

## CONTOS CLÁSSICOS DA LITERATURA INFANTIL COMO ENFRENTAMENTO DA VULNERABILIDADE EDUCACIONAL

Alessandra Joseli Souza Ribeiro de Seixas<sup>1</sup>  
Maria Ângela Patrícia<sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo da pesquisa é apresentar um recorte das ações investidas numa sala de alfabetização de uma escola pública, atendida pelo PIBID/Pedagogia/UNIR/Ariquemes e investigar o papel dos contos literários, nas práticas didático pedagógicas, com foco em situação de vulnerabilidade educacional. Com base em dados do INEP (2024), que aponta o baixo desempenho em leitura e escrita, o processo de construção da intelectualização das crianças cumpre parte do resgate desta condição. O trabalho com os ‘contos literários’ permite a associação de ideias, que é a base construtiva da intelectualização. A base teórica se ancorou nos estudos de Vygotsky, Saviani, Bakhtin, Zilberman e Soares. O trabalho se referenciou no subprojeto aprovado pela Capes, organizado em um fluxo semestral que contempla etapas como: preparação e estudos na universidade; ambientação; participação nas atividades de alfabetização; planejamento e elaboração de materiais; regência; registro; e socialização das práticas realizadas. Nas ações práticas realizou-se o diagnóstico da realidade local e educativa, de forma a conhecer as condições de aprendizagem dos estudantes. A partir desse levantamento, elaborou-se um projeto de intervenção pedagógica voltado para a promoção dos aspectos da intelectualização, com atividades de leitura oral, práticas languageiras, produção textual, jogos e coleta de todo o material produzido. Os resultados apontam avanços nos aspectos da linguagem das crianças, escrita, pensamento crítico, atitude responsiva e o despertar para leitura, que são bases da intelectualização. Ressalta-se a necessidade do resgate e inclusão dos “contos literários” nas práticas educativas como facilitador do processo de construção da intelectualização das crianças, em resposta à possíveis situações de vulnerabilidade educacional.

**Palavras-chaves:** Alfabetização, Vulnerabilidade Educacional, Literatura Infantil, Intelectualização, PIBID.

### INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar um recorte das ações investidas em uma sala de alfabetização, de uma escola pública, atendida pelo PIBID/Pedagogia/UNIR/Ariquemes, e a investigação ocorreu em torno do papel dos contos

<sup>1</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus de Ariquemes – RO, [alessandrapedagogia51@gmail.com](mailto:alessandrapedagogia51@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora orientadora: Doutora em Educação, PPE – Universidade Estadual de Maringá – UEM – PR, [marcia.patricia@unir.br](mailto:marcia.patricia@unir.br)





clássicos infantis, nas práticas pedagógicas, com foco nos alunos em situação de vulnerabilidade educacional.

O trabalho advém de uma experiência vivenciada que teve como referência o PIBID/subprojeto/Ariquemes/Alfabetização, aprovado pela Capes, organizado em fluxo semestral, com recorte temporal entre os meses de fevereiro a julho de 2024.

No Brasil, muitas comunidades estão em situação de vulnerabilidade social e entre elas, as pertencentes às regiões consideradas periféricas. Consequentemente, os alunos advindos dessas comunidades estão em situação de vulnerabilidade educacional. Rodrigues (2018) corrobora na análise de que vulnerabilidade social e vulnerabilidade educacional se relacionam e, esta última contribui para as desigualdades sociais, uma vez que perpetua um baixo índice de escolarização.

A relação entre condições materiais de existência e vulnerabilidade educacional pode ser compreendida à luz de Vigotski (2007) para quem, o desenvolvimento humano é possível a todos, independentemente de eventuais limitações biológicas, desde que haja acesso às mediações culturais necessárias. No caso, as condições materiais incidem sobre as culturais, e vice-versa.

A partir do diagnóstico de que a escola atendida nesta experiência abrigava alunos em situação de vulnerabilidade educacional, o Subprojeto/Ariquemes/Alfabetização se apresentou como instrumento possibilitador para investigações com vista às ações que cumpririam parte do resgate das condições dos alunos, além de se configurar como um laboratório de aprendizagem para os futuros pedagogos e pedagogas. Foi neste ponto que se materializou o projeto de intervenção pedagógica Contos Clássicos da literatura infantil como enfrentamento da vulnerabilidade educacional.

Para este contexto, a abordagem materialista histórica e dialética se fez adequada pois, possibilitou apreender sobre a realidade de vida desses alunos, numa totalidade. Desta forma, a pesquisa se estruturou sobre o entrelaçamento da psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como referenciais teóricos, encaminhando-a para a apreensão de que, o trabalho educativo faz amadurecer as condições subjetivas, sem as quais, mesmo que as condições objetivas estejam maduras, as transformações não podem acontecer (Saviani, Duarte, 2012).

Essa perspectiva articula-se ao pensamento de Vigotski (2007, p. 58), quando destaca que “os processos psicológicos primitivos realmente deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica”. Sendo assim, a referência às condições subjetivas ou





às funções superiores remetem à necessidade da construção do processo de intelectualização do aluno e que, segundo o mesmo autor (2007), a linguagem e o pensamento são funções superiores que levarão a isso.

A partir destas proposições, decidiu-se lançar mão do processo de intelectualização como forma de transpor o aluno de uma cultura iletrada à uma letrada, com vistas à contribuir, de forma positiva, para o desenvolvimento da aprendizagem, atuando sobre a vulnerabilidade educacional, ou seja, a investida seria na construção do processo de intelectualização dos alunos, sendo a linguagem e o letramento as bases dessa construção.

Em relação à concepção de linguagem, adotada dentro da prática social, a pesquisa referenciou-se em Bakhtin (2003, p.183) ao elucidar que “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

A linguagem como prática social produz a internalização do pensamento pois, ela surge no início como meio de comunicação entre a criança e as pessoas e, somente quando se transforma em fala interior é que vem organizar o pensamento da criança, torna-se uma função mental interna (Vigotski, 2007).

A concepção de letramento que se adotou foi a de Soares (2020) ao relacionar esse conceito à capacidade da criança utilizar a escrita e leitura para inserir-se nas práticas sociais que envolvem a escrita.

Dentro da totalidade do letramento optou-se pelo literário. Essa escolha partiu da realidade de que, estando aquelas crianças privadas do acesso às práticas de cultura letrada, e que isto precariza o desenvolvimento de sua intelectualização, o letramento literário constituiu a via de acesso à essa construção. Ademais, este instrumento atuou como mediador pois, a criação e o uso de estímulos artificiais são mecanismos essenciais que permitem aos seres humanos dominar seu comportamento e, são culturalmente desenvolvidos, para formar a mente intelectualizada (Vigotski, 2007).

Entretanto, tornou-se necessário selecionar o gênero literário que melhor atendesse às demandas do projeto. Nesse contexto, reconhece-se que o trabalho com contos clássicos infantis mobiliza o imaginário das crianças, favorece a associação de ideias e, portanto, atua como facilitador do processo de intelectualização. Além disso, esses contos compõem um patrimônio cultural da humanidade, constituído historicamente ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, Saviani (2025) reforça que a educação escolar cumpre sua função quando recupera os conteúdos históricos, artísticos e filosóficos, traduzindo-os em saberes escolares e socializando-os às novas gerações. De modo complementar, Zilberman (1985, p.





12) esclarece que “o conto clássico auxilia na formação da compreensão do fictício, atua sobre a fantasia infantil e relaciona-se com o desenvolvimento linguístico e a aquisição de conhecimentos”.

Diante do exposto, confirmou-se, que os contos clássicos infantis seria o conteúdo adequado para este projeto de intervenção pedagógica, cumprindo papel facilitador no processo de construção da intelectualização dessas crianças para o enfrentamento da vulnerabilidade educacional.

## **O TRAJETO DA EXPERIÊNCIA: NO CHÃO DA SALA DE AULA**

A trajetória dessa pesquisa orientou-se pela tríade conteúdo/forma/destinatário, conforme preconiza a Pedagogia histórico-crítica em Saviani (2025) quando assenta que diante da teoria, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, daí nasce a práxis pedagógica. Neste sentido, o Subprojeto-Ariquemes trouxe, como uma de suas possibilidades, a construção da práxis educativa, quando instituiu que:

[...] tem a intencionalidade de propiciar uma relação entre o que é ensinado na formação inicial dos professores a respeito do processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental (teoria) e a sua futura ação profissional (prática), ponderando sobre os conhecimentos científicos e a ação docente que será empreendida na sala de aula pelo futuro pedagogo. (PIBID/Subprojeto/Ariquemes/Alfabetização/UNIR, 2024, p.2).

Nesta vertente, a caminho da práxis educativa, se iniciou a primeira fase desta experiência pedagógica, quando as orientadoras do subprojeto coordenaram as etapas de preparação e estudos na universidade que envolveram leituras científicas, discussões coletivas e oficinas de materiais pedagógicos. Assertivamente, as orientadoras organizaram, antes do contato direto das com o chão da sala de aula, a ambientação das (os) bolsistas nas escolas, garantindo-lhes uma melhor adaptação. Ademias, esta organização permitiu que a experiência se sustentasse na relação entre o que era real da escola de referência e os estudos teóricos.

Na fase de ambientação, confirmou-se a situação de vulnerabilidade educacional da maior parte dos alunos, empreendendo-se assim, a construção do projeto de intervenção, que se deu pela atuação da orientadora e supervisora do subprojeto e a bolsista. A escolha do letramento literário e dos clássicos infantis foi preconizado pelos estudos ofertados pelo Subprojeto. Assim, tendo o destinatário e o conteúdo, restava decidir sobre quais as práticas pedagógicas sustentariam o projeto de intervenção.





Nesse contexto, lançou-se mão, primeiramente, do instrumento diagnóstico. Era necessário visualizar quem eram aqueles alunos, quando atuando em situação de práticas escolares, voltadas à alfabetização. A essencialidade do diagnóstico está, nas palavras de Saviani (2025), na importância de trazer aos alunos o que é de seu interesse, ou seja, aquilo que se relaciona com as condições nas quais se encontra, mas que não escolheu. Neste sentido, a forma do diagnóstico com vistas à investigação sobre as práticas mais adequadas ao projeto, foi definida pela orientadora e supervisora do subprojeto e a bolsista, sendo elas: a roda de conversas, discussão coletiva após leitura de contos, participação em jogos envolvendo situações de leitura e escrita e foram executadas nos períodos de regência da bolsista, em dois dias semanais, alternados, com duração de quatro horas cada.

A roda de conversas acontecia sempre no início das aulas, quando as crianças eram encorajadas a falar livremente sobre acontecimentos do seu contexto de vida. No início, muitos alunos se recusavam participar, mas após alguns dias houve avanços. Esta prática tinha como finalidade a captura do nível de linguagem em que se encontravam pois, segundo (Bakhtin, 2003) a enunciação sendo produto da interação social é capaz de expressar o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

A discussão coletiva acontecia após a leitura do conto e objetivava a percepção sobre quais alunos conseguiam fazer inferências relacionadas ao conteúdo das histórias, bem como a associação de ideias, base para o pensamento lógico. Segundo (Vigotski, 2007), a criança percebe o mundo através do que vê, mas também pela fala e esta última é parte essencial do seu desenvolvimento cognitivo.

Em relação aos jogos, focou-se nos que envolviam aspectos da leitura e escrita, para facilitar a compreensão sobre o desenvolvimento dos alunos, nesses campos. Fora ofertado caça-palavras, bingo do alfabeto, jogo da memória com palavras e desenhos, sílabas e palmas e quebra-cabeça, com palavras. Tal desenvolvimento é possível de ser percebido porque, conforme Vigotski (2007, p. 122), “o brinquedo é fonte capaz de indicar todas as tendências do desenvolvimento das crianças, a essência dele, sendo também grande fonte de desenvolvimento.”

A análise dos diagnósticos foi realizada pelo grupo de trabalho do projeto que apontou para as seguintes necessidades educativas: ampliação do repertório vocabular, típico da cultura letrada; estruturação do discurso oral; desenvolvimento da associação de ideias; da percepção e atenção dinâmica; memória; compreensão e valorização da leitura e escrita como parte da cultura letrada; gosto pela leitura e resgate da atitude responsiva. Estas necessidades







participam ativamente do desenvolvimento das funções superiores, ou seja, da intelectualização.

A partir deste cenário, planejou-se, em reunião coletiva, as práticas pedagógicas que cumpririam o papel de facilitadoras nesta empreitada, chegando a um consenso das seguintes: leitura oral de contos, seguido de discussão coletiva; estudo sobre a biografia dos autores e da produção artística do livro; produção de texto através do desenho direcionado e/ou massinha de modelar que sintetizasse a história lida; jogos envolvendo o conteúdo do conto e contemplando a leitura, escrita e oralidade; apresentação diária de toda a produção para os pares, através das trocas apreciativas; atividades direcionadas de leitura e escrita.

Assim, a organização das práticas e a escolha do conto e a organização das práticas acontecia através dos planos de aula, feitos pela bolsista, em comum acordo com a supervisora, sempre antecipadamente. A organização dos planos se dava conforme o desenvolvimento das atividades, uma vez que o ritmo de trabalho dos alunos influenciava no desenrolar destas.

Também, sempre que necessário, o coletivo revisitava o projeto de intervenção para ajustes de toda ordem, entendendo que o desenvolvimento cognitivo não se dá em linha reta, programada porque as relações humanas são dinâmicas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados tornaram-se perceptíveis ao longo de todo o processo. À medida que o projeto de intervenção era desenvolvido, os dados eram apresentados, registrados e analisados coletivamente. Esse modelo de avaliação encontra respaldo no Art. 24, §5º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2023), ao estabelecer que a verificação do rendimento escolar deve ocorrer de forma contínua e cumulativa, com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando-se também os resultados obtidos ao longo do período letivo.

No início do processo os alunos se mostravam dispersos e agitados, não demonstravam atitude responsiva, o que comprometia o desenrolar das atividades e o desenvolvimento desses. Este fato se justifica, segundo Vigotski (2007), a atenção ou desatenção das crianças é fator determinante de sucesso ou não, em qualquer operação prática.

No entanto, a escolha das práticas pedagógicas foi decisiva, no sentido de colocar os alunos com foco nas atividades porque são entendidas como estímulos adequados, no entanto só se efetivaram através da mediação. Neste ponto, as intervenções feitas pela bolsista,



durante as atividades foram imprescindíveis ao processo, conforme afirma Vigotski (2007) é na interação entre pessoas, em seu ambiente e em cooperação com os pares, que se torna possível a relação entre aprendizado e desenvolvimento de processos internos. Além disso, em momentos críticos, a professora responsável pela sala de alfabetização, auxiliava a bolsista, pois o subprojeto normatizou que, em períodos de regência, a graduanda estivesse assistida. Este resultado pode ser visto figuras de 1 a 6:

Figura 1 : Leitura do livro " O gato de botas".



Figura 2: Produção de desenho sobre o conto.

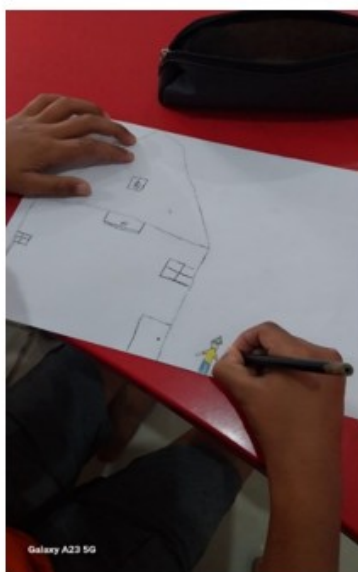


Figura 3: Discussão coletiva.



Figura 4: Jogando memória de palavras



Figura 5: Construção coletiva de texto.



Figura 6: Roda de leitura dos contos.



Fonte: Arquivo das autoras (2025).





Neste cenário, o trabalho começou a mostrar resultados positivos, principalmente no comportamento dos alunos diante as atividades pois, conforme (Vigotski, 2007, p.103). “[...] o aprendizado, adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Com a leitura dos contos, seguido das discussões coletivas e nos momentos dos jogos, verificou-se um avanço significativo na organização de seus discursos e na organização do pensamento. A relação da teoria com a prática nos remeteu as contribuições de Vigotski (2007) ao explicar que a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento.

Percebeu-se melhora no raciocínio lógico e na linguagem através dos jogos pois, o que mais uma vez nos remeteu ao pensamento de Vigotski (2007, p.117), “através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte do concreto”.

Outro importante avanço adquirido através da leitura dos contos foi a ampliação do repertório vocabular. Muitas vezes alguns alunos repetiam em suas práticas orais palavras pertencentes aos contos e que lhes eram desconhecidas.

Houve muita manifestação da vontade de que os irmãos e mães pudessem ouvir esta ou aquela história e alguns diziam não ver a hora de aprender a ler, para lerem os contos por conta própria, o que recai no desenvolvimento do gosto pela leitura e na construção da cultura letrada.

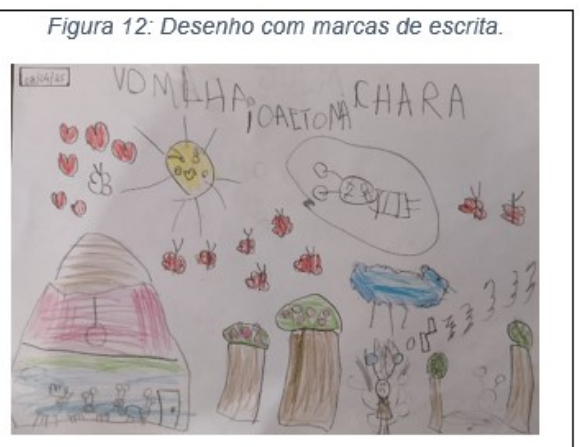
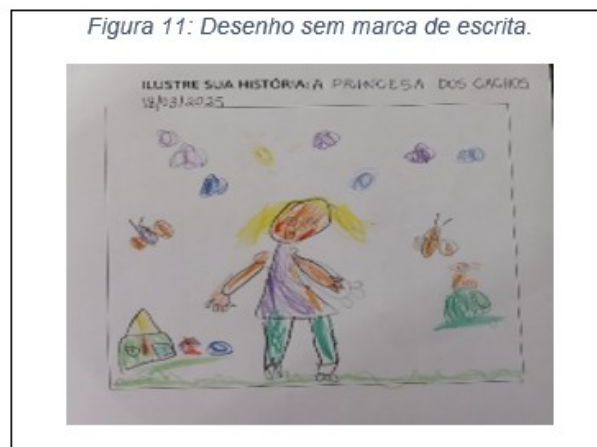
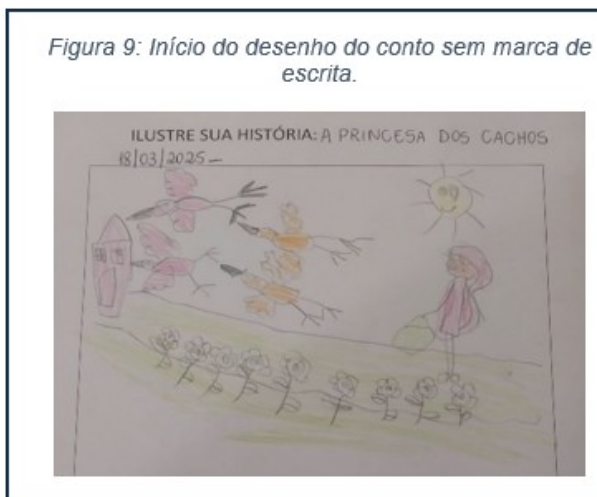
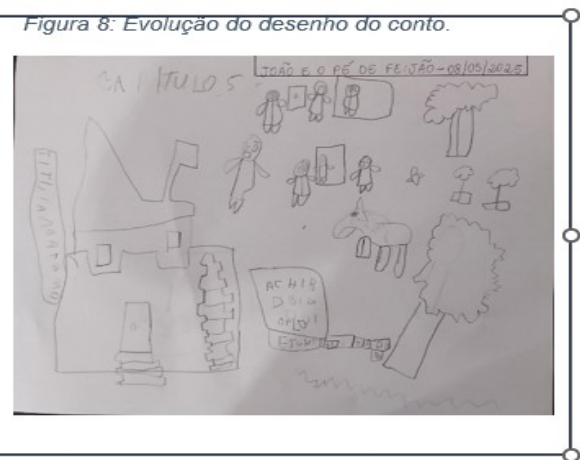
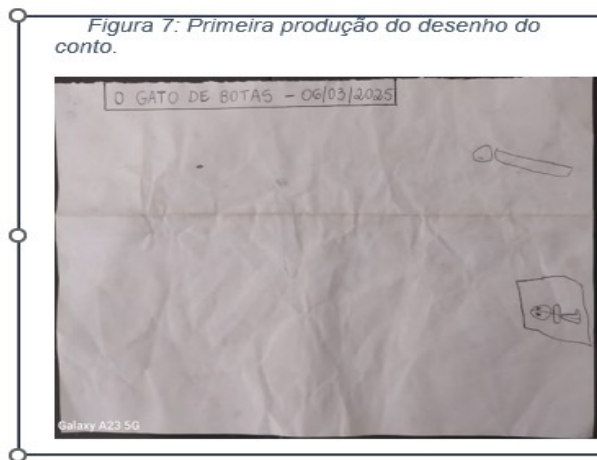
Em relação ao desenho dos alunos, as crianças começaram, por conta própria, contar entre si, oralmente, a história de seus desenhos. Este resultado se traduz no desenvolvimento do ato do pensar planejado. Compreendemos em Vigotski (2007) que o tempo, o concreto é usado somente como um apoio para o pensamento abstrato, ou seja, o desenho é uma ponte pra esse desenvolvimento.

Outro ponto a ser destacado com a prática do desenho é que as crianças começaram a usar a linguagem escrita para comunicar sobre o que desenharam, autonomamente, mesmo que ainda não estivessem alfabetizadas, o que demonstra certa compreensão da função da escrita. Este fato se justifica em Vigotski (2007, p. 145) quando explicita que “desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças”.





Esse fluxo do desenvolvimento a partir da prática de intervenção pedagógica, conforme figuras de 7 a 12:



Fonte: Arquivo das autoras (2025)

Desta forma, configurou-se nítido o avanço dos alunos em relação a atitude responsiva, pois se engajavam nas atividades, desencadeando o desenvolvimento das funções psicológicas



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os contos clássicos da literatura infantil constituem instrumentos indispensáveis para o enfrentamento da vulnerabilidade educacional, especialmente quando integrados a práticas pedagógicas planejadas. Sua relevância decorre da capacidade de mobilizar o imaginário infantil, criar vínculos afetivos com a linguagem e favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sobretudo entre crianças que, em razão de suas condições materiais de vida, têm acesso limitado a bens culturais.

As práticas educativas desenvolvidas no projeto mostraram-se fundamentais nesse processo. A leitura dos contos, as conversas coletivas e os momentos de ilustração foram experiências privilegiadas em que as crianças puderam expressar-se livremente, atribuir sentidos às narrativas e ressignificar elementos do enredo por meio do desenho e da linguagem oral. Esses momentos representaram o ponto alto da intervenção, pois revelaram o avanço dos estudantes em direção à intelectualização, à ampliação do repertório cultural e ao fortalecimento do interesse por práticas letradas.

As contribuições do PIBID foram decisivas para a concretização desses resultados. O programa possibilitou a presença ativa da bolsista em sala de aula, favorecendo a observação sensível das necessidades dos alunos, a elaboração coletiva das intervenções e a construção de uma prática pedagógica à luz do conhecimento teórico oportunizado pela universidade, fortalecendo a formação inicial da futura pedagoga e assegurando às crianças experiências educativas qualificadas, centradas na ludicidade, na literatura e no direito ao acesso à cultura escrita.

Dessa forma, reafirma-se a importância do resgate, da valorização e da inclusão dos contos literários infantis em práticas educativas organizadas e pedagógica e culturalmente significativas. Tais práticas se mostram essenciais para promover o desenvolvimento integral das crianças e constituem respostas efetivas às situações de vulnerabilidade educacional, contribuindo para que a escola se configure como espaço de acesso, formação e encantamento.

## REFERÊNCIAS





**Está faltando a LDB (Brasil, 2023)**

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RODRIGUES, W. **Pensando Relações entre Educação Popular e Vulnerabilidade Educacional**. Abril 2018. [Cadernos de pesquisa pensamento educacional](https://drive.google.com/file/d/1M0D56xejSMQ2kNlzN2bg6LjnqjM5-NQ/view) 13(33):287298DOI:[10.35168/21752613.UTP.pens.ed.2018.Vol13.N33.pp.287-298](https://doi.org/10.35168/21752613.UTP.pens.ed.2018.Vol13.N33.pp.287-298). Acesso em: 01/11/2025.

SAVIANI, D. **Educação, pedagogia histórica-crítica e BNCC**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025. 235p.

SAVIANI, D. Entrevista com Dermeval Saviani, um educador marxista. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1M0D56xejSMQ2kNlzN2bg6LjnqjM5-NQ/view>. Acesso em: 01/11/2025.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**, 2025. *IN* Pedagogia histórico-crítica de classes na educação escolar. Campinas, SP.2012.

**SENADO FEDERAL, Coordenação de Edições Técnicas. LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional. 7 ed.2023**

SOARES, Magda. **Alfabetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352p.

UNIR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Subprojeto em Alfabetização do PIBID – Pedagogia**. Ariquemes: UNIR, 2024.

VIGOTSKY, L. S. 1896-1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**/ L.V. Vigotski; organizadores Michel Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Catro Afeche. – 7ª ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil para crianças que aprendem a ler**. Cad. Pes. São Paulo (52): 79:83, fev,1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1364/1365>. Acesso em: 01/11/2025.

