrita silábica com valor sonoro**.

- Escreveu "ABACATE" como "ABKT";
- Escreveu "BANANA" como "BAIT";
- Escreveu "LIMÃO" como "IAUB";
- Escreveu "NOZ" como "FSOA";
- A frase "EU GOSTO DE ABACATE E BANANA" escreveu "ELOIAKIBAH".

Quadro 10 – Registro de compreensão textual da Participante 9.

SEMANA	REGISTROS DAS INTERAÇÕES (NARRAÇÃO/DISCUSSÃO/RECONTO)
1	Antes de iniciar a narração, no momento da técnica de relaxamento com a respiração, a participante disse que na escola anterior (educação infantil), a professora dizia que era para “cheirar a florzinha e apagar a velinha”). Manteve atenção durante a narração. No reconto e na discussão, não se manifestou, mas observava atentamente as falas dos demais participantes.
2	A Participante permaneceu atenta a narração do conto. No momento do reconto, concordava em alguns momentos com as falas dos outros participantes. No momento da discussão, permaneceu em silêncio.
3	No reconto, a participante alertou sobre o caminho certo indicado pela mãe de Chapelinho. Um participante disse que Chapelinho havia chegado a casa da vovó primeiro, momento em que a participante interveio na fala do colega questionando a afirmação do mesmo. A pesquisadora então entrevistou perguntando quem havia chegado primeiro e a participante respondeu que fora o lobo. A participante descreveu o diálogo entre o lobo disfarçado de vovó e Chapelinho.
4	A Participante ouviu o conto, mas não se manifestou durante o reconto e discussão do conto.
5	A Participante ouviu o conto, mas não se manifestou durante o reconto e discussão do conto.
6	A participante 9 junto com outro Participante, contou que o irmão saiu em busca das irmãs. A participante ainda corrigiu um outro Participante sobre a divisão correta das partes dos animais. A Participante colaborou com o reconto, também narrou os acontecimentos.
7	Um Participante disse que a madrasta tinha ódio da personagem Bicho de Palha. A Participante 9 já descreveu como raiva. Acrescentou ainda que a madrasta ficou cada vez mais ruim.
8	Durante a discussão do conto, a Pesquisadora perguntou se alguém sabia o que significava REINAÇÕES. A Participante respondeu: REI.
9	A Participante não se manifestou de forma isolada, mas concordando e respondendo junto com os demais participantes, respondendo coletivamente.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 11 – Registro de construção da escrita da Participante 9

SEMANA	REGISTROS DO DIÁRIO DE CONTOS
1	A Participante registrou apenas a letra “P” e não escreveu mais nada. Em conversa com a Pesquisadora, apenas disse que “não sabia escrever” e nesse dia, apenas observou os demais participantes produzindo suas escritas.
2	Na semana 2, iniciou a escrita observando a reescrita do texto coletivo produzido em sala.

3	Na semana 3, a Participante 9 escreveu consultando uma profissional de apoio a inclusão que acompanha um participante em sala, perguntando a ela as letras para escrever as palavras pretendidas.
4	Na semana 4, a Pesquisadora reafirmou a importância de que os participantes escrevessem livremente, sem perguntar aos colegas porque era um diário e cada um iria escrever suas próprias ideias. A Participante 9 então escreveu de forma espontânea e autônoma. Iniciou sua produção escrevendo uma palavra nova “ERA”.
5	Na semana 5, sua produção apresentou segmentação e escreveu mais linhas segundo sua hipótese silábica com valor sonoro. Escreveu título “APCAOSCFs” (A PRINCESA DO SONO SEM FIM).
6	Na semana 6, a Participante 9 foi diversas vezes até a mesa da pesquisadora. Questionava como se iniciava a palavra menino. A pesquisadora devolveu a pergunta, buscando saber o que a criança pensava. A participante respondeu que acreditava ser com a letra M. Seguiu fazendo perguntas e, ao conseguir escrever a palavra menino, permaneceu pensativa por alguns minutos e retornou à mesa, dizendo que menino terminava com a letra O e que, para escrever menina, deveria substituir o O pela letra A. A pesquisadora confirmou sua hipótese. Em seguida, a participante escreveu seu texto e levou até a mesa. Ao ser questionada sobre o que havia escrito, leu a primeira frase. No entanto, não conseguiu ler as demais palavras e demonstrou frustração. A pesquisadora então conversou com ela, destacando o quanto havia evoluído, aprendido novas palavras e descoberto outras por meio de sua própria reflexão. A participante perguntou se poderia reescrever o texto, e foi incentivada a fazê-lo, caso desejasse. Utilizando a mesma folha, produziu uma nova versão e apresentou: “Ê UM VUMKVO 3 MENINA 1 MEINO 1LIDOK KSAO...” (Era uma vez 3 meninas, 1 menino, 1 lindo casal). Em seguida, perguntou novamente se poderia reescrever, justificando que havia esquecido de mencionar que era uma família. A pesquisadora afirmou que sim, que ela poderia escrever e reescrever quantas vezes quisesse. A participante, então, reescreveu: “E UM VUMAFIA FMLA QT 3 MENINA 2 MENINO” (Era uma vez uma família que [tinha] 3 meninas e 2 meninos). Escreveu mais algumas linhas e concluiu com o desenho do encontro do menino com suas três irmãs.
7	Na semana 7, realizou a escrita de forma espontânea.
8	Na semana 8, continuou a apresentar evolução em sua produção escrita. O texto trouxe palavras novas como VODTATE (DISTANTE), SITACHU (SÍTIO), ARANA PLUDA (ARANHA PELUDA) entre outras, elementos do conto narrado, estrutura de ordem dos acontecimentos e trouxe diálogo entre os personagens. A participante não costumava desenhar e pintar os desenhos, sendo que algumas produções apresentavam desenhos sem pintura. Nessa produção, a participante não apenas desenhou e pintou, como o fez em forma de quadrinhos. O desenho demonstra o acontecimento narrado obedecendo a ordem dos acontecimentos.
9	Na semana 9, a exemplo do conto anterior, a participante desenhou em forma de quadrinhos, obedecendo a ordem dos acontecimentos. Sua escrita trouxe muitos elementos do conto narrado, como SOBA, “IDOBLLLO” (SABEDORIA). Escreveu ainda NÃO; LEVA; FALO (FALOU); VAI.
Tema livre	Na última semana, de acordo com o tema livre, a participante se desenhando realizando coisas que gosta de fazer. Manteve a estrutura dos desenhos das duas últimas

	semanas em forma de quadrinhos. No verso da folha, escreveu o significado dos desenhos como EU HOCO (EU ACORDO); ASISTI (ASSISTIR); DEZENA (DESENHAR); (BRINCANDO DE BEBÊ); ADADEADABISKETA (ANDANDO DE BICICLETA).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 12 – Registro atividades interdisciplinares da Participante 9

SEMANA	REGISTRO DAS ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES
1	Iniciou as atividades pedindo explicações adicionais sobre as propostas. Quando envolvida em tarefas que incluíam um banco de palavras, demonstrou maior autonomia. Em uma atividade com figuras de elementos do conto e sílabas dispostas aleatoriamente, ela cometeu um pequeno erro ao pintar uma sílaba incorreta, mas, ao percebê-lo, corrigiu-o erro de forma autônoma, demonstrando atenção aos detalhes e capacidade de reflexão sobre sua própria produção
2	Mostrou-se mais engajada nas atividades de língua portuguesa, buscando compreender e corrigir suas próprias produções. Durante a correção da palavra "TESOURO", ela notou a diferença entre as letras "S" e "Z" e fez uma observação pertinente sobre o som das consoantes, dizendo que achava que estava errado o uso da letra S no lugar da letra Z. Expliquei a ela sobre as convenções em nossa língua, mas elogiei sua atitude em razão da percepção dos sons.
3	Ausente.
4	Em uma atividade de matemática, representou a operação de adição usando moedas com o desenho de cifrões.
5	A escrita espontânea da Participante trouxe a escrita de palavras como "FADA", "BELO DIA", "BELA AURORA" e "PASSEIO" (PASSEIO).
6	Realizou a leitura das palavras que havia escrito, como "FASELUA" (lendo "FASA" e "LUA"). Realizou com autonomia as atividades de geografia, fazendo comparações entre a época do conto e os dias atuais, com a escrita como "NADANÃO" (para "NADA NÃO") e "LOZA" (para "LOUSA").
7	Realizou com autonomia as atividades de ciências humanas, especialmente na escrita espontânea relacionada ao palácio, ao escrever "PAI ÁCIO" (para "PALÁCIO") "MVERNO" (para "INVERNO") e "PRIMAVERA".
8	Sem registro.
9	Continuou a realizar as atividades com autonomia.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 7 – Registro do diário de contos da semana 4 da Participante 9.

→ Era

ERATVSOQTBAKUMLOTQATUMTIMYKT/
 ATAOUAKCQSAPBUKYBEFLBAHOAIBMOM
 MABTAAANZAM

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024

Figura 8 – Registro do diário de contos da semana 8 da Participante 9.

o distante

O SACI

→ o outro

E UMAVSI / UMEMIO · KIMORA
 VODTATE ISITACHU IAMAE
 FALO NA ONDE VAI PASA AS FERIAS
 CLARO QVO PASA QOAMIVNHA V O
 NOSITO A IELEFALO TOAIELEFALO (SACI
 ARANA PLUDA KRAGUE SACI VLAD
 TIO E ELGAVEL UM SACI
 IGADPOPI

→ com a minha vó

→ aranha peluda.

→ Caramujana

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024

“O SACI

ERA UMA VEZ UM MENINO QUE MORA DISTANTE EM SÍTIO E A MÃE FALOU ONDE VAI PASSAR AS FÉRIAS. CLARO QUE VOU PASSAR COM A MINHA VÓ NO SÍTIO. AÍ ELE FALOU SACI...ARANHA PELUDA, CARANGUEJEIRA, TIO, UM SACI.” (PARTICIPANTE 9)

Quadro 13 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) da Participante 9 das semanas 1 a 9.

SEMANA/CONTO	EIXO 1: COMPREENSÃO TEXTUAL				EIXO 2: CONSTRUÇÃO DA ESCRITA		
	Participa da escuta atenta do conto? S/N	Reconta oralmente com base na estrutura do conto? S/N	Compreende tempo e espaço narrativo? S/N	Relaciona acontecimentos do conto, interpretando causas e consequências? S/N	Realiza tentativa de escrita espontânea? S/N	Escreve frases com início, meio e fim? S/N	Usa vocabulário relacionado ao conto? S/N
1	S	N	N	N	N	N	N
2	S	N	N	N	N	N	N
3	S	S	S	S	S	N	N
4	S	N	N	N	S	N	N
5	S	N	N	N	S	N	S
6	S	S	S	S	S	S	S
7	S	S	S	S	S	N	N
8	S	S	S	S	S	S	S
9	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

7.3.2 Análise da compreensão textual da Participante 9

Durante o período de observação, a Participante 9 apresentou avanços significativos na compreensão textual, demonstrando domínio crescente da estrutura narrativa, organização sequencial dos fatos e uso progressivamente mais elaborado do vocabulário.

Logo no início das atividades, apresentou uma associação imediata ao relacionar a técnica de respiração proposta às experiências da educação infantil, demonstrando atenção às instruções e capacidade de acessar conhecimentos prévios. Em outro momento, ao corrigir um colega sobre a sequência dos acontecimentos no conto "Chapelinho Vermelho", identificou corretamente que o lobo chegou antes da personagem principal, demonstrando compreensão lógica da narrativa. Ainda

nesse reconto, descreveu com detalhes o diálogo entre o lobo e Chapelinho e a ação do caçador, o que evidenciou domínio da trama e das interações entre as personagens.

Em atividades seguintes, contribuiu para a construção coletiva do enredo ao destacar o papel do irmão que saiu em busca das irmãs e corrigiu informações sobre a divisão de um animal abatido entre os outros animais em uma das histórias. Esses momentos revelam sua habilidade em identificar e reorganizar os eventos narrativos com precisão. Demonstrou também capacidade de interpretar sentimentos e ações das personagens, como ao preferir o termo “raiva” em relação à palavra “ódio” sugerida por um colega, evidenciando refinamento lexical e interpretação mais adequada ao contexto.

Ao longo das atividades, observou-se ainda uma compreensão crítica e progressiva da construção de personagens, como ao afirmar que a madrasta “ficava cada vez mais malvada”, identificando mudanças no comportamento da figura ao longo da história. Em outra situação, mesmo ao relacionar a palavra “reinações” de forma imprecisa à ideia de “rei”, demonstrou esforço de inferência e associação lexical. Por fim, sua participação nos recontos coletivos foi marcada por fluência na organização das ideias e clareza na exposição oral, o que consolidou seu envolvimento e apropriação das estruturas narrativas.

7.3.3 Análise da construção da escrita da Participante 9

A Participante 9 apresentou progressiva evolução em sua produção escrita, evidenciando maior autonomia, criatividade e confiança ao longo do processo.

Inicialmente, passou a escrever espontaneamente ao observar a reescrita de um texto coletivo, marcando o início da construção de sua própria expressão escrita. Ainda dependente do apoio de um adulto, buscava auxílio para escrever palavras, refletindo insegurança e necessidade de orientação.

Com o tempo, demonstrou avanços significativos, passando a escrever de forma mais independente. Em uma das atividades, registrou a palavra “ERA” de forma espontânea, indicando uma hipótese silábica com valor sonoro. Posteriormente, produziu o título do conto “*APCAOSCFs*” (A PRINCESA DO SONO SEM FIM), revelando maior organização e coerência entre grafia e intenção comunicativa.

Em momentos seguintes, refletiu sobre a estrutura das palavras ao escrever “MENINO” e “MENINA”, relacionando a terminação ao gênero das palavras. Na frase “ERA UMA VEZ 3

MENINAS 1 MENINO 1 LINDO CASAL”, demonstrou avanço na construção narrativa e na consciência fonológica.

Nas semanas seguintes, ampliou sua autonomia e passou a integrar elementos visuais às produções, como os desenhos em formato de quadrinhos. A narrativa ganhou clareza e sequencialidade, incluindo falas entre personagens e estrutura de acontecimentos. Esse recurso também indicou uma ampliação no repertório de gêneros textuais utilizados.

A escrita passou a conter mais palavras com aproximações fonológicas, como “SOBA”, “*IDOBLLO*” (sabedoria), “*NÃO*”, “*LEVA*”, “*FALO*” (falou) e “*VAP*” refletindo maior domínio da linguagem escrita e apropriação dos elementos do conto.

Na etapa final, ao escrever sobre experiências pessoais, manteve o uso dos quadrinhos e produziu palavras como “*EU HOCO*” (eu acordo), “*ASISTP*” (assistir) e “*DEZENA*” (desenhar), demonstrando criatividade, segurança e uso cada vez mais amplo da escrita como instrumento de expressão.

Em síntese, a Participante 9 evoluiu de uma fase de dependência para uma atuação mais autônoma e reflexiva, utilizando a escrita de forma significativa, coerente e alinhada aos gêneros trabalhados.

7.3.4 Sondagem final

Na sondagem final, a escrita da Participante 9 avançou para uma situação de transição da hipótese **silábica-alfabética** para a **hipótese alfabética**:

- Escreveu “ENCANTADA” como, “NCATADA”;
- Escreveu “FLORESTA” como “FORESITA”;
- Escreveu “FADA” como “FADAD”;
- Escreveu “REI” corretamente;
- A frase “NA FLORESTA ENCANTADA TEM FADA E REI” escreveu “NA FORESITA NCANTADA TN FADAE RÊI”.

7.3.5 Evolução observada

- **Hipótese Inicial (Silábico com Valor Sonoro):** A Participante compreendia que a escrita representa os sons, mas simplificava as palavras, atribuindo uma letra a cada sílaba, com relação fonética parcial, como “*ABKT*” para “ABACATE”. Tal comportamento reflete a

fase silábica com valor sonoro descrita por Ferreiro e Teberosky (1999), em que a criança estabelece correspondência entre sons e letras, ainda que de forma parcial.

- **Hipótese Final (Silábico-Alfabética/Alfabética):** A Participante demonstrou avanços significativos, refletidos em palavras como "*NCATADA*" para "*ENCANTADA*" e "*FORESITA*" para "*FLORESTA*", além de começar a escrever corretamente a palavra como "*REI*". Isso evidencia um desenvolvimento substancial na sua capacidade de corresponder os sons às letras, bem como uma compreensão mais clara da língua escrita. Segundo a teoria da psicogênese da língua escrita, esse avanço indica que a criança está consolidando sua passagem para a hipótese alfabética, compreendendo melhor a segmentação dos fonemas e aprimorando a codificação escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999). A construção da escrita torna-se mais estável e revela indícios de apropriação das convenções do sistema alfabético (Grossi, 2015), aspecto potencializado pelo contato sistemático com práticas de leitura e escrita em contextos significativos, conforme enfatizam Carramillo-Going (1997) e Brandão e Rosa (2021).

7.3.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita – Participante 9

A exposição sistemática aos contos folclóricos contribuiu de forma significativa para o avanço da escrita da Participante 9, especialmente em três aspectos: ampliação do vocabulário, desenvolvimento da consciência fonológica e consolidação de práticas significativas de leitura e escrita. Essa abordagem está alinhada à psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999), na medida em que favorece o uso da linguagem em situações reais e culturalmente situadas.

1. Ampliação do vocabulário: A Participante demonstrou enriquecimento lexical, observável em tentativas de compreender termos como "reinações", mesmo que inicialmente de forma imprecisa. Tais tentativas refletem a busca por conexões linguísticas, conforme defendem Coelho (2003) e Carramillo-Going (1997), que destacam o papel dos contos na ampliação do repertório linguístico infantil. A interação com os textos favoreceu a apropriação de novos vocábulos com função comunicativa (Brandão e Rosa, 2021).

2. Desenvolvimento da consciência fonológica: As narrativas contribuíram para a percepção de sons e padrões fonológicos, como a diferenciação entre "S" e "Z" em palavras como "tesouro". Esse avanço fonológico relaciona-se à manipulação consciente dos sons da fala

(Zorzi, 2017), favorecida pelo caráter lúdico dos contos (Bettelheim, 2009). A repetição de estruturas sonoras e o contato com rimas e aliterações estimularam a reflexão sobre a consciência fonológica e o refinamento fonêmico, essenciais para a transição entre hipóteses de escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999; Morais, 2019).

3. Práticas significativas de leitura e escrita: A produção de frases como “ERA UMA VEZ 3 MENINAS 1 MENINO 1 LINDO CASAL” e a inclusão de desenhos e quadrinhos nas narrativas indicam envolvimento ativo com a linguagem escrita. Tais práticas evidenciam avanços na organização textual e na atribuição de sentido à escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999; Soares, 2020). Além disso, os contos funcionaram como espaço simbólico para expressão emocional e cognitiva (Bettelheim, 2009), promovendo maior autonomia e representação simbólica (Piaget, 1976, *apud* Carramillo-Going, 1997).

Em síntese, os contos folclóricos favoreceram o desenvolvimento integral da Participante 9, impactando positivamente sua escrita, leitura, oralidade e compreensão textual. Essa abordagem reafirma a relevância de práticas pedagógicas que articulam alfabetização e letramento com ludicidade, cultura e vivência, como propõem Soares (2020), Brito (2012, *apud* Chraim e Pedralli, 2023).

7.4 Análise do Participante 10

• Perfil do Participante 10

O Participante 10 apresenta-se como uma criança mais reservada nas interações com adultos, embora manifeste maior espontaneidade e desenvoltura no convívio com os colegas. Mostra-se observador e atento ao que acontece ao seu redor, ainda que verbalize pouco em situações individuais. Em atividades em grupo, revela-se participativo, contribuindo com ideias e interagindo com os pares de forma ativa. Diante de dificuldades, busca apoio com frequência, demonstrando iniciativa para enfrentar os desafios presentes nas situações de aprendizagem

7.4.1 Sondagem inicial

Na sondagem inicial, a escrita do Participante demonstrou uma **hipótese de escrita Silábico com Valor Sonoro**):

- Escreveu "ABACATE" como "ABATE";

- Escreveu "BANANA" como "BALA";
- Escreveu "LIMÃO" como "IMO";
- Escreveu "NOZ" como "LOLI";
- Na Frase "EU GOSTO DE ABACATE E BANANA" escreveu de forma aglutinada "EODABATEEBNLA.

Quadro 14 – Registro de compreensão textual do Participante 10

SEMANA	REGISTROS DAS INTERAÇÕES (NARRAÇÃO/DISCUSSÃO/RECONTO)
1	Ausente.
2	Ausente.
3	O Participante ouviu a narração, mas permaneceu em silêncio durante o reconto e a discussão.
4	Enquanto os outros participantes colaboravam com o reconto, o Participante apenas consentia com a cabeça de forma afirmativa, concordo com o relato dos demais.
5	Ausente.
6	O Participante 10 colaborou com o reconto, inicialmente lembrando os demais participantes sobre a ordem dos acontecimentos do conto. Lembrou e recontou de forma detalhada que em determinado momento, o personagem principal, em busca da terceira irmã, utilizou as escamas recebidas do peixe, para escapar do perigo.
7	Ouviu a narração, mas não se manifestou.
8	Ouviu a narração, mas não se manifestou.
9	Ouviu a narração, mas não se manifestou.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 15 – Registro de construção da escrita do Participante 10

SEMANA	REGISTROS DO DIÁRIO DE CONTOS
1	Ausente.
2	Ausente.
3	Apresentou escrita espontânea, iniciando com a expressão ERA UMA VEZ. O Participante 10 escreve em sua produção que <i>ASPILIO EQOTO UMA BOBETA</i> ” (CHAPELINHO ENCONTROU UMA BORBOLETA”. Também escreveu a palavra “ <i>LOBO</i> ”.
4	Na semana 4, escreveu duas linhas trazendo a escrita dos nomes dos personagens “ <i>BELA</i> ” e “ <i>FERA</i> ”. Ao final, observa-se a escrita de uma frase “ <i>MIA TIA COMEU PIPOCA</i> ” (MINHA TIA COMEU PIPOCA). No verso da página, o Participante 10 reescreveu com uma produção de três linhas “ <i>ERA UMA VEZ UA LA ELA NÃO AGUITAVA MASA ELA FUGI I ELA VIU UMA VELIA</i> ”. (ERA UMA VEZ ...ELA NÃO AGUENTAVA MAIS E ELA FUGIU E ELA VIU UMA VELHA). Sua

	escrita apresentou uma noção de segmentação entre as palavras em desenvolvimento.
5	Ausente.
6	Nesta produção, o Participante 10 apresenta ilustrações das cenas abaixo de cada trecho da história. Observou-se uma noção inicial de segmentação.
7	Apresentou aumento na fluência de sua escrita espontânea. O Participante 10 escreve as ações utilizando os verbos com a presença de verbos como “ <i>DECIDI U</i> ” (DECIDIU), “ <i>MAU TATAVA</i> ” (MALTRATAVA).
8	O Participante 10 escreveu um texto com 16 linhas. Sua escrita descreve as cenas ouvidas do conto, obedecendo a ordem cronológica dos acontecimentos; o diálogo entre os personagens e a caracterização dos animais descritos como ARANHA PELUDA, escrita como “ <i>AREIH PELUDA</i> ” e “ <i>QOBA</i> ” (COBRA).
9	A produção do Participante 10 seguiu o exemplo da semana 6, com a escrita da cena seguida da ilustração.
Tema livre	Na última semana, o Participante 10 descreveu o que parece ser uma visita a casa de uma tia que tem um cachorrinho. Ele descreve o cachorrinho como “ <i>MUITO FOFINHO</i> ” e que sempre está a sua espera na porta.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

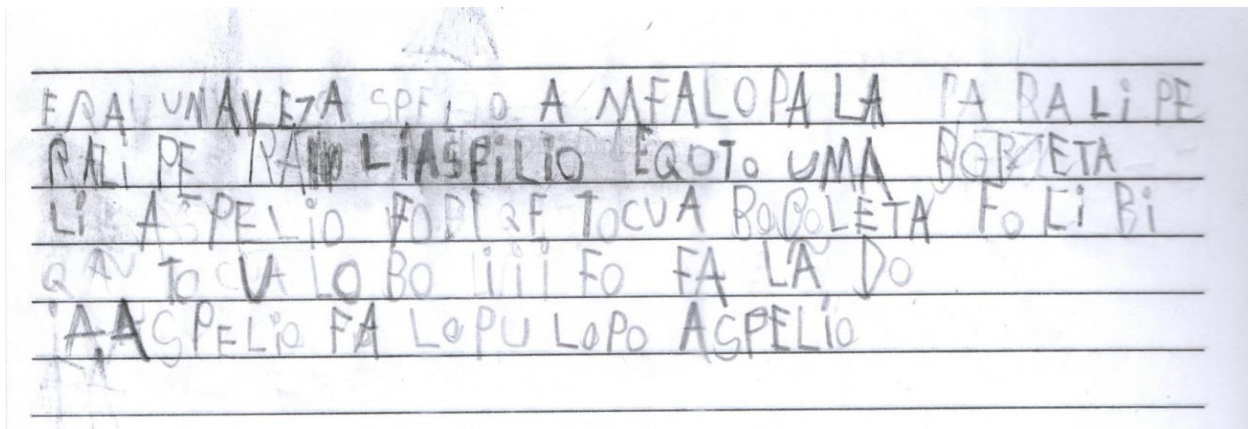
Quadro 16 – Registro atividades interdisciplinares do Participante 10

SEMANA	REGISTRO DAS ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES
1	Realizava as atividades pedindo auxílio a Pesquisadora quanto a dúvidas que surgiam quanto as propostas das questões. As atividades que continham banco de palavras, conseguiu realizar de forma mais autônoma. Observou-se uma escrita espontânea em uma atividade para escrever três alimentos saudáveis e não saudáveis, onde escreveu “ <i>ABKS</i> ” (ABACAXI); <i>MEGO</i> (MORANGO) E “ <i>TOMT</i> ” (TOMATE).
2	Na semana 2, a exemplo da semana anterior, realizava as atividades pedindo auxílio quanto a dúvidas que surgiam quanto as propostas das questões e as atividades que continham banco de palavras, conseguiu realizava de forma mais autônoma.
3	Apresentou escrita espontânea na atividade de ciências naturais, onde escreveu sobre sua rotina. Escreveu “ <i>ES DEJUDE TE</i> ” lendo ESTUDANDO; “ <i>JOGO V</i> ” identificando como “ <i>JOGO VIDEOGAME</i> e <i>DOMI</i> identificado por DORMIR.
4	Avançou quanto a autonomia para a realização das atividades, com poucas intervenções da pesquisadora.
5	A exemplo da semana anterior, o Participante 10 continuou progredindo quanto a autonomia na realização das atividades.
6	Na realização das atividades de escrita espontânea, o Participante 10 realizou-as de forma autônoma, sendo observada na atividade de ciências humanas (história), respondendo as perguntas através de sua escrita, ao mesmo tempo ilustrando-as. Escreveu a palavra LEÃO corretamente, bem como desenhando o animal; escreveu uma frase como resposta à pergunta de qual era o papel do irmão na aventura do conto, escrevendo “ <i>ELE FI PECORO ASIMA I ELECO TODA A IMÃO</i> ” (ELE FOI PROCURAR AS IRMÃS E ELE ENCONTROU TODAS AS IRMÃS). Em outra questão escreveu outra frase em que a proposta era desenhar um final feliz

	para a história, o Participante 10 desenhou o personagem vilão derrotado, escrevendo a seguinte resposta “ <i>E I U GIGANTE NÃO VAI A TAPALA E FIM</i> ”, lendo (E O GIGANTE NÃO VAI MAIS ATRAPALHAR E FIM). Na atividade de ciências naturais que tinha a proposta de refletir sobre as mudanças na natureza, o Participante 10 produziu frases e conseguiu ler tranquilamente sua própria produção. Escreveu que na primavera “ <i>EU VEJO NACIFO</i> ” (EU VEJO NASCER FLOR); no verão escreveu “ <i>EU VEJO FOLA MOTA</i> ” (EU VEJO FOLHA MORTA); no outono escreveu “ <i>A A FOLA CAI</i> ” (A FOLHA CAI) e no inverno escreveu “ <i>NADA</i> ”.
7	O Participante 10 realizava as atividades com mais autonomia e notou-se o aumento da fluência da escrita espontânea. Observou-se também avanço quanto a fluência leitora. Em um texto resumido do conto narrado na semana, conseguiu ler as palavras de sílabas simples: MARIA; SAPATO; CAPA; REINO. As palavras de sílabas complexas, conseguiu ler as palavras mais conhecidas do conto como por exemplo: FILHA; VARINHA e VELHINHA. Apresentou dificuldade ao ler palavras como CONTO e ESCONDER. Em uma atividade, o Participante 10 escreveu a frase “ <i>FELIZ COM ANJO NO CEU</i> ” em referência ao final do conto narrado que diz que a varinha desapareceu, deixando-os feliz na terra e nos céus com os anjos.
8	Na atividade de língua portuguesa, escreveu várias frases de forma instantânea e observou-se que buscava construir a escrita de palavras com a letra N em seu som anasalado, utilizando o ~ (til) para registrar esse som, a exemplo da escrita das seguintes palavras: “ <i>MUTÂNHA</i> ” (MONTANHA) e <i>TETÃ</i> (TENTANDO). Na atividade de ciências humanas (história e geografia), escreveu frases identificando as diferenças entre a cidade e o campo como na cidade: “ <i>TEI MUTOS CAROS NA RUA</i> ” (TEM MUITOS CARROS NA RUA) e no campo: “ <i>MU MATOS E AVIRE</i> ” (MUITO MATOS E ÁRVORE).
9	A exemplo das semanas anteriores, o Participante 10 realizou as atividades com autonomia, bem visível na atividade de matemática, onde foi trabalhado calendário, observando o calendário e preenchendo as lacunas de forma autônoma.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

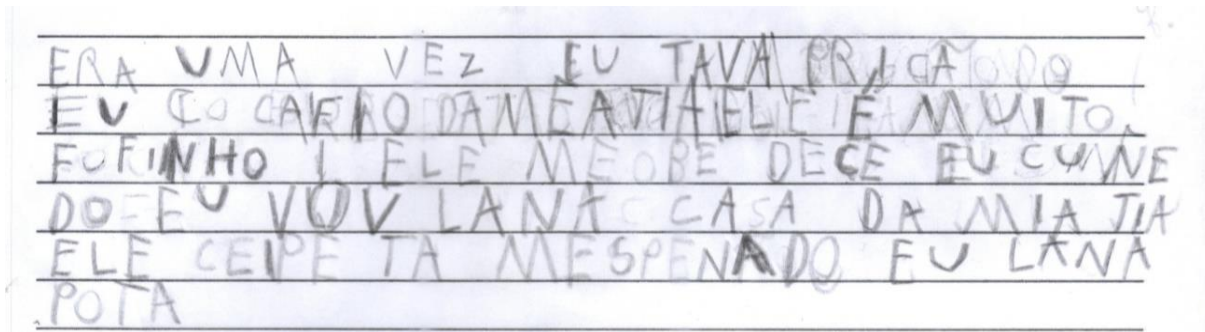
Figura 9 – Registro do diário de contos da semana 3 do Participante 10



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024

“ERA UMA VEZ UMA MENINA..
 CHAPELINHO ENCONTROU UMA BORBOLETA ...
 CHAPELINHO FOI ...BORBOLETA...
 ... LOBO...
 CHAPELINHO”. (PARTICIPANTE 10)

Figura 10 – Registro do diário de contos da última semana do Participante 10



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024

“ERA UMA VEZ EU TAVA BRINCANDO
 EU COM O CACHORRO DA MINHA TIA. ELE É MUITO
 FOFINHO E ELE ME OBEDECE EU QUANDO
 EU VOU LÁ NA CASA DA MINHA TIA
 ELE SEMPRE TÁ ME ESPERANDO NA PORTA”. (Participante 10)

Quadro 17 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) do Participante 10 das semanas 1 a 9.

SEMANA/CONTO	EIXO 1: COMPREENSÃO TEXTUAL				EIXO 2: CONSTRUÇÃO DA ESCRITA		
	Participa da escuta atenta do conto? S/N	Reconta oralmente com base na estrutura do conto? S/N	Compreende tempo e espaço narrativo? S/N	Relaciona acontecimentos do conto, interpretando causas e consequências? S/N	Realiza tentativa de escrita espontânea? S/N	Escreve frases com início, meio e fim? S/N	Usa vocabulário relacionado ao conto? S/N
1	-	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	-

3	S	S	N	N	S	N	S
4	S	N	N	N	N	N	S
5	-	-	-	-	-	-	-
6	S	S	S	S	S	S	S
7	S	N	N	S	S	S	S
8	S	N	N	N	S	S	S
9	S	N	N	N	S	S	S

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

7.4.2 Análise da compreensão textual do Participante 10

Durante as nove semanas, o Participante 10 apresentou avanços na compreensão textual, embora inicialmente demonstrasse timidez nas atividades orais, permanecendo silencioso em rodas de conversa e nos momentos de reconto. Essa postura mudou a partir da sexta semana, quando passou a participar de forma mais ativa e atenta, exemplificado ao recordar que o personagem utilizou as escamas recebidas do peixe na busca pela terceira irmã.

Essa intervenção revela não apenas a compreensão da sequência narrativa, mas também a capacidade de identificar elementos relevantes da história, indicando maior apropriação do enredo e evolução na organização dos fatos. Tal progresso reflete avanços importantes no desenvolvimento da expressão oral e da capacidade interpretativa, fundamentais para o processo de leitura e de escrita.

7.4.3 Análise da construção da escrita do Participante 10

O Participante 10 apresentou avanço gradual na escrita espontânea, com melhoria na fluência, segmentação e organização textual. Inicialmente, utilizava frases típicas dos contos, como “*ERA UMA VEZ*”, seguido de tentativas que ainda apresentavam dificuldades na segmentação e ortografia, como “*ASPILIO EQOTO UMA BOBETA*”. Progrediu na identificação de personagens “*BELA*”, “*FERA*” e na formulação de frases mais estruturadas, apesar de erros, como “*MIA TIA COMEU PIPOCA*”.

Com o tempo, associou texto e ilustrações, indicando compreensão mais profunda da narrativa. Passou a empregar verbos mais elaborados, como “*DECDI U*”, “*MAU TATAVA*” e a organizar melhor a sequência lógica dos fatos. Sua produção evoluiu para textos mais extensos, com diálogos e detalhamento de personagens, demonstrando ampliação do vocabulário — como “*ARANHA PELUDA*” e “*COBRA*” — e maior coesão.

Na fase final, combinou texto e imagem para destacar os principais acontecimentos e produziu descrições pessoais, expressando emoções mais básicas, como ao descrever um cachorrinho “*MUITO FOFINHO*”. A trajetória do Participante 10 revela aumento da autonomia, desenvolvimento lexical, organização de ideias e a capacidade criativa na escrita e ilustração.

7.4.4 Sondagem final

Na sondagem final, o Participante 10 avançou para a hipótese **silábico alfabética**:

- Escreveu "FLORESTA" como "FORETA";
- Escreveu corretamente as palavras "FADA" e "REI";
- Escreveu a frase "NA FLORESTA ENCANTADA TEM FADA E REI" como "NA FORETA NEICOTADA TEI FADA E REI".

7.4.5 Evolução observada

- **Hipótese Inicial (Silábico com Valor Sonoro):** O Participante 10 compreendia que a escrita representa os sons, mas simplificava as palavras, atribuindo uma letra a cada sílaba com uma relação fonética parcial. Essa fase corresponde à hipótese silábica com valor sonoro descrita por Ferreiro e Teberosky (1999), na qual a criança reconhece que as palavras são formadas por sons e busca representá-los, ainda que simplificando as estruturas fonológicas e gráficas. Conforme Zorzi (2017), nesse estágio, as correspondências fonema-grafema são parciais e muitas vezes predominam as vogais na escrita.
- **Hipótese Final (Silábico-Alfabética):** O Participante 10 demonstrou avanços significativos, em que há uma correspondência mais precisa entre fonemas e grafemas. Exemplos de escrita como quando escreveu "FLORESTA" como "FORETA" e a grafia correta da palavra "FADA" mostram que ele já começa a representar as palavras de forma mais completa, com maior fidelidade sonora. A escrita da frase "NA FLORESTA ENCANTADA TEM FADA E REI" como "NA FORETA NEICOTADA TEI FADA E REI" evidencia a evolução na segmentação das palavras e uma organização mais clara da escrita. Tal progresso está alinhado com os níveis de desenvolvimento da escrita indicados por Ferreiro e Teberosky (1999), e reafirmados por Pannuti (2012) e Brandão e Rosa (2021), que enfatizam a transição gradual para a hipótese silábico-alfabética e alfabética, caracterizada pelo reconhecimento crescente da relação entre fonemas e grafemas, e pela

maior autonomia na escrita. Além disso, o contexto significativo e lúdico proporcionado pelos contos folclóricos favoreceu essa evolução, conforme ressaltado por Soares (2020) e por Ferreira e Teberosky (1999), que destacam a importância da mediação pedagógica e da interação social na construção do conhecimento escrito.

7.4.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita – Participante 10

A exposição sistemática aos contos folclóricos revelou-se uma estratégia significativa para o avanço da escrita do Participante 10, contribuindo de forma relevante para três dimensões fundamentais: ampliação do vocabulário, desenvolvimento da consciência fonológica e consolidação de práticas significativas de leitura e escrita.

1. **Ampliação do vocabulário:** O enriquecimento do vocabulário por meio da repetição de palavras-chave dos textos é um aspecto previsto nas contribuições de Ferreira e Teberosky (1999) e Brandão e Rosa (2021), que destacam o papel das interações com textos e contextos significativos para a construção lexical. Esse avanço ficou evidente, especialmente no uso de novas palavras para descrever situações, como na descrição de cenas dos contos, e nas interações durante a escrita espontânea. O Participante 10 começou a utilizar verbos mais elaborados (ex.: "decidiu", "maltratava") e a incorporar termos específicos de contextos como "madrasta", "cachorrinho", "borboleta", ampliando assim seu repertório lexical. Essa expansão lexical está alinhada à perspectiva de letramento, que valoriza o uso social e funcional da escrita em práticas significativas, conforme Soares (2020), reforçando o papel das narrativas na ampliação do repertório vocabular e na construção do sentido. A preparação do ambiente de narração, leitura e escrita lúdicas e contextualizadas, favoreceu a apropriação da linguagem escrita pelo Participante 10 enquanto sujeito ativo, conforme salientam Mendonça e Mendonça (2011) e Moraes (2019). A ludicidade, nesse processo, contribuiu para que o Participante 10 construísse significados e ampliasse seu vocabulário de forma integrada ao seu desenvolvimento cognitivo e afetivo (Brandão e Rosa, 2021).
2. **Desenvolvimento da consciência fonológica:** A reflexão do Participante 10 sobre os sons das palavras, manifestada na escrita fonética como “*ABKS*” (abacaxi) ou “*MEGO*” (morango), está alinhada à descrição da hipótese silábica com valor sonoro e silábico-

alfabética por Ferreiro e Teberosky (1999) e Pannuti (2012), que indicam esse estágio como momento de experimentação e aprimoramento das correspondências fonema-grafema. O uso do til (~) para indicar sons nasais, como em “*MUTÃNHA*” para “montanha”, demonstrou um avanço na análise fonológica, que se associou à maior consciência do funcionamento do sistema alfabético e à tentativa de representar fonemas específicos, conforme destacam Grossi (2015), Zorzi (2017) e Brandão e Rosa (2021). Essas habilidades fonológicas são fundamentais para a apropriação do sistema alfabético e devem ser estimuladas por meio de práticas lúdicas e contextualizadas, como apontado por Morais (2019). Complementarmente, Piaget (1976, *apud* Carramillo-Going, 1997) ressalta que o desenvolvimento cognitivo da criança é resultado da interação ativa com o meio, processo evidenciado nas atividades mediadas pelos contos, que estimulam a análise dos sons da fala e a relação destes com a escrita. Tal mediação pedagógica, que valoriza a hipótese da criança e promove a reflexão sobre o código alfabético, é essencial para a consolidação da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999; Mendonça e Mendonça, 2011).

3. Práticas significativas de leitura e escrita: A contextualização das histórias com ilustrações e a relação entre texto e imagem reforçaram o papel do ambiente lúdico e significativo no processo de alfabetização, conforme salientado por Soares (2020) e Ferreiro e Teberosky (1999). Essa abordagem favoreceu a compreensão e motivou o Participante 10 a se expressar de forma confiante, explorando suas próprias ideias. Ele passou a escrever de forma mais consistente, seguindo a estrutura narrativa dos contos, e a mostrar maior confiança nas produções escritas, refletindo sobre os acontecimentos e estabelecendo conexões com sua própria realidade. Seu engajamento é percebido por meio de suas produções mais complexas, que incluem a escrita e a ilustração das narrativas, além de suas tentativas de se aprofundar na narrativa e nas emoções dos personagens, evidenciando o desenvolvimento integral da linguagem escrita e da expressão simbólica. Essa integração entre linguagem, emoção e cultura dialoga com a importância do imaginário e da ludicidade na alfabetização, conforme Bettelheim (2009) e Cascudo (2015). Esse processo também está alinhado ao desenvolvimento da autonomia e do senso crítico da criança na construção do conhecimento, como destacado por Piaget (1976, *apud* Carramillo-Going, 1997) e Mendonça e Mendonça (2011).

De modo geral, o acompanhamento das interações do Participante 10 com os contos folclóricos demonstra um desenvolvimento significativo nas três áreas analisadas: vocabulário, análise fonológica e contexto de leitura e escrita. Ao longo das semanas, sua escrita se tornou mais fluente e coesa, e ele passou a utilizar palavras de forma mais autônoma. A interação com os contos, ao oferecer um ambiente lúdico e estruturado, favoreceu a aprendizagem do Participante 10, no aspecto técnico da escrita, estimulando-o a conectar a leitura e escrita com suas próprias experiências e com o universo das narrativas.

7.5 Análise do Participante 13

• Perfil do Participante

O Participante 13 é uma criança tímida e reservada, vivenciando situações de vulnerabilidade social. Inicialmente, não interagiu muito com seus pares e com os adultos e, com frequência, dormia na sala de aula, evidenciando cansaço. Posteriormente, durante a aplicação da pesquisa, passou a engajar-se mais nas atividades, interagindo com os colegas, brincando, conversando e oferecendo contribuições, participando de forma mais ativa.

7.5.1 Sondagem inicial

Na sondagem inicial, a escrita do Participante demonstrou uma **hipótese de escrita silábica** em transição de **sem valor sonoro** para **com valor sonoro**:

- Escreveu "ABACATE" como "AHI";
- Escreveu ""BANANA" como "AOA";
- Escreveu "LIMÃO" como "IOO";
- Representou "NOZ" como "OI";
- A frase "EU GOSTO DE ABACATE E BANANA" escreveu "EOIAÁHIAOA".

Quadro 18 – Registro de compreensão textual do Participante 13.

SEMANA	REGISTROS DAS INTERAÇÕES (NARRAÇÃO/DISCUSSÃO/RECONTO)
1	Durante a discussão sobre o conto, o Participante 13 colaborou com o início do reconto falando sobre a família que não tinha comida para comer.
2	O Participante ouviu a narração do conto; porém, em alguns momentos, percebia-se que o mesmo encontrava-se distraído.
3	Ouviu a narração e não se manifestou durante o reconto oral e a discussão.
4	Ouviu a narração e permaneceu em silêncio.
5	Ausente.

6	Durante o reconto, o Participante 13 contou que a moça perguntou ao gigante sobre a vida escondida. Junto com os demais participantes disse que o gigante havia acreditado na moça e contado a verdade na segunda vez. Acrescentou ainda que a vida do gigante estava dentro da pombinha, que estava guardada dentro de três caixas. O Participante contou que a moça contou tudo para o rapaz.
7	Ouviu a narração e permaneceu em silêncio.
8	Ouviu a narração e permaneceu em silêncio.
9	Ouviu a narração e permaneceu em silêncio.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 19 – Registro de construção da escrita do Participante 13

SEMANA	REGISTROS DO DIÁRIO DE CONTOS
1	Apresentou escrita espontânea, escrevendo e utilizando traços (-) para separar as palavras, demonstrando noção de segmentação. O Participante escreveu título e foi escrevendo cada frase em uma linha. No título escreveu “ <i>OVO – IASABOB</i> ” lendo como (JOÃO E MARIA). Em sua leitura, disse que os personagens eram muito pobres e não tinham comida para comer. Que o personagem João (Joãozinho) jogou as pedras pelo caminho, voltando depois para a casa com a irmã que estava desesperada. A família estava reunida. O pai falou de novo com a mãe e levou as crianças para a mata. O pai foi caçar mel para as abelhas. Eles ouviram o assobio, mas era o cabacinho. Os pássaros comeram os pães. Ao final desenhou os dois personagens MARIA e JOÃOZINHO.
2	Manteve a escrita espontânea. O Participante 13 escreveu “EUAF” no início da frase. A Pesquisadora perguntou a ele o que estava escrito ao que foi informada “ERA UMA VEZ”.
3	O participante realizou uma escrita que indicava imitar a escrita em letra cursiva.
4	O Participante retomou a forma utilizada na semana 2, iniciando a produção escrevendo “EVOA” que segundo ele estava escrito ERA UMA VEZ. Ao final desenhou a FERA, mas não coloriu com lápis de cor, utilizando apenas lápis de grafite. Fez um contorno em forma de espetado o que parece indicar o pelo do animal (personagem da Fera).
5	Ausente.
6	Apresentou ampliação no repertório de palavras, escrevendo “ <i>LENÃ</i> ” (LEÃO); “ <i>BIDEIÃ</i> ” (PRIMEIRA) <i>IRM</i> (IRMÃ); <i>PBXI</i> (PEIXE); <i>AGCLE</i> (ÁGUA); <i>GIDA</i> (LEVOU) <i>INA</i> (IRMÃ). Ao final desenhou os personagens na seguinte ordem: irmã casada com o leão; o peixe e a outra irmã; a águia e a terceira irmã e o irmão das três moças com um coroa de rei.
7	O Participante 13 escreveu de forma espontânea quatro palavras, uma em cada linha; na quinta linha o que parecia ser uma frase e na última linha três palavras na mesma linha. Ao final, desenhou a personagem vestida com uma roupa colorida com um semblante triste.
8	A produção de texto do Participante 13, apresenta palavras do texto em que demonstra a evolução quanto a hipótese de escrita das seguintes palavras <i>ZAZI</i> (SACI); <i>Q</i> (QUE); <i>ELI</i> (ELE); <i>SOMABENA</i> (DONA BENTA). Na página seguinte, o participante escreve <i>ZAZI</i> (SACI) e nas linhas abaixo escreve <i>ZO – TE – UMA –</i>

	<i>BENA – ZO (SÓ TEM UMA PERNA SÓ)</i> . Manteve a noção de segmentação com o uso dos traços. No verso da página desenhou o saci.
9	O Participante escreveu de forma espontânea. No verso da folha desenhou os personagens na seguinte ordem: sobrinho que não aceitou (levar o tio velho para outra aldeia); o chefe (soba); cobra e o grilo. Não coloriu o grilo.

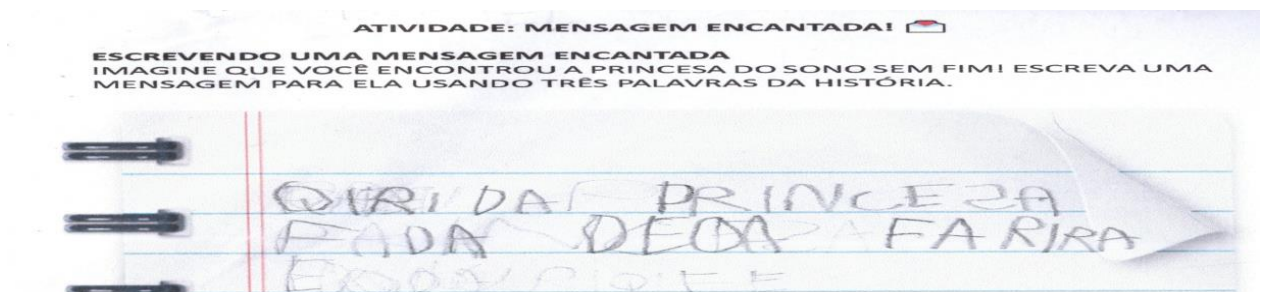
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 20 – Registro atividades interdisciplinares do Participante 13.

SEMANA	REGISTRO DAS ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES
1	O Participante 13 realizava as atividades pedindo auxílio quanto a uma nova explicação da proposta das questões. As atividades que continham banco de palavras, conseguiu realizar de forma mais autônoma.
2	Fez o desenho da capa do conto da semana 2 O PEQUENO POLEGAR usando o seu dedo polegar como molde. Ao longo das semanas com a narração dos contos, o Participante 13 foi realizando as atividades evoluindo para uma autonomia gradativa.
3	A exemplo da primeira semana, realizava as atividades que continham banco de palavras, conseguiu realizar de forma mais autônoma.
4	O Participante 13 realizava as atividades de forma autônoma com banco de palavras. Observa-se o início da uma escrita espontânea em uma atividade de lista de itens que Bela deveria levar ao castelo. Ele escreveu “ <i>FENT</i> ”; “ <i>MANA</i> ” e “ <i>ROTA</i> ”.
5	Sua produção demonstra uma escrita autônoma e espontânea. Realizou uma atividade de escrever um bilhete e iniciou com a palavra <i>QIRIDA</i> (QUERIDA). Escreveu QUERIDA PRINCESA, FADA DEU A VARINHA.
6	Realizou as atividades de forma autônoma.
7	Em uma atividade chamada fábrica de contos, onde a proposta era identificar os personagens dos contos desenhando-os em cada quadrinho numa folha de sulfite, o Participante 13 desenhou as personagens e ao desenhar a madrastra escreveu a palavra <i>VILA</i> (VILÃ).
8	Realizou as atividades de forma autônoma.
9	Realizou apenas atividades de matemática, de forma autônoma.

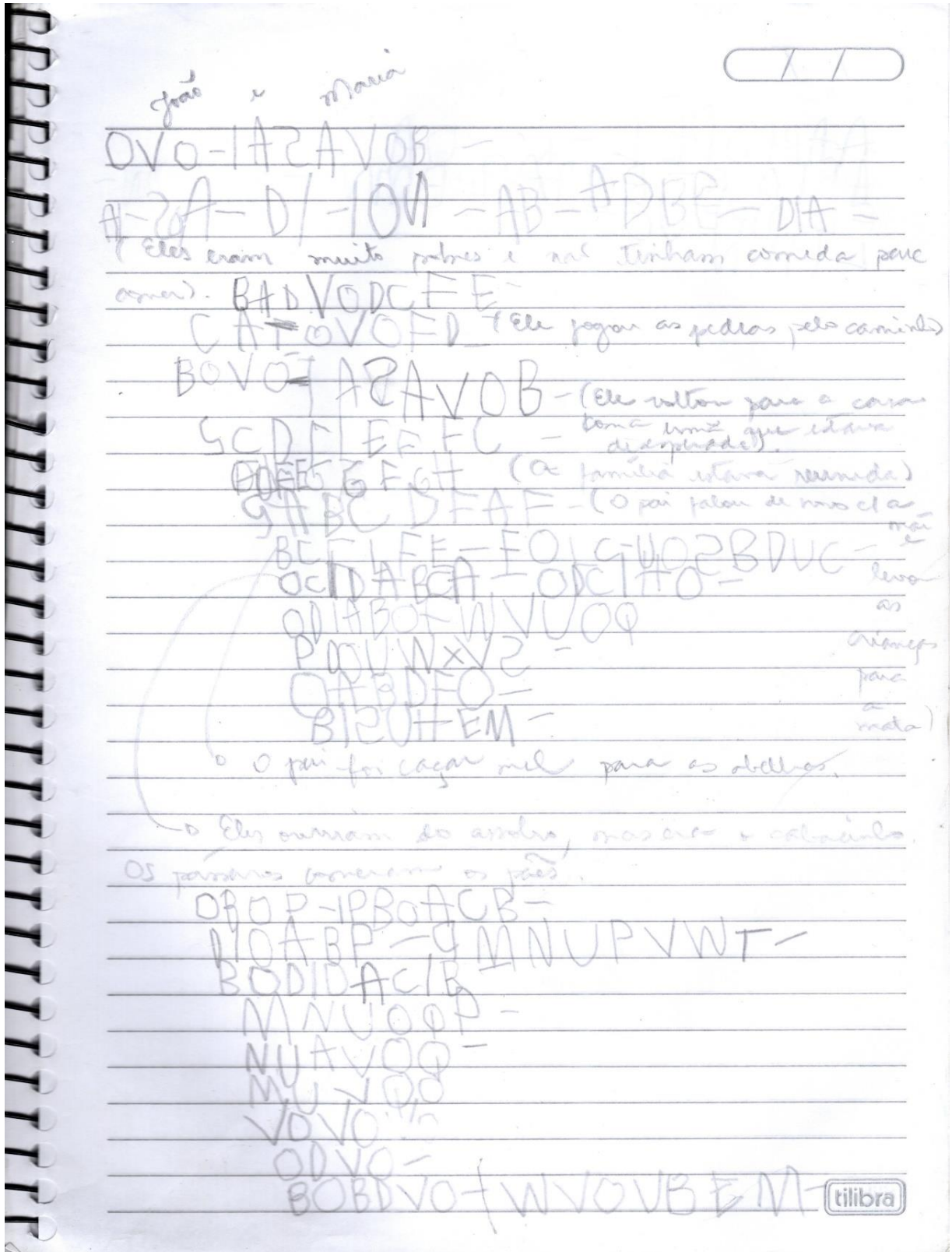
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 11 – Registro de atividade interdisciplinar de Língua Portuguesa do Participante 13.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 12 – Registro do diário de contos da semana 1 do Participante 13



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Quadro 21 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) do Participante 13 das semanas 1 a 9.

SEMANA/CONTO	EIXO 1: COMPREENSÃO TEXTUAL				EIXO 2: CONSTRUÇÃO DA ESCRITA		
	Participa da escuta atenta do conto? S/N	Reconta oralmente com base na estrutura do conto? S/N	Compreende tempo e espaço narrativo? S/N	Relaciona acontecimentos do conto, interpretando causas e consequências? S/N	Realiza tentativa de escrita espontânea? S/N	Escreve frases com início, meio e fim? S/N	Usa vocabulário relacionado ao conto? S/N
1	S	S	S	S	S	N	N
2	S	N	N	N	S	N	N
3	S	N	N	N	S	N	N
4	S	N	N	N	S	S	S
5	-	-	-	-	-	-	-
6	S	S	S	S	S	N	S
7	S	S	N	N	S	N	S
8	S	S	S	N	S	N	S
9	S	S	S	N	S	N	S

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

7.5.2 Análise da compreensão textual do Participante 13

Durante as nove semanas de observação, o Participante 13 apresentou avanços em sua participação nas atividades orais, sobretudo no que se refere à compreensão e à reconstrução narrativa dos contos folclóricos. Na semana 1, contribuiu com o início do reconto, mencionando a família que não tinha comida, evidenciando compreensão inicial da situação narrativa. Já na semana 6, demonstrou maior envolvimento e progressão na organização sequencial dos fatos. Relatou aspectos essenciais da trama, como o diálogo entre a moça e o gigante sobre a "vida escondida", e, em colaboração com os colegas, explicou que o gigante confiou na moça e revelou que sua vida estava guardada dentro de uma pombinha, acondicionada em três caixas. Concluiu relatando que a moça compartilhou essa informação com o rapaz, evidenciando não apenas domínio da sequência dos eventos, mas também atenção aos detalhes centrais da história.

Esses registros, embora concentrados em semanas específicas, revelam avanços significativos na articulação oral e na compreensão textual do participante ao longo do projeto.

7.5.3 Análise da construção da escrita do Participante 13

Ao longo das semanas, o Participante 13 apresentou progressos significativos na construção da escrita, organização das ideias e autonomia. Inicialmente, utilizou a hipótese silábica sem valor sonoro, segmentando palavras com traços, como em “*OVO – IASABOB*” (JOÃO E MARIA), e elaborou frases relacionadas ao conto, acompanhadas por desenhos dos personagens.

Nas semanas seguintes, demonstrou maior autonomia ao reproduzir expressões como “*EUAF*” (ERA UMA VEZ) e “*EVOA*” (ERA UMA VEZ), além de experimentar a escrita cursiva. Ampliou seu vocabulário com palavras como “*LENÃ*” (LEÃO), “*PBXI*” (PEIXE) e “*AGCLE*” (ÁGUA), organizando seus textos e desenhos com coerência, representando personagens em sequência lógica.

Na produção artística, evoluiu na expressão emocional, ilustrando personagens com detalhes, como a Fera com pelos contornados e uma personagem com semblante triste. Manteve a segmentação por traços em palavras como “*ZAZI*” (SACI) e “*SOMABENA*” (DONA BENTA), integrando escrita e imagem.

Ao final, produziu textos e desenhos de forma autônoma, relatando episódios como “o sobrinho que não aceitou levar o tio para outra aldeia” e desenhando os personagens em sequência, evidenciando escolhas conscientes no processo criativo.

Esses exemplos indicam evolução clara na hipótese de escrita, organização textual, autonomia e expressão gráfica, refletindo desenvolvimento integral no processo de alfabetização.

7.5.4 Sondagem final

Na sondagem final, a escrita do Participante 13 avançou para a **hipótese silábica alfabética**:

- Escreveu “**ENCANTADA**” como “**IHETADA**”;
- Escreveu “**FLORESTA**” como “**FORETA**”;
- Escreveu “**FADA**” escreveu corretamente;
- Escreveu “**REI**” como “**FEI**”;
- A frase “**NA FLORESTA ENCANTADA TEM FADA E REI**” escreveu “**NA FORETA EIHTADA DEOAM FATAEIF**”.

7.5.5 Evolução observada

- **Hipótese Inicial (Silábico com Valor Sonoro):** O participante compreendia que a escrita representa os sons da fala, porém simplificava as palavras, atribuindo, em geral, uma letra por sílaba, com correspondência fonética parcial. Exemplos incluem “ABACATE” escrito como “AHI”, “BANANA” como “AOA” — com uso da vogal “O” para indicar nasalização — e “LIMÃO” como “IOO”. Na frase “EU GOSTO DE ABACATE E BANANA”, registrada como “EOIAÁHIAOA”, sem segmentação, o participante evidenciava uma noção inicial de organização textual, mas já demonstrava consciência da relação som-letra. Esse estágio corresponde à hipótese silábica com valor sonoro descrita por Ferreiro e Teberosky (1999), caracterizada pela atribuição de uma letra para cada sílaba ou parte da palavra. Zorzi (2017) destaca que, nessa fase, ocorrem substituições fonéticas e correspondências parciais entre fonemas e grafemas. A ausência de segmentação entre palavras reflete o desenvolvimento gradual da noção de palavra, que se consolida com o avanço cognitivo e linguístico (Zorzi, 1998 *apud*, Zacharias et al., 2020).
- **Hipótese Final (Silábico-Alfabética):** Na sondagem final, o participante avançou para a hipótese silábico-alfabética, demonstrando percepção mais precisa da correspondência entre fonemas e grafemas, com tentativas próximas à ortografia convencional. Exemplos incluem “ENCANTADA” escrita como “IHETADA”, “FLORESTA” como “FORETA”, “FADA” grafada corretamente e “REI” como “FEI”. A frase “NA FLORESTA ENCANTADA TEM FADA E REI” foi registrada como “NA FORETA EIHTADA DEOAM FATAEIF”, evidenciando maior organização, apesar de simplificações e substituições próprias dessa fase. Essa evolução reflete o progresso descrito por Pannuti (2012) e por Ferreiro e Teberosky (1999), segundo os quais a hipótese silábico-alfabética combina representações silábicas e fonêmicas, indicando refinamento da consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético. Zorzi (2017) enfatiza que essa fase envolve maior segmentação dos sons e reconhecimento da necessidade de múltiplas letras para fonemas distintos. Carramillo-Going (1997) e Brandão e Rosa (2021) destacam o papel das práticas significativas e do contexto sociocultural para favorecer essa transição.

7.5.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita – Participante 13

A exposição sistemática aos contos folclóricos contribuiu para o avanço da escrita do Participante 13, atuando em três dimensões principais: ampliação do vocabulário, desenvolvimento da consciência fonológica e consolidação de práticas significativas de leitura e escrita.

1. Ampliação do vocabulário: Desde a escrita inicial silábica com valor sonoro, como “ABACATE” registrado como “AHI”, até a transição para a hipótese silábico-alfabética, o participante ampliou seu repertório lexical. Atividades como elaboração de listas e bilhetes favoreceram a incorporação de novos termos, promovendo maior engajamento com o conteúdo. Conforme Carramillo-Going (1997) e Coelho (2003), os contos enriquecem o vocabulário por meio de expressões culturais, enquanto Soares (2020) e Mendonça e Mendonça (2011) destacam a importância do letramento para a apropriação social da linguagem escrita. A mediação pedagógica, associada à ludicidade, estimula a motivação e conecta o vocabulário à experiência afetiva e cognitiva da criança (Coelho, 2003; Morais, 2019; Brandão e Rosa, 2021).

2. Desenvolvimento da consciência fonológica: A repetição e o caráter lúdico dos contos facilitaram a reflexão sobre os sons, favorecendo a transição para hipóteses de escrita mais elaboradas. Na fase final, o participante buscou aproximar-se da ortografia convencional, como em “ENCANTADA” escrita como “IHETADA” e a troca fonêmica de “REI” por “FEI”. Essa evolução segue a psicogênese da língua escrita descrita por Ferreiro e Teberosky (1999), que aponta a construção gradual do conhecimento do sistema alfabético. Zorzi (2017) ressalta a importância do refinamento da consciência fonológica para o desenvolvimento da escrita, enquanto Morais (2019) enfatiza práticas envolvendo rimas e segmentação sonora. A interação ativa com o meio, segundo Piaget (1976, *apud* Carramillo-Going, 1997), e a mediação intencional proporcionada pelos contos favorecem essa construção (Coelho, 2003; Silva, 2015; Brandão e Rosa, 2021).

3. Práticas significativas de leitura e escrita: O contexto lúdico e narrativo motivou a participação autônoma do participante, evidenciada, por exemplo, na semana 7, quando desenhou a personagem madrasta e associou a palavra “VILA”. Esse engajamento está alinhado ao conceito de letramento, que valoriza a construção de sentido em contextos sociais (Soares, 2020), e à importância do imaginário e da ludicidade para o

desenvolvimento emocional e cognitivo (Bettelheim, 2009). A integração entre ludicidade e mediação docente fortalece o uso funcional da escrita e estimula o desenvolvimento social e cognitivo (Carramillo-Going, 1997; Coelho, 2003; Mendonça e Mendonça, 2011; Soares, 2020). Além disso, a estrutura simbólica dos contos apoia a exploração de temas emocionais, favorecendo a autonomia na relação com a linguagem escrita (Carramillo-Going, 1997).

Ao longo do projeto, observou-se evolução na autonomia, segmentação das palavras e organização das ideias na produção textual. A interação com os contos, aliada à repetição de vocábulos, à análise fonológica e a um ambiente significativo de leitura e escrita, contribuiu para o desenvolvimento do sistema alfabético e para o avanço da escrita e do letramento do participante (Ferreiro e Teberosky, 1999; Soares, 2020; Brandão e Rosa, 2021).

7.6 Análise da Participante nº 17

• Perfil da Participante 17

A Participante 17 é uma criança de comportamento sereno que geralmente mantém certa distância dos adultos e não inicia conversas de imediato. Observa atentamente o entorno e tender a absorver as informações em silêncio. Com as outras crianças, demonstra maior afinidade, aproximando-se para participar das brincadeiras do grupo.

Durante as histórias, costuma desviar o olhar ou dispersar-se com estímulos do ambiente. Nas atividades em grupo, geralmente espera que os colegas iniciem suas tarefas para então começar as próprias, observando o que fazem antes de dar o primeiro passo em sua ação.

7.6.1 Sondagem inicial

Na sondagem inicial demonstrou uma **hipótese de escrita silábica com valor sonoro**:

- Escreveu "ABACATE" como "AOCT";
- Escreveu "BANANA" como "MAIA";
- Escreveu "LIMÃO" como "LMEO";
- Escreveu "NOZ" como "OC".
- A frase "EU GOSTO DE ABACATE E BANANA" escreveu "EOC AOCT MAA".

Quadro 22 – Registro de compreensão textual da Participante 17.

SEMANA	REGISTROS DAS INTERAÇÕES (NARRAÇÃO/DISCUSSÃO/RECONTO)
1	Durante a contação da história, a Participante foi adiantando o conto ao dizer que o pai deixou os filhos na mata.
2	A Participante 17 manteve-se dispersa durante a narração do conto. Durante o momento do reconto e da discussão coletiva, não realizou verbalizações.
3	A Participante 17 interagiu durante o momento do reconto, demonstrando envolvimento com a narrativa. Lembrou-se do nome da personagem central, Laura, e mencionou a borboleta como o motivo da distração da personagem na história.
4	A Participante 17, junto aos demais colegas, contribuiu para o reconto da história, completando a narrativa de forma colaborativa. Cada criança acrescentava uma parte, e a Participante acompanhava e inseria suas falas conforme o enredo se desenvolvia coletivamente.
5	A Participante 17 acompanhou com atenção a narração do conto, demonstrando escuta atenta ao enredo apresentado. Contudo, nos momentos destinados ao reconto e à discussão coletiva, permaneceu em silêncio, sem realizar intervenções verbais.
6	Durante o reconto da narrativa, a Participante 17 comentou que os animais brigavam e que o personagem masculino realizou a divisão entre eles. Em seguida, relatou que o rapaz seguiu pela mata e observou uma luz brilhando ao fundo. A Participante continuou dizendo que ele pegou e apertou o fio e passou disfarçado, prosseguindo com a descrição do diálogo entre os personagens. Em determinado momento, foi questionado o motivo pelo qual a personagem feminina havia escondido o irmão no armário, ao que a Participante 17 respondeu que ela temia que o marido chegasse bravo.
7	A Participante 17 iniciou sua fala relembrando o início da história.
8	A Participante interagiu durante a atividade, mencionando que se recordava da versão televisiva da história apresentada no programa "Sítio do Picapau Amarelo".
9	A Participante interagiu durante o reconto, mencionando que o animal que dispersou a atenção da cobra foi um grilo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 23 – Registro de construção da escrita da Participante 17.

SEMANA	REGISTROS DO DIÁRIO DE CONTOS
1	Na semana 1, a escrita foi realizada com o apoio da profissional de apoio a inclusiva que acompanhava outra Participante. A Participante recorreu frequentemente à mediação, perguntando as letras necessárias para compor as palavras que desejava registrar.
2	Na semana 2, a Participante realizou a escrita com base no texto coletivo produzido em sala, utilizando-o como referência para orientar sua própria produção escrita.

3	Na semana 3, a Participante iniciou a escrita da primeira frase observando a produção do colega que estava sentado atrás de sua carteira. Após esse momento inicial de apoio, prosseguiu com a escrita de forma espontânea.
4	Na semana 4, a Participante escreveu por conta própria, registrando cinco linhas. Depois de concluir a escrita, virou a folha e desenhou a personagem Fera.
5	Na semana 5, a Participante iniciou a atividade de forma autônoma, começando o texto com a expressão “ <i>EAUM VLA</i> ” (ERA UMA VEZ).
6	Na semana 6, a Participante seguiu desenvolvendo sua escrita de forma autônoma. Durante a atividade, registrou palavras com base em seu repertório sonoro, “ <i>CASAL</i> ” como CASAL e “ <i>FIHA</i> ” (FILHA), evidenciando o uso de novas palavras em sua produção textual.
7	Na semana 7, a Participante começou sua produção escrita com a expressão “ <i>EAUM VLA</i> ”. Seguiu escrevendo sozinha, registrando frases relacionadas ao conto narrado.
8	Na semana 8, a Participante registrou mais elementos do conto em sua produção escrita. Escreveu de forma contínua, incluindo novas palavras ao repertório, como “ <i>CASADEVOVÓ</i> ” (casa da vovó), “ <i>EUQIA</i> ” (queria) e “ <i>PEDRO</i> ”.
9	Ao concluir a escrita, a Participante dirigiu-se até a mesa da pesquisadora. Ao ser questionada sobre o que havia escrito, respondeu apontando e lendo trechos do próprio texto. Entre as palavras registradas estavam: “ <i>MAMEO</i> ” (mandar), “ <i>SOPIEO</i> ” (sopa), “ <i>QNI</i> ” (queria) e “ <i>CASA DPALMA</i> ” (casa de palha).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 24 – Registro atividades interdisciplinares da Participante 17.

SEMANA	REGISTRO DAS ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES
1	Nas semanas 1 e 2, a Participante realizava as atividades recorrendo à mediação sempre que surgiam dúvidas relacionadas às propostas das questões. Nas atividades que continham banco de palavras, demonstrou maior autonomia.
2	
3	Na semana 3, durante a atividade de Ciências Naturais, a Participante realizou uma escrita espontânea. Ao ser questionada sobre o conteúdo escrito, não conseguiu identificar ou verbalizar o que havia registrado.
4	Na semana 4, realizava as atividades de maneira semelhante à semana anterior. Nas propostas que continham banco de palavras, a Participante seguia com maior autonomia na realização das tarefas.
5	Na semana 5, a Participante escreveu de forma mais independente. Na atividade de “mensagem encantada”, produziu um bilhete com as palavras <i>PRINCESA</i> , <i>FADA</i> , <i>VCE</i> (você), <i>PCEO</i> (passeio) e <i>PAO</i> (para). Já na atividade de completar sílabas, registrou PRIN __ (CE) AS(AS) como <i>PRICESO</i> ; __ RI __ como <i>VARIHA</i> (varinha); __ DA como <i>FADA</i> ; FU __ como <i>FULO</i> (fuso) e __ BI __ MEM (lobisomem) como <i>LOBICOMEM</i> .
6	Na semana 6, a Participante respondeu às perguntas da atividade de história com maior autonomia, escrevendo de forma espontânea palavras como “ <i>LEÃ</i> ” (leão) e a frase “ <i>MENILNO QUE DIVIDIOALMEOLBO</i> ” (menino que dividiu ao meio).

7	Na semana 7, durante a realização da atividade, a Participante foi lendo as palavras em voz alta, sílaba por sílaba, como "MA-RI-A", "CA-PA", "PA-LHA" e "PRÍN-CI-PE".
8	Na semana 8, a Participante realizava algumas atividades pedindo apoio à pesquisadora ou a colegas próximos. Em outras propostas, escrevia por conta própria, como ocorreu quando escreveu "COLMOAPIO" para representar a palavra CAMPO em duas atividades diferentes. Nessas ocasiões, também leu a palavra "CAMPO" em voz alta.
9	Na semana 9, a Participante realizava as atividades com o apoio da pesquisadora quando envolviam escrita espontânea. Nas demais propostas — que continham figuras, banco de palavras ou espaços para completar letras e sílabas — conseguia resolver com mais autonomia.

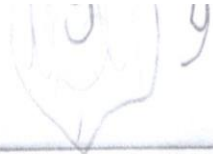
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 25 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) da Participante 17 das semanas 1 a 9.

SEMANA/CONTO	EIXO 1: COMPREENSÃO TEXTUAL				EIXO 2: CONSTRUÇÃO DA ESCRITA		
	Participa da escuta atenta do conto? S/N	Recont a oralmente com base na estrutura do conto? S/N	Compre -ende tempo e espaço narrativo? S/N	Relaciona acontecimentos do conto, interpretando causas e consequências? S/N	Realiza tentativa de escrita espontânea? S/N	Escreve frases com início, meio e fim? S/N	Usa vocabulário relacionado ao conto? S/N
1	S	S	N	N	N	N	N
2	N	N	N	N	N	N	N
3	S	S	N	N	S	N	N
4	S	S	N	S	S	N	N
5	S	N	N	N	S	N	S
6	S	S	S	S	S	N	S
7	S	S	S	S	S	N	S
8	S	S	S	S	S	S	S
9	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 13 – Registro do diário de contos da semana 8 do Participante 17.



 Ela queria

 E A UM NEMIO CHAMA PEDRO DE MA É UMA MAE PEDRO / p casa de,

 DIS PINA MA MAE AOME AFMA EVOLIA PAFMA IPCASA DEVOVO / vovó


 ELE DIS P A CASA DO VOVÓ MAE O PEDRO DIA BUA CANA RILIMO

 TANTA E PEDRO IVAM RUA PEDRO P SOA M

 NE GOA CASA DO VOVÓ EL KSLIA É O ALNE VOVÓ ALNE

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 14 – Registro do diário de contos da semana 9 do Participante 17.



 o mundo

 a sopa

 a quina

 a quina

 Ela uma veado uma adba lre desoa uma tuida


 a veio mame o sorieo NAO (QMA) NAO DBTENOCÉVIAL

 E O SORIEO É P DEO OFLMO MA CASA D PALMA

 FO PTMO LOMOLA LIM MACASA D PALMA

 T.Q. 1 CMA OME CPANOTONA O TSDIAL

 LREARELTMOELP ANLH



 a casa do papai

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

7.6.2 Análise da compreensão textual da Participante 17

A análise das interações da Participante 17 ao longo de nove semanas de atividades com contos folclóricos indica um percurso com oscilações na participação oral, mas também com avanços na escuta ativa, na construção de inferências e na articulação entre diferentes repertórios culturais e narrativos.

Na primeira semana, sua manifestação espontânea ao antecipar a estrutura narrativa — ao afirmar que o pai abandonara os filhos na floresta — demonstra familiaridade com a lógica dos contos tradicionais e ativação de conhecimentos prévios. Na semana seguinte, houve redução no engajamento, com a Participante permanecendo em silêncio durante o reconto e a discussão, o que pode indicar a necessidade de mediações diferenciadas para favorecer a oralidade de crianças com ritmos distintos de participação.

Na terceira semana, a retomada da participação, ao nomear a personagem principal (Laura) e identificar a borboleta como elemento de distração, mostra atenção aos detalhes e habilidade para reconhecer relações causais na narrativa.

O envolvimento da Participante na construção coletiva do reconto, observado na quarta semana, marca um momento de inserção mais efetiva na atividade discursiva do grupo. Sua fala, articulada à lógica sequencial do enredo, indica o fortalecimento da escuta ativa e da capacidade de complementar oralmente as contribuições dos colegas.

Na quarta semana, sua participação na construção coletiva do reconto sinaliza maior inserção na atividade discursiva do grupo. Sua fala, organizada de acordo com a sequência do enredo, indica fortalecimento da escuta ativa e da capacidade de complementar as contribuições dos colegas.

Na quinta semana, embora tenha permanecido silenciosa, manteve postura atenta durante a escuta, o que sugere uma forma de participação receptiva importante no processo de apropriação da linguagem narrativa.

Na sexta semana, sua produção oral mostrou maior detalhamento. Ao descrever conflitos, reconstituir sequências e interpretar as ações das personagens — como ao afirmar que a menina escondeu o irmão por receio da reação do marido — evidencia compreensão inferencial e organização temática.

Na sétima semana, ao iniciar o reconto pelo começo da história, demonstra domínio da sequência narrativa e maior segurança em sua intervenção oral.

Na oitava semana, articulou a narrativa trabalhada em sala a uma representação televisiva do programa Sítio do Picapau Amarelo.

Na nona semana, ao lembrar o “grilo”, responsável por desviar a atenção da cobra, evidencia atenção aos detalhes e capacidade de reconstruir a narrativa, com memória dos elementos coesivos e da sequência textual.

Assim, embora apresente oscilações de engajamento oral, a trajetória da Participante 17 revela avanços na escuta ativa, na inferência narrativa e na articulação intertextual, reforçando a relevância dos contos folclóricos como mediadores simbólicos no processo de letramento e no desenvolvimento da competência discursiva nos anos iniciais da alfabetização.

7.6.3 Análise da construção da escrita da Participante 17

A trajetória escrita da Participante 17 ao longo das nove semanas mostrou avanços graduais na autonomia e no domínio do sistema alfabético, acompanhados da ampliação do vocabulário e da incorporação de elementos narrativos presentes nos contos trabalhados.

No início, sua escrita era dependente, recorrendo ao apoio da profissional de inclusão e fazendo perguntas frequentes sobre a grafia das palavras, o que indicava hipóteses silábicas iniciais. Com o tempo, passou a utilizar o texto coletivo como referência para compor suas próprias produções, reorganizando a narrativa com apoio visual e linguístico.

Em seguida, observou as produções de colegas para iniciar sua escrita, mas manteve continuidade de forma mais autônoma, sugerindo transição entre a escrita mediada e a escrita espontânea. A partir da quarta semana, produziu textos de maneira independente, ocupando várias linhas e incluindo desenhos relacionados à história, como a personagem Fera, o que indica maior envolvimento e organização na construção da narrativa.

Nas produções seguintes, utilizou fórmulas típicas do gênero, como “EAUM VLA” (Era uma vez), e registrou palavras como “CA SAL” (casal), “FIHA” (filha) e “CASADEVOVÓ” (casa da vovó), evidenciando avanço nas representações silábico-alfabéticas. Ao final, leu e explicou seu próprio texto, citando palavras como “MAMEO” (mandar), “SOPIEO” (sopa) e “CASA DPALMA” (casa de palha), demonstrando compreensão de suas escolhas e uso da escrita para comunicar significados.

Em síntese, a Participante 17 avançou de uma escrita dependente para uma produção autônoma, internalizando estruturas do gênero narrativo, ampliando o vocabulário e fortalecendo a autoria, com os contos atuando como importantes mediadores no processo de alfabetização.

7.6.4 Sondagem final

Na sondagem final demonstrou a transição para a **hipótese silábica alfabética – alfabética**:

- Escreveu "ENCANTADA" como "ECATADA";
- Escreveu "FLORESTA" como "FORESTA";
- Escreveu "FADA" e "REI" corretamente.;
- A frase "NA FLORESTA ENCANTADA TEM FADA E REI" escreveu "NA FORESTA ECANTADA TE FADA E REI". Escrita segmentada, com maior fidelidade à estrutura sonora das palavras.

7.6.5 Evolução observada

- **Hipótese Inicial (Silábico com Valor Sonoro):** Na sondagem inicial, a Participante apresentava uma hipótese de escrita silábica com valor sonoro, marcada por representações aproximadas das palavras, como "ABACATE" registrada como "AOCT", "BANANA" como "MAIA" e "LIMÃO" como "LMEO". Essas produções indicam compreensão inicial dos sons da fala, ainda com dificuldades na correspondência entre fonemas e grafemas, característica desse estágio (Ferreiro; Teberosky, 1999; Pannuti, 2012). A frase "EU GOSTO DE ABACATE E BANANA", escrita como "EOC AOCT MAA", reforça essa hipótese, evidenciando uma lógica de segmentação silábica em desenvolvimento e a construção ativa do sistema alfabético (Zorzi, 2017).
- **Hipótese Final (Silábico-Alfabética/Alfabética):** Na sondagem final, observou-se a transição para hipóteses silábico-alfabética e alfabética, sinalizada pela escrita mais próxima da ortografia convencional. Exemplos como "ENCANTADA" registrada como "ECATADA" e "FLORESTA" como "FORESTA", além das palavras "FADA" e "REI" grafadas corretamente, demonstram avanços na percepção e aplicação das correspondências fonema-grafema (Ferreiro; Teberosky, 1999; Pannuti, 2012; Grossi, 2015; Zorzi, 2017). A frase "NA FLORESTA ENCANTADA TEM FADA E REI", escrita como "NA FORESTA ECANTADA TE FADA E REI", aponta para maior habilidade na segmentação das palavras e na compreensão das relações entre sons e letras (Zorzi, 2017),

em consonância com o desenvolvimento cognitivo progressivo descrito por Piaget (1976, *apud* Carramillo-Going, 1997) e com a mediação pedagógica que favorece o processo de alfabetização.

7.6.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita da Participante 17

A exposição sistemática aos contos folclóricos revelou-se uma estratégia significativa para o avanço da escrita da Participante 17, contribuindo de forma relevante para três dimensões fundamentais: ampliação do vocabulário, desenvolvimento da consciência fonológica e consolidação de práticas significativas de leitura e escrita.

1. **Ampliação do vocabulário:** A interação da Participante 17 com os contos folclóricos ampliou seu vocabulário, incorporando termos como “princesa”, “fada” e “floresta”, refletidos em produções mais elaboradas, como “casa de vovó” e “queria”. Esse processo, fundamentado na mediação contextualizada (Ferreiro; Teberosky, 1999; Brandão e Rosa, 2021), evidencia a construção ativa de significados e o engajamento com a linguagem em contextos sociais significativos, alinhando-se ao conceito de letramento (Soares, 2020; Mendonça e Mendonça, 2011). Além disso, a ludicidade e o imaginário dos contos estimulam a criatividade, o desenvolvimento cognitivo e a construção da identidade cultural (Carramillo-Going, 1997; Bettelheim, 2009; Cascudo, 2015).
2. **Desenvolvimento da consciência fonológica:** A repetição de palavras dos contos favoreceu o desenvolvimento da consciência fonológica, evidenciado pela transição de grafias como “aoct” para “abacate” e “maia” para “banana” para escritas mais próximas do padrão, como “fada” e “rei”. Tal avanço evidencia evolução na correspondência fonema-grafema e no domínio do sistema alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999; Pannuti, 2012; Zorzi, 2017). A mediação pedagógica que alia ludicidade e narrativas folclóricas potencializa essa habilidade essencial para a alfabetização (Morais, 2019; Soares, 2020; Coelho, 2003; Silva, 2015).
3. **Práticas significativas de leitura e escrita:** O ambiente lúdico proporcionado pelos contos aumentou o engajamento e a autonomia da Participante 17 na escrita. Inicialmente, dependente de auxílio, progrediu para produções independentes, usando expressões típicas do gênero narrativo, como “ERA UMA VEZ”, e ampliando seu repertório lexical, com

termos como “*CASADEVOVÓ*” e “*EUQIA*”. A revisão das próprias produções na etapa final demonstra maior domínio da escrita e segmentação textual. Tais avanços refletem o papel da ludicidade no desenvolvimento da autonomia, com uma interpretação ativa, conforme apontado por Brandão e Rosa (2021) e Piaget (1976, *apud* Carramillo-Going, 1997), além de favorecer a articulação entre alfabetização técnica e letramento funcional (Soares, 2020; Mendonça e Mendonça, 2011). Por fim, a dimensão cultural e simbólica dos contos folclóricos oferece referências importantes que contribuem para a formação do imaginário e para aspectos da identidade da Participante, ampliando seu repertório expressivo e crítico no processo de alfabetização (Bettelheim, 2009; Cascudo, 2015).

Em síntese, o uso dos contos folclóricos favoreceu o avanço da escrita da Participante 17, promovendo ampliação vocabular, consciência fonológica e maior autonomia na produção textual. Esses progressos confirmam a importância da mediação lúdica e significativa no processo de alfabetização (Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares, 2020), evidenciando que as narrativas tradicionais, além de apoiar o domínio do sistema alfabético, fortalecem a formação cultural e simbólica da própria Participante 17 (Bettelheim, 2009; Cascudo, 2015).

7.7 Análise da Participante 19

• Perfil da Participante 19

A participante demonstra boa capacidade de interação com seus pares e com os adultos, mantendo uma postura comunicativa, mesmo apresentando tom de voz baixo e alguns traços de timidez. Participa das atividades em sala de aula com atenção, demonstrando bom envolvimento nas propostas pedagógicas. É afetuosa e cordial nas relações interpessoais, frequentemente sorridente e carinhosa com colegas e professores. Mostra-se ativa no processo de aprendizagem, fazendo perguntas quando necessário e participando regularmente nas atividades propostas.

7.7.1 Sondagem inicial

Na sondagem inicial, a escrita da Participante demonstrou uma **hipótese de escrita silábica com valor sonoro**:

- Escreveu "ABACATE" corretamente;
- Escreveu "BANANA" como "BAEANA";

- Escreveu “LIMÃO” como “EITÔA”;
- Escreveu “NOZ” como “TOEA”;
- A frase “EU GOSTO DE ABACATE E BANANA” escreveu “EU ATO NA BAEANA.

Quadro 26 – Registro de compreensão textual da Participante 19.

SEMANA	REGISTROS DAS INTERAÇÕES (NARRAÇÃO/DISCUSSÃO/RECONTO)
1	A Participante manteve atenção durante a narração do conto, mas se distraiu nos momentos de reconto e discussão.
2	Ausente.
3	A Participante ouviu atentamente a narração e permaneceu em silêncio durante o reconto oral e a discussão.
4	Ausente.
5	A Participante ouviu atentamente a narração. Durante o reconto oral, respondia em conjunto com os demais participantes. No momento da discussão, permaneceu em silêncio.
6	A Participante ouviu atentamente a narração, com expressões de surpresa a cada passo da narrativa. Permaneceu em silêncio durante o reconto e a discussão.
7	A Participante disse que o conto era parecido com a história da Cinderela.
8	Ausente.
9	A Participante embora tenha tido uma distração inicial, posteriormente, permaneceu atenta ouvindo a história e depois não se manifestou.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 27 – Registro de construção da escrita da Participante 19.

SEMANA	REGISTROS DO DIÁRIO DE CONTOS
1	A Participante 19 escreveu “JOAOZINHO” (JOÃOZINHO) E MARIA e desenhou os personagens.
2	Ausente.
3	A Participante iniciou sua produção escrita em duas linhas.
4	Ausente.
5	A fluência de escrita da Participante aumentou. Escreveu uma produção com 11 linhas, iniciando com “É UAMA VIZ U FI SI E A MÃE DO PI SI...” (ERA UMA VEZ UM FILHO E A MÃE DO PRÍNCIPE...). No meio o texto observa-se a presença de elementos da narrativa como a mãe do príncipe comia carne de pessoa; expressões como <i>FOI LÁ</i> .
6	A fluência continuou aumentando, trazendo mais elementos da narrativa e encadeando os acontecimentos de forma bem semelhante a narrativa. A Participante trouxe acontecimentos como o Leão que leva a princesa e que estava casada com ele. A outra irmã que foi levada pelo peixe que nadou. A figura do ovo onde estava escondida a vida do gigante bem ao final do conto. A construção das frases apresenta-se um pouco mais clara que as produções anteriores.
7	A produção contou que com menos linhas que a da semana anterior, mas trouxe a escrita de uma palavra do conto narrado da semana: a palavra <i>IDOZA</i> .

8	Ausente.
9	Sua produção de texto demonstra a evolução de sua escrita. Reescreveu o conto encadeando os acontecimentos de forma lógica, muito parecida com a narração. Essa produção trouxe todos os elementos narrados, a forma como as palavras foram grafadas demonstra evolução quanto a hipótese silábica.

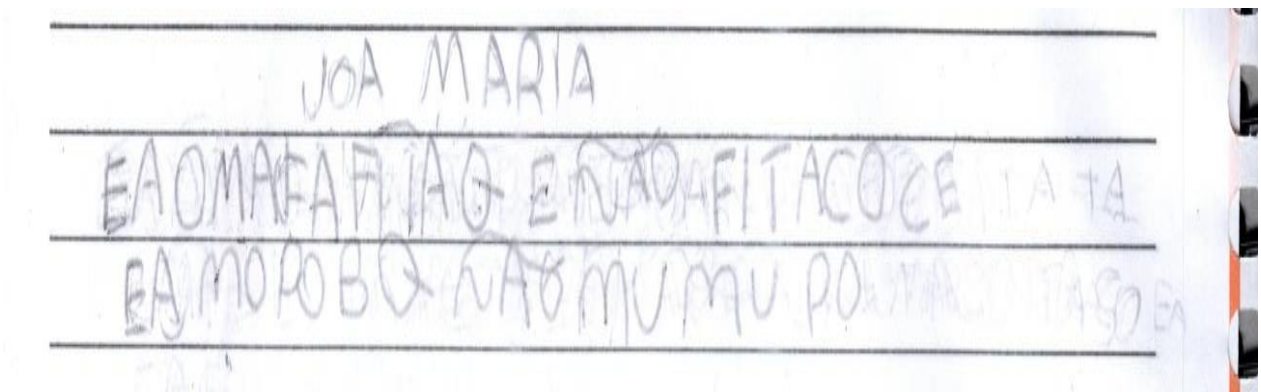
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 28 – Registro atividades interdisciplinares da Participante 19.

SEMANA	REGISTRO DAS ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES
1	Na atividade de completar um convite de aniversário, incluiu a expressão “ <i>TA</i> ”, depois da frase “ <i>ESTAMOS ESPERANDO POR VOCÊ!</i> ”,
2	Ausente.
3	Realizou as atividades com mais autonomia, escrevendo palavras como <i>BULACÔDA</i> (BALANÇO), no quadro onde a atividade de história pedia para desenhar seu brinquedo favorito. Nas atividades de ciências naturais, em resposta a três perguntas “1. O QUE VOCÊ FAZ DE MANHÃ, ASSIM COMO CHAPELINHO?” escreveu a seguinte frase <i>DEZÃO DA TV</i> (DESENHO NA TV); “2. QUAL É A SUA ATIVIDADE FAVORITA DURANTE A TARDE?” : <i>ELDAUDA</i> (ESTUDAR) e “3. O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER À NOITE, ANTES DE DORMIR? : <i>CONE COMIDA</i> (COMER COMIDA).
4	Ausente.
5	Ausente.
6	Nas atividades de língua portuguesa apresentava mais autonomia e numa questão onde tinha a figura de três personagens do conto e o espaço para escrever o nome das figuras e características sobre os mesmos, escreveu de forma autônoma.
7	Em uma atividade chamada fábrica de contos onde a proposta era identificar os personagens dos contos desenhando-os em cada quadrinho numa folha de sulfite.
8	Realizou atividade de interpretação de texto com autonomia.
9	Ausente.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 15 – Registro do diário de contos da semana 1 da Participante 19.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Quadro 29 – Formulário de registro dos eixos 1 (compreensão textual) e 2 (construção da escrita) da Participante 19 das semanas 1 a 9.

SEMANA/CONTO	EIXO 1: COMPREENSÃO TEXTUAL				EIXO 2: CONSTRUÇÃO DA ESCRITA		
	Participa da escuta atenta do conto? S/N	Reconta oralmente com base na estrutura do conto? S/N	Compreende tempo e espaço narrativo? S/N	Relaciona acontecimentos do conto, interpretando causas e consequências? S/N	Realiza tentativa de escrita espontânea? S/N	Escreve frases com início, meio e fim? S/N	Usa vocabulário relacionado ao conto? S/N
1	-	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	-
3	S	S	N	N	S	S	S
4	-	-	-	-	-	-	-
5	S	S	S	S	S	S	S
6	S	S	S	S	S	S	S
7	S	S	S	S	S	N	S
8	-	-	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

7.7.2 Análise da compreensão textual da Participante 19

A análise da evolução da compreensão textual da participante revelou uma participação discreta nas discussões e relatos orais, embora tenha interagido em alguns momentos. Na semana 4, começou a acrescentar detalhes da história durante o reconto oral. Na semana 7, demonstrou maior engajamento ao estabelecer uma conexão entre o conto trabalhado *A Princesa do Sono sem Fim* e a história da *Cinderela*, evidenciando avanços na compreensão e na associação entre narrativas a partir de outras versões conhecidas. Além disso, observou-se progresso na realização das atividades interdisciplinares ao longo do período.

7.7.3 Análise da construção da escrita da Participante 19

A evolução da escrita da Participante 19 ao longo do projeto revelou avanços consistentes na organização textual e no domínio progressivo da escrita. Inicialmente, suas produções

consistiam em nomes de personagens acompanhados por desenhos, demonstrando um estágio inicial de aproximação com o sistema de escrita.

A partir da terceira semana, passou a escrever pequenas frases, sinalizando um avanço na estruturação textual. Na sequência, ampliou significativamente a fluência, produzindo textos mais longos, incluindo um de 11 linhas, que já apresentavam elementos narrativos e conexões entre partes da história. Expressões como “FOI LÁ” evidenciam a introdução de marcadores espaciais típicos do gênero.

Suas produções continuaram a se desenvolver, com maior clareza na sequência de eventos e detalhamento da narrativa. Mencionou, por exemplo, o leão que leva a princesa, o casamento com ele, a irmã levada por um peixe e o ovo que continha a vida do gigante, demonstrando compreensão da trama e capacidade de síntese.

Mesmo com uma produção mais breve em determinado momento, a escrita de palavras como “*IDOZA*” indica avanço nas hipóteses de escrita, especialmente na representação silábica das palavras. Na etapa final, reescreveu o conto com lógica, coesão e múltiplos elementos narrativos, evidenciando domínio crescente da estrutura textual e da hipótese silábica.

De forma geral, a trajetória da participante aponta para um desenvolvimento significativo na fluência, clareza e organização da escrita, com apropriação crescente das convenções narrativas e desenvolvimento no processo de alfabetização.

7.7.4 Sondagem final

Na sondagem final, a escrita da Participante 19 avançou para a **hipótese silábica- alfabética**:

- Escreveu "ENCANTADA" como "ECATADA";
- Escreveu "FLORESTA" como "FOSATA";
- Escreveu "FADA" e "REI" corretamente;
- A frase "NA FLORESTA ENCANTADA TEM FADA E REI" escreveu "NA FOSATA ECATADA ECA FADA E REI".

7.7.5 Evolução observada

- **Hipótese Inicial (Silábico com Valor Sonoro):** Na sondagem inicial, a participante apresentou uma escrita com hipótese silábica com valor sonoro, tentando associar fonemas a grafemas, ainda com correspondências parciais e imprecisas. Escreveu "ABACATE"

corretamente, mas "BANANA" como "BAEANA" e "LIMÃO" como "EITÔA", demonstrando substituições fonéticas na escrita. "NOZ" foi escrito como "TOEA", refletindo tentativa de correspondência entre sons e letras. A frase "EU GOSTO DE ABACATE E BANANA" foi escrita como "EU ATO NA BAEANA", evidenciando esforço para segmentar as palavras, coerente com as características dessa hipótese silábica. Esse quadro de escrita está em consonância com a teoria psicogenética da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), que descreve a hipótese silábica com valor sonoro como um estágio em que a criança começa a atribuir valores sonoros a letras, porém ainda com correspondências parciais e imprecisas entre fonemas e grafemas. Nesse momento, a criança demonstra uma construção ativa do conhecimento, utilizando suas hipóteses para representar os sons percebidos na fala, mesmo que ainda ocorram adaptações e erros construtivos. Zorzi (2017) explica que essa fase caracteriza-se pelo foco na quantidade de sílabas, sem preocupação com a correspondência precisa dos fonemas, o que justifica as substituições e omissões observadas.

- **Hipótese Final (Silábico-Alfabética):** Na sondagem final, a participante progrediu para a hipótese silábica alfabética. Escreveu "ENCANTADA" como "ECATADA" e "FLORESTA" como "FOSATA", mostrando uma maior correspondência entre fonemas e grafemas. As palavras "FADA" e "REI" foram escritas corretamente, indicando familiaridade crescente com palavras complexas e ampliação do vocabulário. A frase "NA FLORESTA ENCANTADA TEM FADA E REI" foi escrita como "NA FOSATA ECATADA ECA FADA E REP", demonstrando consciência da correspondência fonema-grafema (Ferreiro e Teberosky, 1999; Grossi, 2015) bem como maior compreensão quanto a segmentação ortográfica das palavras, características do período de transição (Zorzi, 2017). Esse avanço reflete a transição gradual descrita por Ferreiro e Teberosky (1999) entre as hipóteses silábica e alfabética, quando a criança passa a reconhecer e representar fonemas dentro das sílabas, desenvolvendo uma correspondência mais refinada entre sons e letras. Pannuti (2012) reforça que, nesta fase, há alternância entre a escrita silábica e a alfabética, caracterizando um processo dinâmico e progressivo de aprendizagem. A ampliação do vocabulário e a maior precisão na segmentação das palavras indicam também o papel fundamental da mediação pedagógica e do contato com práticas significativas de

leitura e escrita (Soares, 2020; Mendonça e Mendonça, 2011), que possibilitam o desenvolvimento dessas habilidades de maneira integrada (Carramillo-Going, 1997).

7.7.6 Análise do impacto dos contos folclóricos no desenvolvimento da escrita – Participante 19

A exposição sistemática aos contos folclóricos revelou-se uma estratégia significativa para o avanço da escrita da Participante 19, contribuindo para três dimensões fundamentais: ampliação do vocabulário, desenvolvimento da consciência fonológica e consolidação de práticas significativas de leitura e escrita.

1. **Ampliação do vocabulário:** A participação ativa em contos folclóricos promove a expansão do repertório lexical das crianças, conforme evidenciado no percurso da Participante 19, que passou a incorporar palavras novas e complexas à sua escrita, como demonstram suas produções “FOI LÁ” e “IDOZA”. Essa ampliação do vocabulário é fundamental para o processo de alfabetização e letramento, pois, como destaca Soares (2020), o desenvolvimento do vocabulário está diretamente relacionado à capacidade de compreender e interpretar textos, favorecendo a construção do sentido e a fluência leitora. Além disso, a leitura e reescrita de contos folclóricos, ricos em expressões culturais e linguísticas, constituem uma prática significativa que amplia não apenas o vocabulário, mas também o conhecimento cultural das crianças (Cascudo, 2012). Dessa forma, o contato com esses gêneros textuais potencializa a compreensão textual e o engajamento da criança com a linguagem escrita, promovendo um letramento integral.
2. **Desenvolvimento da consciência fonológica:** A consciência fonológica, habilidade essencial para a apropriação do sistema alfabético, é favorecida pela interação com padrões sonoros presentes nos contos folclóricos, como rimas e aliterações. Morais (2019) enfatiza que a reflexão sobre os sons da fala, incluindo a segmentação e manipulação dos fonemas, constitui um componente central da aprendizagem da escrita. O exemplo da escrita “*BULACÔDA*”, com o uso do til para indicar nasalização, demonstra a apropriação crescente das correspondências fonema-grafema pela participante, em consonância com o que descreve Soares (2020) sobre a consciência fonológica como a habilidade de focalizar e segmentar unidades sonoras da palavra. O caráter lúdico e repetitivo dos contos folclóricos cria um ambiente propício para esse tipo de reflexão, facilitando a internalização

das estruturas sonoras e sua representação gráfica, contribuindo para a progressão nas hipóteses psicogenéticas da escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999).

3. **Práticas significativas de leitura e escrita:** A utilização dos contos folclóricos como recurso pedagógico permite à criança vivenciar experiências significativas que articulam oralidade, leitura e escrita (Carramillo-Going, 1997), elementos essenciais para a construção do letramento (Mendonça e Mendonça, 2011). O progresso da Participante 19, que passou de produções simples para textos mais elaborados e organizados, reflete essa apropriação progressiva do sistema alfabético e das estruturas narrativas, corroborando a descrição de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a construção ativa do conhecimento da escrita. A capacidade de relacionar diferentes narrativas, reconhecer personagens e sequências temporais indica um desenvolvimento na compreensão textual e na competência narrativa, aspectos fundamentais para a formação de leitores críticos e escritores autônomos (Coelho, 2003; Soares, 2020). Além disso, o processo de “fábrica de contos” mencionado favorece a reflexão metalinguística e o pensamento estruturado, estimulando o desenvolvimento integral da criança conforme apontam os estudos sobre ludicidade e imaginação no processo de alfabetização (Carramillo-Going, 1997; Bettelheim, 2009).

De modo geral, os dados indicam que o uso pedagógico dos contos folclóricos contribuiu diretamente para o progresso da Participante, não apenas no domínio da escrita, mas também na oralidade, leitura e compreensão interdisciplinar, evidenciando a eficácia da abordagem adotada nesta pesquisa.

8 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS

Com a proposta de inserir o repertório cultural e simbólico dos contos folclóricos nas práticas curriculares voltadas ao primeiro ano do ensino fundamental, a pesquisadora desenvolveu uma sequência de oficinas pedagógicas lúdicas realizadas entre os meses de setembro e novembro de 2024. Essas experiências integraram leitura, oralidade e escrita aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, em conformidade com as habilidades previstas na BNCC e no Currículo Paulista (2019), promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e socialmente contextualizada.

As oficinas ocorreram semanalmente no ambiente escolar e foram planejadas a partir de diferentes narrativas da tradição oral e literária, como Joãozinho e Maria, O Pequeno Polegar, Chapelinho Vermelho, A Bela e a Fera, A Princesa e o Gigante, O Saci e Os Velhos e sua Sabedoria. Cada proposta foi estruturada para potencializar o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças, favorecendo a imaginação, a criatividade e a cooperação entre pares.

No produto técnico, essas experiências foram apresentadas de forma detalhada, contemplando os objetivos, os procedimentos adotados, os materiais utilizados e as observações pedagógicas registradas durante sua aplicação. Cada atividade foi descrita de modo a evidenciar como o uso dos contos folclóricos, aliado à ludicidade e à interdisciplinaridade, contribuiu para o avanço no processo de alfabetização e letramento.

De maneira sintética, pode-se destacar que a primeira oficina, inspirada no conto Joãozinho e Maria, envolveu a construção coletiva da “Casa de Doces”, estimulando o vínculo entre o enredo e a materialização simbólica da história. O registro dos nomes das crianças e o trabalho cooperativo favoreceram a reflexão sobre a escrita e o reconhecimento da função social do texto.

A atividade seguinte, denominada “Trilha do Conhecimento com o Baú de Tesouro”, baseada em O Pequeno Polegar, propôs desafios fonológicos e de consciência linguística em formato de jogo, facilitando a apropriação de noções do sistema alfabético de forma lúdica (Zorzi, 2017).

Com o conto Chapelinho Vermelho, realizou-se a oficina “Piquenique e Confecção de Máscaras”, em que a dramatização e a expressão artística foram utilizadas como estratégias para

ampliar a oralidade e a interpretação narrativa, fortalecendo também a autonomia e o convívio coletivo.

Destaca-se, ainda, a experiência do “Teatro de Sombras”, elaborada a partir de *A Bela e a Fera*. Nessa oficina, os grupos foram formados de maneira heterogênea quanto às hipóteses de escrita, para favorecer a interação cooperativa entre as crianças. Essa decisão metodológica encontra respaldo nas reflexões de Franchi (2001), baseadas nos estudos de Nelly-Clermont (1978, *apud* Franchi, 2001), ao afirmar que, em determinadas fases do desenvolvimento infantil, a ação conjunta de indivíduos em diferentes níveis de elaboração cognitiva promove novas coordenações mentais, permitindo avanços mútuos entre os participantes.

Outras propostas, como o Jogo da Memória e atividades de leitura e escrita associadas aos contos, serão igualmente descritas no produto técnico. Elas evidenciam como o trabalho com palavras significativas e de estrutura silábica simples contribuiu para a progressão na compreensão textual e na construção da escrita. Tais observações corroboram os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Magda Soares (2020) e Sandra Paz (2021), que destacam a importância de propor situações de aprendizagem contextualizadas, significativas e socialmente mediadas.

De modo geral, as oficinas realizadas demonstraram que o uso dos contos folclóricos, articulado à ludicidade e à interação entre pares, constitui uma prática pedagógica potente no processo de alfabetização. O produto técnico, ao apresentar detalhadamente essas experiências, busca oferecer subsídios teórico-práticos para orientar educadores na criação de estratégias didáticas que valorizem o imaginário infantil, promovam a cooperação e fortaleçam a formação integral da criança.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam que os contos folclóricos atuaram como mediadores simbólicos, culturais e linguísticos relevantes, influenciando tanto a compreensão textual quanto a construção da escrita. Observou-se progressos na escuta ativa, na inferência, na organização sequencial e causal dos enredos, bem como na ampliação do vocabulário temático e da expressão verbal, sempre respeitando os ritmos e particularidades individuais de cada participante. Observou-se, ainda, que a mediação docente fundamentada na ludicidade e na literatura infantil tradicional potencializou o engajamento das crianças e a autonomia na produção textual, promovendo aprendizagens significativas (Carramillo-Going, 1997; Coelho, 2003 e Silva, 2015).

9.1 Compreensão textual

As atividades mediadas pelos contos folclóricos favoreceram, em diferentes graus, o engajamento das crianças com a estrutura narrativa, evidenciados pelo desenvolvimento da escuta ativa, da capacidade de inferir informações e de recontar acontecimentos de forma organizada. Participantes como o 6 e o 7 apresentaram avanços significativos na articulação dos enredos e na compreensão das relações causais entre eventos, enquanto outros, como os participantes 9 e 10, evidenciaram interpretações reflexivas, conectando a narrativa à própria realidade e experiências pessoais. Participantes mais reservados revelaram compreensão consistente da organização dos acontecimentos por meio da atenção aos elementos textuais e à memória narrativa, evidenciando internalização do tempo, do espaço e das ações dos personagens.

O contato com os contos contribuiu também para a consolidação de estruturas narrativas próprias do gênero, como a utilização de fórmulas iniciais (“Era uma vez”) e a evocação de elementos simbólicos significativos, promovendo compreensão narrativa e engajamento emocional (Bettelheim, 2009; Cascudo, 2015). Observou-se, ainda, que o uso sistemático de narrativas folclóricas estimulou a interpretação crítica, permitindo que as crianças reconhecessem relações de causa e consequência, compreendessem as motivações dos personagens e ampliassem a capacidade de expressão oral, reforçando a função mediadora do conto no desenvolvimento do letramento (Kleiman, 2005; Soares, 2020; Paz, 2021).

9.2 Construção da escrita

Em relação à escrita, verificou-se progressão nas hipóteses de escrita dos participantes, desde representações silábicas com valor sonoro até formas silábico-alfabéticas e alfabéticas. Crianças que inicialmente apresentavam produções mais dependentes de intervenção de um adulto, evoluíram para textos mais autônomos, com correspondência fonema-grafema crescente, segmentação adequada das palavras e elaboração de frases completas (Ferreiro e Teberosky, 1999; Pannuti, 2012; Zorzi, 2017). A presença de personagens, cenários e ações dos contos nas produções demonstra que a escrita não se restringiu à reprodução de palavras, mas constituiu um processo criativo e significativo, evidenciando compreensão narrativa, engajamento comunicativo e expressão autoral (Grossi, 2015; Luize et al., 2023).

O acompanhamento dos participantes 13, 17 e 19 evidenciou que a exposição contínua às narrativas folclóricas contribuiu para a ampliação do vocabulário, a consolidação da consciência fonológica e a organização progressiva da escrita, corroborando as hipóteses de desenvolvimento da psicogênese da língua escrita descritas por Ferreiro e Teberosky (1999), bem como os princípios de letramento defendidos por Soares (2020) e Brandão e Rosa (2021). Além disso, a interação entre texto e ilustração revelou-se facilitadora da compreensão e expressão, promovendo a construção de sentidos próprios e ampliando a autonomia na produção textual.

Em síntese, a convivência com os contos folclóricos evidenciou efeitos positivos tanto na compreensão textual quanto na construção da escrita, favorecendo a integração entre oralidade, leitura, reflexão e produção escrita. O gênero literário analisado contribuiu para a organização do pensamento, o desenvolvimento da consciência fonológica, a internalização da estrutura narrativa e a ampliação do repertório lexical, promovendo progresso contínuo dos participantes como leitores e escritores em desenvolvimento. Dessa forma, a pesquisa reforça a relevância de integrar contos folclóricos ao currículo escolar. Tal integração consolida práticas pedagógicas lúdicas, contextualizadas e interdisciplinares, articulando alfabetização, letramento e desenvolvimento integral das crianças.

9.3 Limitações e perspectivas para estudos futuros

Por tratar-se de uma pesquisa de caráter exploratório, reconhece-se que os resultados aqui apresentados não esgotam as possibilidades de análise sobre a utilização dos contos folclóricos no processo de alfabetização. O estudo concentrou-se em um grupo específico de crianças, em um

contexto escolar delimitado e durante um período determinado de tempo, o que constitui um recorte planejado da realidade estudada, podendo ser ampliado em futuras investigações. Pesquisas subsequentes poderiam acompanhar um número maior de turmas e por intervalos mais longos, permitindo observar de forma mais consistente a progressão das hipóteses de escrita e as transformações nas práticas de leitura e oralidade.

Além disso, seria pertinente envolver outros atores educativos — como professores de diferentes áreas, coordenadores e famílias —, a fim de compreender como a mediação dos contos folclóricos pode ser fortalecida por uma abordagem interdisciplinar e colaborativa. Também se indica a ampliação do repertório de narrativas, incluindo contos de diversas matrizes culturais (africanas e indígenas), o que permitiria analisar as contribuições dessa diversidade na formação leitora e identitária das crianças.

Por fim, considera-se que este estudo abre caminhos para reflexões e práticas que valorizem o papel do conto folclórico como instrumento de letramento e formação simbólica, reiterando a importância de integrar literatura e alfabetização em uma perspectiva crítica, cultural e humanizadora.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA,
DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS

**ESCREVENDO COM AS FADAS, SACIS E LOBOS: UM ESTUDO SOBRE
OS CONTOS FOLCLÓRICOS NO LETRAMENTO E NO PROCESSO DA
ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA**

**SANTOS
2025**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	131
INTRODUÇÃO	134
1 PENSAR, ESCREVER, LER: UM PERCURSO PSICOGENÉTICO E DE LETRAMENTO	137
2 ENTRE A VOZ E O TRAÇO: O CONTO FOLCLÓRICO COMO CAMINHO PARA LER, ESCREVER E COMPREENDER O MUNDO	140
2.1 Contos folclóricos e ludicidade: quando o brincar abre caminhos para a leitura e a escrita.....	142
2.2 O imaginário como morada dos contos folclóricos	142
3 BREVE RESUMO DOS CONTOS SELECIONADOS	146
4 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES E ARTICULAÇÃO CURRICULAR	151
4.1 Narração, interdisciplinaridade e ludicidade	152
5 ORIENTAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA	154
5.1 Aplicação das atividades lúdicas	154
6 CONTOS SUGERIDOS	167
7 SUGESTÃO DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES	187
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	207

APRESENTAÇÃO

A decisão de desenvolver uma pesquisa de mestrado sobre alfabetização com contos folclóricos foi profundamente influenciada por minha jornada de vida e posteriormente minha experiência como educadora. Durante minha infância em Minas Gerais, em meio a mudanças familiares e a uma nova cidade, encontrei conforto e inspiração nas histórias transmitidas pelo rádio e compartilhadas por minhas professoras na escola. Essas narrativas não apenas alimentaram minha imaginação, mas também me ajudaram a superar sentimentos de saudade e incerteza, construindo pontes entre minhas experiências internas e o mundo exterior.

A trajetória educacional que vivenciei no Colégio Nossa Senhora de Nazaré, na cidade de Conselheiro Lafaiete/MG, onde fui constantemente exposta à leitura e à contação de histórias, despertou em mim uma paixão duradoura pela literatura e pelo poder transformador das palavras. À medida que cresci, percebi enquanto estudante e posteriormente, enquanto docente, que muitas crianças enfrentavam dificuldades significativas no processo de alfabetização, refletindo em desafios acadêmicos e comportamentais. Essa realidade me impulsionou a considerar como a literatura, especialmente os contos folclóricos, poderiam ser uma ferramenta eficaz para abordar essas lacunas na alfabetização e promover uma aprendizagem significativa e inclusiva bem como a valorização do folclore nacional na construção da identidade cultural e cidadã.

A experiência como professora ao longo dos anos, só reforçou minha convicção de que a literatura pode ser um meio, entre outros, significativos para abrir portas para crianças de todos os contextos e habilidades. Ao explorar como os contos folclóricos podem ser incorporados de maneira significativa ao currículo de alfabetização, espero não apenas contribuir para a compreensão acadêmica, mas também impactar positivamente a vida de crianças que, assim como eu, encontram nas histórias um caminho para a imaginação e para o desenvolvimento de suas competências leitoras e escritoras, favorecendo aprendizagens significativas e duradouras.

Este estudo se baseou em teorias que realçam a importância das narrativas populares no aprendizado da leitura e escrita nos primeiros anos escolares. O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar se os contos folclóricos promovem, no processo de alfabetização e letramento, a construção da escrita e a compreensão textual do conteúdo narrado. Especificamente, buscou-se identificar a compreensão textual e a interpretação por parte das crianças durante a exposição dos contos folclóricos, observando como elas se conectam com os personagens e compreendem os

elementos de espaço, tempo e causalidade na trama. Além disso, pretendeu-se verificar a progressão no desenvolvimento da escrita das crianças, examinando como a experiência com os contos folclóricos influencia a evolução de suas habilidades de expressão escrita ao longo do período de observação. Para isso, o estudo adotou uma perspectiva qualitativa, buscando compreender os sentidos que as crianças atribuem às experiências de aprendizado com os contos. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, desenvolvida por meio da interação entre os participantes e da aplicação de uma intervenção planejada no ambiente escolar.

Participaram 22 alunos, meninos e meninas do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, com idades a partir de seis anos. A coleta de informações ocorreu por meio de atividades divididas em três fases. A primeira consistiu na apresentação do conto, seguida pela reprodução oral, encenação e reescrita da história. A segunda fase incluiu atividades pedagógicas integradas em uma sequência didática e interdisciplinar. Já a terceira fase envolveu atividades recreativas, como teatro de sombras, oficina de bonecos e jogo da memória.

As fases foram organizadas em sequência, com duração de cerca de uma semana para cada conto. A primeira fase foi realizada no primeiro dia útil da semana; a segunda, nos dois dias seguintes; e a terceira, no quarto dia posterior. Os instrumentos de coleta incluíram anotações em diário de campo, registrando aspectos como a interação, o envolvimento e a participação das crianças, além da análise dos trabalhos escritos e artísticos produzidos por elas.

A análise qualitativa dos dados permitiu examinar a compreensão dos contos pelas crianças, bem como suas habilidades de expressão oral e escrita. Os resultados mostraram que o uso dos contos folclóricos em suas diversas formas de apresentação contribuiu de forma significativa para o progresso da compreensão textual e para o desenvolvimento da escrita nos anos iniciais da alfabetização.

Como produto técnico e tecnológico da dissertação de mestrado, foi criado um e-book com contos folclóricos e sequências didáticas. O material visa auxiliar os educadores na promoção da alfabetização, do letramento e da valorização da cultura popular brasileira no primeiro ano do ensino fundamental público, oferecendo recursos teóricos e práticos que incentivem a união entre literatura, diversão e aprendizado.

O procedimento consistiu em um trabalho de intervenção pedagógica pautado na contação e exploração de contos folclóricos, buscando articular práticas de oralidade e escrita. A coleta de

dados ocorreu ao longo de um semestre, por meio de um acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas em sala.

Em cada encontro, a pesquisadora selecionava um conto folclórico, narrava-o oralmente, explorava a sonoridade das palavras e incentivava a participação ativa das crianças por meio de comentários, perguntas e reconstruções coletivas do enredo. A partir disso, eram propostas atividades escritas individuais e coletivas: registros de personagens, elaboração de listas de objetos mágicos e nome de personagens, escrita de palavras destacadas da narrativa, tentativas de recontos e pequenas produções textuais. Esses registros foram preservados e organizados em formulários, complementados por anotações em diário de campo e por observações descritivas das reações das crianças durante a escuta e as produções. O processo de coleta visou, portanto, captar tanto os aspectos formais da escrita em construção quanto os elementos de interpretação e compreensão das narrativas.

A análise foi realizada com base nas hipóteses de escrita das crianças e nas relações que estabeleciam entre texto oral e escrito, identificando avanços no reconhecimento de regularidades sonoras, na ampliação do vocabulário e na compreensão da estrutura narrativa. O material coletado revelou que, ao se depararem com os contos, as crianças não apenas se aproximaram da leitura e da escrita de forma significativa, mas também se reconheceram como sujeitos capazes de criar, interpretar e reinterpretar histórias. Dessa forma, a pesquisa confirmou a hipótese inicial de que a utilização dos contos folclóricos no processo de alfabetização contribui para o desenvolvimento da compreensão textual e para a construção progressiva da escrita, reafirmando a importância da literatura infantil como prática pedagógica transformadora e promotora de aprendizagens duradouras.

INTRODUÇÃO

O universo dos contos folclóricos desempenha um papel relevante na formação cultural e linguística das crianças, constituindo-se como patrimônio imaterial que atravessa gerações e preserva memórias, tradições e valores coletivos. De acordo com Coelho (2003), Carramillo-Going (1997), Silva (2015) e Dias (2023), os contos folclóricos promovem o desenvolvimento integral da criança, estimulando o imaginário e a compreensão de valores culturais e sociais. Narrativas como as das fadas, dos sacis e dos lobos encantam e ao mesmo tempo convidam à reflexão sobre aspectos morais, éticos e emocionais do cotidiano infantil, conforme destacado por Bettelheim (2009) e Câmara Cascudo (2012), ao enfatizarem a importância da ludicidade e do imaginário no processo de aprendizagem.

No contexto escolar, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, a oralidade, a escuta atenta e a reconstrução narrativa favorecem o desenvolvimento da compreensão textual, permitindo que a criança identifique personagens, cenários, temporalidades e relações de causa e consequência, em consonância com as contribuições de Cosson (2006a; 2006b, *apud* Dias, 2023), sobre letramento literário e mediação docente.

A respeito da oralidade, Córdula *et al* (2014), destacam que:

A oralidade é calcada e caracterizada pelo seu caráter; por meio de convívios e crenças próprias na comunidade, ela adquire características e intenções próprias, dependendo de como e do meio como foi difundida dentro da comunidade. Uma das principais características são as lendas e os contos, que possuem conotação poética muito importante no que se refere ao caráter sonoro (Córdula *et al*, 2014, p. 1).

Além disso, os contos fomentam a construção da escrita, estimulando a produção textual criativa, o enriquecimento do vocabulário e a apropriação das convenções da língua, como ressaltam Ferreira e Teberosky (1999), Soares (2020) e Paz (2021), ao considerarem a escrita como um processo dinâmico e social que se apropria do conhecimento prévio das crianças. Dessa forma, a prática com contos folclóricos articula leitura, escrita e construção de sentidos, promovendo não apenas habilidades linguísticas, mas também a inserção da criança em um contexto cultural mais amplo, contribuindo para a formação de leitores críticos e conscientes de seu papel social.

A inserção dos contos folclóricos no processo de alfabetização e letramento não se limita ao prazer estético da leitura: ela favorece a interação entre cultura e aprendizagem, aproximando o estudante do seu próprio contexto histórico e social. Ao reconhecer nos enredos elementos da sua

comunidade, a criança estabelece pontes entre o mundo real e o ficcional, fortalecendo não apenas suas competências linguísticas, mas também sua identidade cultural. Nesse sentido, como destaca Pannuti (2012, p. 106),

[...] criar narrativas é uma necessidade humana. Elas permitem buscar representações do vivido, sentido, para prosseguir. Transformar em linguagem a experiência, registrar, compartilhar, narrar é uma atividade que define o homem desde o tempo das cavernas. É o próprio trabalho da busca de sentido do viver e da expressão das percepções dos indivíduos ou grupos, que é o gerador da cultura. (Pannuti, 2012, p. 106)

Este produto técnico parte do pressuposto de que o professor, ao explorar intencionalmente os contos folclóricos, amplia as possibilidades de compreensão e expressão escrita das crianças, articulando aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais. Assim, a proposta aqui apresentada busca evidenciar e sistematizar práticas pedagógicas que utilizem essas narrativas como ferramenta para potencializar o processo de alfabetização e letramento, promovendo uma aprendizagem significativa e enraizada na cultura popular.

O e-book tem como objetivo fornecer recursos e estratégias eficazes para utilizar contos folclóricos em sequências didáticas e práticas psicopedagógicas no processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental público. Espera-se que isso promova o aprimoramento das habilidades de leitura, escrita e compreensão textual entre as crianças, contribuindo para uma aprendizagem mais eficaz e para o sucesso acadêmico.

No que concerne aos objetivos específicos:

- Propor atividades baseadas em contos folclóricos que favoreçam a compreensão textual das crianças, estimulando a interpretação e a conexão com personagens, espaços, tempos e relações causais presentes nas narrativas.
- Elaborar sequências didáticas que promovam a progressão da escrita, possibilitando que as crianças avancem gradualmente em suas hipóteses de escrita e expressão textual.
- Disponibilizar orientações processuais claras e práticas para que os professores possam aplicar os contos folclóricos em sala de aula como recurso didático no processo de alfabetização e letramento.
- Favorecer a valorização dos contos folclóricos como patrimônio cultural e instrumento pedagógico, ampliando o repertório cultural e linguístico das crianças nos anos iniciais.

O público-alvo deste e-book são os educadores do primeiro ano do ensino fundamental público, incluindo professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais envolvidos no processo de alfabetização e letramento. São profissionais que trabalham diretamente com crianças nessa faixa etária e que podem se beneficiar do uso dos materiais e estratégias propostos no produto técnico.

O e-book foi estruturado em três etapas principais: definição do conteúdo, organização da estrutura interna da obra e produção do material didático e apresenta a trajetória da pesquisa. Sendo uma pesquisa-ação, serão relatadas algumas experiências desenvolvidas com as crianças participantes do estudo

A primeira etapa consistiu na seleção dos contos folclóricos que compõem o e-book. Para a delimitação da pesquisa, foram escolhidos nove contos, número adequado ao período de aplicação previsto (três meses). A seleção contemplou contos folclóricos brasileiros, bem como narrativas tradicionais de diferentes culturas, de forma a enriquecer o repertório cultural dos estudantes e ampliar as possibilidades de exploração pedagógica.

Na segunda etapa, o material foi organizado em seções que permitam ao educador compreender tanto a fundamentação quanto a aplicação prática das atividades propostas. A terceira etapa consistiu em elaborar atividades interdisciplinares e atividades lúdicas. A estrutura foi composta pelos seguintes elementos:

- O e-book contém os seguintes oito capítulos: Capítulo 1 – Pensar, escrever, ler: Um percurso psicogenético e de letramento; Capítulo 2 – Entre a voz e o traço: o conto folclórico como caminho para ler, escrever e compreender o mundo; Capítulo 3 – Breve resumo dos contos selecionados; Capítulo 4 – Desenvolvimento das atividades interdisciplinares e articulação curricular; Capítulo 5 – Orientações para a implementação das atividades em sala de aula; Capítulo 6 – Contos sugeridos; Capítulo 7 – Sugestão de atividades interdisciplinares; e Capítulo 8 – Considerações finais.

1 PENSAR, ESCREVER, LER: UM PERCURSO PSICOGENÉTICO E DE LETRAMENTO

A teoria psicogenética, desenvolvida a partir das contribuições de Piaget (1976, *apud* Carramillo-Going, 1997) e aprofundada por Ferreiro e Teberosky (1999), oferece um olhar renovado sobre o processo da *lectioescrita* ao reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Essa perspectiva rompe com a concepção tradicional de ensino da leitura e escrita. Aprender a escrever não se limita a dominar um código: envolve elaborar significados e formular hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético.

Ferreiro e Teberosky (1999), dialogando com as ideias de Chomsky (1971, *apud* Ferreiro e Teberosky, 1999), defendem que a criança conduz e direciona seu próprio percurso de aprendizagem, pois sua mente, mesmo entre quatro e seis anos, já possui estruturas cognitivas e linguísticas que lhe permitem atribuir sentido às experiências com a linguagem escrita. Assim, a alfabetização não se restringe à mera decodificação; é um processo conceitual e evolutivo, no qual a criança reorganiza constantemente seu saber.

Conforme Soares (2020, p. 56), “a Psicogênese da escrita esclarece o desenvolvimento psíquico da criança em sua progressiva compreensão da natureza desse produto cultural que é o sistema alfabético”. Em estudos com crianças falantes da língua espanhola, Ferreiro (1996, *apud* Soares, 2020) observou, por meio de atividades de escrita espontânea, que as crianças elaboram hipóteses próprias sobre a escrita, avançando por níveis sucessivos de compreensão até reconhecerem-na como um sistema de representação.

Essas descobertas indicam que o desenvolvimento da escrita ocorre em estágios distintos, do pré-silábico ao alfabético, nos quais a criança experimenta, comete erros, reconstrói e avança. Nesse percurso, os erros construtivos tornam-se indícios valiosos de pensamento em movimento. São marcas que revelam o raciocínio infantil em ação, na tentativa de compreender como a linguagem se transforma em letra. Tais erros são fundamentais, pois promovem a reconstrução de ideias e o avanço das estruturas mentais (Ferreiro e Teberosky, 1999).

A mediação docente é essencial nesse processo: ao compreender as hipóteses das crianças e respeitar seu ritmo, o professor transforma o erro em oportunidade de reflexão, ajustando as práticas pedagógicas às necessidades cognitivas de cada aluno. Como destaca Zorzi (2017), no nível pré-silábico, por exemplo, a criança ainda não relaciona sons e letras, tratando as palavras

como unidades sonoras globais — fenômeno denominado realismo nominal. Com o tempo, ao testar e reformular hipóteses, a criança amplia a consciência fonológica e alcança níveis mais elaborados de compreensão da correspondência fonema-grafema, avançando para estágios silábico-alfabéticos e alfabético.

A escrita espontânea, portanto, constitui uma ferramenta privilegiada para o professor, pois permite observar as estratégias cognitivas utilizadas pela criança. Ao registrar palavras conhecidas ou narrar histórias, o aprendiz manifesta sua compreensão sobre o sistema alfabético e revela avanços em sua concepção de escrita (Brandão e Rosa, 2021).

Esse processo gradual, descrito por Ferreiro e Teberosky (1999), reflete as estruturas cognitivas piagetianas — sensório-motoras, pré-operatórias e operatórias — aplicadas ao campo da linguagem. Cada etapa representa uma reorganização do pensamento infantil, aproximando a criança da compreensão do princípio alfabético, isto é, da ideia de que a escrita representa os sons da fala.

Ao reconhecer que a alfabetização não se restringe à decodificação de letras e sons, mas implica a formação de sujeitos capazes de atribuir sentido ao que leem e escrevem, chega-se à noção de letramento, que complementa a alfabetização ao englobar o uso funcional e social da escrita em contextos reais.

Soares (2020) define a alfabetização como o domínio da tecnologia da escrita — as técnicas e procedimentos necessários à leitura e escrita —, enquanto o letramento corresponde à capacidade de usar essa escrita em práticas sociais significativas. Assim, alfabetização e letramento se entrelaçam como processos complementares: a primeira possibilita o acesso ao código, e o segundo garante seu uso funcional e social.

De acordo com Franchi (2001) e Paz (2021), o aprendizado da escrita deve orientar-se sempre para sua função social, o que exige do professor práticas intencionais que integrem o ensino do sistema alfabético às situações reais de comunicação. Kleiman (2005, *apud* Zorzi, 2017) reforça que tornar-se letrado significa participar ativamente das práticas sociais mediadas pela escrita, compreendendo seus sentidos e funções.

Nesse sentido, alfabetizar é também formar leitores do mundo. A escola deve constituir-se como um espaço onde ler e escrever são práticas vivas e significativas (Lerner, 2002), nas quais o aluno desenvolve não apenas a competência técnica, mas também a capacidade crítica de interpretar e transformar a realidade.

Portanto, integrar alfabetização e letramento exige ação pedagógica consciente, que valorize as hipóteses das crianças e promova experiências autênticas de leitura e escrita. Dessa forma, o processo de aprender a ler e escrever torna-se um caminho de construção do pensamento, de expressão da subjetividade e de inserção plena na cultura escrita.

2 ENTRE A VOZ E O TRAÇO: O CONTO FOLCLÓRICO COMO CAMINHO PARA LER, ESCREVER E COMPREENDER O MUNDO

Os contos folclóricos emergem como pontes entre a memória coletiva e a palavra viva, entre o gesto que narra e o traço que escreve; transmitidos pela oralidade, preservam e reelaboram os elementos culturais de um povo. Como destacam Dos Santos e Santos (2018), os contos persistem porque se transformam sem perder seu núcleo. Adaptam-se à boca que os narra, ao território que os acolhe e às mãos que os reescrevem, mas preservam suas funções narrativas centrais, garantindo unidade (Propp, 1984, *apud* Dos Santos e Santos, 2018).

Embora a escrita tenha fixado os contos em livros, suas raízes de oralidade permanecem intactas. As versões de Perrault e dos Irmãos Grimm deram-lhes forma impressa, mas o espírito performático permanece, manifestando-se no gesto, na entonação, na pausa e no suspense. São, portanto, mais do que histórias: são portadoras de cultura, identidade e memória (Cascudo, 1984; Leal, 1985; Luyten, 1992, *apud* Alves, 2017).

A literatura especializada reconhece que os termos contos populares e contos folclóricos se entrelaçam, sendo usados como equivalentes para designar narrativas orais que compõem o patrimônio cultural (Leal; Cascudo; Luyten *apud* Alves, 2017). Essa correspondência reflete a natureza dinâmica, plural e em constante circulação dessas histórias.

Leal (1985, *apud* Alves, 2017) destaca que o conto popular expressa a linguagem do sonho, da fantasia e do espanto, guardando aquilo que o povo preserva como maravilha e mistério. Cascudo (1984, *apud* Alves, 2017), um dos mais importantes estudiosos do folclore brasileiro, reforça que o conto nasce da coletividade e em seu seio se modifica, reafirmando a tradição como força. Luyten (1992, *apud* Alves, 2017) o localiza no domínio da literatura oral, reafirmando sua dimensão folclórica e cultural.

Câmara Cascudo (2015), atento à profundidade simbólica dessas narrativas, delinea as características que lhes permitem atravessar as eras: antiguidade, anonimato, divulgação e persistência. Os contos se sustentam na memória do povo, recusando datas, lugares fixos e autores identificáveis. São, por essência, o que transborda a autoria individual e se torna voz coletiva.

O folclore, diz Cascudo (2015), é “ciência da psicologia coletiva, cultura geral no Homem, da tradição e do milênio na Atualidade”. Carrega o que somos e o que imaginamos ser. Por isso,

nos contos, tradição e invenção caminham de mãos dadas: a memória conserva a estrutura, enquanto a imaginação renova as formas e cores da narrativa.

Nelly Novaes Coelho (2003) amplia essa visão ao lembrar que as histórias viajaram com povos, caravanas, navegações, invasões e rotas comerciais. Misturaram-se, criaram variantes, tornaram-se expressões literárias nacionais. Assim, contos encontrados no Brasil — como “A Princesa e o Gigante”, identificado por Cascudo no Rio Grande do Norte — dialogam com narrativas milenares do Egito antigo. A oralidade, nesse percurso, foi o fio resistente que costurou o encontro entre continentes e épocas.

Coelho (2003) diferencia contos de acordo com o universo que exploram. Os contos maravilhosos, de raiz oriental, abordam desejos materiais — fortuna, poder, prazer sensorial — refletindo o contexto social do sujeito. Já os contos de fadas, de tradição celta, exploram questões éticas e existenciais, com jornadas interiores e amadurecimento do protagonista; neles, a busca é interior, e a jornada amorosa conduz o herói ao amadurecimento — como vemos em Rapunzel, Branca de Neve ou A Bela Adormecida.

Entre essas duas linhas, com base na classificação de Câmara Cascudo, surgem os contos exemplares ou contos de encantamento, nos quais questões sociais e existenciais se fundem. “Chapeuzinho Vermelho”, “O Pequeno Polegar” e “João e Maria” ilustram essa mistura, segundo Coelho (2003). Cascudo (2004, *apud* Reis, 2021) mostra que os contos de encantamento brasileiros têm parentesco com narrativas inglesas, espanholas e alemãs, revelando um terreno comum que ultrapassa fronteiras: a fantasia como território universal da humanidade.

Os elementos mágicos — varinhas, amuletos, feitiços — oferecem às crianças experiências simbólicas que estimulam imaginação, afetividade e pensamento crítico. Na voz de Cascudo (2015), os contos são vértices da memória e da imaginação popular: onde o povo guarda seus medos, esperanças, julgamentos, modos de viver e de sonhar.

De acordo com Adriana Reis (2021) o trabalho de Luís da Câmara Cascudo na coleta de contos, especialmente em *Contos tradicionais do Brasil* (2004), consolidou a herança das narrativas orais nordestinas, preservando a memória e a imaginação do povo. Sua escrita, cuidadosa e erudita, entrelaça rigor metodológico e sensibilidade cultural, tornando visível a riqueza simbólica de cada história. Assim, Cascudo se coloca na tradição dos grandes coletores nacionais, atuando como guardião e intérprete das vozes populares, capaz de unir a erudição literária à vitalidade da cultura folclórica.

2.1 Contos folclóricos e ludicidade: quando o brincar abre caminhos para a leitura e a escrita

Nos primeiros anos escolares, o conto folclórico encontra a criança em seu território mais natural: o brincar. Carramillo-Going (1997) demonstra como essas narrativas ampliam vocabulário, estruturam o pensamento narrativo e alimentam práticas de reconto, dramatização e reescrita — atividades fundamentais na alfabetização.

A autora, apoiada no pensamento de Piaget, lembra que até os oito anos o jogo simbólico é forma predominante de pensamento. No faz-de-conta, a criança reorganiza o mundo, ensaia papéis, cria respostas para situações que ainda não sabe nomear. Assim, o imaginário opera como ponte entre experiência e compreensão, permitindo que a aprendizagem aflore como processo integral.

Morais (2019) reforça que a ludicidade não é adorno, mas essência da infância. Brincar não é pausa da aprendizagem — é aprendizagem em estado puro, movida pelo desejo intrínseco de descobrir. Quando o ensino abraça essa lógica, atinge tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental, pois respeita a condição da criança como sujeito ativo.

Silva (2015) acrescenta que as atividades lúdicas não se definem por resultados previamente garantidos; seu valor está na liberdade da criança em escolher, experimentar e construir conhecimento. Quando ludicidade e objetivo educativo se articulam, o aprendizado se amplia e as experiências ganham densidade.

A literatura infantil, diz Coelho (2003), opera justamente nesse espaço entre fantasia, jogo e linguagem. Ao criar experiências simbólicas e afetivas, ela ajuda a criança a elaborar conceitos abstratos, compreender emoções, reconhecer-se e situar-se no mundo. O conto, então, deixa de ser só narrativa: torna-se mediação cultural e pedagógica.

2.2 O imaginário como morada dos contos folclóricos

Estudos sobre desenvolvimento humano reconhecem a relevância dos contos na educação infantil, destacando sua contribuição para a constituição emocional, cognitiva e sociocultural das crianças (Carramillo-Going, 1997; Coelho, 2003; Colomer, 2003; Cascudo, 2015; Bettelheim, 2009). Transmitidos ao longo de gerações, esses relatos tecidos na cultura popular condensam símbolos, estruturas imaginativas e imagens arquetípicas que oferecem à criança recursos para elaborar vivências internas, representar conflitos e projetar desejos e temores.

Essa dimensão é explicitada por Colomer (2003, p. 60), ao afirmar que “o folclore não supõe só ordenação cultural do mundo, mas também resposta à necessidade psíquica de fazê-lo e, além disso, formas terapêuticas de resolução dos conflitos psicológicos dos indivíduos”.

A partir da leitura psicanalítica, Bettelheim (2009) reforça que os contos de fadas não buscam suavizar os obstáculos do crescimento; ao contrário, funcionam como instrumentos para enfrentá-los. Fundamentado em Freud, o autor destaca que essas narrativas tornam visíveis, através da metáfora e da simbolização, dilemas profundos que atravessam o psiquismo infantil e sugerem caminhos imaginários para integrar essas experiências. Como afirma:

O conto de fadas é terapêutico porque o paciente encontra suas próprias soluções, por meio da contemplação daquilo que a história parece sugerir acerca de si e de seus conflitos íntimos nesse momento de sua vida. O conteúdo do conto escolhido normalmente não tem nada a ver com a vida exterior do paciente, mas muito a ver com seus problemas interiores, que parecem incompreensíveis e, portanto, insolúveis. (Bettelheim, 2009, p. 36)

Bettelheim (2009) observa que os contos fornecem uma linguagem simbólica para que a criança nomeie o que ainda não compreende racionalmente. Figuras como bruxas, fadas ou animais ameaçadores funcionam como metáforas, permitindo organizar conteúdos afetivos e desenvolver o amadurecimento subjetivo. No conto “Joãozinho e Maria”, por exemplo, o enredo dramatiza simbolicamente o medo do abandono, a busca por autonomia e o reencontro com a segurança, compondo imagens que dialogam com diferentes etapas do desenvolvimento infantil.

Nesse mesmo sentido, Bettelheim (2009) compreende figuras ameaçadoras dos contos, como o lobo feroz, como simbolizações de forças internas que desafiam o ego e demandam elaboração psíquica. O autor afirma que “o lobo selvagem e destrutivo representa todos os poderes antissociais, inconscientes e devoradores contra os quais devemos aprender a nos proteger, e que podemos derrotar com a força do próprio ego” (Bettelheim, 2009, p. 62), evidenciando o papel desses elementos narrativos na organização emocional da criança.

No campo da tradição oral e dos estudos culturais, Câmara Cascudo (2012) reafirma esse entendimento ao reconhecer os contos folclóricos como expressões da psicologia coletiva, dotadas de força formativa na identidade e na memória cultural das crianças. Para ele “O conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos. Para todos nós, é o primeiro leite intelectual (...)” (Cascudo, 2012, p. 10).

Os contos, portanto, ultrapassam a função lúdica: configuram registros simbólicos que preservam valores, crenças e modos de existir elaborados socialmente. Nesse panorama, a figura do Saci — visibilizada pela obra *O Saci* (1932), de Monteiro Lobato — torna-se exemplar por sintetizar astúcia, humor e complexidade moral, aproximando a criança de elementos centrais da cultura brasileira e contribuindo para a expansão de seu repertório imaginativo (Costa, 2021).

Quando o educador traz essas narrativas para o cotidiano pedagógico, cria condições para que a criança articule suas vivências pessoais ao universo simbólico que os contos oferecem. O imaginário torna-se, então, campo de elaboração, permitindo que conteúdos ainda não plenamente acessíveis ao pensamento lógico possam ser experimentados, representados e ressignificados (Carramillo-Going, 1997). Bettelheim traduz essa potência ao afirmar que “O conto de fadas é a cartilha em que a criança aprende a ler a sua mente na linguagem das imagens (...)” (Bettelheim, 2009, p. 225).

A escuta, a oralidade, a identificação simbólica e o diálogo com valores implícitos nas histórias favorecem, assim, uma formação integral. Carramillo-Going ilumina essa discussão ao alertar para práticas escolares que se afastam da integralidade do sujeito:

Muitas vezes, na sala de aula, esquecemo-nos de que o sujeito é um todo, em busca dos frutos dos seus interesses. Como se fosse possível, construímos para os nossos alunos na entrada da sala de aula, ao lado do porta-guarda-chuva, um porta-necessidades e um porta-sentimentos, para assim poder dar lugar aos interesses da escola. Não damos espaço para o aluno compreender um texto levando em conta os vários tipos de linguagem que constituem seu universo simbólico. A escola, de um lado, priorizando mais o texto escrito do que o oral, e de outro preocupada com sua prática pedagógica, limita-se à compreensão do conteúdo, à intenção do autor sobre a leitura ou o que o professor pensa sobre determinado assunto. Dificilmente cria um espaço para o aluno se colocar com sua própria leitura de vida, isto é, para que vivencie como esse texto se interrelaciona com sua própria história e qual o significado para sua vida. Limita-se ao processo puramente acadêmico. É preciso transformar a leitura numa fonte de informação para um processo de construção e reconstrução da sua leitura de vida (Carramillo-Going 1997, p. 16-17).

Sua reflexão evidencia que, ao restringir-se à decodificação ou ao conteúdo explícito do texto, a escola corre o risco de ignorar as múltiplas linguagens que compõem o universo simbólico da criança — e que são imprescindíveis para sua constituição como sujeito. Os contos folclóricos desdobram essa lógica ao convidarem o aluno a projetar sentimentos, revisitar medos, reconhecer desejos e construir sentidos que emergem de sua própria história.

Ao permitir que a criança se aproprie do enredo, explore diferentes linguagens — oral, escrita, visual, corpórea — e ressignifique a narrativa a partir de sua experiência, o processo pedagógico ultrapassa o âmbito estritamente acadêmico e se aproxima de uma formação estética, ética e subjetiva. Dessa forma, os contos não apenas contribuem para os processos de alfabetização e letramento, mas ampliam a criatividade, fortalecem a autonomia interpretativa e cultivam a sensibilidade crítica (Carramillo-Going, 1997).

Nesse sentido, os contos folclóricos são mais que histórias: são travessias. Levam a criança da oralidade à escrita, do medo ao pensamento, do brincar à compreensão do mundo. Alimentam linguagem, expressão, leitura e subjetividade. Na alfabetização, mostram-se ferramentas essenciais para a educação nos anos iniciais, tanto por favorecerem o desenvolvimento da linguagem quanto por estruturarem experiências de leitura que integram o sensível, o simbólico e o cognitivo — pilares indispensáveis para uma formação verdadeiramente integral.

No campo da oralidade, Zumthor (2014, *apud* Vieira, 2024) ressalta a dimensão performática da palavra narrada, enfatizando que,

[...o conto popular tem na sua base de comunicação a percepção auditiva da mensagem (...). A palavra contada não é simplesmente fala. Ela é carregada dos significados que lhe atribuem o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio.” (Zumthor, 2014, *apud* Vieira, 2024, p. 12).

À luz de Zumthor (2014, *apud* Vieira, 2024), os contos folclóricos, ao dialogarem com o imaginário infantil, promovem não apenas a formação cultural, mas também o fortalecimento da subjetividade, o desenvolvimento da linguagem e a ampliação das possibilidades expressivas da criança. Constituem, portanto, ferramentas educativas fundamentais, cuja presença na prática pedagógica se mostra especialmente eficaz no processo de alfabetização e letramento, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cada conto é uma ponte entre a voz que conta e o traço que escreve, entre o imaginário e o real, entre a tradição e a aprendizagem. Assim, ao transitar entre a voz e o traço, o conto folclórico revela-se mais do que um instrumento didático: é uma travessia de sentidos. Ele permite que a criança construa sua escrita não apenas como técnica, mas como expressão de si, e que a leitura se torne diálogo vivo entre palavra e experiência.

3 BREVE RESUMO DOS CONTOS SELECIONADOS

Este produto técnico apresenta uma proposta pedagógica fundamentada no uso de contos folclóricos como estratégia para o desenvolvimento da compreensão textual e da construção da escrita no processo de alfabetização. A partir da seleção de narrativas de Câmara Cascudo, Monteiro Lobato e Avani Souza Silva, a proposta organiza atividades integradas que exploram oralidade, leitura, reconto e produção escrita.

Os contos sugeridos a seguir foram aplicados na pesquisa de mestrado e são os seguintes títulos:

1. Joãozinho e Maria; de Câmara Cascudo, Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13^a. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 181-184.
2. O Pequeno Polegar; de Câmara Cascudo, Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13^a. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 185-187.
3. Chapelinho Vermelho; de Câmara Cascudo, Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13^a. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 123-125.
4. A Bela e a Fera; de Câmara Cascudo, Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13^a. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 126-129.
5. A Princesa do Sono sem Fim; de Câmara Cascudo, Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13^a. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 42-46.
6. A Princesa e o Gigante; de Câmara Cascudo, Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13^a. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 114-117.
7. Bicho de Palha; de Câmara Cascudo, Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13^a. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 47-50.
8. O Saci; de Monteiro Lobato, Atualização ortográfica e projeto gráfico: Iba Mendes. São Paulo: Iba Mendes Editor Digital, 2019. E-book. Disponível em: <http://www.poeteiro.com>. Acesso em: out. 2023, p. 5-20. (Original de 1921).
9. Os Velhos e sua Sabedoria; SILVA, de Avani Souza Silva. Livro: A África recontada para crianças. São Paulo: Martim Claret, 2020, p. 19-22.

Os contos, ao longo da tradição oral e escrita, carregam símbolos, arquétipos e valores que dialogam diretamente com o universo infantil. A leitura e a escuta dessas narrativas não apenas

encantam e divertem, mas também contribuem para o desenvolvimento da compreensão textual, da oralidade e da escrita, além de favorecerem reflexões sobre a vida em sociedade. A seguir, apresentamos alguns contos selecionados e suas potencialidades no processo de alfabetização e letramento.

- **Joãozinho e Maria**

O conto *Joãozinho e Maria*, recolhido por Câmara Cascudo, apresenta a história de dois irmãos abandonados na floresta, que precisam enfrentar a fome, a solidão e a ameaça de uma feiticeira devoradora de crianças. A astúcia e a coragem de Joãozinho revelam a força da inteligência diante da adversidade, enquanto a solidariedade fraterna sustenta a esperança de sobrevivência. No plano simbólico, emergem o medo do abandono, a carência alimentar e a vitória do frágil sobre o perigoso. Bettelheim (2009) interpreta a narrativa como expressão das angústias e aprendizagens da infância, em que a mãe representa a fonte primordial de alimento e o pão simboliza a subsistência; nesse contexto, a criança precisa aprender a lidar com desejos primitivos de incorporação e destruição, percebendo a mãe como figura simultaneamente protetora e ameaçadora, enquanto o pai surge de forma apagada e ineficaz. Já Cascudo (2015) enfatiza o aspecto histórico e cultural do conto, destacando sua origem na tradição oral, relacionada à versão alemã Hansel e Gretel, dos Irmãos Grimm, e às variantes portuguesas reunidas por Teófilo Braga. Em termos pedagógicos, a narrativa permite o trabalho com sentimentos, valores e sequenciação narrativa, além de estimular produções orais e escritas que ampliam o vocabulário e a organização textual.

- **O Pequeno Polegar**

Já em *O Pequeno Polegar*, também recolhido por Cascudo, o protagonista é um menino diminuto que, embora fisicamente frágil, se mostra astuto o suficiente para derrotar o papão e salvar seus filhos. O enredo reforça que a inteligência pode se sobrepor à força bruta e que a criatividade é um recurso fundamental de superação. Segundo Cascudo (2015), a versão registrada no Brasil mantém a tradição de Perrault, ainda que apresente variações no número de filhos e diferentes denominações do herói em outras culturas, o que evidencia a circulação e transformação da narrativa ao longo do tempo. No imaginário, a história simboliza a esperança de que os limites impostos pela condição social ou corporal podem ser vencidos. Em sala de aula, a narrativa abre espaço para debates sobre inclusão, valorização das diferenças e construção de finais alternativos.

- **Chapelinho Vermelho**

Chapelinho Vermelho, igualmente registrado por Cascudo, narra o encontro de uma menina com o lobo, arquétipo dos perigos da floresta e das tentações do desconhecido. O conto trabalha a tensão entre a inocência e a esperteza, simbolizando o enfrentamento dos riscos do mundo exterior. Bettelheim (2009) interpreta o lobo como representação das tendências antissociais e instintivas presentes no ser humano, enquanto a cor vermelha simboliza emoções intensas. Já Cascudo (2015) ressalta as diferentes versões da narrativa, desde a tragédia em Perrault até os finais felizes dos Grimm e das variantes brasileiras, em que o caçador salva as vítimas e o lobo é punido, preservando o caráter moralizante da história como advertência contra estranhos. Pedagogicamente, permite explorar sentimentos de medo e coragem, além de favorecer a produção de recontos criativos e reflexões sobre escolhas e consequências.

- **A Bela e a Fera,**

Na narrativa de *A Bela e a Fera*, a jovem Bela descobre a bondade oculta sob a aparência monstruosa, rompendo preconceitos e reafirmando valores como aceitação e empatia. O conto mobiliza símbolos do medo diante do diferente e da coragem de enxergar além das aparências. Como destaca Bettelheim (2009), a devoção da heroína e sua capacidade de transferir o amor do pai para a Fera são centrais para a transformação do animal em príncipe, enquanto Cascudo (2015) ressalta a diversidade de versões do enredo, vinculadas a mitos antigos e a tradições religiosas que envolvem o motivo do sacrifício. Em termos pedagógicos, possibilita a discussão sobre respeito e diversidade, além de estimular descrições e análises de personagens.

- **A Princesa do Sono sem Fim**

Em *A Princesa do Sono sem Fim*, a jovem que adormece sob encantamento remete à espera, à paciência e ao renascimento, símbolos recorrentes nos contos maravilhosos. O imaginário presente ressalta a vulnerabilidade diante de forças externas e a esperança de transformação. Nas práticas pedagógicas, a história favorece o trabalho com noções de tempo, sequenciação e produções criativas em torno de sonhos e esperas. Conforme Bettelheim (2009), o conto também reflete impulsos destrutivos simbolizados na fúria irracional da rainha, enquanto Cascudo (2015) destaca a proximidade da versão brasileira com o enredo clássico de Perrault, ainda que seu final não tenha sido classificado na tipologia internacional dos contos. Carramillo-Going (1997), destaca a presença de “características do folclore brasileiro, como o personagem lobisomem, como também frases e expressões típicas que gostaríamos de destacar: O velhinho armava uma rede no alpendre

para o príncipe descansar”, “A rainha-velha, feia como uma coruja”, “saiu babando de raiva” (Carramillo-Going, 1997, p. 70)”.

- **A Princesa e o Gigante**

O conto *A Princesa e o Gigante* narra a jornada de um jovem em busca de suas irmãs, levadas por seres encantados e casadas com príncipes enfeitiçados por um gigante. Demonstrando coragem, astúcia e generosidade, ele supera desafios com a ajuda de objetos mágicos, derrota o vilão e reúne a família, garantindo a felicidade de todos (Casudo, 2015). A narrativa mobiliza o imaginário infantil por meio de elementos fantásticos, animais falantes e encantamentos, explorando medos e superação, ao mesmo tempo em que favorece a compreensão sequencial de eventos, valores éticos e a produção textual criativa, integrando fantasia e aprendizagem.

- **Bicho de Palha**

O conto *Bicho de Palha* narra a trajetória de Maria, jovem maltratada pela madrasta, que recebe auxílio de uma velhinha bondosa na forma de conselhos e uma varinha de condão. Para escapar das adversidades, Maria cria uma capa de palha e passa a trabalhar discretamente em um palácio, sendo conhecida como “Bicho de Palha”. A narrativa acompanha sua participação em três bailes, nos quais, por meio do uso mágico da varinha, transforma-se em moça deslumbrante, despertando a admiração e o amor do príncipe. O conto mobiliza o imaginário infantil ao combinar elementos de magia, transformação e disfarce, mostrando a superação de dificuldades por meio de inteligência, prudência e bondade, enquanto permite à criança compreender e refletir sobre conflitos, virtudes e conquistas pessoais (Bettelheim, 2009; Casudo, 2015). Pedagogicamente, a história favorece a compreensão de sequência narrativa, reflexão sobre valores como coragem, generosidade e perseverança, além de estimular a imaginação, o reconto oral e a produção textual, integrando fantasia e aprendizagem de maneira significativa.

- **O Saci**

Já a obra *O Saci*, consagrado por Monteiro Lobato, traz à cena uma figura emblemática do folclore brasileiro: travessa, brincalhona e irreverente, caracterizada como um pequeno menino negro, de uma perna só, usando carapuça vermelha, astuto e ágil, que se diverte criando dificuldades domésticas e assombrando viajantes (Casudo, 2012). O Saci representa a esperteza, a inteligência popular e a ambiguidade moral, características que enriquecem o repertório simbólico da criança ao dialogar com a pluralidade da cultura brasileira (Costa, 2021). Para além do medo, o Saci representa a vitalidade da cultura popular e a resistência cultural transmitida pela

oralidade. Em termos pedagógicos, a história pode ser explorada para fortalecer a identidade cultural e a valorização da diversidade étnico-racial, além de estimular produções como quadrinhos, recontos orais e debates sobre tradições brasileiras. Para aplicação da pesquisa foram narrados os capítulos 1 (Em férias); 3 (Medo do Saci) e 4 (Tio Barnabé).

- **Os Velhos e sua Sabedoria.**

Por fim, em *Os Velhos e sua Sabedoria*, de Avani Souza Silva (2020), a narrativa destaca o valor da experiência dos mais velhos como fonte de ensinamento e prudência. O conto simboliza a ancestralidade e a transmissão de saberes, reforçando a importância do respeito intergeracional. Na prática pedagógica, permite reflexões sobre família, comunidade e memória, além de estimular registros escritos a partir de entrevistas e relatos, conectando oralidade e produção textual.

Ao reunir essas narrativas, percebe-se que os contos folclóricos não apenas despertam a imaginação, mas também oferecem ricas possibilidades de trabalho pedagógico no processo de alfabetização, pois auxiliam a criança a desenvolver autonomia, tomar decisões e dominar emoções de forma simbólica, sempre sugerindo caminhos de superação (Bettelheim, 2009). Eles articulam cultura, valores e ludicidade, promovendo aprendizagens significativas que favorecem tanto a compreensão textual quanto a construção da escrita, ao mesmo tempo em que cultivam a identidade cultural e a sensibilidade das crianças.

4 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES E ARTICULAÇÃO CURRICULAR

As atividades interdisciplinares desenvolvidas com base nos contos folclóricos foram planejadas para dialogar diretamente com as habilidades previstas no Currículo Paulista (2019) para o 1º ano do Ensino Fundamental. Para facilitar a compreensão deste capítulo, destaca-se que as siglas utilizadas ao longo do texto correspondem às habilidades previstas no Currículo Paulista (2019) para o 1º ano do Ensino Fundamental. A combinação “EF01LP” identifica o conjunto de habilidades do componente Língua Portuguesa para essa etapa, seguida pelo número que especifica cada habilidade e, quando presente, pela letra que indica seus desdobramentos.

No campo da análise linguística e semiótica, destacaram-se atividades voltadas à compreensão do sistema de escrita alfabética (EF01LP05), à distinção das letras do alfabeto de outros sinais gráficos (EF01LP04) e à nomeação e recitação sequencial das letras (EF01LP10A; EF01LP10B). A utilização dos contos permitiu que as crianças reconhecessem as letras em contextos significativos, favorecendo a construção do sistema alfabético como representação gráfica da linguagem.

Outro eixo de desenvolvimento foi a articulação entre oralidade e escrita. Foram promovidas atividades de segmentação oral das palavras (EF01LP06) e de relação entre sons e representações gráficas (EF01LP08). Esses procedimentos, baseados nas características rimadas e repetitivas dos contos folclóricos, contribuíram para o fortalecimento da consciência fonológica e da correspondência entre som e escrita.

As habilidades de produção escrita também foram contempladas nas atividades. As crianças participaram de tarefas de escrita alfabética de textos (EF01LP02B), comparação de palavras quanto a sons e grafias (EF01LP09; EF01LP13) e reconstrução narrativa, incluindo criação de listas de personagens, registro sequencial de eventos e reescrita coletiva. Essa abordagem permitiu que as crianças avançassem em suas hipóteses de escrita, alinhando a prática pedagógica às orientações do currículo.

No campo da vida cotidiana, as atividades favoreceram a produção oral e escrita desses gêneros (EF01LP18). Assim, os contos folclóricos funcionaram como instrumentos para vivenciar a literatura como prática social e cultural, promovendo aprendizagens significativas.

Por fim, no campo artístico-literário, as atividades contemplaram a leitura e compreensão de contos, fábulas e lendas (EF01LP26A), a identificação dos elementos constitutivos da narrativa — personagens, narrador, conflito, enredo, tempo e espaço (EF01LP26B) — e o planejamento, produção e revisão de contos com mediação docente (EF01LP25A; EF01LP25B; EF01LP25C). Dessa forma, os contos folclóricos possibilitaram que as crianças ampliassem seu repertório cultural, desenvolvessem a compreensão textual e avançassem progressivamente na construção da escrita, atendendo plenamente às diretrizes curriculares.

4.1 Narração, interdisciplinaridade e ludicidade

A proposta organiza-se em três etapas principais, que podem ser aplicadas de forma sequencial ou adaptadas conforme a realidade da turma. O objetivo é articular narração, interdisciplinaridade e ludicidade, garantindo aprendizagens significativas.

Etapa 1 – Narração, Compreensão, Interpretação, Reconto e Reescrita

- Ambientar a sala com recursos que criem um clima acolhedor (ex.: tapetes e placa com o nome do conto).
- Iniciar com um momento de relaxamento, utilizando técnicas de respiração (“cheira a florzinha, sopra a velinha”), favorecendo concentração e acolhimento.
- Realizar a apresentação oral dos contos, com entonação e gestos, estimulando a apreciação estética da narrativa.
- Promover rodas de conversa sobre personagens, cenários, tempo e ações, valorizando a escuta ativa, inferências, comparações e relações com a vida cotidiana.
- Incentivar o reconto oral coletivo e a discussão interpretativa, permitindo a expressão de dúvidas e opiniões.
- Propiciar que os alunos realizem o registro por escrito em cadernos individuais, considerando as hipóteses de escrita de cada aluno, de forma espontânea e sem correções.

Etapa 2 – Atividades Pedagógicas Interdisciplinares

- Desenvolver sequências didáticas a partir dos elementos presentes nos contos, integrando conteúdo das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.
- Priorizar aprendizagens significativas, alinhadas a BNCC (2018), currículo paulista (2019) ou currículo do município, por meio de propostas que articulem a narrativa literária com diferentes áreas do conhecimento.

Etapa 3 – Atividades Lúdicas

As atividades lúdicas têm o objetivo de favorecer a consolidação dos conteúdos trabalhados por meio de práticas lúdicas, criativas e participativas que integrem fantasia e ação pedagógica. Como sugestões de procedimentos estão:

- Desenvolver atividades coletivas vinculadas aos contos narrados, tais como: Construção da casa de doces (conto Joãozinho e Maria); Elaboração da trilha do tesouro (conto O Pequeno Polegar); Organização de um piquenique (conto Chapelinho Vermelho); Confeção e encenação de teatro de sombras (conto A Bela e a Fera).
- Complementar as práticas com oficinas de confecção de máscaras de personagens, jogos da memória e propostas de dramatização.

Espera-se atingir os seguintes resultados:

- Estimular a imaginação, a criatividade e a expressão simbólica das crianças.
- Promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.
- Incentivar a expressão corporal e o trabalho coletivo.

5 ORIENTAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Para potencializar os efeitos pedagógicos das práticas propostas, propõe-se que sua aplicação em sala de aula observe as orientações a seguir.

1. **Planeje antecipadamente:** selecione o conto, identifique o vocabulário novo e prepare recursos visuais ou objetos que dialoguem com a narrativa.
2. **Organize o tempo de exposição:** mantenha a narração em momentos de atenção coletiva, evitando interrupções prolongadas.
3. **Faça mediação ativa:** durante a discussão, faça perguntas e comentários que incentivem a participação das crianças.
4. **Respeite as hipóteses de escrita:** ofereça materiais de apoio, como alfabeto móvel, fichas e/ou banco de palavras e cartazes, permitindo que todos registrem suas ideias segundo o próprio nível de desenvolvimento.
5. **Promova integração interdisciplinar:** explore elementos dos contos em atividades ligadas a artes visuais, música, matemática, ciências naturais e ciências humanas.
6. **Valorize a oralidade:** incentive as crianças a contar e recontar a história antes de escrever, favorecendo a organização das ideias e o fortalecimento da linguagem oral.
7. **Realize avaliação processual:** acompanhe continuamente o progresso dos alunos, observando avanços na compreensão textual, no vocabulário e na autonomia da escrita.

5.1 Aplicação das atividades lúdicas

Com o objetivo de articular os conteúdos curriculares do primeiro ano do ensino fundamental ao universo simbólico dos contos folclóricos, foram desenvolvidas atividades lúdicas que promoveram a ampliação da compreensão textual e o estímulo à construção da escrita pelas crianças. As atividades ocorreram semanalmente, entre os meses de setembro a novembro, em formato de oficinas pedagógicas, com ambientações temáticas inspiradas nos contos trabalhados.

O planejamento respeitou a progressão das habilidades, priorizando a oralidade, a escuta, a leitura, a escrita e os conteúdos das áreas de Ciências, Matemática, História e Geografia, conforme

os códigos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). O quadro a seguir apresenta o cronograma das atividades realizadas durante o período da pesquisa.

Quadro 30 – Cronograma de aplicação das atividades lúdicas.

Cronograma de aplicação das atividades lúdicas			
Semana	Conto	Data	Atividade lúdica
1	Joãozinho e Maria	27/09/2024	Montagem da casa de doces
2	O Pequeno Polegar	04/10/2024	Trilha do Conhecimento com o baú de Tesouro
3	Chapelinho Vermelho	11/10/2024	Piquenique e Confeção de Máscaras
4	A Bela e a Fera	25/10/2024	Teatro de sombras
5	A Princesa Do Sono Sem Fim	01/11/2024	Ponto facultativo
6	A Princesa e o Gigante	08/11/2024	Jogo da memória
7	Bicho de Palha	15/11/2024	Feriado nacional
8	O Saci (Capítulos 1,3 e 4)	22/11/2024	Dramatização
9	Os Velhos e sua sabedoria	29/11/2024	Jogo da memória

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

- **ATIVIDADE DA SEMANA 1: MONTAGEM DA CASA DE DOCES**

A pesquisadora planejou previamente a construção da casa de doces, confeccionando uma estrutura de isopor revestida com papel-manteiga. Para a atividade, foram disponibilizados diversos tipos de doces — marshmallows, balas, biscoitos variados, doce de leite, suspiros, chocolates e wafers — além de canetinhas comestíveis, que permitiam a personalização dos biscoitos.

A organização do ambiente seguiu uma estrutura que favorecesse a participação coletiva. Foram alinhadas aproximadamente 10 a 12 carteiras, formando uma mesa ampla, que foi forrada com papel kraft. Os doces foram dispostos em recipientes de acrílico transparente, facilitando a visualização e a escolha pelos participantes. As canetinhas comestíveis foram distribuídas ao longo da mesa, e as cadeiras foram organizadas em sequência, permitindo que os Participantes se acomodassem lado a lado.

- **Desenvolvimento da Atividade**

A atividade foi conduzida em grupos de cinco Participantes. Inicialmente, cada grupo foi chamado à mesa para escolher a cor da canetinha de sua preferência e escrever seu nome em um biscoito de amido de milho. Em seguida, os participantes deslocavam-se ao lado direito da mesa, onde colavam seus biscoitos na estrutura de isopor, formando as paredes da casa. Enquanto isso, o grupo seguinte iniciava o mesmo processo de escrita em seus biscoitos, promovendo um fluxo contínuo de participação.

No decorrer da atividade, os Participantes escolhiam as cores preferidas e escreviam seus nomes. Alguns participantes que ainda não dominavam todas as letras pediam auxílio à pesquisadora, a outras adultas presentes na sala ou mesmo se ajudavam entre si, ditando as letras.

Ao longo da atividade, estiveram presentes 23 participantes. Conforme finalizavam a fixação dos biscoitos, os primeiros grupos deslocavam-se para o lado esquerdo da mesa, onde escolhiam balas, chocolates e marshmallows para complementar a estrutura da casa. Essa etapa permitiu a finalização da montagem, na qual foram acrescentados elementos como portas, janelas e telhado, enriquecendo a construção com detalhes decorativos.

- **Observações e Reflexões**

Ao final da atividade, os Participantes aguardavam ansiosamente o momento de degustar os doces. Enquanto esperavam, conversavam animadamente sobre qual parte experimentariam primeiro. Quando autorizados pela pesquisadora, eles escolheram suas partes preferidas da casa de doces. Entre risos e brincadeiras, um dos participantes exclamava, em tom de diversão: “Obrigada, velha coroca!”, referindo-se à vilã do conto da semana, *Joãozinho e Maria*. Um aspecto interessante observado nesse momento foi a busca de alguns participantes pelos biscoitos nos quais haviam escrito seus próprios nomes, demonstrando um vínculo com o processo de construção e personalização da atividade.

Durante todo o processo, a pesquisadora contou com o auxílio de dois profissionais da escola: uma profissional de apoio, responsável por acompanhar um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e uma enfermeira, que atendia outro aluno com necessidades de enfermagem específicas. A colaboração desses profissionais foi essencial para garantir a participação plena e inclusiva de todos os estudantes na atividade.

Figura 17. Ingredientes da casa

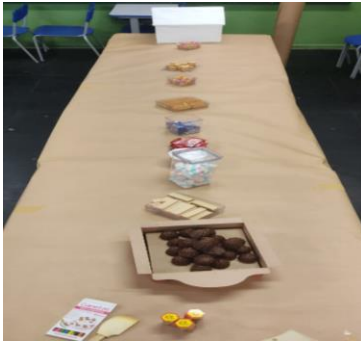


Figura 18. Ingredientes da casa



Figura 19. Casa de doces



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

- **ATIVIDADE DA SEMANA 2: TRILHA DO CONHECIMENTO COM O BAÚ DE TESOURO**

A atividade foi estruturada de forma lúdica e interativa, com base no conto *O Pequeno Polegar*, com o objetivo de estimular a leitura, a escrita e a oralidade. Para sua realização, a pesquisadora confeccionou materiais específicos. Foram incluídas 20 plaquinhas plastificadas em formato de pedras, representando o caminho da trilha, e 20 atividades numeradas, apresentadas como missões. Além disso, foram produzidos recortes em formato de maçãs, um dado de papelão numerado e duas árvores para receber as plaquinhas com as missões, que eram retiradas conforme o número sorteado no dado.

O cenário foi montado sobre um tapete verde, colocado no fundo da sala de aula, simulando um ambiente temático. Como elemento motivador, foi confeccionada uma caixa de papelão decorada com material EVA, representando um baú de tesouro. Dentro dele, havia saquinhos de TNT marrom com moedas de chocolate embaladas em papel dourado.

- **Objetivo da Trilha**

A proposta consistia em conduzir os participantes até o baú, completando desafios relacionados à letra "P". A trilha era composta por 20 casas, cada uma correspondendo a uma atividade com letras, sílabas, palavras ou frases que incluíam a letra "P". Por meio de jogos de identificação de sons iniciais e finais, rimas e segmentação de palavras, as crianças exploraram sons e estruturas presentes na história, desenvolvendo consciência fonológica e metafonológica. Essas atividades favoreceram a percepção dos sons da fala, a relação entre fonemas e grafemas e a

reflexão sobre a estrutura das palavras e frases. Dessa forma, promoveu-se a aprendizagem do código alfabético de maneira lúdica e contextualizada, integrando leitura e escrita ao universo do conto folclórico (Zorzi, 2017).

- **Regras da Atividade**

- Cada participante lançava o dado e avançava o número de casas correspondente.
- Ao parar em uma casa, a Participante deveria cumprir o desafio associado a ela.

- **Desafios Propostos**

1. Dizer uma palavra que comece com "P".
2. Contar quantas sílabas tem a palavra "Pato".
3. Formar uma frase com a palavra "Pequeno".
4. Separar as sílabas da palavra "Palha".
5. Dizer uma palavra que rime com "Pedra".
6. Encontrar outra palavra que comece com "Pi".
7. Separar as sílabas da palavra "Pente".
8. Contar quantas letras tem a palavra "Pipa".
9. Separar as sílabas da palavra "Palito" e indicar a quantidade.
10. Dizer uma palavra que comece com "Pu".
11. Formar uma frase com a palavra "Pérola".
12. Separar as sílabas da palavra "Porta".
13. Contar quantas letras tem a palavra "Pote".
14. Encontrar outra palavra que comece com "Pa".
15. Dizer uma palavra que rime com "Peixe".
16. Contar quantas sílabas tem a palavra "Pássaro".
17. Formar uma frase com a palavra "Papel".
18. Contar quantas sílabas tem a palavra "Piano".
19. Dizer outra palavra que comece com "Pi".
20. Separar as sílabas da palavra "Pote" e formar uma nova palavra com "Po".

- **Conclusão da Atividade**

Ao chegar à última casa da trilha, os participantes tinham acesso ao baú do tesouro, que continha um saquinho marrom com moedas de chocolate embaladas em papel dourado, simulando moedas de ouro. Esse momento representava a finalização do percurso e a conquista das recompensas, reforçando a motivação e o engajamento dos participantes.

- **Dinâmica e Observações**

Durante a realização da trilha, os participantes registravam suas missões em folhas de papel sulfite. Inicialmente, a pesquisadora os incentivava a refletir sobre o enunciado do desafio sorteado, esclarecendo eventuais dúvidas. Caso algum participante encontrasse dificuldades, os demais eram encorajados a colaborar, sugerindo respostas ou ajudando na realização da atividade. Esse processo revelou uma significativa cooperação entre os participantes, promovendo um ambiente de aprendizagem interativa.

Entretanto, observou-se que o tempo estipulado de duas horas não foi suficiente para que todos os participantes aproveitassem plenamente a atividade. Isso indica a necessidade de ajustes no planejamento temporal em futuras aplicações da trilha, garantindo uma experiência mais abrangente para todos os envolvidos.

Figura 20. Trilha numerada



Figura 21. Desafios da trilha



Figura 22. Baú de recompensas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

- **ATIVIDADE DA SEMANA 3: PIQUENIQUE E CONFECÇÃO DE MÁSCARAS**

A atividade foi organizada com o intuito de proporcionar uma experiência lúdica e interativa, aliando a narrativa do conto *Chapelinho Vermelho* a momentos de socialização e

encenação. Como parte da preparação, a pesquisadora solicitou previamente às famílias dos participantes que enviassem o prato preferido de cada criança, podendo ser doce ou salgado. Essa atividade coincidiu com as festividades da Semana da Criança no calendário letivo municipal, favorecendo a participação e o envolvimento das famílias no contexto escolar.

Para a ambientação do espaço, as carteiras da sala de aula foram reorganizadas de modo a formar uma grande mesa, composta por aproximadamente 10 a 12 carteiras. A mesa foi decorada com uma toalha xadrez vermelha e um cesto de piquenique coberto por uma capa vermelha. Dentro do cesto, foram colocadas as máscaras confeccionadas pelos próprios participantes no dia anterior, representando os personagens do conto da semana: Chapelinho Vermelho, o Lobo, a Vovó e o Caçador. Além disso, as paredes da sala foram decoradas com árvores de EVA, nas quais foram fixadas maçãs confeccionadas com o mesmo material.

- **Desenvolvimento da atividade**

No dia anterior, a pesquisadora disponibilizou modelos de máscaras dos personagens do conto da semana, como Chapelinho Vermelho, o Lobo, o Caçador e a Vovó. Os participantes, então, usando lápis de cor e canetinhas, decoraram suas máscaras de acordo com suas preferências, registrando seus nomes no verso para identificação posterior.

No dia seguinte, ao chegarem ao espaço previamente preparado, os Participantes dispunham os pratos trazidos sobre a mesa decorada e, em seguida, eram convidados a se acomodar no tapete verde disposto no fundo da sala. Posteriormente, cada um foi orientado a localizar sua máscara, previamente identificada com seu nome. Nesse momento, a pesquisadora explicou que a proposta do dia consistia em um piquenique temático, no qual os Participantes poderiam interagir livremente, explorando os elementos do conto narrado.

Ao obterem suas máscaras, as crianças passaram a circular pela sala, organizando-se em pequenos grupos para encenar o conto. Alguns utilizavam o cesto e a capa vermelha disponibilizados para complementar suas representações. Observou-se que o personagem do Lobo foi o mais interpretado, sendo incorporado por diversos Participantes ao longo da atividade. Paralelamente, enquanto alguns se dedicavam às encenações, outros consumiam os alimentos trazidos, alternando entre momentos de brincadeira e alimentação.

- **Observações e reflexões**

A atividade permitiu que os participantes explorassem a narrativa de forma espontânea e criativa, estimulando a oralidade, a imaginação e a interação social. Além disso, a alternância entre momentos de encenação e alimentação favoreceu a participação ativa dos envolvidos, respeitando o interesse e o ritmo de cada criança.

Fig. 23 - Piquenique da Chapelinho



Fig. 24 – Máscaras dos personagens



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

- **ATIVIDADE DA SEMANA 4: TEATRO DE SOMBRAS**

A atividade do Teatro de Sombras foi planejada com duração de 2h30 devido à complexidade das etapas envolvidas. Inicialmente, a pesquisadora trouxe uma caixa de papelão de leite com duas aberturas, palitos de churrasco, folhas de papel offset de cor preta, papel seda, lápis de cor, canetinhas coloridas, cola branca, durex e uma lanterna. Para a execução, os participantes foram divididos em três grupos, com cada um responsável por uma etapa específica da confecção do teatro.

O primeiro grupo ficou incumbido de montar e decorar a caixa de papelão, que serviria como a estrutura principal do teatro. O segundo grupo foi responsável pelo recorte das silhuetas impressas em folha de sulfite branca, que posteriormente seriam repassadas ao terceiro grupo para colagem em folhas de papel offset. Após a colagem, o terceiro grupo recortou as silhuetas coladas e fixou palitos de churrasco na parte traseira das figuras, garantindo que estas ficassem firmemente posicionadas para o efeito de sombra.

A pesquisadora solicitou que cada grupo registrasse o passo a passo da atividade em folhas de sulfite, o que favoreceu o processo de reflexão sobre as etapas realizadas. Para a formação dos grupos, foi realizada uma distribuição estratégica, de modo a assegurar a presença de crianças com diferentes níveis de hipóteses de escrita — desde o nível pré-silábico até o alfabético — em cada equipe. Essa organização visou promover a interação cooperativa e a troca de experiências entre os participantes durante a execução da atividade. Tal escolha metodológica encontra respaldo nas reflexões de Franchi (2001), que, apoiando-se nos estudos de Nelly-Clermont (1978, *apud* Franchi, 2001), destaca a importância do trabalho em grupos heterogêneos. Segundo a autora, em determinadas fases do desenvolvimento infantil, a ação conjunta de indivíduos em diferentes níveis de elaboração cognitiva, ao exigir a resolução de conflitos entre distintos modos de pensar, favorece a construção de novas coordenações mentais. Assim, tanto as crianças mais avançadas quanto aquelas em estágios iniciais de escrita podem progredir, uma vez que o trabalho coletivo desperta em umas e outras reorganizações cognitivas mais consistentes e significativas do que o trabalho individual. Cada grupo foi composto por cinco participantes.

- **Desenvolvimento da atividade**

Durante o desenvolvimento da atividade, foi perceptível a interação colaborativa entre os participantes. Em um momento, no segundo grupo, um participante encontrou dificuldades ao realizar o corte, sendo prontamente auxiliado por outra participante, que sugeriu cortar bem rente ao contorno da silhueta. Essa troca evidenciou a empatia e cooperação no grupo. Além disso, a atividade foi acompanhada por dois profissionais de apoio devido ao uso de tesouras.

O primeiro grupo dedicou-se à decoração da caixa de forma criativa, com ilustrações de elementos como carros e sol, utilizando cores vibrantes. Além disso, escreveram e colaram o nome da atividade, *TEATRO DO 1º A*, na parte frontal da caixa. Em seguida, o grupo instalou o papel seda, por dentro, nas aberturas da caixa. Durante esse processo, a pesquisadora fez uma breve intervenção, mas os Participantes estavam engajados e não solicitaram ajuda.

O segundo grupo, responsável pelo recorte das silhuetas, enfrentou um certo grau de dispersão. A pesquisadora realizou intervenções pontuais para garantir que os participantes mantivessem o foco. Já o terceiro grupo seguiu com o processo de colagem das silhuetas no papel offset e o recorte subsequente. Em seguida, utilizaram fita adesiva transparente para fixar os palitos de madeira nas figuras recortadas.

- **Dinâmica e observações**

Cada grupo registrou as etapas realizadas de maneira diferente. O primeiro grupo descreveu detalhadamente as etapas, complementando com ilustrações representativas de cada ação.

O segundo grupo registrou as etapas com frases curtas, como "COTA IARSTA SÍS TOTE" (CORTAMOS A SILHUETA), e também fez ilustrações, incluindo uma tesoura e uma figura que se assemelhava à personagem Bela. Cada membro desse grupo escreveu seu próprio nome. Esse grupo enfrentou um certo grau de dispersão, sendo necessárias intervenções pontuais da pesquisadora para garantir que os Participantes mantivessem o foco.

No terceiro grupo, as etapas foram registradas com um relevante grau de detalhamento, incluindo ilustrações de objetos utilizados, como palito, papel "duro" (offset) e tesoura. Um momento interessante ocorreu quando um participante, que apresentava dificuldades em escrever, demonstrou frustração. A pesquisadora sugeriu que ele contribuísse com um desenho, o que resultou na criação de um desenho da tesoura, permitindo ao Participante expressar-se de forma mais confortável.

Ao final da atividade, a pesquisadora apagou as luzes e posicionou a lanterna atrás da caixa, criando o efeito de sombra. Os participantes foram organizados em duplas para explorar o teatro de sombras, vivenciando as propriedades da luz e da sombra de forma prática. Cada dupla teve cerca de um minuto para explorar os efeitos das silhuetas sombreadas. A experiência foi recebida com grande entusiasmo, com os Participantes demonstrando surpresa e alegria ao observar os resultados das projeções na caixa.

MANUAL DO GRUPO 1

Fig. 25. Capa do manual.



Fig. 26. Folha 2 do manual

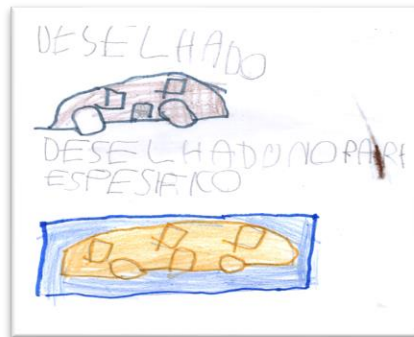


Fig. 27. Folha 3 do manual.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

MANUAL DO GRUPO 2

Fig. 28. Capa do manual.



Fig. 29. Folha 2 do manual



Fig. 30. Folha 3 do manual.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

MANUAL DO GRUPO 3

Fig. 31. Capa do manual.

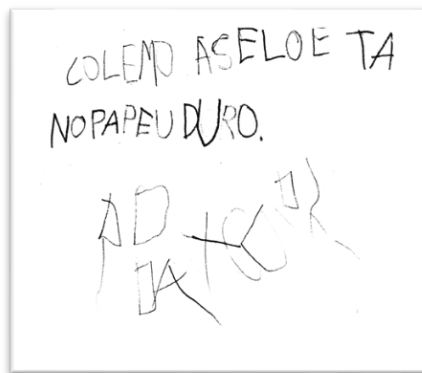
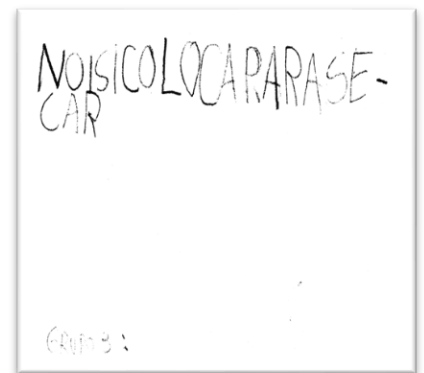


Fig. 32. Folha 2 do manual



Fig. 33. Folha 3 do manual.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

- **ATIVIDADE DA SEMANA 6: JOGO DA MEMÓRIA**

Para a realização desta atividade, a pesquisadora desenvolveu um jogo da memória composto por ilustrações de personagens, objetos e elementos extraídos do conto previamente narrado. O jogo era formado por 20 cartões, sendo 10 unidades com a palavra escrita acompanhada de sua respectiva ilustração, e 10 unidades contendo apenas a palavra escrita. As palavras presentes nos cartões eram: POMBA, GRUTA, LEÃO, GIGANTE, CAIXA, PRINCESA, PALÁCIO, PEIXE, ÁGUIA e PENA.

- **Desenvolvimento da atividade**

A pesquisadora iniciou a atividade explicando as regras do jogo, orientando que cada participante seria chamado para tentar encontrar o par correspondente da carta que fosse virada. Durante essa explicação, a pesquisadora também aproveitou a oportunidade para apresentar as cartas, questionando os participantes sobre o que estava escrito em cada uma delas. Os Participantes responderam, identificando as palavras escritas.

Após a leitura de todos os cartões, a pesquisadora distribuiu aleatoriamente as cartas sobre a mesa e dividiu os Participantes em dois grupos para iniciar a brincadeira. No início, as cartas não foram viradas, com o objetivo de permitir que os participantes se familiarizassem com a escrita das palavras. Em cada rodada, um participante de cada grupo era escolhido para tentar formar um par, sendo que os demais membros do grupo ofereciam suporte apenas no que se referia à leitura da palavra, sem auxiliá-los na identificação das figuras correspondentes.

- **Dinâmica e observações**

O jogo foi iniciado com certa animação por parte dos participantes, que, durante o processo, se ajudaram mutuamente na leitura das palavras que não conseguiam identificar sozinhos. Após aproximadamente 40 minutos de jogo, a pesquisadora propôs um novo desafio: virar os cartões. Nesse momento, os Participantes relataram as dificuldades que encontraram ao tentar localizar os pares, especialmente pela mudança na dinâmica de jogo.

- **ATIVIDADE DA SEMANA 8: DRAMATIZAÇÃO**

A proposta desta atividade era promover um momento inicial de discussão sobre a figura do Saci, por meio de uma roda de conversa. Em seguida, os participantes seriam incentivados a escrever falas para esse personagem e, posteriormente, a elaborar um pequeno texto, com o intuito de ser dramatizado.

No entanto, no dia agendado para a realização da atividade, a cidade enfrentou um forte temporal, com chuvas intensas e ventanias, o que prejudicou a frequência dos alunos. Apenas dois Participantes compareceram, sendo importante ressaltar que a maioria dos alunos da pesquisa reside na área mais afetada pelas condições climáticas adversas. Diante desse contexto, e considerando que o objetivo da atividade era estimular a criatividade, a oralidade e a escrita, a pesquisadora optou por adiar a aplicação da atividade.

- **ATIVIDADE DA SEMANA 9: JOGO DA MEMÓRIA**

A pesquisadora retomou a atividade do jogo da memória, desta vez confeccionando novos jogos baseados nos contos trabalhados nas semanas anteriores, como JOÃOZINHO e MARIA; O PEQUENO POLEGAR; CHAPELINHO VERMELHO; A BELA E A FERA e a PRINCESA DO SONO SEM FIM. De forma semelhante às versões anteriores, o jogo era composto por 20 cartões, sendo 10 com a palavra escrita acompanhada de sua respectiva ilustração e 10 com a palavra escrita sem ilustração. As palavras apresentadas nos cartões foram extraídas dos contos narrados.

- **Desenvolvimento da atividade**

Como os Participantes já estavam familiarizados com as regras do jogo, a pesquisadora iniciou a atividade lendo os cartões que continham as ilustrações. Muitas das palavras já eram extremamente reconhecidas pelos Participantes, como Maria, Joãozinho, Princesa, Rosa, Polegar, Papão, entre outras. Após a leitura de todos os cartões, a pesquisadora distribuiu aleatoriamente as cartas sobre o tapete forrado no canto da sala e organizou os participantes em quatro grupos para dar início à brincadeira. Os grupos escolheram os jogos que gostariam de jogar, optando pelos seguintes contos: A Bela e a Fera, Joãozinho e Maria, Chapeuzinho Vermelho e O Pequeno Polegar.

- **Dinâmica e observações**

Os Participantes deram início ao jogo, e foi possível observar que alguns demonstravam maior familiaridade com os cartões que continham os nomes dos personagens. No jogo da memória baseado no conto Joãozinho e Maria, notou-se que os Participantes conseguiam identificar as palavras com mais facilidade. Acredita-se que a facilidade de reconhecimento se deve à simplicidade das palavras utilizadas, compostas por sílabas do tipo CV, como bolo, dedo, doces, casa e pão. Essa constatação encontra respaldo em Ferreiro e Teberosky (1999), que destacam como a estrutura silábica simples favorece a construção de hipóteses sobre o sistema de escrita, além de Magda Soares (2020) e Sandra Paz (2021), que apontam a relevância de trabalhar com palavras significativas e menos complexas no processo de alfabetização.

6 CONTOS SUGERIDOS

Conto: Joãozinho e Maria

Autor: Câmara Cascudo

Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13ª. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 181-184.

Diz que era uma vez um lenhador muito pobre e carregado de família, vivendo numa casinha no meio das matas. Apesar de muito trabalhador, passava fome. Numa noite, depois da ceia, a mulher disse eu não havia cousa alguma que comer na manhã do outro dia. O homem começou a maginar e acabou dizendo:

- Não vale a pena eu estar com meus filhos juntos comigo para que morram de fome. É melhor deixar uns dois na mata. Pode ser que encontrem uma lama caridosa e Deus tenha pena deles que são inocentes.

A mulher não dizia sim nem não e rezava.

Entre os filhos havia um casal, gêmeo, chamado João e Maria. Eram muito pegados um com o outro. Joãozinho ouviu a conversa do pai e compreende tudo. Pela manhã o lenhador mandou-os vestir e acompanhá-los para fazer lenha. Joaozinho levou o bolso cheio de pedrinhas brancas do terreiro da casa. Iam andando, andando, e aqui e acolá o menino punha uma pedrinha de sinal. Perto do pino do meio-dia o lenhador parou e disse:

- Fiquem aqui descansando que eu vou procurar umas abelhas de mel. Quando ouvirem um assobio grosso, sou eu. Vão no rumo...

E sumiu-se na mata escura. Joaozinho e Maria esperaram um horror de tempo e nada de ouvir o assobio grosso. Finalmente o menino disse que estava ouvindo qualquer cousa parecida com que o pai dissera. Foram procurar e encontraram um cabaço, de boca virada para o vento, fazendo aquela zoada grossa.

- Estamos perdidos, valha-me Deus – chorou Maria.

- Vamos voltar pra casa – respondeu Joãozinho.

Botaram o pé no caminho, olhando as pedrinhas e lá para tantas da noite riscaram em casa. Estavam todos ceando porque um devedor pagara a conta e havia dinheiro para vários dias. Fizeram muita festa e foram dormir.

Quando o dinheiro acabou e a fome apareceu, o lenhador começou remoendo a ideia de deixar os dois filhinhos no meio da mata. Joãozinho não pôde ir apanhar as pedrinhas brancas porque a porta estava fechada e a chave tirada. Guardou o pão que recebera para a marcha e, quando amanheceu, todos três seguiram viagem. Joãozinho ia ficando atrás e espalhava pedacinhos de pão. Os passarinhos comiam. Sucedeu a mesma cousa da vez passada. O lenhador foi caçar abelhas e quando os filhos o procuraram só viram o cabacinho. O menino quis voltar, mas não viu mais os sinais que deixara. Ficou triste mas não perdeu a coragem.

Andaram, andaram. Quando ia escurecendo de tudo, Joãozinho subiu num pé-de-pau que era um despotismo de frande. Lá de cima enxergou, ao longe, uma fumacinha. Desceu mais-que-depressa, e foi na direção levando a irmã.

Encontraram uma casa muito bonita, toda clara por dentro e uma pessoa cantando. Chegando para mais perto as duas crianças viram que a casinha era feita de bolos e as telas açucaradas. Joãozinho quebrou um pedaço e entregou a Maria e se apoderou de outro. Uma voz perguntou:

- Quem está bulindo aí?

Esconderam-se depressa, mas voltaram para comer.

E de novo a voz perguntou. Na terceira vez ouviram a voz bem descansada, bem nas costas deles:

- Ah! São vocês, meus netinhos? Tão bonitinhos e magrinhos! Entrem...

Era uma velha muito feia, seca como um pau de vassoura, cega de um olho. Dera a volta por detrás e pegara os dois comendo à vontade.

Entraram e a velha, que era uma feiticeira, deu um jantar gostoso e depois levou-os para um quarto onde havia de um tudo. Fechou a porta e deixou-se dormir. No outro dia passou comida e água, e assim sucedeu nos dias todos. Joãozinho conheceu que a velha comia gente e estava engordando os dois para manjá-los. Caçou uma lagartixa, cortou-lhe o rabo e toda vez que a velha trazia a comida e perguntava como eles estavam, respondia:

- Vamos bem.

- Mostre o dedinho!

Joãozinho passava a cauda da lagartixa. A velha, quase cega, palpava e dizia:

- Tão magrinhos! Vamos comer, meus netinhos!

E tratava muito bem. Meses depois Joãozinho e Maria estavam gordos, corados e fortes, mas sempre mostrando o rabinho da lagartixa. Infelizmente, numa vez, Maria perdeu o rabo da lagartixa e quando a velha pediu que passassem o dedinho, Maria, que era muito sem juízo, mostrou o mindinho. A velha apalpou, lambeu os beiços.

- Estão no ponto. Vão saindo, meus netinhos...

Deixou os dois saírem e deu um jantar de gente rica. Passou a noite fazendo arranjos e massando pão. Pela madrugada acordou Joaozinho e disse que fosse buscar lenha, que estava cortada lá fora. O menino saiu, ainda escuro, e viu um monte de lenha cortada em toros. Ficou olhando para um lado e para outro pensando no que devia fazer quando ouviu umas vozes dizendo:

- Joãozinho?

- Oi?

- Leva a lenha para dentro e quando a velha acender a coivara e pedir que você e sua irmã atravessem a tábua que ela botou no meio, digam que é melhor ela fazer primeiro para ensinar. Empurrem a velha no fogo e não tenham pena.

Assim mesmo foi. A velha acendeu uma coivara que dava para assar dois bois. Atravessou uma tábua no meio e pediu que as crianças passassem para o lado de lá. Joaozinho disse que era perigoso porque não sabia fazer. Melhor era a velha ensinar. A feiticeira subiu na tábua e quando estava justamente na metade, os dois puxaram bem depressa. A velha perdeu o compasso e pulou no coivarão, batendo as brasas e labaredas, queimando-se toda. E começou a gritar como uma desesperada:

- Água, meus netinhos!

- Azeite, senhora avó! – respondiam eles. E a velha ficou estorricada, dando um estouro como se fosse uma bomba.

Joaozinho e Maria correram a casa toda, vendo os quartos cheios de riqueza, roupa, pedras preciosas e muita comida e bebida.

Encheram uma porção de cargas e tocaram-se para a casa dos pais, onde chegaram depois de muitos dias. O lenhador, muito arrependido, ficou quase doido de contenteza, e abraçou os filhos chorando. A mãe e os irmãos nem se fala na alegria deles. Ficaram todos ricos e felizes. E entrou por uma perna de pato e saiu por uma perna de pinto, mandou el-rei meu senhor, que me contassem cinco...

Conto: O Pequeno Polegar

Autor: Câmara Cascudo

Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13ª. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 185-187.

Havia um casal que tinha doze filhos. Um deles era do tamanho de um dedo polegar e por isso o chamavam Pequeno Polegar. Essa família, que era muito pobre e às vezes não tinha o que comer, resolveu abandonar seus filhos na floresta. O Pequeno Polegar, ouvindo a conversa, foi buscar umas pedrinhas nas areias das margens do rio. Pela manhã, o pai levou-os para a floresta e disse:

- Fiquem aqui que eu vou cortar lenha.

Os meninos ficaram, e o mau pai foi para casa, deixando-os perdidos. Os meninos choraram com medo das feras, mas o Pequeno Polegar sossegou-os, e os levou para casa, guiando-se pelas pedrinhas que, na vinda, havia deixado cair para marcar o caminho. O pai tinha recebido algum dinheiro e, tendo comprado comida, lastimava-se:

- Ai! Meus filhinhos! Se eles estivesse aqui!

O Pequeno Polegar, que estava com seus irmãos atrás da porta, apareceu e foi abraçado pelos pais.

Novamente, tempos depois, voltou a fome, e os pais pensaram em deixar os filhos na floresta. O Pequeno Polegar, ouvindo a conversa, correu para fora mas encontrou a porta fechada. Foi a despensa e trouxe alguns grãos de arroz. De manhã, aconteceu a mesma cousa, mas quando o Pequeno Polegar quis voltar, notou que os passarinhos tinham comido todos os grãos. Ficaram desta vez perdidos, pois não sabiam a estrada para a casa. Vindo a noite, Polegar trepou-se numa árvore e lá de cima avistou uma luzinha. Desceu e, reunindo os irmãos, dirigiu-se nessa direção.

Chegou a uma casa grande e bonita e bateu, pedindo agasalho. A mulher que os recebeu era uma Paponna, pegou-os e prendeu-os. O Papão, quando chegou, soube de tudo, mandou que guardassem os meninos para depois.

A Paponna deitou-os todos numa cama, perto de outra em que estavam dormindo as filhas do Papão, cada uma com uma coroa de ouro na cabeça. Quando o Papão, a Paponna e todos adormeceram, o Pequeno Polegar tirou os gorrinhos da cabeça dos irmãos e da sua e trocou-os pelas coroas das filhas do Papão. Este, acordando alta noite, teve vontade de matar as crianças e, pegando na espada, dirigiu-se para o quarto. Lá chegando, no escuro da noite, foi apalpando as cabeças e, encontrando as coroas nas cabeças dos meninos, disse, baixinho:

- Arre! Que eu ia matando minhas filhinhas!...

Passou a mão pelas cabeças das filhas e achou os gorrinhos:

- Aqui estão eles! E passou a espada, degolando todas.

Assim que o Papão foi dormir, Polegar acordou os irmãos e fugiram bem depressa. De manhã, a Paponna foi ao quarto das filhas e ... desmaiou! O Papão, vendo-se enganado, calçou as botas de sete léguas e foi à procura dos fujões.

Polegar, percebendo o perigo, escondeu-se numa gruta. O Papão estava muito cansado e, parando perto deles, deitou-se e pegou no sono. Polegar, bem devagarinho, tirou as botas do Papão e desembainhando a espada cortou-lhe o pescoço. Depois calçou as botas de sete léguas e partiu na direção da casa do Papão. Chegando lá, chamou a Paponna, e falou assim:

- Seu marido está prisioneiro, e manda buscar seu tesouro!

A Paponna entregou tudo, Polegar carregou o que pôde, voltou para junto dos seus irmãos, indo todos para casa. Entregou o tesouro a seu pai e mais tarde foi nomeado correio real por causa das botas de sete léguas.

Conto: O Chapelinho Vermelho**Autor: Câmara Cascudo****Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13ª. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 123-125.**

Uma senhora viúva tinha uma filha de dez anos, que era o seu enlevo. Sempre que se aproximava o dia do aniversário de Maura, a mãe a levava à cidade e escolhia um presente ao gosto da pequena. No seu décimo aniversário, ela desejou possuir uma sombrinha cor vermelha que a mamãe lhe comprou e, porque desde então não saía a passeio sem a sombrinha, as meninas vizinhas puseram-lhe a alcunha de “Chapelinho Vermelho”.

Certa vez a mãe de Laura preparou um bolo que a filha teria de ir levar à sua vovó, cuja casa ficava à orla de uma floresta, recomendando-lhe que fosse pelo caminho sem dele se desviar, porque no mato havia bichos maus.

Laura tomou o bolo e a princípio observou a recomendação; mas em dado ponto do itinerário, viu que uma borboleta azul que era uma beleza e quis segurá-la. A borboleta voou para a mata; Chapelinho Vermelho seguiu-lhe a pista até um recanto onde se lhe deparou um vulto de olhos de fogo, que a fitou demoradamente. Era um lobo que logo se aproximou, perguntando o que viera fazer ali. Respondeu a menina que levava um bolo à sua avó e vendo uma borboleta, seguiu-a até a paragem onde se achava. A isso respondeu o interlocutor.

- Você é que está um bolo bom de comer. E prosseguiu:

- Diga-me uma cousa menina: sua avó mora só?

- Sim, senhor.

- E você quando lá chegar como faz para ela lhe abrir a porta?

- Eu bato e ela pergunta: - Quem está aí?

Respondeo:

- É Chapelinho Vermelho, sua neta, que lhe vem trazer um bolo.

Vovó diz então:

- A chave está por baixo da porta, presa ao cordão cuja ponta se vê de fora.

Eu abro a porta e entro, porque minha vovó já custa a se levantar da cama.

Informado o lobo, concluiu a ingênua criança:

- Agora, peço que o senhor me indique a direção que devo seguir para achar com presteza o caminho e me perdoe ter entrado sem lhe pedir licença. Não foi por mal e só por causa da borboleta.

O lobo apontou-lhe um rumo errado e partiu pela floresta, até descobrir a casa da avó de Laura, onde imitando a voz desta e pondo em prática as informações colhidas, entrou e, chegando ao quarto, engoliu a pobre da velha, tendo antes fechado a porta de entrada e posto a chave no lugar de costume. Assim satisfeito, deitou-se na cama da vítima e cobriu-se o melhor que pôde. Decorrido um certo espaço de tempo, chega Chapelinho Vermelho e depois das perguntas e respostas costumeiras, entra, ignorando tudo que se havia passado com a velha. Não tendo, entretanto, fechado, por esquecimento, a porta da rua.

Ao penetrar no quarto, depôs o bolo em um móvel e notando que estava toda enrolada na cama a suposta avó, inquiriu:

- Vovó, você está com muito frio?

- Muito frio, minha neta.

- Vovó, por que é que você está com as orelhas tão compridas?

- É para ouvir bem minha neta.

- E por que vovó está com a boca tão grande?

- É para devorar-te. E, segurando Laura, engoliu-a, como antes fizera à velha avó.

Nos arredores da vivenda da pobre velha, morava um caçador cujas ovelhas de vez em quando eram dizimadas por esse mesmo lobo e o caçador andava-lhe no encalço. Passando por perto daquela habitação, quase sempre via a avó da menina à janela e com ela conversava; mas na tarde de que se tratava e em que ocorreram tão graves acontecimentos, olhou e não a viu. Intrigou-o a circunstância de se achar aberta a porta da rua. Caminhou para o lugar indicado e entrou na sala; silêncio absoluto!

Pé ante pé foi até o quarto e desde logo vendo o lobo, imaginou o que teria sucedido.

Tomou da faca e sangrou-o. Examinando o animal de perto, verificou que estava com o ventre intumescido; abriu-o e eis que saltam as duas vítimas que lhe relataram quanto haviam sofrido do feroz animal.

Chapelinho Vermelho e o caçador transportaram a velha, que ficou desde então morando com a filha e a neta. Desde esse dia Laura nunca mais se esqueceu das recomendações e conselhos maternos.

Conto: A Bela e a Fera

Autor: Câmara Cascudo

Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13ª. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 126-129.

Era uma vez um rico mercador que tinha três filhas, cada qual a mais bela. Depois empobreceu e foi morar longe da cidade, onde pudesse esconder a vergonha de sua pobreza. As filhas mais velhas ficaram muito tristes com isso, por não poderem mais sustentar o luxo de que tanto gostavam. A mais nova, que se chamava Bela, acomodou-se à sorte e tudo fazia por consolar o velho pai.

Vai senão quando o mercador teve notícia de um bom negócio numas terras muito distantes e, tentar ainda o fado, partiu para lá. Ao despedir-se perguntou às filhas o que queriam que lhes trouxesse, caso fosse feliz nos negócios.

A mais velha disse que queria um rico piano; a do meio pediu um vestido de seda e a mais nova respondeu que não pretendia nada, senão que ele fosse muito feliz e a abençoasse.

O pai, que esta era a filha que ele mais prezava, insistiu com Bela que escolhesse também alguma prenda.

- Pois bem, meu pai, quero que me traga a mais linda rosa do mais lindo jardim que o Senhor encontrar.

O mercador partiu e não lhe correram os negócios como esperava. Vinha regressando muito acabrunhado, em noite tenebrosa, sem mais esperanças de encontrar pousada, quando, em meio de um bosque, viu brilhar muitas luzes. Tocou para lá. Era um rico castelo. Bateu à porta por longo tempo: “ó de casa!” - e ninguém respondeu. Em vista disso foi entrando e percorrendo toda a casa sem lhe aparecer viva alma. Por fim, viu surgir um criado de farda que lhe veio dizer que o jantar estava a mesa. O hóspede foi para a sala de jantar e lá encontrou um perfeito banquete. Comeu apetite. Mas não tornou mais a ver o criado, senão quando este o veio avisar de que eram horas de dormir, mostrando-lhe em seguida o mais belo quarto que se podia imaginar.

Estava muito admirado de tudo quanto via e achava tudo aquilo muito misterioso; mas, enfim, estava fatigado e com sono. Adormeceu sonhando com a sua filha Bela.

De manhã ergueu-se, disposto a continuar a viagem. Saiu para o pátio, a fim de tomar o animal, mas, quando avistou o jardim do castelo, lembrou-se logo do pedido de Bela, e como visse a mais linda rosa que jamais seus olhos haviam contemplado foi logo colhê-la. Quando a teve nas mãos, pensando no contentamento que ia dar à filha, surgiu de súbito um monstro, uma fera horrível, com estas palavras:

- Ah!...desgraçado! em paga de eu te haver acolhido em meu palácio, vens roubar-me o meu sustento! Pois não sabes que eu me alimento só de rosas?

- Que não sabia – respondeu o mercador muito vexado. Errei, confesso. Mas eu queria levar esta flor à minha filha mais nova que me pediu de lembrança a mais linda rosa que eu encontrasse. Posso, entretanto, restituir-lhe. Ai a tem.

- Não; leve a flor, mas com a condição de trazer-me aqui a primeira criatura que avistar em sua casa, quando chegar.

Como não tinha outro remédio, o mercador aceitou a condição imposta e partiu com a flor.

Em caminho ia pensando no caso, mas estava certo de que tudo se resolveria bem, porque a criatura que sempre vinha ao seu encontro era a cachorrinha da casa. Assim não aconteceu. Ao chegar, a primeira criatura que ele avistou foi sua filha Bela, a quem entregou a rosa, contando-lhe tudo o que havia acontecido e lamentando sua infelicidade.

- Lá por isso não seja, meu pai, pois irei, e a Fera há de se apiedar de nós.

No outro dia foram ter ao castelo, onde tudo se passou como anteriormente.

Quando, pela manhã, a moça colheu a rosa, a Fera apareceu, mas a rapariga se pôs a achá-la muito bonita e acariciá-la. O monstro apaziguou-se e o mercador, chegando a hora de partir, despediu-se, chorando, da filha que ali ficou vivendo.

Algum tempo depois Bela mostrou desejo de tornar a ver o pai, mas a Fera não quis que ela se afastasse dali. Mandou chamar o velho, que veio logo num átimo. Lá se passou uns dias e quando foi para voltar disse à Fera que lhe entregasse a menina. A Fera respondeu-lhe que nem por tudo deste mundo lhe tornava a dar, que podia vir a vê-la quando entendesse. E lá por dinheiro não, que fosse ao seu tesouro e levasse as riquezas que quisesse.

O mercador voltou rico para a casa.

Passado algum tempo a Fera chamou a moça e lhe disse:

- Tua irmã mais velha acaba de casar-se.*
- Como sabes disto?*
- Queres vê-la?*
- Sim, que queria.*

A Fera levou-a a um quarto encantado e mostrou-lhe um espelho onde ela viu a irmã, no braço com o noivo, ao lado dos pais e dos convidados.

Bela então pediu com muita brandura que a deixasse ir a casa.

E a Fera disse-lhe:

- Se eu deixasse, você não voltaria aqui.*

A moça jurou que não seria assim tão ingrata e prometeu voltar ao fim de três dias.

A Fera consentiu, mas disse-lhe:

- Se não voltares em três dias me encontrarás morto. Leva este anel e não tires do dedo, porque se o tirares, me esquecerás.

A moça foi, visitou a família e contou às irmãs tudo que era passado e disse-lhe que se sentia feliz. As outras, com inveja, na noite que completava o terceiro dia, esconderam-lhe o anel e ela não se lembrou mais da Fera.

O pobre animal, ao tempo que Bela ia-se esquecendo, ia também amofinando. A irmã casada contou ao marido o que havia feito com a outra e ele que era um homem sério obrigou-a a entregar o anel à irmã. Dito e feito. Logo que teve o anel no dedo, Bela de tudo se lembrou novamente. Partiu sem demora e chegou ao castelo quando se completavam três dias e meio que dali havia se ausentado.

Procurou o bicho pro todos os aposentos, chamou-o muitas vezes, mas não tornou a vê-lo, até que por fim foi dar com ele quase moribundo, estendido entre as gramas do jardim.

Supôs que estivesse morto, e como muito o estimava, quis dar-lhe um beijo.

Quando o beijou, a Fera, de repente, transformou-se num belo príncipe.

Estava encantando. Bela, com aquele beijo, lhe tinha quebrado o encanto e o príncipe recebeu-a em casamento.

Conto: A Princesa do Sono-Sem-Fim

Autor: Câmara Cascudo

Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13ª. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 42-46.

Havia um reinado em que a rainha-velha tinha a sina de correr de lobisomem, matando gente para beber o sangue. O príncipe, seu filho era um moço sem tacha, bom e valente, e vivia triste com o destino da mãe. Sua distração era ir conversar com um velho, muito velhinho, que morava fora da cidade, perto de uma floresta sombria, na qual ninguém ia caçar nem passear.

O velhinho armava uma rede no alpendre para o príncipe descansar e este passava horas ouvindo as histórias do tempo antigo, esquecendo-se da rainha-velha e da sua doença de beber sangue de gente.

Ver por outra, quando o vento passava mais forte e levantava os galhos do arvoredado, o príncipe enxergava, lá ao longe uma pequena mancha vermelha, parecendo um telhado de casa.

Um dia o perguntou ao velhinho que telhado ao longe era aquele. O velho, então, contou:

- Aquilo é um palácio encantado, príncipe, meu senhor. Meu avô contou a meu pai e este contou a mim que, há cem anos, está ali dormindo uma princesa, com todos os seus criados, pajens e mordomos, por via de umas fadas. No reinado Fulano, o rei e a rainha, nesse tempo, não tinham filhos e só faltavam morrer de vontade. Apresentou-se a rainha grávida e descansou uma menina bonita como o sol. Todo o dia era uma festa no palácio. Para o batizado o rei convidou todas as fadas que existiam por perto do reinado. Só não convidou a fada mais velha porque ninguém sabia da morada dela e julgavam que tivesse morrido. As fadas vieram todas e já estavam na mesa do banquete quando a fada-velha apareceu resmungando e dando de corpo como uma condenada. A fada-mais-moça botou reparo na zanga da fada-velha e mais do que depressa escapuliu-se da mesa e se escondeu sem que ninguém notasse sua falta. Depois do banquete as fadas foram fadar, dando as sinas e os dons. Cada uma dizia a cousa mais bonita.

- Eu te fado que sejas linda como a luz do sol.

Outra dizia por aqui assim:

- Eu te fado que sejas boa como o amor de mãe. Eu te fado que sejas ricas como um tesouro. Eu te fado com a ciência de Salomão.

E assim foram dizendo e o rei todo satisfeito, ao lado da rainha que tinha a princesinha nos braços. No fim, a fada-velha se levantou, com a fala grossa, e disse:

- Nem vale a pena tanta sina boa para essa menina. Ela será tudo isto mas durante pouco tempo. Quando se puser moça, irá visitar a quinta do seu pai e aí furará a palma da mão com um fuso de fiar algodão e morrerá logo, sem remédio nem jeito.

As fadas, que já tinham fadado e não podiam desmanchar o que a fada-velha tinha feito, choravam, quando a fada-mais-moça saiu detrás de uma cortina e disse:

- Não posso desmanchar o que foi fadado porque não tenho poderes, mas como ainda não fadei, fado esta menina para que, quando o fuso lhe ferir a palma da mão, não morra, mas fique dormindo cem anos, acordada que seja por um príncipe, case e seja feliz.

Acabou-se a festa e o rei proibiu, sob pena de morte, que alguém fiasse com o fuso no seu reinado. Apesar de todo cuidado, quando a princesinha inteirou os quinze anos, foram todos visitar outro palácio que o rei possuía dentro de umas matas mais bonitas do mundo. A menina andava, para cima e para baixo, corrigindo tudo e, lá num quarto esconso da casa encontrou uma velha ama que estava fiando. Pediu logo para ver aquilo o que era e desejou imitar. Assim que pegou no fuso, este saltou e varou sua mão. Nem marejou sangue, mas a princesinha caiu para trás, como morta. Correram todos e deitaram a menina numa cama, num quarto preparado de um tudo, espelhando de bonito. A fada-moça veio voando e bateu a varinha de condão na cumeeira do

palácio. Todo mundo que estava dentro, tirando o rei e a rainha, pegou no sono profundo. Os músicos ficaram com os instrumentos na boca e a mesma cozinheira agarrou a dormir com a mão segurando uma galinha que estava assando no fogo. O rei e a rainha, como aquilo era sina permitida por Deus, beijaram a filha, abençoaram e foram embora, com a fada, par ao reinado. Por lá morreram e o reinado deles acabou-se. Só ficou o palácio dentro do arvoredo, com a princesa dormindo o sono sem fim. Era o que o meu avô contava a meu pai e este me contou quando eu era menino.

O príncipe ficou alvoroçado com a história que o velho contou e não dormiu pensando na princesa encantada. Pela manhã, pegou um facão bem afiado e tocou-se para a mata, perto da casinha do velho. Chegou e meteu o facão, abrindo uma picada, porque era tudo fechado, fechado. Ia abrindo e entrando, e assim trabalhando, foi andando, até que deu numa roda de árvores enormes e no meio estava o palácio coberto de cipós, sem nenhum rumor, parecendo morto. O príncipe entrou pela porta principal e foi vendo soldados, músicos, damas e senhores, até cozinheiras e meninos, até os bichos, tudo parado, dormindo a sono solto.

Depois de subir as escadas e passar as salas cheias de gente roncando, viu deitada numa cama, forrada de seda, a moça mais bonita que a terra havia de comer, profundamente adormecida. O príncipe chegou para perto e pegou na mão da princesa e esta logo abriu os olhos, dizendo:

- Oh príncipe! Como demoraste em vir!...

O palácio estremeceu e todo mundo acordou. O príncipe ouviu as cornetas tocando, bichos berrando, as pisadas dos soldados, gritos, a música, enfim o barulho de gente viva.

Veio um mordomo muito bem vestido anunciar que o jantar estava na mesa e o príncipe comeu a galinha que estava sendo assada há cem anos.

Ficou aí num céu aberto. Veio o padre e casou os dois sem perder tempo. Os dias voavam e a princesa era feliz. O príncipe, sabendo que a mãe que tinha, ia ao palácio dar ordens e voltava, dizendo que estava caçando. Não queria que ninguém a acompanhasse. No fim de um ano a princesa teve um filho lindo que se chamou Belo-Dia; e no outro ano nasceu uma menina, batizada por Bela Aurora.

Apareceram umas guerras e o príncipe não podia deixar de ir com as tropas. Como não queria deixar a mulher e os filhos naquele ermo, resolveu levar todos para a casa. Foi na frente e contou o que se passara a sua mãe. A rainha-velha só fazia pigarrear, com a cara fechada como o rei Herodes, maginando cousas ruins.

Antes de ir embora, o príncipe dividiu o palácio em duas partes. A rainha-velha ficaria num canto e a mulher com os filhos noutra, todos com criados e conforto. Chamou o príncipe ao mordomo que era muito seu amigo, de toda a confiança, e pediu que vigiasse a família e tivesse cuidado com a rainha-velha.

Assim que o príncipe montou a cavalo e viajou, a rainha-velha começou a ter vontade de beber sangue e comer carne humana. Ficou mesmo bruta e, não podendo passar o desejo, chamou o mordomo e mandou que lhe servisse Belo-Dia, com bom molho, no almoço do dia seguinte.

O mordomo só faltou morrer. Pensou, pensou, procurou a princesa, contou tudo, levou Belo-Dia para sua casinha, longe do palácio e escondeu-o. Na manhã do outro dia matou uma lebre, guisou-a bem e avisou que o almoço estava na mesa. A rainha-velha comeu a fartar lambendo os beiços e gabando tudo. Dias depois, veio o desejo e ela mandou que o mordomo matasse Bela-Aurora. O mordomo levou a menina para casa e assou uma paca. A rainha achou o prato gostoso por demais. Dias passados, exigiu que a princesa fosse refogada me molho de tomate e cebola, para o jantar, porque tinha a carne dura. O mordomo levou a princesa para sua casa,

juntou-a aos filhos, bem escondidos, e matou a veadinha, refogando-a e preparou o jantar, com molho de tomates e cebolas. A rainha-velha comeu, saboreando.

Os dias iam passando e a velha tornou a ter cisma da carne humana de cristão e saiu de noite, como uma desesperada, farejando quem mandar matar para saciar sua sina. Ia passando por uma rua longe do palácio, tarde da noite, quando ouviu a voz da princesa sua nora e a dos netos, conversando dentro duma casa. Subiu na calçada, encostou o ouvido e soube que era ali a casa do mordomo e que a princesa estava fazendo Belo-Dia dormir, porque este perdera o sono e acordara Bela-Aurora, todos com saudades do pai.

A rainha-velha, feia como uma coruja, nem coração tinha para essas cousas, saiu babando de raiva e pela manhã mandou prender a nora, os netos e o mordomo. Uma fogueira enorme foi feita diante do palácio, e quando o braseiro estava escandendo de quente, a rainha-velha veio para a varanda assistir à morte da mulher e dos filhos do seu filho e do pobre mordomo. Já vinham todos amarrados, no sol pegando fogo, quando ouviram a fortaleza salvar e o tropel de cavalaria. Era o príncipe que vinha voltando com os seus soldados, morto de saudades da mulher e dos filhos. Chegando na praça e vendo aquele horror, o príncipe voou do cavalo em baixo, puxou a espada e livrou a esposa e os filhinhos e o mordomo das cordas, e bufando de raiva, gritou perguntando quem se atrevera a pôr a mão no que ele queria de mais em cima do mundo.

A rainha-velha saltou do sobrado para o fogo das fogueiras, com medo do castigo, e aí morreu, queimada, estorricada, virada cinza e pó preto.

O príncipe foi para o palácio com a princesa, Belo-Dia e Bela-Aurora, abraçando-os e chorando de alegria. Nomeou o mordomo para vice-rei num reinado que ganhara na guerra. E morreram todos de velhos, bem felizes.

Conto: A Princesa e o Gigante

Autor: Câmara Cascudo

Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13ª. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 114-117.

Diz que era uma vez um casal que tinha três filhas muito bonitas e um filho. De uma feita a mais velha estava passeando pelo bosque quando um leão apareceu e a carregou. Os pais ficaram tristes. Tempos depois a segunda filha era levada por águia e a terceira, tomando banho, foi arrastada para o fundo do mar por um peixe. Os velhos só faltaram morrer de dor. Um ano passado, o rapaz que era forte e valente disse aos pais que queria correr o mundo, procurando notícias de suas irmãs que ele sabia não estavam mortas. Os pais abençoaram o rapaz e este saiu.

La atravessando um descampado quando avistou um grupo de bichos discutindo. Aproximou-se e viu que era um leão, uma águia e um peixe dourado. Perguntou a razão da discussão e soube que era a divisão de um boi que morrera. O rapaz ofereceu-se para partidor. Os três aceitaram. O rapaz esquartejou o boi e deu a carne do lombo e das pernas ao leão. Deu as costelas, ossos etc., à águia e as tripas, bofes e mais miúdos ao peixe. Todos ficaram satisfeitos. O leão falou agradecendo e deu um fio de sua cabeleira. A águia deu uma pena e o peixe uma escama. O rapaz seguiu sua jornada.

Numa noite viu muito longe uma luz clara e tocou-se lá. Era uma casa grande rodeada de muros altos. O rapaz notou que estava cheio o muro de bichos que iam e vinham como se montassem guarda. Ficou olhando, escondido, quando viu por uma janela sua irmã passar, bonita, muito bem-vestida. O rapaz tanto fez que pulou o muro, fugindo dos bichos e conseguiu chegar até a sala onde encontrou sua irmã deitada. Quando esta o viu, reconheceu-o logo e abraçou cheia de alegria.

- Eu sou casada com o rei dos animais. É um príncipe encantado no corpo de um leão. Se ele chegar e encontrar você matá-lo-á com toda a certeza. Esconda-se aqui dentro deste armário.

O rapaz ficou dentro do armário. Ouviu um barulho e uns roncões furiosos. Depois o leão entrou para o banho e saiu um príncipe bonito e delicado. Foi jantar com a mulher e no meio da refeição, ela disse:

- Marido, se aparecesse aqui o meu irmão, seu cunhado, que farias?

- Dava um abraço e convidava para comer comigo.

- Pois então – disse a mulher-, saia do armário meu irmão.

O rapaz saiu e o cunhado abraçou-o alegremente. Depois reconheceu nele o partidor do boi e ainda mais amigo ficou. Contou que estava encantado até o fim do mundo porque o gigante feiticeiro não podia morrer.

No outro dia o rapaz seguiu, informado do caminho para a casa da sua segunda irmã, casada com o rei das aves, morando no alto de uma montanha.

O leão, seu cunhado, havia dito que ele não teria dificuldade alguma se tivesse o fio de sua cabeleira apertado na mão. O rapaz fez o mesmo com a pena da águia e passou pelo meio dos pássaros que guardavam a casa do rei, cada um enorme, com o bico preparado e afiado como uma espada.

Encontrou a segunda irmã feliz com seu marido, outro príncipe encantado pelo mesmo gigante. Pediu que ele se ocultasse até que ela sossegasse o marido. Assim sucedeu. A águia chegou bufando:

- Aqui me cheira a sangue-real, aqui me cheira a sangue-real!

A mulher acalmou-o. A águia entrou para uma banheira com água morna, largou as penas e ficou um homem alto e bonito. Durante o jantar a moça fez a mesma pergunta:

- Marido, se aparecesse aqui meu irmão, cunhado vosso, que faríeis?

- *Oh! Dava um abraço e convidava para jantar comigo.*

A mulher foi buscar o irmão e o cunhado tratou-o muito bem, reconhecendo que ali estava quem havia repartido a carne do boi. Ensinou o caminho para a casa do rei dos peixes, casado com a mais nova das três irmãs.

Só no segundo dia de viagem é que o rapaz pôde chegar à margem do mar. Apertou a escama e saiu das ondas o peixe dourado.

- *Que queres?*

- *Ver minha irmã!*

O peixe dourado mandou um peixe grandão buscar o rapaz no lombo, agarrado nas barbatanas, e mergulhou com ele para o fundo do mar. Havia um palácio de vidro e encontrou a irmã muito satisfeita com o marido. Contaram que o príncipe estava encantado por um gigante que não morria nunca.

O rapaz, pela manhã, pediu que lhe ensinassem a casa do gigante. Ficava muito longe numas grutas, no reino de Acelóis.

Um peixe levou o rapaz até a praia. Lá ele apertou uma pena e veio uma águia que lhe conduziu no bico até o reino de Acelóis., apontando as grutas.

O rapaz foi indo, foi indo rastejando, até que chegou perto e ouviu uma moça chorando. Perguntou por que chorava e ela disse que estava prisioneira de um gigante muito bruto e mau que queria-porque-queria casar com ela. Respondendo às perguntas do rapaz, a moça contou que o gigante não morria nunca porque tinha a vida muito bem guardada.

- *Quando ele chegar agrade, agrade e pergunte onde ele guarda a vida...*

E foi embora para os arredores. O gigante chegou e a moça tratou-o bem, agradando-o, passando a mão nos cabelos, perguntou por que ele não morria. O gigante riu, mostrando a dentadura horrível:

- *Não morro nunca porque minha vida está na raiz daquele pé de árvore...*

A moça apercebeu que ele estava mentindo e assim que se viu sozinha correu e pôs água na árvore, enfeitou o tronco, tirando os garranchos e varrendo ao redor. Quando o gigante voltou e viu aquele agrado todo, ficou cheio de importância e convencido de que a moça estava gostando dele.

- *Ontem eu disse que minha vida estava naquele pé de pau mas era brincando. Minha vida está dentro de uma pombinha, a pombinha numa caixa, a caixa está dentro de outra, está numa terceira no fundo do mar.*

A moça, logo que pôde, contou ao rapaz e este correu para a montanha onde chamou a águia. A águia levou-o até a praia e aí o rapaz chamou o rei dos peixes e pediu a caixa. Todos os peixes ajudaram e a caixa veio até a praia. Ninguém podia abrir. O rapaz chamou o leão e este aos bichos mais fortes que rebentaram as caixas, mas a pombinha voou. Logo o rapaz socorreu-se do rei das aves e este mandou um gavião atrás da pomba que acabou voltando para a praia. O rapaz agarrou-a e ficou com um ovo na mão. O moço segurou o ovo e foi para a casa do gigante.

Lá chegando encontrou o gigante estirado, arquejando. O rapaz entrou e quebrou o ovo na testa dele. Ouviu-se um estrondo horroroso que fez estremecer tudo. As grutas viraram palácio lindo e os bichos todos desencantaram.

O rapaz se casou com a princesa, mandou buscar os pais e ficou morando no palácio gigante, cheio de riquezas. O leão, a águia e o peixe, príncipes, foram para seus reinados, mas vinham todos os anos passar uns tempos com o cuidado. E viveram na terra como anjos e no céu como santos.

Conto: Bicho de palha

Autor: Câmara Cascudo

Livro: Contos tradicionais do Brasil. 13ª. ed. São Paulo: Global, 2015, p. 47-50.

Contam que um homem muito rico enviuvou e se casou novamente, tendo uma filha que se punha mocinha e que era linda. A madrasta antipatizou logo com a enteada e se tomou de ódio quando teve uma filha e esta era relativamente feia, comparada com Maria.

O homem possuía propriedades espalhadas e vivia viajando, dirigindo seus negócios. Durava pouco tempo em casa e nesses momentos Maria passava melhor. Na ausência do pai, a madrasta obrigava-a aos serviços mais rudes e pesados, alimentando-a do que havia de pior e em quantidades insignificantes.

A vida ficou insuportável para a moça, que se consolava rezando e chorando. No caminho do rio onde ia lavar roupa, encontrava sempre uma velhinha de feições serenas e muito boa. Maria acabou contando seus sofrimentos e o silêncio que guardava para não magoar o pai. A velhinha animava-a com palavras cheias de doçura. Como a madrasta fosse se tornando mais violenta e brutal, a enteada resolveu abandonar a casa e ir procurar trabalho longe daquele inferno. Encontrou-se com a velhinha e, confessando sua ideia, a velha concordou, aconselhou-a muito, deu-lhe a benção e, na despedida, tirou uma varinha, pequenina e branca como prata, dizendo:

- Leva esta varinha, Maria, e quando estiveres em perigo, desejo ou sofrimento, dever dizer: “minha varinha de condão, pelo condão que Deus te deu, dai-me”. E tudo sucederá como pedires.

Maria agradeceu muito e fugiu. Antes, obedecendo ao conselho da velha, fez uma grande capa de palha entrelaçada com um capuz onde havia passagem para olhar, e meteu-se dentro.

Depois de muito andar, chegou a uma cidade importante. Pediu emprego num palácio e lhe disseram não haver mais lugar. Ia saindo, triste e com fome, quando um empregado lembrou que precisavam de alguém para lavar as saias, corredores e escadas, e limpar os aposentos da criadagem. Maria aceitou o encargo e, graças ao seu vestido singular, só a chamavam “Bicho de Palha”.

Suja, silenciosa, retirada pelos cantos, trabalhando sempre, Bicho de Palha não incomodava ninguém e todos a toleravam.

O palácio era de um príncipe moço, bem-feito e airoso, que ainda tinha mãe, e estava na idade de casar. Noutro palácio, no lado oposto da cidade, realizariam festas durante três dias. As moças estavam alvoroçadas com os bailes, assistidos pelos rapazes da sociedade. No palácio a conversa versava sobre os bailes. Amas, visitantes e criadas comentavam a organização e o esplendor das três noites elegantes.

Finalmente chegou a primeira noite. Bicho de Palha, através de orifícios de sua máscara, olhara o príncipe e o amava sinceramente. Rondava, discretamente, por perto dele, ansiando por uma ordem. Já de tarde, não havendo outra empregada por ali, o príncipe gritou:

- Bicho de Palha! Traga uma bacia com água...

Bicho de Palha levou a bacia e o príncipe lavou o rosto. Depois, todos foram para o baile, uns para dançar e outros para ver.

Ficando sozinha no seu quarto escuro, Bicho de Palha despiu a capa, pegou a varinha e comandou, como a velhinha lhe ensinara:

- Minha varinha de condão! Pelo condão que Deus te deu, dai-me uma carruagem de prata e um vestido do campo com todas as suas flores.

Bicho de Palha vestiu-se, tomou a carruagem e foi para o baile onde causou sensação. O príncipe veio imediatamente saudá-la e só dançou com ela, não permitindo que os outros moços

se aproximassem. Confessou que estava impressionado e perguntou onde residia. Bicho de Palha ensinou...

Moro na Rua das Bacias...

À meia-noite em ponto, pretextando ir respirar o ar livre, a moça correu para sua carruagem que desapareceu na estrada. O príncipe ficou inconsolável e saiu da festa logo a seguir.

No outro dia, no palácio, as criadas contavam ao Bicho de Palha as peripécias do baile e a princesa misteriosa que fora a roupa e o rosto mais formoso da noite. O príncipe despachara muitos criados para procurar a Rua das Bacias e todos regressaram sem saber informar.

Nessa tarde, o príncipe pediu a Bicho de Palha uma toalha. Quando todos partiram para a festa, Bicho de Palha pegou a varinha e obteve uma carruagem de ouro e um vestido cor do mar com todos os seus peixes. Vestiu-se e foi para o palácio do baile. Logo na entrada, toda a gente a reconheceu e aclamou-a como a mais elegante, graciosa e simpática. O príncipe não saía de junto, conversando, dançando, fazendo mil perguntas. Insistiu pelo endereço da moça.

- Não moro mais na Rua das Bacias e sim na Rua das Toalhas. Mudei-me hoje.

Aconteceu como na primeira noite. Bicho de Palha inventou uma desculpa e meteu-se na carruagem que correu como um relâmpago. O príncipe saiu também e passou o outro dia suspirando e mandando procurar, em toda a cidade, a Rua das Toalhas.

Bicho de Palha ouviu as impressões entusiásticas dos empregados na cozinha, todos contando a paixão do príncipe e a beleza da moça.

Na tarde desse dia, o príncipe pediu a Bicho de Palha um pente. Vendo-se sozinha no palácio, Bicho de Palha invocou o poder da varinha de condão e recebeu uma carruagem de diamantes e um vestido da cor do céu com “todas as suas estrelas”.

Entrando no salão do baile, Bicho de Palha recebeu as saudações como se fora uma rainha. Ninguém jamais vira moça tão atraente e um vestido tão raro. O príncipe andava atrás dela como uma sombra, servindo-a e perguntando tudo, doido de amor. Bicho de Palha disse que se havia mudado para a Rua dos Pentes, definitivamente. E dançaram muito.

Perto da meia-noite, sabendo que era a hora em que a moça desaparecia como se fosse encantada, o príncipe chamou seus criados e mandou abrir uma escavação junto do portão do palácio, esperando que a carruagem parasse. Tal, porém, não se deu. Bicho de Palha saltou para a carruagem e esta disparou como um raio, pulando no fosso, mas no solavanco fora tão brusco que um sapatinho de Bicho de Palha, atirado fora da portinhola, perdeu-se. Um criado achou-o e levou-o ao príncipe que ficou satisfeitíssimo.

Debalde procuraram na cidade a Rua dos Pentes. O príncipe deliberou encontrar a moça por outra maneira. Mandou levar o sapatinho a todas as casas, calçando o sapatinho nos pés das moças e das velhas. Nenhuma conseguia dar um só passo com ele no pé.

Voltaram os criados para o palácio e experimentaram calçar os chapins nas empregadas e amas. Nada. Finalmente uma criada engraçada lembrou que Bicho de Palha não fora convidada para calçar o mimoso calçado.

Riram todos, mas, para que o príncipe não os acusasse de ter deixado alguém de calçar o sapatinho, mandaram buscar Bicho de Palha, como motivo de riso, e lhe disseram que experimentasse. Bicho de Palha, com a carinha na mão, pediu que lhe aparecesse no corpo, por baixo da capa de palha, o vestido da terceira noite da festa.

O príncipe veio assistir. Bicho de Palha, cercada pela criadagem que ria, meteu o pé no sapatinho e este lhe coube perfeitamente. Depois estirou o outro pé e todos viram que calçava sapatinho igual ao primeiro. Mal podiam crer no que viam, quando caiu a palha, e apareceu a moça formosa dos três bailes, com o vestido da cor do céu com todas as estrelas, o diadema com a lua de brilhantes, tudo rebrilhando como as próprias estrelas do firmamento.

O príncipe precipitou-se abraçando-a e chamando por sua mãe para que conhecesse a futura nora.

Casaram-se logo. Bicho de Palha contou sua história, e a varinha de condão, cumprida a vontade da velhinha, que era Nossa Senhora, desapareceu, deixando-os muito felizes na Terra.

Conto: Capítulo 1 – Em férias

Autor: Monteiro Lobato

Livro: O Saci. Atualização ortográfica e projeto gráfico: Iba Mendes. São Paulo: Iba Mendes Editor Digital, 2019. E-book. Disponível em: <http://www.poeteiro.com>. Acesso em: out. 2023, p. 5-6. (Original de 1921).

Quando naquela tarde Pedrinho voltou da escola e disse à Dona Tonica que as férias iam começar dali uma semana, a boa senhora perguntou:

- *E onde quer passar as férias deste ano, meu filho? O menino riu- se.*
- *Que pergunta, mamãe! Pois onde mais, se não no sítio de vovó.*

Pedrinho não podia compreender férias passadas em outro lugar que não fosse no Sítio do Picapau Amarelo, em companhia de Narizinho, do Marquês de Rabicó, do Visconde de Sabugosa e da Emília. E tinha de ser assim mesmo, porque Dona Benta era a melhor das vovós; Narizinho, a mais galante das primas; Emília, a mais maluquinha de todas as bonecas; o Marquês de Rabicó, o mais rabicó de todos os marqueses; e o Visconde de Sabugosa, o mais "cômodo" de todos os viscondes. E havia ainda tia Nastácia, a melhor quituteira deste e de todos os mundos que existem. Quem comia uma vez os seus bolinhos de polvilho, não podia nem sequer sentir o cheiro de bolos feitos por outras cozinheiras.

Pedrinho tinha recebido carta de sua prima, dizendo: "Nosso grupo vai este ano completar século e meio de idade e é preciso que você não deixe de vir pelas férias a fim de comemorarmos o grau de acontecimento."

Esse século e meio de idade era contado assim Dona Benta, 64 anos; tia Nastácia, 66; Narizinho; 8; Pedrinho, 9. Emília, o Marquês e o Visconde, l cada um. Ora, 64 mais 66 mais 8 mais 9 mais l mais l mais l, fazem 150 anos, ou seja, um século e meio.

Logo que recebeu essa carta, Pedrinho fez a conta num papel para ver se a pilhava em erro: mas não pilhou.

- *E uma danada aquela Narizinho! — disse ele. — Não há meio de errar em contas.*

Conto: Capítulo 3 - Medo de saci

Autor: Monteiro Lobato

Livro: O Saci. Atualização ortográfica e projeto gráfico: Iba Mendes. São Paulo: Iba Mendes Editor Digital, 2019. E-book. Disponível em: <http://www.poeteiro.com>. Acesso em: out. 2023, p. 13-15. (Original de 1921).

Pedrinho, naqueles tempos, costumava passar as férias no sítio de Dona Benta, onde brincava de tudo, como está nas REINAÇÔES de Narizinho e na VIAGEM AO CÉU. Só não está contado o que lhe aconteceu antes da famosa viagem ao céu, quando andava com a cabeça cheia de sacis.

A coisa foi assim. Estava ele na varanda com os olhos no horizonte, postos lá onde aparecia o verde-escuro do Capoeirão dos Tucanos, a mata virgem do sítio. De repente, disse:

- *Vovó, eu ando com ideias de ir caçar na mata virgem.*
Dona Benta, ali na sua cadeirinha de pernas cotós, entretida no tricô, ergueu os óculos para a testa.
- *Não sabe que naquela mata há onças? — disse com ar sério — Certa vez uma onça pintada veio de lá, invadiu aqui o pasto e pegou um lindo novilho da vaca Mocha.*
- *Mas eu não tenho medo de onça, vovó! — exclamou Pedrinho, fazendo o mais belo ar de desprezo.*
Dona Benta riu-se de tanta coragem.
- *Olhem o valentão! Quem foi que naquela tarde entrou aqui berrando com uma ferroada de vespa na ponta do nariz?*
- *Sim, vovó, de vespa eu tenho medo, não nego — mas de onça, não! Se ela vier do meu lado, prego-lhe uma pelotada do meu bodoque novo no olho esquerdo; e outra bem no meio do focinho e outra...*
- *Chega! — interrompeu Dona Benta, com medo de levar também uma pelotada. — Mas além de onças existem cobras. Dizem que até urutus há naquele mato.*
- *Cobra? — e Pedrinho fez outra cara de pouco caso ainda maior.*
- *Cobra mata-se com um pedaço de pau, vovó. Cobra!... Como se eu lá tivesse medo de cobra...*
Dona Benta começou a admirar a coragem do neto, mas disse ainda:
- *E há aranhas caranguejeiras, daquelas peludas, enormes, que devoram até filhotes de passarinho.*
O menino cuspiu de lado com desprezo e esfregou o pé em cima.
- *Aranha mata-se assim, vovó — e seu pé parecia mesmo estar esmagando várias aranhas caranguejeiras.*
- *E também há sacis — rematou Dona Benta.*
Pedrinho calou-se. Embora nunca o houvesse confessado a ninguém, percebia-se que tinha medo de saci. Nesse ponto não havia nenhuma diferença entre ele, que era da cidade, e os demais meninos nascidos e crescidos na roça. Todos tinham medo de saci, tais eram as histórias correntes a respeito do endiabrado moleque duma perna só.
- Desde esse dia ficou Pedrinho com o saci na cabeça. Vivia falando em saci e tomando informações a respeito. Quando consultou tia Nastácia, a resposta da negra foi, depois de fazer o pelo-sinal e dizer "Credo!".*
- *Pois saci, Pedrinho, é uma coisa que branco da cidade nega, diz que não há — mas há. Não existe negro velho por aí, desses que nascem e morrem no meio do mato, que não jure ter visto saci. Nunca vi nenhum, mas sei quem viu.*
- *Quem?*
- *O tio Barnabé. Fale com ele. Negro sabido está ali! Entende de todas as feitiçarias, e de saci, de mula-sem-cabeça, de lobisomem — de tudo.*
Pedrinho ficou pensativo.

Conto: Capítulo 4 – Tio Barnabé

Autor: Monteiro Lobato

Livro: O Saci. Atualização ortográfica e projeto gráfico: Iba Mendes. São Paulo: Iba Mendes Editor Digital, 2019. E-book. Disponível em: <http://www.poeteiro.com>. Acesso em: out. 2023, p. 16-20. (Original de 1921).

Tio Barnabé era um negro de mais de oitenta anos que morava no rancho coberto de sapé lá junto da ponte. Pedrinho não disse nada a ninguém e foi vê-lo. Encontrou-o sentado, com o pé direito num toco de pau, à porta de sua casinha, aqueitando sol.

—Tio Barnabé eu vivo querendo saber duma coisa e ninguém me conta direito. Sobre o saci. Será mesmo que existe saci?

O negro deu uma risada gostosa e, depois de encher de fumo picado o velho pito, começou a falar:

— Pois, Seu Pedrinho, saci é uma coisa que eu juro que "exéste". Gente da cidade não acredita — mas "exéste". A primeira vez que vi saci eu tinha assim a sua idade. Isso foi no tempo da escravidão, na Fazenda do Passo Fundo, que era do defunto Major Teotônio, pai desse Coronel Teodorico, compadre de sua avó, Dona Benta. Foi lá que vi o primeiro saci. Depois disso, quantos e quantos!...

— Conte, então, direitinho, o que é o saci. Bem tia Nastácia me disse que o senhor sabia — que o senhor sabe tudo...

— Como não hei de saber tudo, menino, se já tenho mais de oitenta anos? Quem muito "véve", muito sabe...

— Então conte. Que é, afinal de contas, o tal saci? E o negro contou tudo direitinho.

— O saci — começou ele — é um diabinho de uma perna só que anda solto pelo mundo, armando reinações de toda sorte e atropelando quanta criatura existe. Traz sempre na boca um pito aceso, e na cabeça uma carapuça vermelha. A força dele está na carapuça, como a força de Sanção estava nos cabelos. Quem consegue tomar e esconder a carapuça de um saci fica por toda vida senhor de um pequeno escravo.

— Mas que reinações ele faz? — indagou o menino.

— Quantas pode — respondeu o negro. — Azeda o leite, quebra a ponta das agulhas, esconde as tesourinhas de unha, embaraça os novelos de linha, faz o dedal das costureiras cair nos buracos, bota moscas na sopa, queima o feijão que está no fogo, gora os ovos das ninhadas. Quando encontra um prego, vira ele de ponta pra riba para que espete o pé do primeiro que passa. Tudo que numa casa acontece de ruim é sempre arte do saci. Não contente com isso, também atormenta os cachorros, atropela as galinhas e persegue os cavalos no pasto, chupando o sangue deles. O saci não faz maldade grande, mas não há maldade pequenina que não faça.

— E a gente consegue ver o saci?

— Como não? Eu, por exemplo, já vi muitos. Ainda no mês passado andou por aqui um saci mexendo comigo — por sinal de que lhe dei uma lição de mestre...

— Como foi? Conte... Tio Barnabé contou.

— Tinha anoitecido e eu estava sozinho em casa, rezando as minhas rezas. Rezei, e depois me deu vontade de comer pipoca. Fui ali no fumeiro e escolhi uma espiga de milho bem seca. Debulhei o milho numa caçarola, pus a caçarola no fogo e vim para este canto picar fumo pro pito. Nisto ouvi no terreiro um barulhinho que não me engana. "Vai ver que é saci!" — pensei comigo. — E era mesmo. Dali a pouco um saci preto que nem carvão, de carapuça vermelha e pitinho na boca, apareceu na janela. Eu imediatamente me encolhi no meu canto e fingi que estava dormindo. Ele espionou de um lado e de outro e por fim pulou para dentro. Veio vindo, chegou pertinho de mim, escutou os meus roncões e convenceu-se de que eu estava mesmo dormindo. Então começou a reinar na casa. Remexeu tudo, que nem mulher velha, sempre farejando o ar com o seu narizinho muito aceso. Nisto o milho começou a chiar na caçarola e ele dirigiu-se para o fogão. Ficou de cócoras no cabo da caçarola, fazendo micagens. Estava "rezando" o milho, como se diz. E adeus, pipoca! Cada grão que o saci reza não rebenta mais, vira piruá.

Dali saiu pra bulir numa ninhada de ovos que a minha carijó calçada estava chocando num balaio velho, naquele canto. A pobre galinha quase que morreu de susto. Fez cró, cró, cró... e voou do ninho feito uma louca, mais arrepiada que um ouriço-cacheiro. Resultado: o saci rezou os ovos e todos goraram.

Em seguida pôs-se a procurar o meu pito de barro. Achou o pito naquela mesa, pôs uma brasinha dentro e paque, paque, paque... tirou justamente sete fumaçadas. O saci gosta muito do número sete.

Eu disse cá comigo: "Deixe estar, coisa-ruinzinho, que eu ainda apronto uma boa para você. Você há de voltar outro dia e eu te curo."

E assim aconteceu. Depois de muito virar e mexer, o sacizinho foi-se embora e eu fiquei armando o meu plano para assim que ele voltasse.

— *E voltou? — inquiriu Pedrinho.*

— *Como não? Na sexta-feira seguinte apareceu aqui outra vez às mesmas horas. Espiou da janela, ouviu os meus roncos fingidos, pulou para dentro. Remexeu em tudo, como da primeira vez, e depois foi atrás do pito que eu tinha guardado no mesmo lugar. Pôs o pito na boca e foi ao fogão buscar uma brasinha, que trouxe dançando nas mãos.*

— *É verdade que ele tem as mãos furadas?*

— *É, sim. Tem as mãos furadinhas bem no centro da palma; quando carrega brasa, vem brincando com ela, fazendo ela passar de uma para a outra mão pelo furo. Trouxe a brasa, pôs a brasa no pito e sentou-se de pernas cruzadas para fumar com todo o seu sossego.*

— *Como? — exclamou Pedrinho arregalando os olhos. — Como cruzou as pernas, se saci tem uma perna só?*

— *Ah, menino, mecê não imagina como saci é arteiro!... Tem uma perna só, sim, mas quando quer cruza as pernas como se tivesse duas! São coisas que só ele entende e ninguém pode explicar. Cruzou as pernas e começou a tirar baforadas, uma atrás da outra, muito satisfeito da vida. Mas de repente, puff! Aquele estouro e aquela fumaceira!... O saci deu tamanho pinote que foi parar lá longe, e saiu ventando pela janela a fora.*

Pedrinho fez cara de quem não entende.

— *Mas que puff foi esse? — perguntou. — Não estou entendendo...*

— *É que eu tinha socado pólvora no fundo do pito — exclamou tio Barnabé dando uma risada gostosa. A pólvora explodiu justamente quando ele estava tirando a fumaçada número sete, e o saci, com a cara toda sapecada, raspou-se para nunca mais voltar.*

— *Que pena — exclamou Pedrinho. — Tanta vontade que eu tinha de conhecer esse saci...*

— *Mas não há só um saci no mundo, menino. Esse lá se foi e nunca mais aparece por estas bandas, mas quantos outros não andam por aí? Ainda na semana passada apareceu um no pasto de Seu Quincas Teixeira e chupou o sangue daquela égua baia que tem uma estrela na testa.*

— *Como é que ele chupa o sangue dos animais?*

— *Muito bem. Faz um estribo na crina, isto é, dá uma laçada na crina do animal de modo que possa enfiar o pé e manter-se em posição de ferrar os dentes numa das veias do pescoço e chupar o sangue, como fazem os morcegos. O pobre animal assusta-se e sai pelos campos na disparada, correndo até não poder mais. O único meio de evitar isso é botar bentinho no pescoço dos animais.*

— *Bentinho é bom?*

— *É um porrete. Dando com cruz ou bentinho pela frente, saci fede enxofre e foge com botas-de-sete-léguas.*

Conto: Os velhos e sua sabedoria**Autora: Avani Souza Silva****Livro: A África recontada para crianças. São Paulo: Martim Claret, 2020, p. 19-22.**

Nas sociedades africanas, as pessoas idosas são muito importantes, pois são elas que detêm a sabedoria. Elas são consideradas as guardiãs da memória e da história do seu povo, transmitindo saberes e conselhos para as gerações mais novas.

No entanto, em determinado lugar, o Soba não queria mais velhos na sua aldeia.

Ele reuniu todos os rapazes e comunicou a eles sua decisão: mandar embora todos os velhos e que ele, o Soba, com a ajuda dos rapazes, que eram jovens, governaria e mandaria na aldeia ao seu modo, sem a interferência e conselhos dos velhos.

Os rapazes concordaram com o Soba, e levaram os velhos para outras aldeias distantes. Porém, um dos jovens, não concordando com aquilo, não quis levar o seu tio para as aldeias distantes, porque ele já era muito idoso e não poderia viver sozinho. Com pena do tio, o jovem o escondeu numa palhota no meio do mato, e todos os dias, sem que ninguém soubesse, ia lá levar comida para ele.

Uma noite, enquanto o Soba estava dormindo, entrou uma cobra, subiu na esteira e se enrolou no pescoço dele. E ficou lá, enrolada. Desesperado, o Soba não podia falar, não podia gritar, não podia se mexer com medo de ser picado pela cobra. Ele se comunicava com o olhar desesperado. Tinha até medo de piscar.

Os rapazes não sabiam o que fazer, pois se tentassem matar a cobra com um pau, poderiam atingir o Soba. As pessoas foram visitar o Soba, mas nenhuma tinha uma ideia de como livrá-lo da cobra que estava enrolada no pescoço dele.

E os dias foram passando. O Soba foi emagrecendo, porque não comia, não bebia nada nem se mexia de medo de ser picado pela cobra. E ninguém sabia o que fazer.

O jovem que havia escondido o tio na mata foi visita-lo e se desculpou por não ter ido naqueles dias:

- O Soba está deitado na esteira com uma cobra enrolada no pescoço dele. Ele está emagrecendo, ficando fraco, porque não come, não bebe, ele nem fala, porque qualquer movimento que ele fizer, a cobra pode mata-lo com uma picada.

O tio disse que essas coisas acontecem, porque há pessoas que são ruins, mas ele ensinaria um modo de ajudar o Soba a se livrar da cobra. E ensinou ao jovem como proceder.

Quando o jovem retornou à aldeia, pegou um grilo, amarrou-o pela perna e o prendeu perto do Soba. Quando o grilo começou a cantar, a cobra se desenrolou do pescoço do Soba para pegar o grilo. Nisso, mais do que depressa o jovem deu-lhe uma paulada, matando-a.

O Soba se levantou muito fraco. Depois de uns dias de descanso e de boa alimentação, já recuperado, o Soba perguntou quem tivera a sabedoria de fazer a armadilha com o grilo para atrair e matar a cobra.

Indicaram-lhe o jovem. Então o Soba perguntou para ele:

- Como você teve a sabedoria de me salvar?

O jovem respondeu:

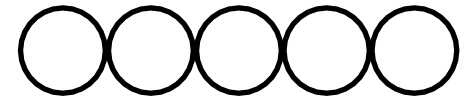
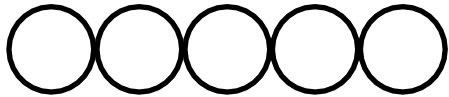
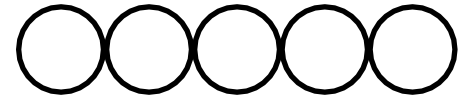
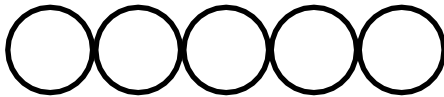
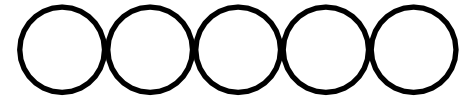
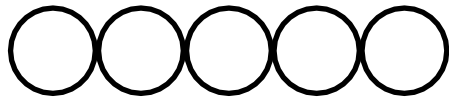
- Recebi esse conselho do meu velho tio, que eu escondi na mata, porque não queria que ele fosse mandado embora para terras distantes, como os outros velhos da aldeia.

O Soba, sentindo-se culpado e envergonhado por ter mandado fazer aquilo com os velhos, mandou chamar de volta o tio do jovem e o recompensou por ele ter salvado a sua vida: deu-lhe uma parte de seu território e a permissão que ele recolhesse impostos com os quais pudesse vier, como se ele fosse um verdadeiro Soba, já que tinha muita sabedoria.

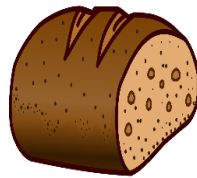
7 SUGESTÕES DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

1 – PINTE UMA BOLINHA PARA CADA SÍLABA (PEDACINHO) DA PALAVRA:



2 – LEIA E PINTE O QUADRADO COM O NOME CORRETO DE CADA FIGURA:



CASA
CAMA
CARA

PIÃO
PÃO
PAVÃO

MARINA
MARIA
MARILIA

DEDO
DOCE
DADO

BOCA
BOTE
BOLO

3 – FORME PALAVRAS SEGUINDO A NUMERAÇÃO DAS SÍLABAS:

1 CA	2 DA	3 LO	4 ZI	5 JO
6 VE	7 MA	8 DO	9 RI	10 CO
11 SA	12 NHO	13 LHA	14 ÃO	15 PÃO
16 A	17 BO	18 MI	19 CES	20 TA

1 – 11

8 – 19

7 – 9 – 16

6 – 13

17 – 3

15

5 – 14 – 4 – 12

10 – 18 – 2

4 – PINTE AS SÍLABAS QUE FORMAM O NOME DA FIGURA E ESCREVA O NOME ABAIXO:



JO	MA	JO	PO	TA
----	----	----	----	----



CO	SA	CES	RI	DO
----	----	-----	----	----



NHO	JO	ZI	LO	ÃO
-----	----	----	----	----

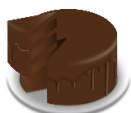


MA	CA	VE	SA	DO
----	----	----	----	----

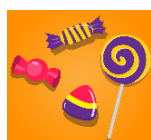
5 – ENCONTRE O NOME DOS DESENHOS NO CAÇA-PALAVRAS:



CASA



BOLO



DOCES



JOÃOZINHO



MARIA

.....



VELHA

W	R	I	B	A	E	S	L	D	R	F	N
E	P	Ã	O	H	T	S	U	T	F	T	E
G	V	E	L	H	A	T	Y	I	R	A	A
L	I	J	O	Ã	O	Z	I	N	H	O	W
H	F	B	C	E	R	I	T	R	R	H	K
P	D	C	E	A	M	P	I	R	H	I	L
N	I	D	R	M	A	R	I	A	D	C	T
W	L	O	I	O	T	O	N	X	O	T	P
A	F	C	A	S	A	D	U	E	R	D	C
R	F	E	I	D	I	A	E	B	N	E	N
O	O	S	N	S	Y	H	O	S	I	R	C
R	H	N	E	K	A	N	E	E	E	C	G

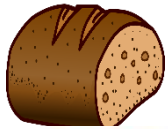
6 – COMPLETE A PALAVRA COM AS VOGAIS A, E, I, O, U AS PALAVRAS ABAIXO:



J _ _ _ Z _ _ N H _ _



B _ _ L _ _



P _ _ _



M _ _ R _ _ _



D _ _ C _ _ S



V _ _ L H _ _



C _ _ S _ _



M _ _ T _ _



D _ _ D _ _

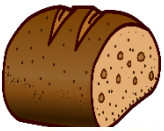
7 - COMPLETE A PALAVRA COM AS CONSOANTES FALTANTES, AS PALAVRAS ABAIXO:



__ O ã O __ I __ __ O



__ O __ O



__ ã O



__ A __ I A



__ O __ E __



__ E __ __ A



__ A __ A



__ A __ A



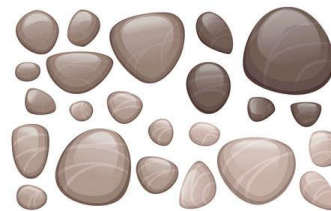
__ E __ O

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

1 - CONTE QUANTOS GRÃOS E QUANTAS PEDRAS O PEQUENO POLEGAR DEIXOU NO CAMINHO. ESCREVA OS NÚMEROS E COMPLETE A FRASE."



GRÃOS DE ARROZ: _____



PEDRAS: _____

2 - MARQUE ABAIXO A OPÇÃO QUE O PEQUENO POLEGAR DEIXOU MAIS NO CAMIMHO:

GRÃOS DE ARROZ

PEDRAS

AGORA COMPLETE A FRASE ABAIXO:

O PEQUENO POLEGAR DEIXOU _____ GRÃOS DE ARROZ DO QUE PEDRAS.

3- RESOLVENDO PROBLEMAS COM O PEQUENO POLEGAR:

O PEQUENO POLEGAR ENCONTROU 5 PEDRAS E DEPOIS ENCONTROU MAIS 3. QUANTAS PEDRAS ELE TEM AGORA? ESCREVA A CONTA E A RESPOSTA.

CONTA: _____ + _____ = _____

RESPOSTA: O PEQUENO POLEGAR ENCONTROU _____ PEDRAS NO TOTAL.

NO BAÚ DE TESOIRO DO PAPÃO HAVIA 8 DIAMANTES E 5 PÉROLAS.
QUANTAS JOIAS HAVIA NO TOTAL?

CONTA: _____ + _____ =

RESPOSTA: NO BAÚ DE TESOIRO DO PAPÃO
HAVIA _____ JOIAS NO TOTAL.

PARA MARCAR O CAMINHO DE VOLTA, O PEQUENO POLEGAR LEVOU 20
PEDRAS EM SEU BOLSO. ANTES DE JOGAR, PERCEBEU QUE PERDEU 5
PEDRAS. QUANTAS PEDRAS RESTARAM PARA SEREM JOGADAS NO
CAMINHO?

CONTA: _____ - _____ =

RESPOSTA: RESTARAM _____ PEDRAS
PARA SEREM JOGADAS NO CAMINHO.

4 - ONDE ESTÁ O PEQUENO POLEGAR?

LEIA A DESCRIÇÃO E DESENHE O PEQUENO POLEGAR NO LUGAR CORRETO
NO MAPA. DEPOIS, ESCREVA A POSIÇÃO DELE USANDO AS PALAVRAS À
DIREITA, À ESQUERDA, EM FRENTE E ATRÁS.

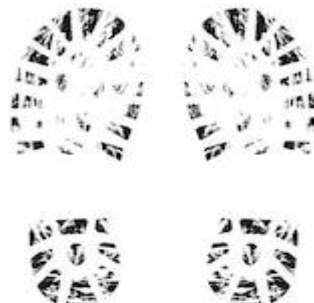
5 - COMPARANDO PEGADAS:

O PEQUENO POLEGAR E O GIGANTE DEIXARAM PEGADAS NO CAMINHO. OBSERVE AS PEGADAS E ESCREVA QUAL É MAIOR E QUAL É MENOR.

PEGADA DO POLEGAR



PEGADA DO PAPÃO



RESPOSTA: A PEGADA DO _____ É MAIOR. A PEGADA DO _____ É MENOR.

6 - COMPRANDO COM O PEQUENO POLEGAR:

O PEQUENO POLEGAR FOI À LOJA COMPRAR PÃO. ELE COMPROU PÃO POR R\$ 5,00 E DEU R\$ 10,00 AO VENDEDOR. QUANTO DE TROCO ELE RECEBEU? ESCREVA A CONTA E A RESPOSTA."

$$\underline{\hspace{2cm}} - \underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}$$

RESPOSTA: O PEQUENO POLEGAR RECEBEU DE TROCO R\$ _____.

A FAMÍLIA DO PEQUENO POLEGAR RESOLVEU DAR UMA FESTA PARA COMEMORAR A VOLTA DE TODOS OS FILHOS, E VAI PRESENTEAR OS CONVIDADOS COM UMA LINDA CAIXA DE DOCES. PARA ISSO, COMPRARAM OS SEGUINTE ITENS:







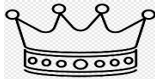

PIRULITOS	R\$ 15,00
BALAS	R\$ 5,00
CHICLETES	R\$ 10,00
BOMBONS	R\$ 11,00

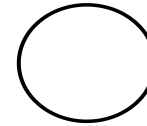
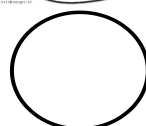
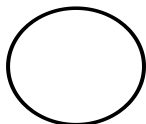
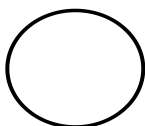
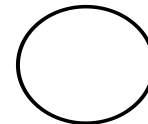
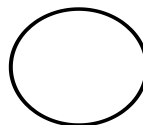
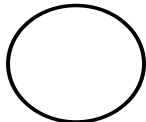
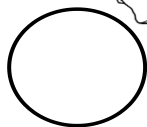
QUAL O TOTAL QUE A FAMÍLIA GASTOU COM A COMPRA DOS DOCES ACIMA?

$$\underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}$$

RESPOSTA: A FAMÍLIA GASTOU R\$ _____.

7 - DESCUBRA OS NÚMEROS ESCONDIDOS NA SEQUÊNCIA DE 1 A 50, ATRÁS DOS DESENHOS:

1	2	3		5
	7	8	9	10
11	12		14	15
	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32		34	35
36		38	39	40
41	42	43	44	
46		48	49	50



GEOGRAFIA

1 - ATIVIDADE: OS CAMINHOS DE CHAPELINHO VERMELHO.



VAMOS AJUDAR CHAPELINHO VERMELHO A LEMBRAR O CAMINHO QUE ELA FEZ ATÉ A CASA DA VOVÓ! PRIMEIRO, VAMOS RELEMBRAR OS LUGARES POR ONDE PASSOU CHAPELINHO VERMELHO, ASSINALANDO ABAIXO A OPÇÃO CORRETA:



() CAMINHO DO RIO

() ORLA DA FLORESTA

() CAMPO DE FLORES

AGORA USE SUA IMAGINAÇÃO E DESENHE O PERCURSO QUE CHAPELINHO FEZ, NÃO ESQUECENDO DE INCLUIR A FLORESTA E A CASA DA VOVÓ. AH, E MARQUE COM UM "X" O LUGAR ONDE O LOBO APARECEU NO MEIO DO CAMINHO! PRONTO PARA EMBARCAR NESSA AVENTURA MÁGICA?

2 - MAPAS E PONTOS DE REFERÊNCIA:



CHAPELINHO VERMELHO PERCORREU UM CAMINHO CHEIO DE PONTOS IMPORTANTES. AGORA, VAMOS PENSAR EM LUGARES DO NOSSO DIA A DIA.



A. ESCREVA O NOME DE UM LUGAR IMPORTANTE QUE VOCÊ VISITA, COMO A ESCOLA OU A CASA DE ALGUM PARENTE OU AMIGO:

B. DESENHE O PERCURSO QUE VOCÊ FAZ ATÉ ESSE LUGAR, MOSTRANDO OS PONTOS DE REFERÊNCIA IMPORTANTES, COMO UMA PRAÇA, UM MERCADO OU UMA RUA GRANDE.

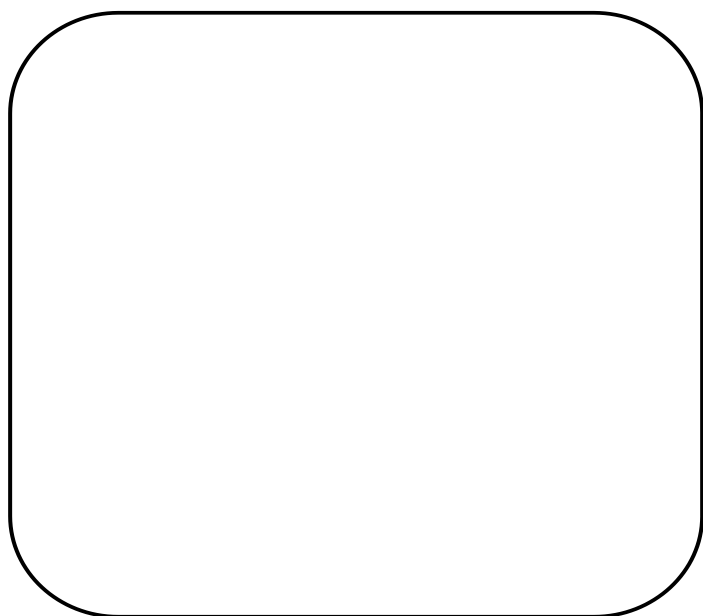
ESPAÇO PARA O DESENHO:

A large, empty rounded rectangular box with a black border, intended for the student to draw their route and reference points.

HISTÓRIA

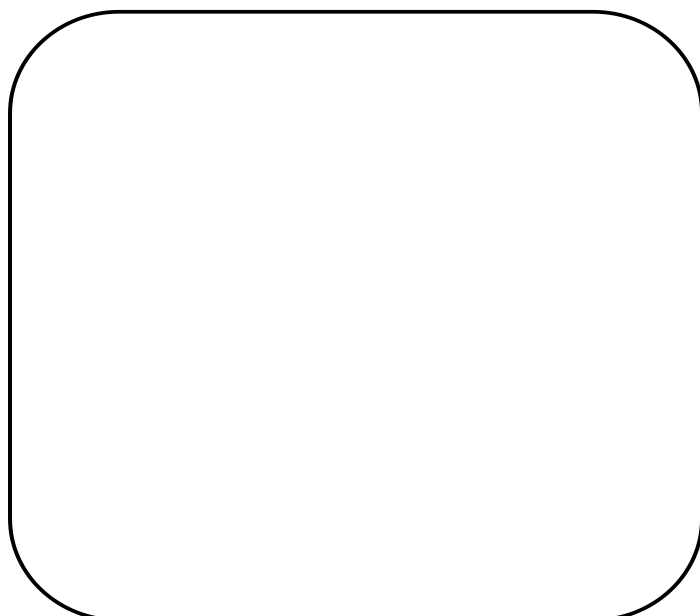
1 - ATIVIDADE: QUEM FAZ O QUE?

VAMOS RELEMBRAR OS DIFERENTES PAPÉIS DAS PESSOAS NA HISTÓRIA DE CHAPELINHO VERMELHO E NA SUA PRÓPRIA FAMÍLIA. RESPONDA: QUEM SÃO OS PERSONAGENS PRINCIPAIS (CHAPELINHO, LOBO, VOVÓ)? DESENHE CADA PERSONAGEM E ESCREVA NA LINHA O PAPEL DE CADA UM.



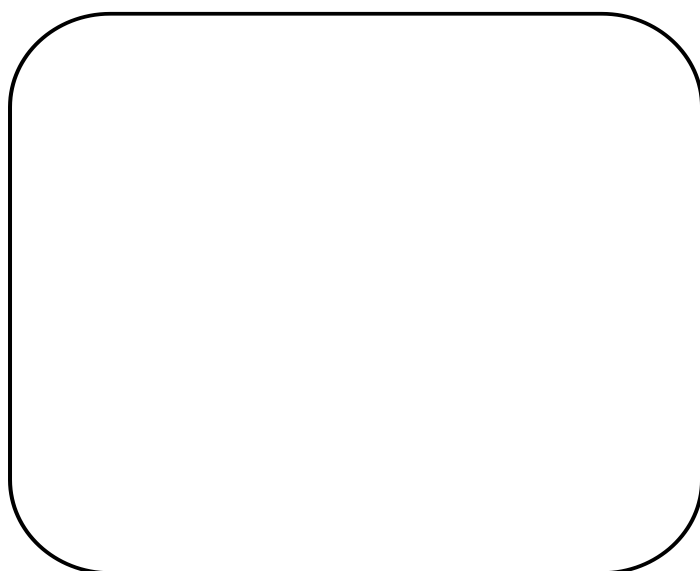
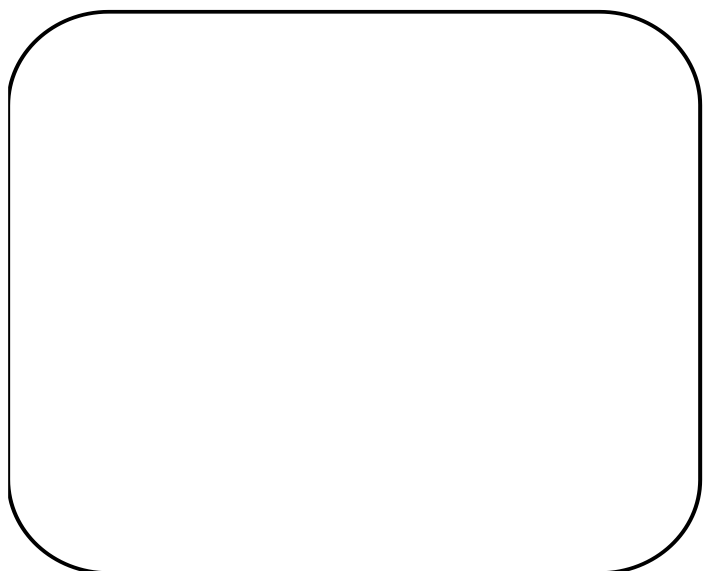
PERSONAGEM 1:

PAPEL:



PERSONAGEM 2:

PAPEL:



PERSONAGEM 3:

PAPEL:

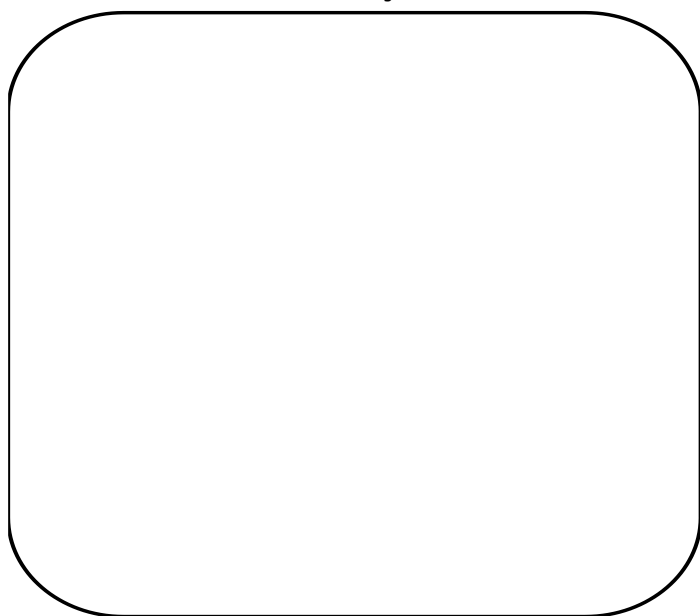
PERSONAGEM 4:

PAPEL:

2 - ATIVIDADE: BRINQUEDOS DO PASSADO E DO PRESENTE

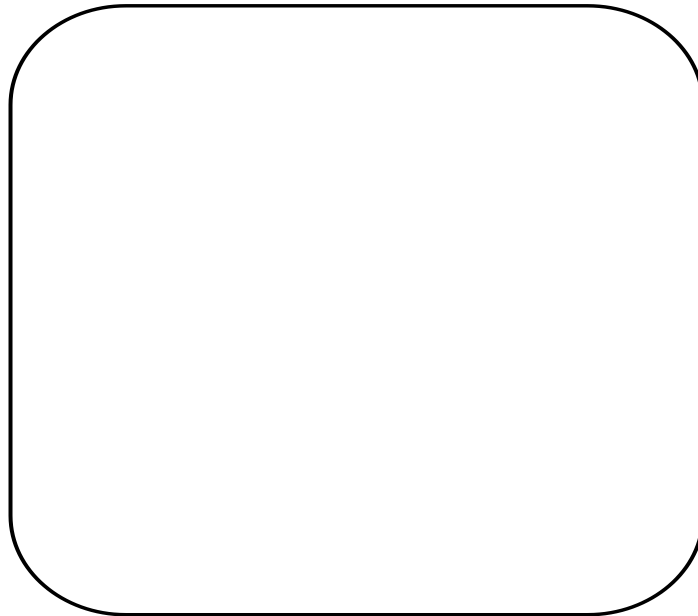
ASSIM COMO CHAPELINHO VERMELHO VIVIA NUMA ÉPOCA DIFERENTE, OS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DE ANTIGAMENTE TAMBÉM ERAM DIFERENTES DOS DE HOJE.

A - IMAGINE QUE CHAPELINHO VERMELHO TINHA ALGUNS BRINQUEDOS. O QUE VOCÊ ACHA QUE ELA PODERIA TER? FAÇA UM DESENHO



DELE.

B - AGORA, PENSE NOS BRINQUEDOS QUE VOCÊ USA HOJE. ESCOLHA UM DOS SEUS BRINQUEDOS FAVORITOS E DESENHE-O.



C - ESCREVA O NOME DO BRINQUEDO ANTIGO QUE VOCÊ IMAGINOU PARA CHAPELINHO E O NOME DO SEU BRINQUEDO FAVORITO. DEPOIS, ESCREVA UMA FRASE EXPLICANDO COMO ESSES BRINQUEDOS SÃO DIFERENTES.

D - PERGUNTE A SEUS FAMILIARES SOBRE OS BRINQUEDOS QUE ELES USAVAM QUANDO ERAM CRIANÇAS. ESCREVA O NOME DE UM BRINQUEDO QUE VOCÊ DESCOBRIU:

ATIVIDADE DE CIÊNCIAS NATURAIS
"DESCOBRINDO OS ANIMAIS E O CLIMA DA ÁFRICA"

1 - CONHECENDO OS ANIMAIS AFRICANOS.
 LEIA O TRECHO:

"NO CONTINENTE AFRICANO, VIVEM ANIMAIS INCRÍVEIS COMO O LEÃO, O ELEFANTE E A GIRAFA. ELES SE ADAPTAM AO CLIMA QUENTE E ÀS SAVANAS, ONDE HÁ ÁRVORES E GRANDES CAMPOS."

AGORA, COMPLETE AS FRASES:

- *NO CONTINENTE AFRICANO, VIVEM ANIMAIS INCRÍVEIS COMO _____, _____ E A _____.*
- *ELES SE ADAPTAM AO CLIMA _____ E ÀS _____, ONDE HÁ _____ E GRANDES _____."*

2 - DEPOIS DE LER O TEXTO ABAIXO, PREENCHA AS LACUNAS:

O LEÃO É CONHECIDO COMO O REI DA SELVA.

A GIRAFA TEM UM PESCOÇO MUITO COMPRIDO PARA ALCANÇAR AS FOLHAS DAS ÁRVORES.

O ELEFANTE É UM DOS MAIORES ANIMAIS DA ÁFRICA.

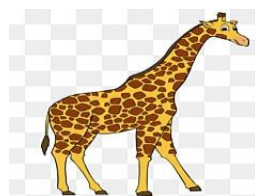
A. O _____ É CONHECIDO COMO O _____ DA SELVA.

B. A _____ TEM UM _____ MUITO COMPRIDO PARA ALCANÇAR AS FOLHAS DAS ÁRVORES.

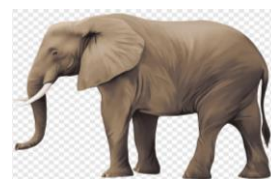
C. O _____ É UM DOS MAIORES _____ DA ÁFRICA.



LEÃO



GIRAFA



ELEFANTE

3 - EXPLORANDO O CLIMA DA ÁFRICA.

LEIA O TRECHO:



DESERTO DO SAARA

NA ÁFRICA, O CLIMA PODE SER MUITO QUENTE E SECO EM ALGUMAS REGIÕES, COMO O DESERTO DO SAARA.



SAVANA

EM OUTRAS ÁREAS, COMO AS SAVANAS, EXISTEM ESTAÇÕES DE CHUVA QUE AJUDAM AS PLANTAS A CRESCER.



FLORESTA TROPICAL

JÁ EM FLORESTAS TROPICAIS EXISTEM CAMPOS COM ÁRVORES E CHUVAS EM ALGUMAS ÉPOCAS.

A - LIGUE OS LUGARES COM SUAS CARACTERÍSTICAS:

DESERTO
DO SAARA

MUITO QUENTE E SECO.

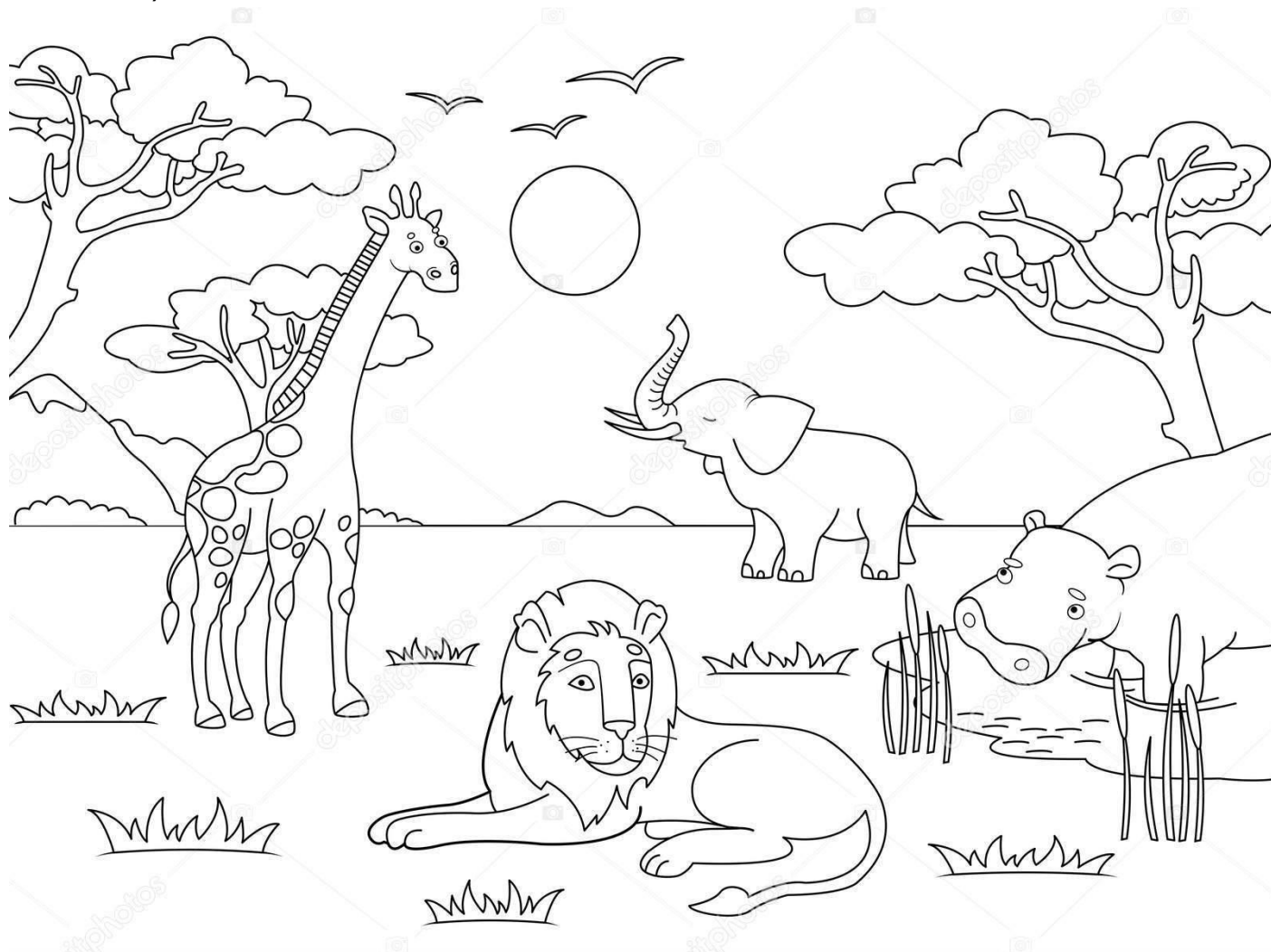
SAVANAS

CAMPOS COM ÁRVORES
E CHUVAS EM ALGUMAS
ÉPOCAS.

FLORESTAS
TROPICAIS

LUGARES QUENTES COM
MUITAS ÁRVORES E CHUVAS
O ANO TODO.

4 - ABAIXO ESTÁ UM DESENHO DE UMA SAVANA AFRICANA. PINTE O SOL, AS ÁRVORES E OS ANIMAIS (LEÃO, ELEFANTE E GIRAFA).

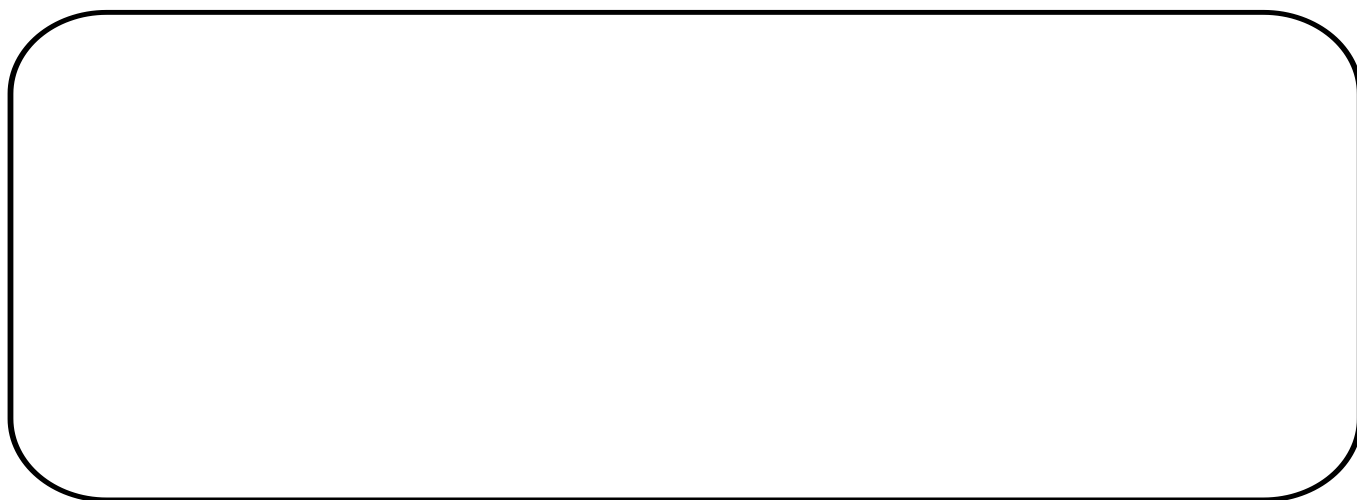


5 - DESENHO E ESCRITA:
DESENHE SEU ANIMAL AFRICANO FAVORITO.

6 - ANIMAIS E PAISAGENS AFRICANAS:

- A ÁFRICA É A CASA DE MUITOS ANIMAIS. ESCREVA AO MENOS TRÊS ANIMAIS QUE VIVEM NA ÁFRICA.

- DESENHE UM ANIMAL QUE VIVE LÁ NO ESPAÇO ABAIXO E PINTE-O.



7 - ESCRREVENDO SABEDORIAS:

- NO CONTO, OS MAIS VELHOS ENSINAM LIÇÕES IMPORTANTES.
O QUE VOCÊ APRENDEU COM ELES?

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com contos folclóricos no processo de alfabetização se revela uma prática potente, capaz de entrelaçar desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural. Essas narrativas, simples e profundas, convidam a criança a explorar um universo simbólico, onde sonhos, valores, emoções e modos de vida se entrelaçam (Going, 1997; Coelho, 2003; Bettelheim, 2009; Cascudo, 2015).

Ao serem escutadas, interpretadas, recontadas e reescritas, essas narrativas permitem que as crianças organizem o tempo, os acontecimentos e as relações de causa e efeito, desenvolvendo compreensão narrativa, vocabulário e expressão verbal. Cada conto torna-se, assim, uma ponte viva entre a memória coletiva e a experiência da criança, conectando passado e presente, realidade e imaginação (Carramillo-Going, 1997; Silva, 2015).

A mediação pedagógica, quando aliada à ludicidade e à literatura infantil tradicional, transforma o contato com os contos em aprendizado significativo. Observou-se que, nesse percurso, os alunos avançam na construção da escrita, passando da dependência do adulto à autonomia, articulando fonemas, palavras e frases em textos que refletem a narrativa e a criatividade própria (Ferreiro & Teberosky, 1999; Pannuti, 2012; Zorzi, 2017; Luize et al., 2023). Cada personagem, cada aventura, cada cenário se tornam recursos para a expressão de ideias, sentimentos e interpretações, permitindo que a criança nomeie seus medos, organize desejos e compreenda o mundo ao seu redor.

Ao mesmo tempo, o contato com os contos fortalece a identidade cultural, aproximando a criança das tradições de sua comunidade e da memória coletiva que atravessa gerações. O uso intencional dessas narrativas em sala de aula transforma a alfabetização em letramento pleno, onde ler e escrever deixam de ser apenas habilidades técnicas e se tornam experiências de criação, imaginação e sentido. Entre a voz que conta e o traço que escreve, os contos folclóricos conduzem a criança a explorar, compreender e reinventar o mundo, tornando cada história uma viagem de conhecimento, emoção e encantamento.

A aplicação das atividades lúdicas ao longo de três meses permitiu observar avanços significativos na compreensão textual, na construção da escrita e no engajamento das crianças. Observou-se também progresso na interação cooperativa durante as atividades em grupo. No entanto, uma aplicação estendida por um período maior poderia proporcionar resultados ainda mais abrangentes. Isso permitiria a observação contínua da evolução das habilidades individuais e coletivas, fundamento para as interações sociais, além da identificação de padrões

de aprendizagem mais consistentes. Dessa forma, seria possível ajustar e diversificar as atividades de acordo com as necessidades observadas, garantindo maior eficácia na promoção da alfabetização e do letramento.

Por tratar-se de um estudo de natureza exploratória, este produto técnico também aponta para possibilidades futuras de ampliação e aprofundamento da proposta. Novas aplicações em contextos distintos — com diferentes faixas etárias, turmas ou tempos de intervenção — podem contribuir para a consolidação dos resultados e para o refinamento das estratégias pedagógicas aqui apresentadas. Além disso, recomenda-se que novas investigações e práticas ampliem o repertório de narrativas, incorporando literaturas de origem africana e indígena, de modo a contemplar a pluralidade cultural brasileira e as raízes que constituem a identidade nacional. Assim, reconhece-se que o trabalho desenvolvido constitui um ponto de partida para práticas e pesquisas continuadas, voltadas à integração entre literatura, ludicidade e alfabetização, em uma perspectiva formativa, crítica e reflexiva do ensino.

Dessa forma, o produto técnico não apenas oferece uma proposta estruturada de intervenção pedagógica baseada em contos folclóricos. Ele também evidencia o potencial de expansão e adaptação das práticas, oferecendo subsídios relevantes para professores, coordenadores e demais profissionais da educação interessados em enriquecer o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS DO PRODUTO TÉCNICO

- ALVES, M. A. L. Literatura popular e ensino: Trabalhando conto e reconto em sala de aula. *Revista Linguagens & Letramentos*. Campina Grande, v. 2, n. 2, p. 79-96, dez, 2017 Disponível em: <https://doi.org/10.56814/lel.v2i2.468>. Acesso em 19 ago. 2025.
- BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. Orgs. A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018
- CARRAMILLO-GOING, L. Contos para escrever-se – alfabetização por meio dos contos de fadas. São Paulo: Vetor, 1997.
- CASCUDO, L. C. Contos tradicionais do Brasil. Prefácio de Luís da Câmara Cascudo. 13. ed. São Paulo: Global, 2015.
- CASCUDO, L. C. Dicionário do folclore brasileiro. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.
- COELHO, N. N. O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.
- COLOMER, T. A formação do leitor literário. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, M. E. C.; NASCIMENTO, G. C. C. Cultura e oralidade nos contos tradicionais. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 14, nº 20, 3 de junho de 2014. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/20/cultura-e-oralidade-nos-contos-tradicionais>. Acesso em: 07 de abril de 2025.
- COSTA, A. O Saci centenário: uma análise mitocrítica de Saci Pererê – resultado de um inquérito. *Boitatá, Londrina*, v. 16, n. 31, p. 26–36, 2021. DOI: 10.5433/boitata.2021v16.e42406. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/42406>. Acesso em: 19 abr. 2025.
- CURRÍCULO PAULISTA, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019
- DIAS, T. O. A perspectiva da construção do letramento literário na leitura de contos de fadas e recontos para o fundamental 1. 2023. 120f. Orientador: João Carlos Biella. Coorientador: -. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <http://doi.org/10.14393////ufu.di.2023.223>. Acesso em: 23 abr. 2025.
- DOS SANTOS, H. L.; DOS SANTOS, A. P. Fios que (se) tecem: discurso, tradição e memória em contos populares. *Revista Decifrar*, Manaus, v. 5, n. 10, p. 51, 2018. DOI: 10.29281/rd.v5i10.3367. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/3367](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/3367). Acesso em: 4 jul. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCHI, E. P. Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário; tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUIZE, A.; TAMBELLI, A. D.; PASSOS, B. F. Infâncias e escritas: produção de textos na escola. Lauro de Freitas: Solisluna editora, 2023.

LOBATO, M. *O saci*. Atualização ortográfica e projeto gráfico: Iba Mendes. São Paulo: Iba Mendes Editor Digital, 2019. E-book. Disponível em: <http://www.poeteiro.com>. Acesso em: out. 2023, p. 5-20. (Original de 1921).

MORAIS, A. G. de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1ª ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

PANNUTI, D. Interações: encontros de leitura e escrita. São Paulo: Editora Blucher, 2012.

PAZ, S. F. A influência dos contos de fada no processo de alfabetização em turmas de 1º ano do ensino fundamental. Orientadora: Profª. Drª. Kátia Gonçalves Castor. 2021. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1216>. Acesso em: 9 maio 2024.

REIS, Adriana Aparecida de Jesus. Contos Tradicionais do Brasil, de Câmara Cascudo: entre tradição e inovação. Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Rio de Janeiro, v. 20, n. 36, p. 542–565, 2021. DOI: 10.12957/palimpsesto.2021.60111. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/60111>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SILVA, A. S. A África recontada para crianças. São Paulo: Martim Claret, 2020, p. 19-22.

SILVA, L. S. P. A dimensão lúdica na criança e seu espaçotempo na escola. Educação em Foco, [S. l.], p. 261–277, 2015. DOI: 10.22195/2447-52462015019682. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19682>. Acesso em: 22 abr. 2024.

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

VIEIRA, W. Contos populares na sala de aula: explorando o imaginário da tradição oral. Revista Contemporânea, [S. l.], v. 4, n. 6, p. e4156, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N6-061. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4156>. Acesso em: 14 ago. 2025.

ZORZI, Jaime Luiz. As letras falam: metodologia para alfabetização – Manual de aplicação. Jaime Luiz Zorzi. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A. L. Literatura popular e ensino: Trabalhando conto e reconto em sala de aula. *Revista Linguagens & Letramentos*. Campina Grande, v. 2, n. 2, p. 79-96, dez, 2017 Disponível em: <https://doi.org/10.56814/lel.v2i2.468>. Acesso em 19 ago. 2025.
- AZENHA, M. G. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*. 7.ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- ARAÚJO, A. F. S.; SARAMAGO, G. O.; BARROS, F. A.. Pesquisa-ação: princípios e fundamentos. *Revista Prisma*, Uberlândia, v. 2n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/39>. Acesso em: 03 ago. 2025.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- BORTOLOZO, C. R. F.; Rocha, M. S. P. DE M. L. A educação infantil entre contos e recontos: possibilidades discursivas (des)envolventes. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 23, p. e-1982-4017-23-22, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRANDÃO, A. C. P. ; ROSA, E. C. S. Orgs. *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Nota Explicativa SAEB 2021*. [S.l.], 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_explicativa_saeb_2021.pdf. Acesso em: 22 de abril de 2024.
- CARRAMILLO-GOING, L. *Contos para escrever-se – alfabetização por meio dos contos de fadas*. São Paulo: Vetor, 1997.
- CARVALHO, T. S. *Leitura literária: uma proposta metodológica a partir de contos tradicionais do Brasil de Câmara Cascudo*. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assu, 2021. Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. Prefácio de Luís da Câmara Cascudo. 13. ed. São Paulo: Global, 2015.
- CASCUDO, L. C. *Dicionário do folclore brasileiro*. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.
- CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R.. A oralidade no processo de alfabetização: o debate (sempre e de novo) sobre como fazer convergir prática pedagógica e projeto formativo humanizador. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 39, n. 2, p. 202339253656, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339253656>. Acesso em 9 abril 2025.
- COELHO, N. N. *O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.

COLOMER, T. A formação do leitor literário. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena; NASCIMENTO, Maria Ernestina Cornélio do; NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio do. Cultura e oralidade nos contos tradicionais. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 14, nº 20, 3 de junho de 2014. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/20/cultura-e-oralidade-nos-contos-tradicionais>. Acesso em: 07 de abril de 2025.

CORREIA, J. L. P.; Macêdo, M. R. A.; Santos, F. C.; Barreto, I. C. S. (2023). Analfabetismo Funcional no Brasil. Revistaft, 28(129), 04. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10273704>. Acesso em 9 de maio de 2024.

COSTA, Andriolli. O Saci centenário: uma análise mitocrítica de Saci Pererê – resultado de um inquérito. Boitatá, Londrina, v. 16, n. 31, p. 26–36, 2021. DOI: 10.5433/boitata.2021v16.e42406. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/42406>. Acesso em: 19 abr. 2025.

CURRÍCULO PAULISTA, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019

DOS SANTOS, H. L.; DOS SANTOS, A. P. Fios que (se) tecem: discurso, tradição e memória em contos populares. Revista Decifrar, Manaus, v. 5, n. 10, p. 51, 2018. DOI: 10.29281/rd.v5i10.3367. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/3367](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/3367). Acesso em: 4 jul. 2025.

FARIAS COUTO PIMENTAL, R.; COQUEIRO SOUSA, E. Literatura Infantil: práticas de leitura, interpretação e produção por meio do conto de fadas Chapeuzinho e o Leão Faminto: Children's literature: practices of reading, interpretation and production through fairy tale Little Red Riding Hood and the Hungry Lion. Revista Cocar, [S. l.], v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5223>. Acesso em: 5 ago. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, E. Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil / Edi Fonseca; Josca Aline Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações)

FRANCHI, E. P. Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). Métodos de Pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância), p. 32. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSI, E. P. Didática da alfabetização. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 2015.

KIELB, Eliziane Gorete ; MENDES SILVA, Ivone Maria. Contos de fadas na sala de aula: perspectivas de professoras atuantes na Educação Infantil . Pro-Posições, v. 34, p. e20200155, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0155>. Acesso em abr. 2024.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário; tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUIZE, A.; TAMBELLI, A. D.; PASSOS, B. F. Infâncias e escritas: produção de textos na escola. Lauro de Freitas: Solisluna editora, 2023.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em: 29 abr. 2025.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

MORAIS. A. G. de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1ª ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

NASCIMENTO, M. H. O Griot e as narrativas de tradição oral na sala de aula: na tecitura da memória e ensino. Orientador: Nelson Martinelli Filho. 2021. 108 f.: il.; 30 cm. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2021.

PANNUTI, Daniela. Interações: encontros de leitura e escrita. São Paulo: Editora Blucher, 2012.

PAZ, S. F. A influência dos contos de fada no processo de alfabetização em turmas de 1º ano do ensino fundamental. Orientadora: Profª. Drª. Kátia Gonçalves Castor.2021. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1216>. Acesso em: 9 maio 2024.

REIS, Adriana Aparecida de Jesus. Contos Tradicionais do Brasil, de Câmara Cascudo: entre tradição e inovação. Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Rio de Janeiro, v. 20, n. 36, p. 542–565, 2021. DOI: 10.12957/palimpsesto.2021.60111. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/60111>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SAKAMOTO, C. K. e SILVEIRA, I. O. Como fazer projetos de iniciação científica. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 2014, p. 47-56.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Letramento: um fenômeno plural. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 4, p. 681–698, 2012.

SILVA, L. S. P. A dimensão lúdica na criança e seu espaçotempo na escola. *Educação em Foco*, [S. l.], p. 261–277, 2015. DOI: 10.22195/2447-52462015019682. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19682>. Acesso em: 22 abr. 2024.

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

THIOLLENT, M. J. M. *Metodologia de Pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, W. Contos populares na sala de aula: explorando o imaginário da tradição oral. *Revista Contemporânea*, [S. l.], v. 4, n. 6, p. e4156, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N6-061. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4156>. Acesso em: 14 ago. 2025.

ZACHARIAS-Carolino AG, Osti A. Desempenho na escrita de estudantes pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental I. *Rev. Psicopedagogia* 2020;37(114):314-326. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/646/desempenho-na-escrita-de-estudantes-pertencentes-aos-anos-finais-do-ensino-fundamental-i>. Acesso 3 ago. 25

ZORZI, Jaime Luiz. *As letras falam: metodologia para alfabetização – Manual de aplicação*. Jaime Luiz Zorzi. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu convido você, responsável pelo menor _____ a autorizar a participação no projeto de pesquisa intitulada: **“Escrevendo com as fadas, sacis e lobos: Um estudo sobre os contos folclóricos no desenvolvimento da compreensão textual e da construção da escrita da criança nos anos iniciais da alfabetização”**.

Informo que esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*: Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos (UniSantos) e que será conduzida pela mestrandia Nivia Cristina Santos da Cunha Reis, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Luana Carramillo-Going, docente do Programa.

A pesquisa tem como objetivo investigar e analisar se os contos folclóricos promovem no processo de alfabetização e letramento, a compreensão textual e a construção da escrita.

O documento contém as informações necessárias sobre a nossa pesquisa, por isso, este convite é direcionado a você, responsável pela criança, pois a participação dela, neste estudo, será de grande importância para a realização da mesma.

A pesquisa será realizada na Unidade Municipal de Ensino Bernardo José Maria de Lorena que ocorrerá no período regular de aula, com previsão para sua aplicação nos meses de setembro, outubro e novembro do ano corrente. As atividades serão divididas em três etapas:

Primeira etapa: Narração do conto, reconto oral, dramatização e reescrita do conto. A criança participará de um breve momento de relaxamento, para sentir-se confortável antes da atividade. Então, a criança ouvirá a narração do conto, que poderá ocorrer tanto em sala de aula quanto em outro ambiente da unidade escolar que propicie as condições necessárias de conforto e concentração dos participantes. Após a narração, a criança participará da atividade de reconto oral (onde irá recontar o conto narrado com suas palavras), dramatização (interpretará algum personagem do conto) ou reescrita do conto (irá reescrever o conto com suas palavras, oportunidade onde poderá criar uma versão diferente da história).

Segunda etapa: Atividades pedagógicas (sequências didática e interdisciplinares). A criança realizará atividades pedagógicas cuidadosamente planejadas. Estas atividades incluem sequências didáticas especialmente projetadas, bem como atividades interdisciplinares (língua portuguesa, matemática, ciências humanas e ciências da natureza) que exploram os contos folclóricos narrados ao longo da semana.

Terceira etapa: Atividades lúdicas. A criança realizará atividades lúdicas como o teatro de sombras, a construção de castelos, a caça ao tesouro, a participação em uma oficina de fantoches e quebra-cabeça dos contos. Essas atividades têm como objetivo proporcionar um

ambiente divertido e interativo, onde as crianças possam explorar os contos folclóricos de forma criativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de alfabetização de maneira natural e envolvente.

As etapas serão aplicadas de forma subsequente e terão duração aproximada de uma semana para cada conto, sendo a primeira etapa a ser realizada no primeiro dia útil da semana; a segunda etapa nos segundos e terceiros dias e a terceira etapa no quarto dia subsequente da mesma semana.

A criança e/ou o responsável têm o direito de desistir de participar das atividades propostas a qualquer momento, a desistência da pesquisa não implica nenhum custo ou prejuízo associado a ela.

A criança durante a pesquisa poderá vivenciar riscos mínimos. Em caso de algum desconforto físico ou emocional, terá acolhimento profissional e será encaminhado para a Clínica de Psicologia da UNISANTOS.

A participação da criança é muito importante. Os resultados esperados desta pesquisa são uma contribuição positiva para o crescimento cognitivo e emocional das crianças, promovendo sua imaginação e empatia, enquanto também estimula a reflexão sobre conceitos fundamentais como espaço, tempo e causalidade. A narração de contos folclóricos é especialmente relevante, melhorando a compreensão textual das crianças e, conseqüentemente, suas habilidades de escrita.

Espera-se um progresso gradual na qualidade e quantidade de textos produzidos, além de uma expressão escrita mais fluente e criativa, proporcionando uma base consistente para seu desenvolvimento futuro.

Para minimizar qualquer desconforto e manter a privacidade das respostas aos relatórios de observação, todas as informações obtidas serão sigilosas e o participante não será identificado em nenhum momento. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos resultados.

Os dados serão arquivados e a divulgação dos resultados será feita de forma a nunca identificar os participantes, focalizando o seu conteúdo e os resultados de modo geral. Em outras palavras, os resultados serão veiculados através de artigos científicos, em revistas especializadas, e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação pessoal.

Deixo claro que ao aceitar nosso convite de autorização, a criança e os responsáveis não terão quaisquer despesas ou danos em decorrência de sua participação, apenas o investimento de seu tempo participação das atividades. Caso entenda que houve algum tipo de dano ou

prejuízo em função da participação nesta pesquisa, estou ciente de que você poderá ser ressarcido, conforme estabelecido na Resolução n. 466/12.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo deve entrar em para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNISANTOS) – Av. Conselheiro Nébias, 300 salas 202, Santos/SP -11015-000 Telefone: 3205-5555 – ramal 1254 E-mail: comet@unisantos.br. O CEP é um Comitê de Ética em Pesquisa criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de seus padrões éticos.

O Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) , será emitido em 02 (duas) vias, uma em poder do responsável e outra da pesquisadora.

Eu, _____, autorizo o menor, pelo qual sou responsável _____, e fui informado (a) dos objetivos do estudo, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participação da criança pela qual sou responsável.

Assinatura da participante _____

Data: ____/____/____

Documento de identidade: _____

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Nome da criança _____ você quer participar da aventura chamada "Escrevendo com as fadas, sacis e lobos"?

Vou contar como será essa aventura.

Vamos brincar de mergulhar em um mundo mágico ouvindo histórias todas as semanas que eu vou contar que terão fadas, sacis e lobos.

Depois de escutar as histórias, vamos brincar de teatrinho. Você pode escolher se quer representar, fazer fantoches ou inventar outras brincadeiras sobre a história que ouvimos.

Vamos fazer também atividades superdivertidas como pintar, fazer caça palavras, brincar de forca e cada dia eu darei brincadeiras diferentes para você colorir, escrever e descobrir.

Seus responsáveis já disseram que você pode participar!

Por oito semanas, teremos uma aventura diferente cada vez, sempre comigo, sua professora.

Você pode parar de participar a qualquer momento e ficará com a auxiliar de classe. Não se preocupe, ninguém vai ficar chateado com você.

Se você quer participar dessa aventura, escreva seu nome aqui:

_____.

Data: ____/____/____”.

ANEXO A

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCREVENDO COM AS FADAS, SACIS E LOBOS: UM ESTUDO SOBRE OS CONTOS FOLCLÓRICOS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO TEXTUAL E DA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DA CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO.

Pesquisador: NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80313324.0.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.003.910

Apresentação do Projeto:

Trata-se de reapresentação de projeto de pesquisa com relato das pendências apontadas em relatoria anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Nada a acrescentar. Mantém-se informações apresentadas em relatoria anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nada a acrescentar. Mantém-se informações apresentadas em relatoria anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante. Texto claro e coeso.

A metodologia adotada é qualitativa com um delineamento de pesquisa-ação, que envolve uma intervenção planejada durante o processo investigativo para resolver a situação pesquisada.

A amostra contará com a participação de 27 alunos, meninos e meninas, matriculados e frequentando o 1º ano do ensino Fundamental Anos Iniciais, com idade a partir de 6 anos. A pesquisa será realizada em uma escola pública da cidade de Cubatão.

Creritrios de inclusao: Serao incluidos na amostra alunos do 1º ano do ensino Fundamental Anos Iniciais, com idade a partir de 6 anos, cujos responsaveis tenham assinado o "aceite" no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Matias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3205-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br

Continuação do Parecer: 7.003.910

Crêterios de exclusão: Não participarão da amostra os alunos que não assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e/ou que seus responsáveis não tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados:

TALE e TCLE, adequados conforme relatoria anterior;

Declaração de consentimento da escola devidamente assinada pelo responsável;

Declaração de consentimento da Secretaria de Educação de Cubatão devidamente assinada;

Declaração de responsabilidade da pesquisadora devidamente assinado;

Declaração da Clínica de psicologia da UNISANTOS devidamente assinado;

Folha de rosto, orçamento e cronograma devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora realizou os ajustes conforme recomendação da relatoria anterior e anexou carta resposta em documento a parte explicitando as adequações sendo elas:

Adequação do cronograma;

Adequação do TALE de forma lúdica tendo em vista que as crianças participantes possuem 6 anos (Conforme consta na Resolução 510/2016 - Art. 15. O Registro do Consentimento e do Assentimento é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa).

Considerações Finais a critério do CEP:

Cumprindo com as Resoluções vigentes sobre Pesquisa com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde, o Protocolo de Pesquisa foi analisado por um relator e, em Reunião Ordinária ocorrida em 13/08/2024, o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos o considerou Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3205-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS**



Continuação do Parecer: 7.003.910

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2341006.pdf	31/07/2024 19:22:19		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_CEP_09_07.docx	09/07/2024 12:59:13	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_B_TALE_modificado.docx	09/07/2024 12:42:09	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
Cronograma	Cronograma_readequado.docx	09/07/2024 12:39:44	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_NIVIA REIS_09_07_24.docx	09/07/2024 12:34:19	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
Outros	cartaclinicaatualizada.pdf	04/06/2024 17:40:45	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_NIVIA REIS_31_05_24_1.docx	04/06/2024 17:40:21	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_NIVIA REIS_31_05_24.docx	31/05/2024 16:46:14	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
Outros	APENDICE_F_resposta_da_clinica.pdf	31/05/2024 16:44:05	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	APENDICE_E_Declaracao_pesquisador_a.pdf	31/05/2024 16:43:35	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	APENDICE_D_Declaracao_inst_particip_Secretario.pdf	31/05/2024 16:42:50	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
Outros	APENDICE_C_carta_de_apresent_Secretario_de_Educacao.pdf	31/05/2024 16:42:21	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
Declaração de concordância	APENDICE_C_carta_de_apresent_Diretor_da_escola.pdf	31/05/2024 16:41:39	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_B_TALE.pdf	31/05/2024 16:38:45	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	APENDICE_A_TCLE.pdf	31/05/2024 16:38:30	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3205-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 7.003.910

Ausência	APENDICE_A_TCLE.pdf	31/05/2024 16:38:30	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/05/2024 20:03:15	NIVIA CRISTINA SANTOS DA CUNHA REIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 16 de Agosto de 2024

Assinado por:
Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3205-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br