



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE - PB  
FACULDADE DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES  
CURSO DE LETRAS - PORTUGUÊS**

**MARIA DO CARMO GOMES SILVA**

**REFLEXÕES ACERCA DO CONTO DE FADAS COMO FATOR  
DE LETRAMENTO PARA A AQUISIÇÃO DE LEITURA NAS  
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2023**

**MARIA DO CARMO GOMES SILVA**

**REFLEXÕES ACERCA DO CONTO DE FADAS COMO FATOR DE LETRAMENTO  
PARA A AQUISIÇÃO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduação em Letras - Português.

**Orientador(a):** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Maria Soares de Queiroz

**CAMPINA GRANDE-PB  
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586r Silva, Maria do Carmo Gomes.

Reflexões acerca do conto de fadas como fator de letramento para a aquisição de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental [manuscrito] / Maria do Carmo Gomes Silva. - 2023.

21 p.

Digitado. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Faculdade de Linguística, Letras e Artes, 2024. \*Orientação : Profa. Dra. Rosângela Maria Soares de Queiroz, Coordenação do Curso de Letras - CEDUC.\*

1. Letramento literário. 2. Conto de fadas. 3. Leitura. 4. Ensino fundamental. I. Título

21. ed. CDD 372.6



**ATA DE DEFESA DE TCC**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**MARIA DO CARMO GOMES SILVA**

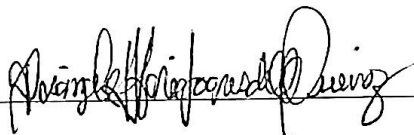
**REFLEXÕES ACERCA DO CONTO DE FADAS COMO FATOR DE  
LETRAMENTO PARA A AQUISIÇÃO DA LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

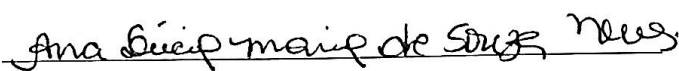
Trabalho de Conclusão de Curso em Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduado em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa.

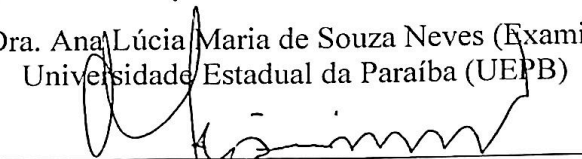
Área de concentração: Literatura Brasileira

Aprovado em: 29 / 08 / 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Rosângela Maria Soares de Queiroz (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Ana Lúcia Maria de Souza Neves (Examinador I)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marcelo Vieira da Nóbrega (Examinador II)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

<b>Sumário</b>	
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Língua e literatura: algumas reflexões .....</b>	<b>6</b>
<b>2.2 Uso da literatura infantil em sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental. ....</b>	<b>8</b>
<b>2.3 A prática docente para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. ....</b>	<b>9</b>
<b>3. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>10</b>
<b>3.1 Os contos de fadas e o processo de letramento literário .....</b>	<b>10</b>
<b>3.2 A importância de mapas conceituais e espaços para leitura nas aulas de Língua Portuguesa: uma possibilidade de trabalho .....</b>	<b>14</b>
<b>4 CONCLUSÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>16</b>

## REFLEXÕES ACERCA DO CONTO DE FADAS COMO FATOR DE LETRAMENTO PARA A AQUISIÇÃO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

### REFLECTIONS ABOUT FAIRY TALES AS A LITERACY FACTOR FOR READING ACQUISITION IN THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY EDUCATION

Maria do Carmo Gomes Silva\*

#### RESUMO

O uso da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento de crianças é uma estratégia que vem se expandindo consideravelmente na educação básica. Objetiva-se com esse artigo de natureza teórica, tecer algumas considerações acerca do modo como a literatura infantil e, mais especificamente, os contos de fadas tradicionais, podem interferir nos processos de ensino-aprendizagem e letramento literário de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a realização da pesquisa, procedeu-se a um levantamento bibliográfico nas bibliotecas virtuais e bases de dados disponíveis na internet. Foram utilizadas as plataformas de pesquisa *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico, tomando por base os seguintes descritores: educação infantil, literatura para crianças, alfabetização e letramento literário. Espera-se, ao fim dessa revisão integrada, obter um conjunto de pareceres e diagnósticos que permitam, como primeira fase para um futuro trabalho de campo, conhecer o potencial da literatura infantil e dos contos tradicionais como fatores influenciadores do processo de ensino-aprendizagem da leitura e compreensão de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Artigo. Contos de fadas. Leitura e compreensão de texto. Letramento literário no Ensino Fundamental.

#### ABSTRACT

The use of children's literature in the literacy process of children is a strategy that has been expanding considerably in basic education. The aim of this theoretical article is to make some considerations about the way how children's literature, specifically the traditional fairy tales, can interfere in the teaching-learning process and in acquisition of literary literacy in children attending to early years of Elementary School. For this research, a bibliographic survey was carried out in the virtual libraries and databases available on the internet, such as the platforms *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) and Academic Google, from the following descriptors: children's education, children's literature, literacy and literary literacy. This integrated review is expected to obtain a set of opinions and diagnoses which allow, as a first phase of future fieldwork, to discover the potential of children's literature and traditional fairy tales as

---

\* Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio.  
E-mail: linguaportuguesamaria@gmail.com

influencing factors of the reading acquisition and text comprehension process in early years of Elementary School.

**Keywords:** Article. Fairy tales. Reading and text comprehension. Literary literacy in Elementary School.

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil<sup>1</sup> é considerada uma fonte inesgotável de conhecimento e prazer, oferecendo aos seus pequenos leitores momentos de grande alegria e aprendizado, ao mesmo tempo em que desperta paulatinamente o interesse pela leitura. Por esta razão, deve ser instrumento essencial na sala de aula (PINATI et al., 2017).

De acordo com Daniel et al. (2020), o processo de alfabetização e letramento são distintos, embora ocorram de maneira indissociável, já que são complementares entre si. Por sua natureza, a literatura infantil consiste em significativo fator agregador nestes processos, porque aproxima a criança do código escrito (as palavras), bem como do texto e seu uso social (letramento).

Nesse contexto, Silva e Ribeiro (2022) apontam que a exploração de textos da literatura infantil nas tarefas do cotidiano escolar é uma ferramenta que, quando bem utilizada pelos professores, pode contribuir de maneira muito eficaz não somente para o período da alfabetização, mas ao longo da vida, pois desenvolve capacidade de autonomia do pensamento e de análise, o que é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e conhecedores de seu papel na sociedade, capazes de transformá-la.

De forma similar, Rodrigues e Oliveira (2020), afirmam que a literatura infantil, aplicada já nas séries iniciais da educação infantil auxilia a criança em seu desenvolvimento linguístico, desperta sentimentos e emoções, amplia o vocabulário e desenvolve a imaginação, além de proporcionar experiências novas ao seu mundo imaginário e real. Por essa razão, é importante que durante ou, preferencialmente, após a leitura, o professor ouça as crianças, para que possam expressar-se sobre o entendimento do texto, bem como produzir/conhecer novos sentidos.

Desta forma, caracteriza-se a seguinte situação-problema: atualmente, a prescrição da literatura infantil como ferramenta didática no ensino e aprendizagem de crianças das séries iniciais tem se tornado rotineira nas escolas. Porém, na prática, os professores ainda sentem dificuldade ou mesmo não têm suporte em implementar o texto literário na realidade diária do cronograma de ensino, em relação de complementaridade com os conteúdos linguísticos. Esta realidade é palpável no que diz respeito aos contos de fadas, apesar do seu evidente apelo junto aos alunos (as) da Educação Básica.

Levando-se em consideração a premissa de que a prática da leitura de textos literários em sala de aula promove o desenvolvimento da aquisição da leitura e escrita das crianças, a hipótese de que os efeitos benéficos dessa prática já são reconhecidos e utilizados nas escolas se caracteriza como positiva. Por outro lado, em caráter alternativo, tal formulação obriga esta pesquisa a assumir o ônus de sua proposta: associar o processo de aquisição de leitura e letramento literário à introdução dos contos de fadas na sala de aula e fora dela – o que nos permite

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, a expressão *literatura infantil* está diretamente associada a *contos de fadas* ou *contos tradicionais*.

entrevier a leitura autônoma como ponto de chegada deste processo (também) para o(a) professo(a).

Portanto, o presente artigo tem como objetivo geral tecer considerações sobre a maneira pela qual a literatura infantil interfere na aquisição de letramento pelas crianças durante o processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais do Ensino Fundamental. Destina-se, em caráter específico, a refletir acerca da prática docente em torno da literatura infantil com estudantes das séries iniciais; e a avaliar a importância da leitura como fator facilitador de compreensão.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Língua e literatura: algumas reflexões**

As reflexões que se seguem originam-se de trabalho apresentado no IV CONEDU (Congresso Nacional de Educação), em 2016, quando discutíamos a importância da relação entre leitura e linguagem literária em sala de aula (SILVA et al, 2016). A esse respeito, entendemos que o ensino de língua é de fundamental importância para a construção social e intelectual dos sujeitos, sendo por meio da linguagem que os homens se constituem sujeitos e têm condição de refletir sobre si mesmos e sobre o meio em que estão inseridos. Dessa maneira, torna-se necessário analisar o contexto em que as aulas de Língua Portuguesa estão acontecendo, para que possamos inserir adequadamente a leitura literária como parte do conteúdo programático. A educação brasileira passa atualmente por um processo de transformações no que tange a novas perspectivas voltadas para o ensino de português, novas teorias e metodologias vêm tomando espaço, com vistas a contribuir e orientar os educadores em sua prática de sala de aula. Por essa razão, apostamos na leitura dos contos de fadas em sala de aula como elemento inovador para a aquisição da leitura, uma vez que compreendemos que o seu conteúdo fala diretamente aos desejos, sonhos, dilemas e questões interiores vividas pelas crianças, o que os torna próximos de sua realidade. Nesse caso, a identificação que esse subgênero literário proporciona consiste no elemento fundamental para alavancar a aprendizagem, sendo a escola local privilegiado para tal. Para Pietri (2007):

Se, de modo geral, a escola é a principal agência de letramento numa sociedade complexa como a nossa, muitas vezes, em nossa mesma sociedade, ela representa a única agência de letramento, a única possibilidade para determinadas comunidades de terem acesso aos bens sociais e culturais mais valorizados socialmente numa sociedade letrada [...] (PIETRI, 2007, p.11).

Portanto, a escola tem uma contribuição decisiva no processo de construção da cidadania, no entanto, não pode ser a única responsável na formação dos sujeitos. Associado a ela, o professor é o principal mediador entre o aluno e o conhecimento, de modo que aspectos como a leitura, o texto, os gêneros nos quais esses textos se apresentam, o livro didático, o ensino de gramática de modo



contextualizado partindo de textos, a leitura literária, a produção de diversos gêneros textuais e literários, e por fim, a prática dos gêneros orais, deverão servir de base geral para a construção e formação do aluno no Ensino Fundamental.

Ao levar-se em consideração a intenção com que um texto é produzido e o valor interacional entre os interlocutores, Guedes (2009) ressalta que a produção textual pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido, concordando, aprofundando, discordando ou argumentando, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho. Dessa forma, é necessário que a escola se aproprie não somente do termo, mas também da prática de produção de texto, possibilitando ao aluno agir com o outro, trocando informações, construindo ideias e capacitando-os assim, para a prática social da comunicação oral e escrita.

Os gêneros textuais referem-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Cada gênero tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Marcuschi (2008) afirma que é impossível nos comunicarmos verbalmente sem ser por meio de textos, realizados em algum gênero.

Compete, desta forma, ao professor de Língua portuguesa um trabalho efetivo com os gêneros textuais em sala de aula, incluindo-se, naturalmente, aqui, os contos de fadas, de modo a mostrar a sua composição, temática e funcionalidade adequada, em seus vários contextos sociais.

Trabalhar com os contos de fadas na aula de leitura transcende a identificação pura e simples do(a) aluno(a) com a 'sua' realidade, mas o(a) apresenta a um conceito de realidade muito mais amplo e abrangente, desafiador em suas possibilidades, e que, no limite, o(a) torna apto(a) a alcançar paulatinamente uma compreensão madura de si, do mundo e da sociedade em que vive. Afinal, em que consiste a 'realidade' do(a) aluno(a), no contexto da leitura dos contos de fadas? Consiste em seu inconsciente, seus sentimentos e emoções, seu mundo interior refletido no texto, apontando pontos de referência para a compreensão e construção do mundo exterior.

No exercício da literatura, como afirma Cosson (2006, p.17), um(a) leitor(a) pode ser outro(a), viver como outro(a), rompendo limites de tempo e espaço e, ainda assim, não deixar de ser quem é.

Vamos tocar agora num ponto delicado que envolve as contradições do nosso sistema educacional: a literatura precisaria estar associada ao ensino de Língua Portuguesa, mesmo que não houvesse uma disciplina específica para o ensino de literatura no ensino fundamental. Nesse sentido, é de suma importância que os professores(as) compreendam a contribuição significativa do texto literário para a formação intelectual e social dos alunos, necessitando, portanto, ter um lugar especial no meio escolar. Sobre a importância do texto literário no ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam:

Como representação – um modo particular de dar forma às experiências humanas -, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto,

mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (PCN, 1998, p. 26).

Desse modo, o que se propõe para o estudo da literatura no ensino fundamental é um trabalho efetivo com vistas à formação literária dos alunos, ou mais especificamente, ao letramento literário. Pretendemos não somente promover o contato direto efetivo dos alunos com os textos, pois a simples leitura é apenas a forma mais determinada de leitura, não sendo suficiente para abranger todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado (COSSON, 2006), mas ir além de uma leitura superficial e simplista.

## **2.2 Uso da literatura infantil em sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental.**

O uso da literatura no ambiente escolar, visando a contribuir no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, é uma das temáticas discutidas nas últimas décadas, pois está presente no meio social de diferentes formas, seja através das histórias contadas, dramatizações, entre outras atividades que dão acesso à fantasia, imaginação e criatividade, considerados elementos muito importantes para o desenvolvimento dos alunos. Outrossim, quando essa prática é utilizada de forma lúdica pelos professores, desperta o interesse das crianças em fazer uso desse grande instrumento de aprendizagem (CAMARGO & FREITAS, 2021).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender (BRASIL, 1996), determinando que este aperfeiçoamento tenha como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Apesar de sua inegável importância, na contemporaneidade, os livros de literatura infantil, estão cada vez mais distantes da sala de aula. As mudanças desenfreadas que vem ocorrendo na sociedade, principalmente marcadas pelo avanço tecnológico tem causado preocupação nas instituições escolares com relação ao hábito da leitura (SOUZA, 2016).

Por considerar o domínio da leitura um dos principais aspectos cobrado nas séries iniciais, a literatura infantil objetiva através de sua ludicidade despertar nos aprendizes o desejo de aprender a ler e escrever, uma vez que os contos infantis provocam mudanças significativas no imaginário das crianças.

Pautados nesse contexto, a Literatura Infantil apresenta-se como um instrumento para inserção do aluno no mundo da escrita e como um recurso primordial para a formação do leitor, a partir do domínio da leitura e da escrita. O professor, em especial aquele que atuará nos iniciais do Ensino Fundamental, irá formar pequenos leitores e, para tanto, necessita de um arcabouço teórico que o sustente em sua prática dentro da sala de aula. Além disso, que não compreenda a Literatura Infantil apenas como um recurso de alfabetização, mas como um

mecanismo que permita a interpretação, a compreensão e a criticidade (PRAIS et al., 2016).

Segundo Souza (2016), para aprender a ler, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal e associá-lo a sua bagagem cultural de mundo: ele precisa compreender não só o que as palavras impressas no papel representam, mas saber interpretar e inferir de que forma ela apresenta graficamente a linguagem, para que possa fazer o uso da língua em diferentes situações, por que ler, ou seja, codificar as palavras é considerado tarefa fácil, difícil é decodificar estas palavras, quer dizer, compreender o que está lendo, fazer uso da língua com a finalidade de uma função social.

Nesse contexto, o momento da contação de histórias infantis precisa ser um momento único, agradável, para que possa ficar guardado na memória dos alunos, assim como o ambiente onde a história é contada. Assim, em um momento alunos e professores podem ser ouvintes e em outro momento contadores de histórias, podendo repassar toda a magia e emoção que lhes foram transmitidas assim como o aprendizado adquirido, construindo uma relação prazerosa e divertida entre a leitura e a literatura, formando crianças que gostam de ler (ANTUES & OLIVEIRA, 2017).

### **2.3 A prática docente para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.**

A formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental está normatizada pela LDB 9394/96, art. 62, que admite como formação mínima para anos iniciais o curso Normal de nível médio, e também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia Licenciatura, Res. CNE/CP Nº 1/2006, que define os princípios, as habilidades necessárias ao perfil de saída do pedagogo, áreas de atuação, eixos formativos, dentre outros aspectos mais específicos. Complementando a normatização, tem-se mais recentemente a Resolução CNE/CP nº 2/2019 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de licenciatura e apresenta a Base Nacional de Formação de Professores - BNC Formação, articulando o processo formativo à Base Nacional Curricular Comum – BNCC (OLIVEIRA et al., 2022).

Para Lima (2012), é importante inicialmente entender o significado de ser professor que é ressaltado pelos sujeitos pesquisados mediante o domínio das áreas do conhecimento do currículo nacional dos anos iniciais, além do destaque para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Entretanto, muitos professores, mesmo sendo polivalentes, afirmam que focalizam em seu trabalho principalmente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo o Referencial Curricular, o professor deve ter competência para abranger os cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento. Ter consciência inclusive de que também é um aprendiz, que para alcançar seus objetivos e contribuir para a formação dos educandos, demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla, refletindo constantemente sobre sua prática (MASULLO & COELHO, 2015).

No que concerne à atitude do professor perante as “dificuldades” das crianças na aquisição da escrita, via de regra, essas relacionam-se à escrita ortográfica (trocas de letras, supressão de letras, hipercorreção) e costumam deixar o alfabetizador em estado de ansiedade por não saber como agir e, em determinados

casos, lançando mão daquilo que a intuição lhe diz. Destarte, na medida em que as crianças vão se tornando mais heterogêneas quanto aos avanços da aprendizagem, muitas são as indagações que o professor dirige a si mesmo, que vão ao encontro da necessidade de um trabalho de alfabetização que se configure homogêneo e mecânico. Numa alfabetização dessa natureza (mecânica), todos os alunos são submetidos ao mesmo processo linear de alfabetização, apesar de se encontrarem em níveis diferentes de letramento e de alfabetização.

### **3. ANÁLISE DE DADOS**

#### **3.1 Os contos de fadas e o processo de letramento literário**

O processo de letramento literário inicia-se quando a criança começa a ouvir as historinhas de conto de fadas contadas pelos pais, antes de dormir, antes de ter tido qualquer contato com o livro e/ou com a leitura.

A descrição acima referenda a afirmação de Zilberman (2012, p.130): “a criança fica exposta [...] ao letramento literário, já que desde pequena é iniciada ao universo da fantasia, que lhe aparece por meio da escuta de histórias.” Sem que ela se dê conta, o processo de aquisição da oralidade começa a se desenvolver a partir da escuta, através da introdução de um maior número de novas palavras apresentadas pelas narrativas, o que permite o incremento da habilidade discursiva.

A contação de histórias remonta ao mundo antes do aparecimento da escrita. No processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano, o período que antecede a aquisição da escrita, com a primazia da oralidade, é fundamental para a criança tecer laços de significação consigo própria, com o outro e com o mundo que a cerca. Pensando a escrita e a leitura como capacidades muito mais abrangentes do que a obtenção de informação e entretenimento, a literatura avulta como fator de fundamental importância, no sentido de inserir o texto literário na sala de aula de maneira lúdica, para que desperte a imaginação, a fantasia do mundo da criança. O conto de fadas, nesta perspectiva, é para nós a modalidade ideal do texto literário para esses fins.

Consta na (BNCC,2018) a referência ao contexto contemporâneo e a necessidade da escola inserir no currículo as linguagens midiáticas e digitais e suas maneiras de funcionamento por meio de práticas compreendidas em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. As práticas de linguagem mencionadas devem se concretizar a partir dos gêneros discursivos que circulam na atuação social, definidos nos cinco campos pelo documento normativo: prática de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, artístico-literário, atuação na vida pública e na vida pessoal.

Rossi-Lopes (2021) propõe as perspectivas nas possibilidades das sete dimensões para as práticas de leituras, nesses campos a BNCC apresenta um quadro com duas colunas, sem título, nas páginas 72 a 74. O documento vem apresentar a coluna da esquerda define cada dimensão, e a coluna da direita apresenta as 29 habilidades. Essas habilidades devem ser efetivadas no percurso da escolaridade do(a)s aluno(a)s do Ensino Fundamental, de maneira contextualizada, integracionista, atividades com crescente complexidade e demanda cognitiva.

Essas atividades orientam um trabalho de enriquecimento do vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, como pressupostos de que a criança se apropria da língua materna gradativamente por meio de interação social.

Portanto, o campo de experiências possibilita a criatividade e a relação com as diversas manifestações da linguagem verbal, por meio de atividades de leitura que despertem a curiosidade e o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, desenvolvendo o pensamento crítico como base da formação humana. A esse respeito, propõe a BNCC:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (BNCC, BRASIL, 2017, p.42).

Como vimos, a inserção da criança no universo da leitura e da escrita deve partir do que ela conhece e dos mais variados objetos de sua curiosidade. Por isso, a importância de levar à sala de aula o texto literário narrativo, na forma dos contos infantis tradicionais. O ensino da literatura como ponto de partida para a leitura, tomando a experiência humana como motivo, através de suas temáticas e imagens, instigam os alunos a refletir sobre si mesmos, e por extensão, sobre a sua formação escolar e cidadã, à medida que eles amadurecem psicologicamente.

Na apresentação da contação de histórias, o professor pode mostrar temáticas a partir do conto com as quais os alunos se identifiquem. Por exemplo, no conto João e Maria, dos irmãos Grimm, a principal temática diz respeito a um temor comum a todas as crianças: o de serem abandonadas pelos pais. A narrativa explora essa vulnerabilidade, ao expor as duas crianças aos mistérios e à hostilidade do ambiente da “floresta” (leia-se, o mundo), ao mesmo tempo em que acena para a necessidade de superação dos desafios existenciais, que à custa de muito sofrimento, os dois irmãos gradativamente precisarão desenvolver, a fim de lidar com os monstros e feras criados no mundo da fantasia.

São esses aspectos, entre outros, que apontam para a relevância da prática de trabalhar os contos de fadas na sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamenta, resgatando momentos de encantamento pela natureza do próprio conto, texto que tem como origem o discurso da oralidade e como finalidade o despertar do gosto pela leitura, pela literatura.

Assim sendo, se “ler é produzir sentido por meio de um diálogo, uma conversa” (COSSON, 2014, p.35), é evidente que a escola, ao impedir/dificultar uma interação significativa entre o(a) aluno(a) e a literatura, entre o(a) leitor(a) e o texto, tende a distanciar-se dessa construção de sentidos através das experiências por ele(a) acumuladas.

É desejável que o aluno se desenvolva intelectual e psicologicamente nas etapas do processo de leitura, ou seja, cabe ao professor oportunizar que ele(a), aluno(a), transite com a maior desenvoltura possível entre a decodificação das palavras e a compreensão das estruturas linguísticas.

Segundo Bettelheim (1997), trabalhando na perspectiva da leitura dos contos de fadas, o(a) leitor(a) deve-se permitir a liberdade de descobrir e formar sua própria consciência linguística, a partir da sua evolução nos níveis de compreensão do texto:

O valor do conto de fadas para a criança é destruído se alguém detalha os significados. [...] Todos os bons contos de fadas têm significados em muitos

níveis; só a criança pode saber quais significados são importantes para ela no momento. À medida que cresce, a criança descobre novos aspectos desses contos bem conhecidos, e isso lhe dá a convicção de que realmente amadureceu em compreensão, já que a mesma história agora revela tantas coisas novas para ela. [...] A história só alcança um sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos. [...] depende da forma da elaboração do tema e do contexto em que ocorra. “João e Maria” lida com as dificuldades e ansiedades da criança que é forçada a abandonar sua ligação dependente com a mãe [...] João e Maria, sujeitos à fixação oral, só pensam em comer a casa que representa simbolicamente a mãe má que os abandonara (forçara-os a deixar o lar) e não hesitam em queimar a bruxa no fogão, como se ela fosse um alimento preparado para se comer. (BETTELHEIM, 1997, p.07- 08).

A experiência de leitura retorna a ter sentidos para o(a) aluno(a) quando este(a) tem curiosidade de voltar à história e ressignificá-la, ou despertar o interesse por outras narrativas similares ou dela decorrentes, ampliando os níveis de compreensão e de maturidade no processo de leitura durante percurso da escolaridade, desenvolvendo, inclusive, a preferência por um ou mais subgêneros da narrativa, como o policial, o gótico, o cômico, a crônica etc.

Como as personagens João e Maria, os(as) leitores(as) demarcam no texto o seu próprio caminho, deixando/encontrando pistas acerca da direção que conduz à produção dos sentidos, às respostas a determinadas perguntas que são únicas para cada um(a). De maneira análoga, os(as) leitores(as) em formação demarcam balizas, pontos de referência para a aquisição e compreensão da leitura, assinalando pontos estratégicos na segmentação dos períodos, na pontuação das frases, nas sutilezas da semântica, na organização da sintaxe no texto, enfim, em todas as estruturas linguísticas que, aos poucos, vão se tornando familiares para ele(a). Os(as) estudantes, ao mesmo tempo que irão enfrentar os desafios que a leitura propõe, ganharão repertório de linguagem e refinamento na compreensão do texto.

Dessa forma, a leitura programada exige do professor maior conhecimento de diagnóstico dos níveis de leitura dos(as) alunos(as) e antecede a leitura autônoma. Segundo as RCPEMPB 2008:

A leitura autônoma envolve a oportunidade de o educando poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido certa proficiência. Experimentando situações de leitura com crescente independência da mediação do professor, o educando aumenta a confiança que tem de si como leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos.

(REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA, 2008, p.37-38).

Os desafios da leitura em seus variados níveis de dificuldade, constroem a trilha para a compreensão do texto literário, a exemplo das migalhas de pão pelo caminho da história infantil. Assim acontece com o(a) estudante que se apropria das habilidades de leitura através das estruturas linguísticas do texto literário, ganhando aos poucos confiança e autonomia para tecer e ressignificar as suas próprias narrativas.

O(a) leitor(a) assíduo(a) sempre encontrará ferramentas cognitivas para melhor compreensão e superação de obstáculos nas leituras mais complexas.

Comparando os obstáculos postos às crianças perdidas na floresta com os desafios cognitivos enfrentados pelas crianças em seu desenvolvimento, o conto João e Maria apresenta duas crianças em processo de formação e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Na história, mesmo ignorando todas as peculiaridades do ambiente hostil ao qual são expostas, as crianças elaboram uma estratégia para solucionar o problema da desorientação espacial e poderem voltar para casa: deixar migalhas de pão pelo caminho. A primeira tentativa de usar esse recurso é bem-sucedida, mas as crianças são novamente abandonadas na floresta, e, desta vez, os pássaros comem as migalhas, tornando impossível o retorno à casa. Isso significa que, agora, a solução do problema é mais complexa, e um desafio a mais se incorpora aos já existentes (abandono, desorientação, medo): as crianças acabam presas na casa da bruxa má, que as escraviza e planeja engordá-las para comê-las. Dessa forma, o segundo abandono das crianças ultrapassa suas capacidades cognitivas, e elas terão de descobrir como fazer para superar o imenso obstáculo à sua sobrevivência, representado na figura da bruxa. Assim como na vida, buscar essa resposta, como se vê, é fundamental para seguir em frente.

Analogamente, são os(as) estudantes na formação de leitores(as) para o mundo da educação formal que precisam desenvolver habilidades eficazes exigidas como futuros pressupostos ou pré-requisitos do exercício do conhecimento de si próprio(a), assim como da cidadania em um mundo globalizado, diverso, competitivo e complexo nas suas relações sociais, políticas e econômicas.

A aula de leitura exige do professor planejamento, preparação da didática para desenvolvimento da temática textual escolhida: a isto se soma a necessidade de adequação da aplicação / construção do processo metodológico na aula de leitura literária nas séries finais do Ensino Fundamental. As aulas devem ser questionadoras: quem são os alunos receptores daquela mensagem? Quais temáticas a trabalhar no contexto social da comunidade escolar? Qual a função social da aula de português para aquela turma? Qual a função social da aula de literatura para estes(as) alunos(as)? A aula de leitura literária, especificamente, tem função social no dia a dia dos(as) alunos(as)?

Destarte, podemos espelhar os desafios que o(a) professor(a) da educação básica enfrenta, sobretudo o(a) professor(a) de português, para que o(a) aluno(a) egresso(a) do Ensino Fundamental se aproprie das competências de leitura. Antunes (2003) ressalta tais desafios, que abrangem os quatro campos do domínio linguístico – oralidade, escrita, leitura e gramática – como motivadores da efetividade do aprendizado na aula de leitura.

O fato de assumir a discussão de como aproximar o estudo da língua desse ideal de “competência” e de “cidadania”, ou melhor dizendo, de “competências para a cidadania”, já representa um passo imensamente significativo – já é o começo da mudança, pois já concretiza a intenção dos professores de querer adotar uma atividade pedagógica realmente capaz de oferecer resultados mais positivos [...] discutir, refletir, para identificar os problemas e encontrar saídas, já é uma “ação”, já é parte do processo de mudança.(ANTUNES, 2003, p.34)

É exatamente nesse aspecto que defendemos a importância da inclusão dos contos de fadas como ferramentas complementares ao ensino de língua tendo em vista a construção social e formação dos sujeitos. Nas histórias, as multilinguagens (do corpo, das cores, dos simbolismos ligados ao sagrado, à estrutura da sociedade,

aos comportamentos e papéis sociais etc., etc.) entrecruzam-se, atuando como meios identificadores/sinalizadores dos seres humanos enquanto sujeitos de deveres e direitos, que detêm a possibilidade de mudar e refletir sobre si mesmos não apenas em relação ao universo ficcional criado na narrativa, mas em contextos contemporâneos de constantes mudanças, embates, e, conseqüentemente, novas exigências.

Embora muito se fale entre os(as) professores(as) acerca do desinteresse dos jovens em relação à leitura e à escrita, a internet redimensiona atualmente os modos de tessitura textual, tanto na oralidade quanto na escrita, num ritmo que sugere a necessidade de uma autocrítica da escola em relação a esse tema. Várias possibilidades de leitura concretizam-se através dos suportes disponibilizados pelas novas tecnologias nos espaços cibernéticos das redes sociais, jornais digitais, e das novíssimas comunidades virtuais, nascidas a partir de 2012, hospedadas em grandes plataformas (ex: *Booktube*, cujos conteúdo é a revisão e discussão de literatura para jovens e adultos; *BookTok*, voltada para a discussão informal, em *lives* e/ou vídeos curtos, de livros lidos pelos criadores de conteúdo).

Esses criadores de conteúdo já têm até nome: são, respectivamente, os *booktubers* e *booktokers*. Nesses espaços virtuais, os textos estão disponíveis de maneira que indicam outros textos, criando hipertextos os mais variados *ad infinitum*. Por esse processo, o(a) leitor(a) aumenta o repertório linguístico, ganha conhecimento, desenvolve novas habilidades e competências, em outras palavras, tudo aquilo com que sonham os(as) professores(as) em suas orientações para o despertar do batido e rebatido interesse pela leitura.

Seria interessante que a escola, como um todo, se envolvesse nesses novos movimentos, para constatar, enfim, que o aluno não é desinteressado pela leitura, mas pela maneira como a escola a ensina. Os jogos em RPG, por exemplo, são exercícios de leitura e construção da narratividade dotados de grande complexidade.

### **3.2 A importância de mapas conceituais e espaços para leitura nas aulas de Língua Portuguesa: uma possibilidade de trabalho**

A aquisição da leitura no Ensino Fundamental é uma tarefa dinâmica, interligada com os indicadores que a avaliam. Assim, a escola tem um papel fundamental no ensino básico, que é a formação de leitores, ampliando o domínio dos níveis de leitura e escrita e orientando a escolha dos materiais essenciais de leitura.

Uma das formas de se trabalhar a leitura para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental é a utilização de mapas conceituais, visto que esse instrumento poderá “auxiliar na estruturação dos conteúdos garantindo lógica e abrangência dos temas em análise, maior facilidade de entendimento das ideias e suas relações no contexto do problema abordado” (PALETTA, p. 138, 2019).

Segundo Marinho e Libório Filho (2023), os mapas conceituais foram desenvolvidos por Novak e Gowing em 1978, partindo da premissa da aprendizagem significativa de Ausubel, relacionando tópicos principais a subtópicos ou subconceitos de maneira sistemática e estruturada, ou seja, quando um conhecimento é desenvolvido, outro que dele decorre pode também ser explorado (NOVAK, 1997 apud RUIZ-MORENO et al., 2004).



Assim, o processo de aprendizagem por meio de Mapas Conceituais torna o ensino personalizado, individual e com atribuições de significados únicos para cada educando. Neste processo, o aluno irá realizar as conexões com o tema de estudo e atribuirá significado de acordo com o que já sabia e o novo. Com isso o ensino passa a uma esfera onde o aluno torna-se construtor do conhecimento, resultando na aprendizagem significativa (SOUZA et al., 2018).

Em língua portuguesa, estudos conduzidos por Bezerra et al. (2018) com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, revelaram que após ler e discutir um conto com os alunos, foi iniciado um mapa de conceitos, produzido com a participação de toda turma. De acordo com os resultados, ficou claro que os estudantes compreenderam quais seriam as informações principais, as intermediárias, e tudo que devia constar no mapeamento conceitual para que houvesse, a partir dele, a visão geral e compreensão dos fatos que ocorrem no conto, fortalecendo a recomendação dessa prática como metodologia de incentivo à leitura no Ensino Fundamental.

De forma similar, para o quinto ano do Ensino Fundamental, Marinho e Libório Filho (2023), avaliando a utilização dos mapas conceituais como ferramenta no auxílio da interpretação de texto, constataram que os mapas conceituais podem ser utilizados com sucesso nesta etapa do processo de escolarização, tendo influência positiva na capacidade de interpretação dos alunos, tornando as atividades mais dinâmicas e instigando-os a compreender o que é proposto. Além disso, os resultados finais indicam que os alunos desse ano escolar são capazes de sistematizar o conhecimento a partir de um mapa conceitual, estimulando a produção textual, a aprendizagem significativa e a melhora na interpretação textual.

Para Medeiros et al. (2021), existem pelo menos 5 categorias para descrever os benefícios do uso do mapa conceitual como ferramenta no processo de aprendizagem, a saber: a) recurso de aprendizagem; b) organização do conhecimento; c) hierarquização dos conceitos; d) autonomia; e) desenvolvimento do pensamento crítico.

Embora diversos autores tenham desenvolvido investigações utilizando a confecção de mapas conceituais, não existem regras rígidas para sua construção. Entretanto, alguns princípios metodológicos que devem ser considerados, como identificação e seleção dos conceitos ou ideias-chave organizados hierarquicamente, estando os conceitos mais inclusivos no topo do mapa e os mais específicos mais abaixo; estabelecimento de relação entre conceitos através de linhas de ligação formando proposições sobre elas, palavras explicativas que as justifiquem; ordenação sequencial lógica entre as proposições formando uma unidade semântica (YANO e AMARAL, 2020).

Seguindo essa linha de ação, apostamos em coordenar leitura e letramento literário; apostamos nos contos de fadas trabalhados à luz das pesquisas já desenvolvidas no campo da leitura e compreensão de texto, mencionadas no decorrer deste artigo; apostamos no simples exercício de ler oralmente/silenciosamente, combinado à montagem dos mapas conceituais e aos exercícios de interpretação e produção de sentido baseados nos jogos RPG; apostamos na relação entre proposta de significação e leitura autônoma. Estas são as linhas gerais para os futuros desenvolvimentos dessa pesquisa.

## 4 CONCLUSÃO

Em etapa futura, este trabalho pretende dar origem a projeto de pós-graduação destinado a uma aplicação prática dos conceitos e reflexões por ele trazidos. A perspectiva de expandir o universo da revisão bibliográfica em torno do ensino de leitura, letramento literário e formação de leitores nos conduziu à importância dos estudos dos contos de fadas na sala de aula, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim como destaca (BETTELHEIM,1997), a importância dos contos de fadas para a criança amplia as capacidades cognitivas no âmbito da leitura. Dessa maneira, a leitura destes contos desenvolve na criança a compreensão do mundo real e imaginário, mas também incrementa a competência para a leitura autônoma, satisfatória, e a percepção psicológica do inconsciente quanto do consciente, sendo esse um aspecto essencial através do qual a fantasia facilita a aquisição e domínio da leitura pelo(a) estudante.

A partir desta formação inicial, o educando passa a ter autonomia nas suas próximas leituras escolhendo os gêneros e tipos textuais narrativos que lhe apeteçam. Os Referenciais (2008) citam as possibilidades de leitura autônoma pelos leitores experienciando situações diversas através da fruição do texto. Pela via da leitura silenciosa, o (a) leitor(a) habilita-se a assumir compromissos mais complexos no universo da leitura.

Nesse sentido, a formação inicial é bastante relevante, principalmente a formação de leitores que ingressam no Ensino Fundamental da Educação Básica. Tal formação envolve ações contínuas dos professores e da comunidade escolar. Esta abordagem teórica orienta as leituras e reflexões em torno do objeto estudado até o presente momento.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, T. A. M.; OLIVEIRA, T. M. A literatura infantil em sala de aula nos anos iniciais: a importância dos contos. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 19, n. 26, p. 16-33, set. 2017.
- ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de português**. – Encontro & interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003. (Séria Aula 1).
- BARBOSA, T. C. L.; COSTA, E. A. S. Formação continuada: Contribuições para práxis Docente do professor das Séries iniciais. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8, p.510-519, 2020.
- BRASIL.**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília: MEC,2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Ações internacionais. Pesquisa Talis. Brasília, DF, 2018.
- CAMARGO, V. A.; FREITAS, E. A. S. A prática da literatura na escolaNos anos iniciais **Revista científica eletrônica de ciências aplicadas da fait**, n 1, p. 2-10, maio, 2021.

CARVALHO, D. P. S. R. P, et a. Aplicação do mapa conceitual: resultados com diferentes métodos de ensino-aprendizagem. **Aquichan**, v. 16, n. 3, p. 382-391, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. Teoria e prática. 2ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DANIEL, L. C. B.; LOPES, E. P.; FARAGO, A. C. A importância da literatura infantil para o processo de alfabetização e letramento. **Revista Educação**, Batatais, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2020.

FREITAS, A. G. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e Letramento. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v. 8, n. 13, p. 233-251, jul./dez. 2012.

KLEIMAN, A. **Abordagens da leitura**. Belo Horizonte: Scriptum, s/d.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ed. São Paulo: Ática, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. Parábola, 2008.

MARINHO, T. dos S., & LIBÓRIO FILHO, J. da M. A utilização dos mapas conceituais como ferramenta no auxílio da interpretação de texto para alunos do 5º ano do ensino fundamental. **Peer Review**, v.5, n.8, p. 1-20, 2023.

MASULLO, V. F.; COELHO, I. S. As dificuldades dos professores na educação infantil-questões estruturais e pedagógicas. **UNISANTA Humanitas**, v. 4, n.1, p. 72 – 97, 2015.

OLIVEIRA MEDEIROS, J., DO CARMO RIBEIRO, R., & NUNES ALVES DE SOUSA, M. Mapa conceitual como ferramenta de aprendizagem: revisão integrativa da literatura. **SANARE - Revista De Políticas Públicas**, v.19, n.2, p.69-76, 2021.

OLIVEIRA, D. N.S.; CASTRO, E. R.; RIBEIRO, L. T. F.; LIMA, C. R. F.; COSTA, J. R. Formação e prática docente do pedagogo no ensino de Geografia. In: **Research, Society and Development**. V. 11, n. 9, p. 1-16, 2022.

PALETTA, F. C. Gestão da informação e conhecimento na Era Digital: Competência informacional e mapas conceituais. **Prisma. com**, n. 38, p. 126-140, 2019.

PINATI, C. T.; ALMEIDA, A. S.; PEREIRA, G. G.; RIBEIRO, G. A.; FONSECA, R. A. S.; SANTOS, M. A importância da literatura na educação infantil. **Ciência et Praxis**, v. 10, n. 19, p. 49-56, 2017.

PRAIS, J. L. S.; MODESTO, D. C. J.; TOMIZAKI, C. R. O ensino de literatura infantil na formação inicial do professor. **Revista Exitus**, Santarém/PA Vol. 6 N° 2 p. 68 – 87 Jul./Dez.2016.

**REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol.1. João Pessoa/PB: UFPB/BC, 2008.

RUIZ-MORENO, L. et al. Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 13, p. 453-463, 2007.

SILVA, J. T.; RIBEIRO, J. S. M. A importância da literatura na alfabetização. **Revista Eletrônica Científica Inovação Tecnológica**. Medianeira: Cadernos Ensino EAD, 2022.

SILVA, M. do Carmo Gomes et. al. Linguagem e leitura literária em sala de aula: um relato de experiência. In: **IV CONEDU: Anais**. 2016. URL: [www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

SILVA, V. E.; SILVA, F. B. Alfabetização e letramento nas séries iniciais. **Revista Saberes Docentes**, Juína-MT, Brasil, v.3, n. 5, p.1-32, jan./jul. 2018.

SOUZA, G. F.; PINHEIRO, N. A. M.; MIQUELIN, A. F. Mapas conceituais como recurso de aprendizagem: uma experiência nos anos iniciais. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.8 n.2, p.18-47, mai/ago, 2018.

SOUSA, V. A importância da prática da leitura desde os anos Iniciais do ensino fundamental tendo como estratégia pedagógica o gênero literário. **Cadernos da Fucamp**.v.15, n.22, p.35-52, 2016.

YANO, E. O.; AMARAL, C. L. C. Mapas conceituais como ferramenta facilitadora na compreensão e interpretação de textos de química. **Revista Experiências em Ensino de Química**. v. 6 n. 3, p.1-10, 2020.