



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Centro de letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



VANESSA FERREIRA NEVES

**LITERATURA E ORALIDADE NAS SÉRIES INICIAIS:
APLICAÇÃO DO MÉTODO CRIATIVO**

Cornélio Procópio

2024

VANESSA FERREIRA NEVES

**LITERATURA E ORALIDADE NAS SÉRIES INICIAIS:
APLICAÇÃO DO MÉTODO CRIATIVO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves Valente.

Cornélio Procópio

2024

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade - Bibliotecária, CRB/9 - 1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

N5181 NEVES, Vanessa Ferreira
Literatura e oralidade nas séries iniciais:
aplicação do método criativo. / Vanessa Ferreira
Neves; orientador Thiago Alves Valente - Cornélio
Procópio, 2024.
160 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós Graduação
em Letras, 2024.

1. Literatura Infantil. 2. Oralidade. 3. Ouvido
pensante. I. Valente, Thiago Alves , orient. II.
Título.

CDD: 371.3

VANESSA FERREIRA NEVES

**LITERATURA E ORALIDADE NAS SÉRIES INICIAIS:
APLICAÇÃO DO MÉTODO CRIATIVO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves Valente.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Alves Valente - Universidade Estadual
do Norte do Paraná – UENP
Orientador

Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini -
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Examinadora interna

Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Examinadora externa

NEVES, Vanessa Ferreira. **Literatura e oralidade nas séries iniciais**: aplicação do método criativo. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

RESUMO

É imprescindível trabalhar com a literatura infantil na escola, já que tal espaço é o lugar propício para aproximar as crianças das mais diversas narrativas e tipos de textos. No campo literário, os textos devem ser tratados como instrumento para propiciar momentos de reflexão, de diálogo, de descontração e estímulo à imaginação. O propósito desse trabalho é apresentar uma sugestão de intervenção pedagógica baseada em uma pesquisa-ação do PROFLETRAS, que se concentra na literatura infantil em séries iniciais durante o processo de alfabetização, um momento em que a linguagem oral é dominante. O trabalho aborda os princípios teóricos dos campos de estudo sobre ensino de literatura e literatura infantil, juntamente com a metodologia subjacente às ações pretendidas. Como base teórica, adotamos a noção de "ouvido pensante" (Amarilha, 2013) para criar uma experiência literária que reconheça a oralidade como forma preponderante e inerente para a apropriação do código escrito. Para a sala de aula, optamos pelo método criativo (Aguiar; Bordini, 1988), que inclui atividades de oralidade para promover uma relação positiva e subjetiva com os textos literários.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Oralidade; Ouvido pensante.

Neves, Vanessa Ferreira de **Literature and Orality in Early Grades: Application of Creative Method**. 2024. Dissertation (Professional Master in Letters - Profletras) - State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio , 2024.

ABSTRACT

It is essential to work with children's literature in school since this space is conducive to bringing children closer to various narratives and types of texts. In the literary field, texts should be treated as instruments to provide moments of reflection, dialogue, relaxation, and stimulation of imagination. The purpose of this work is to present a suggestion of pedagogical intervention based on an action research from PROFLETRAS, which focuses on children's literature in early grades during the literacy process, a moment when oral language is dominant. The work addresses the theoretical principles of the fields of study on literature teaching and children's literature, along with the methodology underlying the intended actions. As a theoretical basis, we adopt the notion of "thinking ear" (Amarilha, 2013) to create a literary experience that recognizes orality as a predominant and inherent form for the appropriation of the written code. For the classroom, we opted for the creative method (Aguiar; Bordini, 1988), which includes orality activities to promote a positive and subjective relationship with literary texts.

Keywords: Children's literature. Orality; Thinking ear.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz curricular da escola.....	62
Figura 2 – Pôster do filme <i>Menino Maluquinho</i>	86
Figura 3 – Capa do livro <i>Vaca pulou a Janela</i>	88
Figura 4 – Atividade na Biblioteca.....	91
Figura 5 – Assistindo ao filme <i>Menino Maluquinho</i>	91
Figura 6 – Assistindo Jetsons.....	92
Figura 7 – Atividade com papel sulfite.....	92
Figura 8 – Capa do livro <i>Salada, saladinha</i>	96
Figura 9 – Estação de brincadeira - amarelinha.....	97
Figura 10 – Estação de brincadeira - bolinha de gude.....	98
Figura 11 – Estação de brincadeira - corda.....	98
Figura 12 – Estação de brincadeira - bambolê.....	99
Figura 13 – Estação de brincadeira - peteca.....	99
Figura 14 – Escolha da brincadeira preferida.....	101
Figura 15 – Capa do livro <i>Meu livro de folclore</i>	104
Figura 16 – Estações de brincadeiras 1.....	107
Figura 17 – Estações de brincadeiras 2.....	107
Figura 18 – Capa do livro <i>No meio da noite escura tem um pé de maravilha!</i>	110
Figura 19 – Desenho do baú do tesouro.....	114
Figura 20 – Capa do livro <i>Brinquedos e brincadeiras</i>	124
Figura 21 – Desenho de um momento representativo da história.....	119
Figura 22 – Barco de papel.....	125
Figura 23 – Mural de parlendas 1.....	138
Figura 24 – Mural de parlendas 2.....	139
Figura 25 – Mural de parlendas 3.....	139
Figura 26 – Brincadeiras em família.....	140
Figura 27 – Exposição do “baú pessoal”	141
Figura 28 – Concurso Agrinho - categorias redação e desenho.....	142
Figura 29 – Redação premiada.....	148
Figura 30 – Desenho premiado.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados da escola.....	60
Quadro 2 – IDEB da escola.....	62

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNBE	Plano Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPP	Plano Nacional do Livro e Leitura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	A LITERATURA NA ESCOLA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AOS CONCEITOS TEÓRICOS.....	20
2.1	A LITERATURA E A LEITURA LITERÁRIA.....	29
2.2	A LITERATURA INFANTIL – ENTRE A ORALIDADE E A LEITURA.....	40
3.	METODOLOGIA E PROPOSTA.....	47
3.1	LÓCUS DA PESQUISA.....	60
3.2	CONSTATAÇÃO DE CARÊNCIAS.....	63
3.3	NO MEIO DA NOITE ESCURA TINHA UM PÉ DE MARAVILHA!.....	70
3.4	APLICAÇÃO DAS OFICINAS.....	84
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
	REFERÊNCIAS.....	155

1 INTRODUÇÃO

Ao observarmos a história da literatura infantil, percebemos que, desde seu reconhecimento como tal, ela vem sendo associada à finalidade educativa, uma vez que as primeiras histórias destinadas às crianças eram vinculadas à intenção dos adultos de instruí-las. Desde então, a literatura infantil debate-se entre uma função utilitária e uma função estética, conforme a crítica especializada.

Segundo Maria do Rosário Mortatti, em seu artigo “Leitura Crítica da literatura infantil”, de 2001, a definição do termo “literatura infantil” foi sedimentada ao longo do tempo conforme se alteravam ambos os conceitos, ou seja, tanto em relação à *literatura* quanto em relação ao que é considerado *infantil*.

No Brasil, como também ocorreu em outros países, o termo foi profundamente influenciado pela escola, pela academia e pelo mercado editorial. De acordo com a autora, devido a um lapso causado por diferentes apropriações teóricas das áreas de Pedagogia e Letras, por muito tempo o termo “literatura infantil” só foi considerado de forma separada, isto é, ou se colocava em evidência a literatura como arte ou os textos destinados às crianças em sua função didática.

A criança é exposta à linguagem e à comunicação desde o momento do seu nascimento e está sempre aprendendo diferentes formas de se expressar e de demonstrar seus sentimentos e emoções. Nesse processo, a interação social e a leitura são atividades inerentes e imbricadas ao fazer e ao estar com as crianças.

No contexto escolar, quando a criança lê uma história em que é necessário se preocupar de forma exacerbada com a decifração de códigos da escrita, na maioria das vezes não se cria a sintonia indispensável que leva ao envolvimento mais profundo com o que está sendo lido. Assim, a criança pode perder o interesse pelo livro, pois não consegue sentir o prazer da leitura que se torna um processo árduo.

Nesse sentido, ao ler uma história, a preocupação central dos estudantes infantes deve ser vivenciá-la de forma profunda para que se crie um envolvimento e o leitor se sinta inserido na história, tornando esse momento repleto de significados, já que a verbalização do texto é função do narrador.

Diante dessas considerações, as questões investigativas que nortearão a pesquisa são: De que forma a literatura infantil pode se tornar mais significativa para

o cotidiano de crianças em processo de alfabetização, considerando seu incipiente domínio do código escrito?

Já para efeito de intervenção, partimos de outro questionamento: Qual alternativa metodológica seria possível construir para viabilizar a formação do leitor de literatura nesta fase, sem desconsiderar características próprias deste momento, como a presença da oralidade como modalidade linguística preponderante em sala de aula?

Considerando as questões, o objetivo geral do presente projeto é elaborar um roteiro de formação leitora com crianças que ainda não estão alfabetizadas, utilizando gêneros literários vinculados fortemente com as tradições orais, como contos populares, e implementá-lo em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental com a finalidade de fomentar o interesse pela leitura e apresentar aos estudantes um rico repertório de literário.

Nesse contexto, a dissertação de Juliete Domingues Rosa (2019, p. 51) *Viver e tecer histórias: a animação de leitura para a formação de leitores no interior paulista* também adotou como método de ensino o método criativo. A mesma afirma sobre a finalidade do método criativo: “Dessa maneira, mais do que apreender ou apreciar algo, a finalidade de todo o processo desse método é harmonizar as atividades para que o aluno tenha o sentimento de fazer e de ser parte desse algo, além de também poder (re)criá-lo de maneira prazerosa”.

O objetivo da pesquisa de leitura foi criar uma maneira organizada de abordar a leitura literária a partir de um aporte teórico consistente sobre os clubes de leitura. Valorizando a importância da democracia no processo de leitura, a autora enfatiza a necessidade de um mediador de leitura para fornecer obras de qualidade. O objetivo final era ajudar a criar memórias afetivas de leitura por meio de um clube de leitura realizado com alunos em contraturno.

Rosa (2019) termina sua tese destacando a contribuição da sua pesquisa no campo da leitura literária, afirmando que os alunos participaram de forma ativa de todo o processo e que o resultado foi muito proveitoso. A autora destaca também o receio que a maioria dos professores tem de lecionar em uma turma de 6º ano, pois é uma fase de transição do ensino fundamental anos iniciais para o ensino fundamental anos finais:

Muitos professores preferem não se aventurar em lecionar para turmas do sexto ano. Uma tarefa realmente complexa, pois trata-se de crianças ainda dependentes e inseguras, passando por etapas de transição que exigem muita paciência. Outros professores se lançam com bom humor a essa tarefa, como é meu caso. (Rosa, 2019, p. 178)

Assim como a transição da educação infantil para o ensino fundamental anos iniciais, a transição para o ensino fundamental anos finais também é um importante passo na vida do aluno. Os alunos precisam ser acolhidos e acompanhados de perto nessa transição, é importante que os professores estejam atentos às necessidades dos alunos e ofereçam um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor.

Por fim a autora enfatiza a importância de projetos baseados em pesquisas acadêmicas. E ainda destaca que é fundamental que os professores se vejam como pesquisadores, pois combinar teoria e prática pode abrir novos caminhos produtivos no ensino da leitura e da educação.

Outro trabalho relevante com leitura literária na escola é o de Carla Fernanda Camara (2020), intitulado *A Oralidade e o Lúdico na Formação do Leitor Literário*. A autora também elegeu o método criativo na aplicação da sua pesquisa. A aplicação ocorreu em uma turma de 6º ano no estado de São Paulo. A mesma privilegiou a mediação da leitura e o trabalho com a oralidade em sala de aula.

Sobre o método criativo, Camara (2020, p. 53) ressalta: “O objetivo deste método não é o conhecimento do que já existe, todavia explorá-lo para a criação de algo novo”. A aplicação foi feita a partir de oficinas de acordo com unidades temáticas:

Estes, divididos em unidades temáticas contínuas e progressivas que seguem a ordem “de dentro para fora”, ou seja, do mais próximo para o mais distante, visando à compreensão de si mesmo e da realidade, dessa forma, temos: identidade, segredos, desejos, gostos, problemas, medos, relações familiares, amizade, vida na escola e descoberta do mundo. Os roteiros trazidos no texto foram ponto de partida para a oferta das oficinas. (Camara, 2020, p. 55-56)

Essa proposta interventiva também foi pautada na questão do “ouvido pensante” de Marly Amarilha (2013). Por isso foram privilegiadas atividades que envolvessem a oralidade. Foram utilizados onze textos de diferentes gêneros discursivos, levando em consideração a qualidade estética e o perfil dos envolvidos.

Ao final de seu trabalho, Camara (2020) afirma que, mesmo os alunos resistentes no início da aplicação das oficinas foram participando e se aproximando das histórias e, ao término das atividades, estavam todos envolvidos e pedindo a continuação das oficinas de leitura:

Ao longo da pesquisa, percebemos que a cada encontro os alunos iam se rendendo aos encantos do texto literário de modo que na última oficina, a que mais gostaram, terem se entregado por completo, inebriados pela magia e o prazer proporcionado ao leitor pelos momentos vivenciados, a ponto de estarem absortos a um mundo que extrapolou o espaço escolar, como se fosse um sequestro momentâneo dos leitores, que ao retornarem para a realidade, se mostravam modificados [...] (Camara, 2020, p. 100).

Outra pesquisa muito relevante encontrada no repertório do Profletras está intitulada como *Literatura e africanidade nos anos iniciais do ensino fundamental: contos e recontos africanos para formação do leitor literário e prática educativa*, de Andressa Barbosa de Araújo (2021). O objetivo da pesquisa foi encontrar estratégias que não só incentivassem a leitura, mas também promovessem o debate e o pensamento crítico em crianças das séries iniciais do ensino fundamental. A autora trata da importância do gênero conto, definindo este gênero como uma das mais antigas formas de representação literária, originada nas transmissões orais. Ela afirma que o conto reflete a dinâmica e a sede da atual sociedade por narrativas breves e cheias de sentido. Embora existam várias definições para caracterizar o gênero, todas concordam que contos são narrativas de ficção em prosa, geralmente curtas, em que o escritor cria personagens e situações de forma concisa. A mesma frisa a origem oral dos contos e a representatividade cultural que esse gênero representa:

A oralidade na qual se originaram os contos aqui estudados é um elemento essencial para a manutenção das diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte e ludicidade. (Araújo, 2021, p. 48)

A autora está defendendo a importância de promover a leitura de textos que abordem a temática afro-brasileira e africana no contexto escolar. Ela argumenta que essas obras contêm sabedoria que não se limita a falar apenas do passado, mas também oferecem reflexões sobre a vida, as relações interpessoais e a

educação. A autora destaca que incentivar a leitura dessas obras é importante para preservar um legado cultural que é parte da história do povo brasileiro, o que se evidencia em aspectos como o vocabulário, danças, roupas, comidas, elementos da cultura brasileira que beberam da arte e cultura africana.

Araújo (2021) também aponta para a importância do trabalho com a literatura nos anos iniciais do ensino fundamental:

Desta maneira, o livro de literatura infantil mostra-se como elemento fundamental no processo de alfabetização e letramento da criança, uma vez que é capaz de desenvolver a capacidade cognitiva de imaginação, reflexão e criatividade em suas diversas faces. (Araújo, 2021, p. 26)

Assim sendo, é fundamental que a leitura de textos literários seja incentivada no primeiro ciclo do ensino fundamental, pois é uma habilidade necessária para o desenvolvimento crítico dos alunos em todas as áreas do conhecimento. A autora ainda ressalta que o acesso a textos literários não é apenas um estímulo à leitura, mas uma oportunidade para viajar na imaginação, conhecer diferentes gêneros literários e compreender o papel dos autores na sociedade. No entanto, embora se fale muito sobre a importância da leitura na infância, trabalhar com textos literários em sala de aula tem se tornado um desafio cada vez maior para os professores, já que os cursos de formação muitas vezes não oferecem o suporte necessário para o desenvolvimento de um olhar crítico e subjetivo sobre esses textos.

Eliezer Ribeiro da Silva (2018), por sua vez, escreveu sua dissertação intitulada *O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o Letramento Literário no 6º ano do ensino fundamental*, gênero literário profundamente marcado pela oralidade. A pesquisa busca explorar a possibilidade do letramento literário no 6º ano do ensino fundamental a partir do uso de narrativas do insólito em contos da cultura popular do município de Paraty (RJ) e sua similitude com a obra do escritor Ricardo Azevedo. A partir dos pressupostos legais e curriculares mencionados, o objetivo é demonstrar o que há de especial nesses textos de origem popular, empreendendo uma análise para verificar o trabalho estético com a linguagem, o mover do imaginário, o possível despertamento das emoções e a possibilidade de fruição de sentidos múltiplos. A pesquisa defende que o contato com essas narrativas pode estimular a leitura e contribuir para a valorização do acervo literário

do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por meio de um diálogo com a obra de Ricardo Azevedo.

A pesquisa discute a visão equivocada e estereotipada do folclore e da cultura popular como sendo estáticos e conservadores, afirmando que a lógica das culturas é permanecer e mudar simultaneamente. O autor argumenta que há diferentes padrões culturais de desenvolvimento e que o estudo do popular requer atenção à tradição. Para o autor, cultura e tradição são conceitualmente análogas e dialéticas, não podendo uma existir sem a presença da outra:

Empreender uma definição do que é tradicional, folclórico ou mesmo popular costuma ser um desafio e uma atividade, ainda que acadêmica, de valor discutível; o interesse maior desta questão, conforme o exposto, deveria estar voltado para a compreensão dos padrões cognitivos, culturais, éticos e estéticos que estão na base da constituição desses acervos e os tornam diferentes. (Silva, 2018, p.98)

A questão aborda a dificuldade de definir o que é considerado tradicional, folclórico ou popular, bem como questiona a relevância dessa atividade, mesmo dentro do ambiente acadêmico. Em vez de se concentrar na busca por definições precisas, o autor sugere que é mais importante compreender os padrões culturais, éticos e estéticos que moldam essas manifestações culturais e as tornam únicas. Isso pode ajudar a entender melhor a importância desses acervos culturais e preservá-los para as futuras gerações.

Assim como na dissertação exposta anteriormente, nossa pesquisa tem a intenção de trabalhar com o gênero conto popular. A obra escolhida para sustentar a intervenção focada na oralidade é *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* do autor Ricardo Azevedo, livro de 2002. O livro foi vencedor do prêmio Jabuti em 2003, é composto por onze contos populares: “Moço bonito imundo”, “A mulher dourada e o menino careca”, “O príncipe encantado no reino da escuridão”, “Coco verde e melancia”, “A mulher do viajante”, “Os onze cisnes da princesa”, “O filho do ferreiro e a moça invisível”, “Dona boa-sorte mais dona riqueza”, “As três noites do papagaio”, “O filho mudo do fazendeiro” e “Entrevista para um papagaio”.

A escolha pelo autor e pela obra já referida se dá por vários motivos, um deles é a qualidade das obras de Azevedo, com um trabalho que envolve o folclore e a cultura popular. Nas séries iniciais, temos uma fase em que as crianças gostam

muito de contos de fadas, apreciam os textos marcados pelo “Era uma vez” característico dessas histórias. Também fazem parte do gosto das crianças as quadrinhas e as parlendas, aspectos que se unem na obra selecionada para a intervenção. O autor, assim, traz um rico repertório cultural que abre um leque para o trabalho com os estudantes.

Sobre o autor, a autora Penha Lucilda de Souza Silvestre (2013), em sua obra *Entre Traços e Letras: um estudo introdutório sobre a produção literária de Ricardo Azevedo*, traça a importante trajetória do escritor para a produção literária nacional voltada para crianças e jovens, frisando seu destaque no cenário atual:

Hoje, Ricardo Azevedo é um escritor significativo no panorama editorial da literatura infantil e juvenil. O conjunto da sua obra abrange um grande número de títulos, incluindo narrativas em prosa e em verso, que chegam ao mercado livreiro em constantes edições. O escritor realiza incessantes pesquisas sobre o folclore, que resultam em várias antologias sobre a cultura popular. (Silvestre, 2013, p. 33-34)

Como se vê, trata-se de um escritor importante e reconhecido no mundo da literatura para crianças e jovens. Ele tem um grande número de obras publicadas, incluindo histórias em prosa e verso, que são frequentemente reeditadas. Além disso, ele é conhecido por suas pesquisas sobre folclore e cultura popular, o que o levou a publicar várias antologias sobre o assunto. O fato de Ricardo Azevedo ser considerado um escritor significativo no panorama editorial da literatura infantil e juvenil sugere que suas obras são relevantes e valorizadas por editores, críticos e leitores. Ele tem alcançado reconhecimento e prestígio por sua produção literária. Além disso, o fato de ele realizar incessantes pesquisas sobre o folclore e publicar antologias sobre a cultura popular sugere que ele é um escritor que valoriza a tradição e a história de seu país, comprometido em divulgar esse conhecimento para as novas gerações: “As obras de cunho folclórico são resultado de incessantes coletas de contos e quadras populares, ditados, adivinhas, mitos regionais, receitas culinárias, frases feitas, trava-línguas que resultam em uma verdadeira antologia” (Silvestre, 2013, p. 35).

As obras de cunho folclórico podem ser uma forma interessante e lúdica de apresentar a cultura e a história de um país ou região para as crianças. Por meio dessas obras, elas podem conhecer lendas, mitos, costumes e personagens

históricos que fazem parte da identidade cultural de seu povo. A literatura infantil e juvenil tem um papel fundamental na construção da identidade cultural das crianças. As obras de cunho folclórico são uma forma importante de cumprir esse papel, ao mesmo tempo em que proporcionam momentos de lazer e entretenimento para as crianças:

Dessa maneira, o acervo folclórico e a tradição popular permitem ao escritor trabalhar com uma diversidade de temas, como fatos corriqueiros da vida humana, focalizando o relacionamento, o comportamento e a natureza das pessoas. O escritor tece especulações sobre a existência do homem, provocando meditações quanto à compreensão de fatos da vida. (Silvestre, 2013, p. 35)

A tradição popular e o acervo folclórico oferecem ao escritor uma grande variedade de temas para explorar em sua obra literária. Isso porque as histórias folclóricas e as tradições populares muitas vezes refletem a experiência humana em diferentes contextos e culturas. Isso tudo aliado ao elemento determinante de nossa intervenção, qual seja, as marcas da linguagem oral que podem trazer de modo mais significativo as crianças em processo de alfabetização para as formas da linguagem literária.

Ao trabalhar com esses temas, o escritor pode abordar questões importantes sobre a natureza humana, como as relações interpessoais, os comportamentos e atitudes das pessoas, a forma como lidamos com a natureza e o mundo que nos cerca, entre outros. Por meio de suas narrativas e poemas, ele pode especular sobre a existência humana, estimulando reflexões e compreensões sobre aspectos que afetam a vida de todos nós. Além disso, a literatura folclórica e a popular muitas vezes abordam temas que são universais e que transcendem as diferenças culturais e geográficas. Por isso, o escritor pode explorar esses temas de forma a oferecer uma perspectiva ampla e inclusiva, que respeita e valoriza as diversas formas de vida e experiência humana.

Ao falar sobre a narrativa de uma obra literária, é possível destacar a importância da diversidade de personagens e das diferentes perspectivas apresentadas pelo narrador. Com isso, é possível oferecer ao leitor uma visão ampla e inclusiva da realidade, valorizando as diversas visões de mundo, concepções, anseios intelectuais e materiais, seja da criança, seja do jovem, seja do adulto:

Azevedo traz para o universo infantil ou juvenil a discussão de temas atuais, problemas da sociedade contemporânea, fixando-se no aspecto das relações humanas, nas implicações interiores da criança e do adulto. A partir desse prisma, o autor trabalha a questão fundamental que perpassa todas as suas obras: “a dupla existência da verdade”. (Silvestre, 2013, p. 42).

Ao apresentar um universo variado de personagens, o escritor pode explorar diferentes perfis, idades, gêneros, culturas e vivências, proporcionando ao leitor um contato com a diversidade humana. Além disso, ao narrar os fatos sob diferentes óticas, o escritor permite que o leitor se identifique com as diversas perspectivas apresentadas, ampliando sua capacidade de compreensão e empatia. Assim, a diversidade de personagens e perspectivas é uma estratégia importante para a literatura infantil e juvenil, pois permite que o leitor se identifique com as histórias e personagens, ao mesmo tempo em que amplia sua capacidade de compreender e respeitar as diferentes visões de mundo e culturas presentes na sociedade.

O autor se destaca pela sua originalidade e experimentação, apresentando uma narrativa inovadora que busca ir além dos padrões tradicionais da literatura. Percebemos o reflexo da tradição oral que o autor utiliza em suas narrativas, recursos linguísticos e estilísticos que remetem notoriamente à oralidade:

Em sua vasta produção literária, Azevedo revela o experimentalismo com a linguagem, o uso do coloquialismo, disseminando-o por todo o texto, desprovido de artificialismo e, por isso mesmo, o narrador estabelece uma cumplicidade com o leitor, convidando-o a participar da experiência literária. (Silvestre, 2013, p. 42)

A produção literária de Azevedo se destaca por seu experimentalismo com a linguagem, o que inclui o uso de coloquialismos que permeiam todo o texto. Essa escolha estilística permite que a escrita do autor seja desprovida de artificialismo, criando uma sensação de proximidade e cumplicidade com o leitor. Ao utilizar uma linguagem mais próxima do cotidiano das pessoas, Azevedo convida o leitor a participar de forma mais ativa da experiência literária.

O experimentalismo com a linguagem também pode proporcionar uma experiência de leitura mais rica e desafiadora. Ao romper com as convenções da linguagem padrão, o autor pode explorar novas formas de expressão e de comunicação, o que pode levar o leitor a questionar e a refletir sobre a própria forma como usa e compreende a linguagem.

Enfim, para este momento, apresentamos as linhas gerais da proposta de intervenção que foi implementada no âmbito do Profletras, conforme previsto nesta base teórico-metodológica. No que diz respeito ao ensino de alfabetização para crianças, utilizamos o método criativo a partir de obras literárias em que a oralidade é um elemento essencial da narrativa, bem como a concepção estética e material do livro como elementos de inserção no universo literário.

Nesse sentido, escolhemos a obra do escritor Ricardo Azevedo (2002), na qual exploramos a leitura de imagens para coletar dados desordenados e usá-los como elemento central para o desenvolvimento da linguagem oral em conexão com a literatura. Para a sala de aula, priorizamos atividades orais que empregam recursos estilísticos da literatura, como jogos verbais e leituras dramatizadas, além de promover a retomada de rodas de conversa e contação de histórias. No entanto, tivemos o cuidado de não transformar a oralidade em algo exótico e fora do contexto escolar. Em vez disso, buscamos criar uma vivência cotidiana da oralidade que destacasse sua plurissignificação e estética, o que deve estimular o pensamento crítico dos alunos.

No que diz respeito à abordagem da pesquisa, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa com enfoque indutivo. Justifica-se tal abordagem por ser muito utilizada no campo das ciências sociais, buscando obter dados descritivos por meio do contato direto com os estudantes. Considerando o contexto escolar, a abordagem qualitativa exige um estudo amplo do objeto de pesquisa, o que de fato é necessário para a aplicação do produto.

A intenção da pesquisa era realmente conseguir “capturar” as perspectivas dos estudantes diante do trabalho elaborado com o produto, respeitando e considerando as suas vivências e experiências de vida e registrando tudo de maneira pertinente à análise em foco, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.16): “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganha a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que se ouve e observa”.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, pode-se dizer que tem caráter de pesquisa-ação, pois o objetivo é propor uma intervenção, solucionando um problema encontrado na minha atuação como docente:

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa. (Gil, 2002, p.143)

O delineamento metodológico adotado, ao combinar uma abordagem qualitativa com enfoque indutivo e a aplicação de pesquisa-ação, destaca-se como uma estratégia robusta para explorar e compreender as dinâmicas intrínsecas ao contexto escolar. A escolha pela abordagem qualitativa se alinha ao propósito de uma imersão profunda no universo dos estudantes, buscando capturar suas perspectivas e experiências de maneira autêntica. O enfoque indutivo, por sua vez, permite a descoberta de padrões emergentes durante a análise, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada.

A opção pela pesquisa-ação, com seu caráter participativo e orientado para a resolução de problemas práticos, reforça o compromisso de não apenas observar passivamente, mas também de intervir de maneira significativa no ambiente educacional. Esta abordagem, como destacada por Gil (2002), vai além dos limites tradicionais da pesquisa, integrando a ação direta dos pesquisadores e dos grupos envolvidos. Assim, o presente estudo não se limita a uma mera análise acadêmica, mas busca ativamente contribuir para a melhoria das práticas educacionais, respondendo a desafios identificados na atuação docente.

Ao adotar essa abordagem integrativa, a pesquisa não apenas se propõe a desvelar aspectos inexplorados do ambiente escolar, mas também a gerar impactos tangíveis no cotidiano educacional, proporcionando uma contribuição para a efetividade das práticas pedagógicas. Este enfoque dinâmico e interdisciplinar reflete a natureza complexa da educação, reconhecendo-a como um campo em constante evolução, que demanda não apenas reflexão teórica, mas também ação prática e transformadora.

Organizado em capítulos sequenciais, este trabalho explora a importância e o papel da literatura na educação. Inicia-se com uma análise dos documentos oficiais que norteiam o ensino, seguida por uma investigação dos conceitos teóricos que fundamentam a compreensão da literatura e da leitura literária. O segundo capítulo se dedica a um estudo aprofundado sobre a literatura infantil, investigando suas relações com a oralidade e a leitura, ao mesmo tempo em que apresenta a

metodologia e a proposta da pesquisa. No terceiro capítulo, adentra-se o cenário da investigação, discutindo o contexto onde ela foi realizada, identificando lacunas no ensino de literatura e descrevendo a implementação das oficinas desenvolvidas. Por fim, o quarto capítulo traz as considerações finais do estudo, destacando suas descobertas e contribuições principais, seguidas das referências bibliográficas consultadas ao longo do trabalho.

2 A LITERATURA NA ESCOLA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AOS CONCEITOS TEÓRICOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Foi instituída em 2017 e passou a ser obrigatória a partir de 2020. Ela é um guia para a elaboração dos currículos das escolas e deve ser seguida por todas as redes de ensino do país. A segunda versão da BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2018, com algumas alterações em relação à versão anterior, principalmente em relação ao ensino médio. Atualmente, a versão mais recente da BNCC é a terceira, aprovada pelo CNE em 2020.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental é um momento importante na vida escolar de uma criança, pois envolve mudanças significativas em termos de ambiente, rotina e metodologia de ensino. Nesse sentido, é essencial que haja uma atenção especial por parte dos educadores para garantir que essa transição seja feita de forma suave e efetiva.

O documento menciona a importância da integração e continuidade dos processos de aprendizagem da criança durante essa transição. Isso significa que os educadores devem considerar o que as crianças já aprenderam na educação infantil e utilizar esse conhecimento como base para o ensino no início do ensino fundamental:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (Brasil, 2018, p. 49)

Garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagem da criança durante a transição da educação infantil para o ensino fundamental é

importante não só para o sucesso escolar da criança, mas também para o seu desenvolvimento emocional e social. Uma transição suave e efetiva pode ajudar a criança a se sentir mais segura, confiante e motivada para aprender, além de contribuir para a formação de relações positivas com os educadores e colegas de classe.

A BNCC frisa a importância de trabalhar com ludicidade durante a transição da educação infantil para o ensino fundamental, e isso se deve principalmente ao fato de que a ludicidade é um aspecto pedagógico que favorece o desenvolvimento integral da criança.

Ao utilizar atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e desafios, os educadores podem proporcionar experiências divertidas e estimulantes para as crianças, que contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. Além disso, atividades lúdicas podem ajudar a criança a se sentir mais confiante e motivada para aprender, já que o ambiente lúdico é mais descontraído e menos estressante. “A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 53).

É justamente nessa fase de transição da educação infantil para o ensino fundamental que o documento aponta a importância do trabalho com a oralidade. Nessa fase a oralidade deve amparar todas as diversas formas de aprendizagem, pois as crianças ainda não dominam a leitura da escrita:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. (Brasil, 2018, p. 54)

Os alunos que estão nessa transição precisam ser estimulados a desenvolver a capacidade de se comunicar oralmente, seja para expressar suas ideias e opiniões, seja para compreender e respeitar as ideias dos outros. A partir do diálogo e da interação, eles podem construir seu conhecimento de forma mais significativa e ampliar seu vocabulário.

Além disso, a oralidade é um elemento importante para a formação da identidade do estudante, pois permite que ele se expresse e se posicione diante do mundo. Nesse sentido, é fundamental que a escola proporcione situações de comunicação oral significativas e relevantes, que permitam aos alunos desenvolver habilidades comunicativas e sociais para sua formação integral.

Também é importante ressaltar que cada faixa etária dos estudantes demanda um tipo específico de planejamento pedagógico. Isso porque as habilidades, competências, interesses e necessidades dos alunos variam de acordo com sua idade e desenvolvimento cognitivo. No caso do ensino fundamental (anos iniciais), por exemplo, é preciso considerar que os alunos estão em um momento de transição entre a educação infantil e a escola formal, e que, por isso, têm características e demandas específicas.

Nessa fase, é importante que o planejamento pedagógico leve em conta as habilidades e os conhecimentos que os alunos já possuem, propondo atividades que estimulem seu desenvolvimento de forma gradual e progressiva. Além disso, é fundamental que as atividades sejam adequadas à idade e ao nível de desenvolvimento dos alunos, garantindo sua motivação e engajamento. Os estudantes que iniciam o ensino fundamental também necessitam de um trabalho que compreenda as especificidades da criança em fase de alfabetização:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2018, p. 54-55).

Outro aspecto importante a considerar é a diversidade dos estudantes, que envolve diferenças de gênero, raça, cultura, religião entre outras. O planejamento pedagógico deve ser inclusivo e respeitar a diversidade, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

No que diz respeito à Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), a BNCC estabelece que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 63-64)

Isso significa que o ensino de Língua Portuguesa deve ir além do ensino das regras gramaticais e do desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita. É preciso também proporcionar aos estudantes oportunidades de vivenciar e refletir sobre as diferentes práticas sociais de uso da linguagem, tais como a leitura de textos literários e não literários, a produção de textos escritos e orais, a participação em debates, discussões e apresentações.

A partir dessas experiências, os estudantes podem desenvolver habilidades de letramento crítico, que lhes permitam compreender as diferentes formas de expressão da linguagem e sua relação com os contextos sociais, culturais e históricos em que estão inseridos.

De acordo com a BNCC, o objetivo é desenvolver as habilidades linguísticas dos estudantes, possibilitando a compreensão, produção e reflexão sobre a língua. A base está dividida em eixos estruturantes: Leitura: desenvolver a habilidade de leitura dos estudantes, promovendo a compreensão de diferentes tipos de textos e o acesso à cultura escrita; Oralidade: desenvolver a capacidade de expressão oral dos estudantes, possibilitando a participação ativa em situações de comunicação; Produção de Textos: desenvolver a habilidade de produção de textos dos estudantes, possibilitando a expressão escrita e a organização de ideias; Análise Linguística: desenvolver a capacidade de análise e reflexão sobre a língua, possibilitando a compreensão das normas e dos usos linguísticos.

Além dos eixos, a BNCC também está organizada por campos de atuação transversais, que perpassam todas as áreas do conhecimento e que visam desenvolver competências e habilidades gerais nos estudantes:

São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. (Brasil, 2018, p. 80)

Esses campos de atuação transversais têm como objetivo promover uma formação integral e abrangente aos estudantes, indo além das áreas específicas do conhecimento e desenvolvendo habilidades e competências que são importantes para a vida em sociedade. E vida em sociedade implica, necessariamente, ter voz e saber usá-la.

A literatura pode ser encontrada no campo artístico-literário, que é um dos cinco campos de atuação transversais da BNCC. Esse campo tem como objetivo desenvolver habilidades e competências relacionadas à percepção, apreciação e produção de diferentes formas de expressão artística, incluindo a literatura, a música, o teatro, a dança, entre outras:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (Brasil, 2020, p. 92)

No caso específico da literatura, espera-se que os estudantes desenvolvam habilidades como a compreensão de textos literários, a interpretação e análise de elementos literários (como personagens, enredo, narrativa, etc.), a apreciação e valorização da diversidade cultural presente na produção literária, a produção de textos literários próprios, entre outras.

No entanto, apesar de constar como um dos campos de atuação transversais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o tratamento da literatura dentro do documento muitas vezes é superficial, relegando-a ao mesmo nível de outros tipos de textos. Essa abordagem tende a desconsiderar as especificidades e a importância da literatura como uma forma única de expressão artística e cultural. Enquanto a BNCC reconhece a literatura como parte do campo artístico-literário, seu tratamento genérico não contempla adequadamente a riqueza e complexidade das obras literárias. A literatura não é apenas mais um gênero textual, mas sim um veículo crucial para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da empatia, da imaginação e do pensamento crítico dos estudantes.

Quanto ao estado do Paraná, onde se situa a escola em que executamos esta pesquisa-ação, o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações*

pedagógicas para os anos iniciais, distribuído pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) aos professores, ressalta que o letramento deve acontecer de forma simultânea com a alfabetização: “Assim, para que a criança se insira de forma plena no mundo da escrita, é fundamental que a alfabetização e letramento sejam processos simultâneos e indissociáveis” (Paraná, 2010, p. 24).

O conceito de letramento está relacionado ao de alfabetização, que se refere ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, enquanto a alfabetização é um processo mais limitado e focado na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento é um processo mais amplo e complexo, que envolve o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao uso da leitura e da escrita em diferentes contextos e situações:

[...] ler e escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções: para informar ou informar-se, para interagir, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimento, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse. (Paraná, 2010, p. 22)

Assim, uma pessoa que é alfabetizada pode não necessariamente ser letrada, pois pode ter dificuldades em aplicar as habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos e situações sociais. Por outro lado, uma pessoa que é letrada tem um nível mais avançado de domínio das habilidades de leitura e escrita e é capaz de usá-las de forma funcional e crítica em diferentes áreas da vida.

No que diz respeito às particularidades do ensino de língua portuguesa, o documento afirma que a escola é responsável pela formação de leitores:

[...] é indiscutível o fato de a escola ser, por excelência, o lócus, responsável por propiciar condições para os indivíduos iniciarem-se e ampliarem sua condição de leitores, o que está intrinsecamente atrelado à necessidade de o aluno assumir o papel de sujeito do seu letramento. A questão abordada aqui, refere-se ao papel da escola na formação de sujeitos que vivam na condição de letrados. (Paraná, 2010, p. 136)

Frente a esses conceitos e a essas intenções, o documento registra orientações aos direcionamentos que devemos tomar referentes às primeiras leituras dos estudantes:

Enquanto o aluno não tiver fluência na leitura, o professor será o leitor de gêneros textuais variados, manuscritos ou impressos em diferentes suportes. Esse contato auditivo com os textos escritos aproxima a criança dessa modalidade de linguagem com suas especificidades, além de permitir-lhe a percepção dos usos sociais da escrita. (Paraná, 2010, p. 145)

O contato auditivo com os textos escritos, na perspectiva mais tradicional da escola, pode ajudar a criança a se familiarizar com a linguagem escrita e suas especificidades. Isso porque, ao ouvir textos sendo lidos, a criança começa a compreender as regras da linguagem escrita, como a estrutura da frase, a pontuação, a ortografia, entre outros aspectos. Além disso, o contato auditivo com textos escritos pode ajudar a criança a desenvolver a habilidade de compreensão de textos, o que é fundamental para o processo de letramento. Parte-se do princípio, pois, que o contato auditivo pode tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso e motivador para a criança, já que ela pode se envolver emocionalmente com a história ou com o conteúdo que está sendo apresentado.

O documento apoia, a princípio, o trabalho com a literatura na escola, enfatizando a sua importância no contexto escolar e todas as suas decorrências que o mesmo traria aos estudantes, da seguinte forma:

A literatura será merecedora de atenção especial nesse período da escolaridade, pois além de estimular o processo de alfabetização, desenvolve o espírito criativo, crítico e intelectual. Conviver com histórias, leitores e livros é fator decisivo para a formação do leitor, conforme revelam estudos da área. (Paraná, 2010, p. 145)

Para isso, é importante oferecer uma variedade de gêneros literários, como contos, fábulas, lendas, poemas, crônicas, entre outros, para que os estudantes possam experimentar diferentes formas de expressão e compreender as particularidades de cada uma delas.

Como se lê, o documento recomenda que o ensino de literatura seja voltado para a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de interpretar e analisar as obras de forma autônoma. Para isso, é fundamental que os professores incentivem a leitura atenta e crítica, propondo atividades que estimulem a reflexão sobre os temas e os valores presentes nas obras. “A aproximação com literatura de boa qualidade repercute positivamente na formação do leitor, além de a escola cumprir sua função

de promover condições para a população incorporar arte em sua vida” (Paraná, 2010, p. 146).

De acordo com os documentos expostos, compreende-se que a literatura deve ser um dos pilares de conhecimentos linguísticos continuamente discutidos e trabalhados no ambiente escolar. Por sua historicidade, é importante perceber sua presença na própria *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB), conforme a Lei n.º 14.407, de junho de 2022, que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e visa estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. A lei passa a vigorar acrescida do seguinte parágrafo: “Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo” (Brasil, 2022).

Mais recentemente, ainda, a literatura esteve no centro da preocupação dos nossos legisladores com a aprovação de leis de incentivo à leitura e escrita.

A Lei n.º 13.696, de 12 de julho de 2018, instituiu a política nacional de leitura e escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil. De acordo com o site da Câmara dos Deputados, “a política terá como diretrizes a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas”¹.

Ao recomendar a aprovação do projeto na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, a deputada Maria do Rosário (RS) afirmou que “a leitura e a escrita são habilidades imprescindíveis para uma educação de qualidade emancipadora, que permita aos cidadãos buscarem sua independência intelectual”².

De acordo o site do Senado Federal “a norma também cria uma política nacional para fortalecer as bibliotecas públicas, com a ampliação e atualização dos acervos físicos e digitais e a melhoria da acessibilidade, e estabelece que o governo federal deve trabalhar em conjunto com estados, municípios, sociedade civil e empresas”³.

1 Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/542237-lei-cria-politica-nacional-de-leitura-e-escrita/>> Acesso em: 5 abr. 2023.

2 Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/542237-lei-cria-politica-nacional-de-leitura-e-escrita/>> Acesso em: 5 abr. 2023.

3 Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2018/08/politica-nacional-de-leitura-e-escrita-agora-e-lei>> Acesso em: 5 abr. 2023.

A senadora Fátima Bezerra (RN) foi autora do projeto que deu origem à lei e asseverou que “com leitura são formados cidadãos mais críticos, autônomos e mais bem qualificados; são construídas organizações e instituições mais eficientes e inovadoras.”

A proposta inicial do projeto surgiu de uma sugestão do conselho do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), presidido, à época, por José Castilho Marques Neto e, por isso, a norma legal também ficou conhecida como “Lei Castilho”.

De acordo com o autor intelectual da lei, José Castilho Marques Neto:

a grande inovação é que com a PNLE haverá uma política pública de Estado permanente e objetiva que obriga os governos brasileiros a não relegarem ao esquecimento os programas de formação leitora, ou, tão ruim quanto o esquecimento, fazerem da implantação desses programas uma atividade menor e marginal, apenas executada para dizer que se fez alguma coisa pela área⁴.

Apesar do esforço legislativo na elaboração de leis que fomentem a leitura, a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, publicada em obra com título homônimo, apresentou um cenário angustiante em que, de 2015 para 2019, a porcentagem de leitores caiu de 56% para 52%, o que representa cerca de 4,6 milhões de leitores. Além disso, outro dado alarmante apresentado foi o de não leitores, em que os brasileiros com mais de 5 anos que não leram nenhum livro, nem mesmo parcialmente, representam 48% da população, o que significa 93 milhões de um total de 193 milhões de brasileiros⁵.

Infelizmente, a 5ª edição nos revelou uma redução no percentual de leitores entre 2015 e 2019, ampliando nosso desafio para melhorar o “retrato” que vem sendo desenhado pela série histórica da pesquisa desde 2007. Continuamos com um patamar de quase 50% de não leitores, o que pode explicar por que, no ranking do IDH (84º lugar), estamos atrás de vários países da América Latina e caímos cinco posições entre 2018 e 2019. (Failla, 2021, p. 7)

⁴ Reportagem publicada no site de notícias Biblioio Cultura Informacional, em 13 jul. 2018. Disponível em: <<https://biblioio.info/sancionada-pnle-vira-lei>>. Acesso em: 5 abr. 2023.

⁵ AGÊNCIA BRASIL. Reportagem de Mariana Tokarnia. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos>>. Acesso em: 5 abr. 2023.

Realizada a cada quatro anos, a última edição foi lançada em 2020, e ainda não houve uma pesquisa sobre o hábito da leitura do brasileiro durante a pandemia de coronavírus.

Apesar da lei de política nacional de leitura e escrita ser considerada muito avançada, plural e democrática, vários especialistas consideram que a norma ficou abandonada e o poder público teve dificuldades em executar e ampliar essa e outras políticas de fomento à leitura⁶.

A expectativa é que haja uma recuperação das políticas já instituídas para que ocorra uma implementação efetiva das leis já vigentes. Assim, para efetivar a política nacional de leitura e escrita é preciso conciliar a Lei do Livro, que cuida da distribuição e isenções fiscais, bem como a Lei da Biblioteca, que universaliza o acesso às bibliotecas escolares e a Lei do Plano Nacional do Livro e Leitura que traz o planejamento em todos os eixos.

2.1 A LITERATURA E A LEITURA LITERÁRIA

De acordo com críticos literários reconhecidos, como Antonio Candido (1918-2017), Marisa Lajolo (1944) e Antoine Compagnon (1950), a literatura é uma forma de arte que possui o poder de transformar o leitor. Através das histórias contadas nos livros, é possível viajar por mundos imaginários, conhecer personagens marcantes e refletir sobre a vida e a sociedade. Para que essa transformação ocorra, no entanto, é preciso que o leitor seja formado, ou seja, que ele tenha um conjunto de habilidades e conhecimentos que permitam que ele compreenda e aprecie a literatura de forma plena. A formação do leitor de literatura é um processo que envolve não apenas a leitura em si, mas também a reflexão sobre o que foi lido e o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas:

A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. (Aguilar; Bordini, 1988, p. 14)

⁶ CALVI, Pedro. Publicada na página de notícias da Comissão de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados. 2021. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/noticias/pais-tem-boas-leis-de-incentivo-a-leitura-mas-estao-abandonadas-afirmam-especialistas>>. Acesso em: 5 abr. 2023.

Antônio Candido (2004) em seu ensaio crítico intitulado “O Direito à Literatura” afirma:

Há três faces da literatura: 1) Literatura é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) Literatura é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (Candido, 2004, p. 176)

Essas três faces da literatura não são excludentes. Para Candido, a literatura é uma forma de expressão humana que abrange muitas dimensões e que pode ter múltiplos significados e usos.

Por sua vez, o teórico Terry Eagleton (2001) traz algumas acepções sobre a literatura em *Teoria da literatura: uma introdução*. Eagleton problematiza algumas definições de literatura que foram propostas ao longo da história. Dentre elas, podemos destacar algumas.

Inicia dizendo que seria possível definir literatura como “escrita “imaginativa”, no sentido de ficção – escrita esta que não é literalmente verídica” (Eagleton, 2006 p.1). Mas o autor refuta essa afirmação: “A diferença entre ‘fato ou ‘ficção’, portanto, não parece nos ser muito útil, e uma das razões para isto é a que a própria distinção é muitas vezes questionável” (Eagleton, 2006, p. 1).

Já a definição formalista se concentra nos aspectos formais dos textos literários, como a linguagem, a estrutura e as técnicas narrativas. Para os formalistas, a literatura é uma forma de arte autônoma, que deve ser avaliada apenas com base em seus aspectos formais, independentemente de seu conteúdo ou mensagem. “A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana” (Eagleton, 2006, p. 2). Outra face do formalismo é quanto à questão da literalidade, ou seja, é como se o texto literário tivesse algo nele mesmo que pudesse ser considerado literário, algo que estaria imanente: “Não há nenhum artifício “literário” – metonímia, sinédoque, litote, quiasmo, etc. – que não seja usado intensivamente no discurso diário” (Eagleton, 2006, p. 8).

A literalidade se refere à qualidade de um texto que o torna um objeto de arte literária. Segundo os formalistas, a literalidade de um texto dependeria de suas características formais, como o uso de figuras de linguagem, a estrutura narrativa, o

uso do ritmo e da musicalidade da língua, entre outros elementos. Assim, para os formalistas, a literatura não é simplesmente uma forma de comunicação, mas uma forma de arte que cria novas realidades linguísticas e que pode ser apreciada como uma experiência estética em si mesma. A literatura é uma forma de expressão que explora a capacidade da linguagem de criar significado e beleza, e que exige uma leitura atenta e crítica para ser plenamente apreciada:

A nítida distinção entre “prático” e “não-prático” talvez só seja possível numa sociedade como a nossa, na qual a literatura deixou de ter grande função prática. Poderemos estar oferecendo como definição geral um sentido do “literário” que é, na verdade historicamente específico. (Eagleton, 2006, p. 13)

De acordo com o autor, os juízos de valor são avaliações subjetivas que fazemos sobre um texto literário, baseadas em nossas próprias crenças, valores e experiências. Esses juízos de valor não são objetivos ou universais, mas sim dependentes do contexto cultural, social e histórico em que são feitos.

Eagleton (2006) argumenta que os juízos de valor são inevitáveis na leitura e na interpretação de um texto literário, mas que eles devem ser avaliados criticamente e situados dentro do contexto em que são feitos. Ele alerta que os juízos de valor podem refletir preconceitos, ideologias e interesses pessoais, e que devemos estar cientes dessas influências ao fazer avaliações críticas de uma obra literária:

Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros. (Eagleton, 2006, p. 22)

Assim, os juízos de valor são uma parte inevitável e importante da leitura e da interpretação literária, mas devem ser abordados com uma atitude crítica e reflexiva para evitar interpretações simplistas ou ideologicamente tendenciosas.

Voltando nossa atenção para o campo literário brasileiro, especificamente, Marisa Lajolo (2018), em seu livro *Literatura: ontem, hoje e amanhã*, apresenta uma reflexão sobre a literatura ao longo dos séculos, desde a Antiguidade até o século

XXI, e discute o papel da literatura na sociedade atual e as possibilidades para o futuro da literatura.

Ao longo do livro, Lajolo (2018) apresenta um panorama da história da literatura, destacando as transformações estéticas, culturais e sociais que ocorreram ao longo do tempo. Ela aborda temas como a tradição literária, a relação entre literatura e sociedade, as questões de gênero na literatura, o papel do leitor na construção do sentido do texto e as novas formas de literatura que surgiram com o advento das novas tecnologias:

E a literatura está sempre inovando, ganhando cara nova. A literatura hoje não é mais sempre e só artesanal, nem é produzida por umas poucas indústrias ou escrita por uns poucos escritores que têm o monopólio do mercado e da crítica. Hoje a literatura é produzida por uma indústria tão sofisticada quanto a indústria de alimentos, que oferece molho de tomate para todos os gostos, com coentro ou sem cebolinha, com pedaços grandes de tomate ou como creme homogeneizado. (Lajolo, 2018, p.13)

A autora não apresenta uma definição única e fechada do que é literatura. Em vez disso, ela discute a literatura a partir de diferentes perspectivas, enfatizando sua complexidade e multiplicidade de sentidos. De forma irônica e muito bem humorada, comenta sobre as várias possibilidades de leitura presentes no mercado, afirmando que há leituras para gostos variados. Mas frisa a importância que o cânone ainda tem na literatura e esclarece seu lugar de destaque: “Mas há também é claro, o setor das numeradas e das cadeiras cativas: pois a literatura de que falam professores e livros mais convencionais continua viva, vai bem, obrigada, e até – como já disse – manda lembranças” (Lajolo, 2018, p. 14).

Essas considerações sobre *literatura* nos permitem vislumbrar um panorama geral em que podemos reconhecer a existência de um cânone da literatura infantil, brasileira e estrangeira, formada por um conjunto de obras consideradas clássicas e que têm sido transmitidas de geração em geração. São obras que, de alguma forma, têm marcado a história da literatura infantil e se mantido em circulação entre famílias e escolas. Sobre isso, Lajolo também destaca a importância das obras literárias infantis contemporâneas, que têm sido produzidas nos últimos anos. Essas obras apresentam novas perspectivas e abordagens, e trazem temas e questões que refletem o mundo em que as crianças vivem atualmente:

Mas diferente não quer dizer pior. Só quer dizer diferente. Em geral, as vozes donas da verdade, vozes que não convivem bem com a diferença, usam óculos e veem o diferente como pior e estão habituadas a ter sempre razão. (Lajolo, 2018, p.15)

Tanto as obras canônicas quanto as contemporâneas, assim, devem ser valorizadas e estudadas. É importante que as crianças tenham acesso a uma variedade de obras literárias produzidas em espaços e tempos diferentes.

Marisa Lajolo (2018) traz vários questionamentos sobre a definição do que é literatura: “E, se não é literatura, por que não é? Para uma coisa ser considerada literatura tem de ser escrita? Tem de ser editada? Tem de ser impressa em livro e vendida ao público?” (Lajolo, 2018, p. 23). A autora afirma que pode ser que a explicação seja muito simples para toda a questão levantada, mas ao mesmo tempo demonstra a complexidade do tema: “A resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (Lajolo, 2018, p. 23).

Também é destacada pela autora a importância das instâncias de legitimação na literatura infantil e juvenil. Essas instâncias são responsáveis por selecionar, avaliar e reconhecer determinadas obras literárias como “boas” ou “qualificadas”, contribuindo para a formação de um cânone ou conjunto de obras consideradas relevantes e representativas de determinada época ou cultura:

Uma obra literária é um objeto social muito específico. Para que ela exista, é preciso, em primeiro lugar, que alguém a leia. E, para ela passar das mãos do autor aos olhos do leitor, várias instâncias se interpõem: editor, diagramador, impressor, distribuidor e livreiros são algumas delas. (Lajolo, 2018, p. 25-26)

Entre as instâncias de legitimação da literatura infantil e juvenil, podemos citar os prêmios literários, as críticas especializadas, as editoras e as escolas. Essas instâncias têm um papel importante na formação do cânone e na definição do que é considerado literatura de qualidade, influenciando diretamente a produção e a circulação das obras.

Lajolo também frisa a importância de conhecer e analisar diversos pontos de vista sobre a literatura:

Saber de onde vêm e como se formulam certas noções de literatura torna nossa opinião mais rigorosa e nossos argumentos mais fortes. Permite-nos identificar os recursos retóricos e ideológicos em que se fundam os conceitos oficiais de literatura e aumenta nossa garra para bater o pé quando nos dizem que tal ou qual conceito é uma verdade maior e absoluta. (Lajolo, 2018, p. 30)

Podemos dizer que Marisa Lajolo defende que a literatura não possui uma única definição e que não existe uma verdade absoluta sobre o assunto. Isso porque a literatura é uma forma de expressão artística e cultural que se manifesta de diferentes maneiras ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais e culturais:

O que é literatura? A pergunta é complicada justamente porque tem várias respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade, da verdade – verdadeira, da Verdade, ou da VERDADE. Cada época e, em cada época, cada grupo social tem sua resposta, sua definição. Respostas e definições – vê-se logo – para uso interno. (Lajolo, 2018, p. 34)

A literatura é um campo de estudos complexo e diverso, que envolve diversas abordagens e perspectivas teóricas. A mesma pode ser entendida como uma forma de expressão artística que utiliza a palavra escrita para criar significado e sentido, mas que também pode ser entendida de maneira mais ampla, como um conjunto de obras que expressam a visão de mundo e as experiências de determinada época ou cultura. Nesta perspectiva, a escola teria o papel de manter um certo legado, permitindo às novas gerações acessarem, como leitores, esse conjunto de obras.

Essa ideia também pode ser identificada no trabalho de Vicent Jouve (2012) em sua obra *Por que estudar literatura*, por exemplo. Nela, o autor argumenta que a palavra “literatura” é problemática, pois não é clara o suficiente para descrever o que ela realmente representa. Para ele, a palavra pode ser vista como uma construção social e histórica que se refere a um conjunto específico de obras escritas que são valorizadas por uma determinada cultura em um determinado momento:

Esse breve histórico explica porque os valores do espírito e da cultura são indissociáveis dessa arte verbal que é para nós a literatura: as antigas acepções da palavra, mesmo recobertas pelo sentido moderno, não desaparecem de todo. Se “literatura” designa as obras de vocação estética, o termo também evoca as ideias de “produção intelectual” e de “patrimônio cultural”. (Jouve, 2012, p. 31)

O autor sugere que a literatura pode ser vista como parte do patrimônio cultural de uma sociedade, que é transmitido de uma geração para outra e que desempenha um papel na formação da identidade cultural de uma comunidade.

Além disso, Jouve argumenta que a literatura é uma forma de produção intelectual, que envolve não apenas a criação de obras escritas, mas também a reflexão crítica sobre essas obras e sobre a cultura em que elas são produzidas. A literatura, portanto, pode ser vista como uma forma de discurso que ajuda a moldar o pensamento e a consciência de uma sociedade.

Ao evocar a questão do patrimônio cultural e produção intelectual, Jouve está sugerindo que a literatura é mais do que apenas um conjunto de obras de arte escritas. Ela é uma parte importante da cultura e da história de uma sociedade e desempenha um papel na construção da identidade cultural e na formação do pensamento crítico.

Como se nota, pela breve exposição de apontamentos advindos do campo dos estudos literários, abordar *literatura* na escola implica o reconhecimento desse objeto como elemento central de práticas educativas, dada sua complexidade – tanto da prática, quanto do objeto.

O prazer estético surge, em pesquisas voltadas à compreensão da literatura com seus leitores, como aspecto inerente dessas investigações. Em nossa proposição, a obra *Literatura: a formação do leitor*, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, 1988, ocupa um papel basilar. Neste texto, tornado clássico no âmbito da formação docente, as autoras coadunam diversas bases teóricas com práticas de sala de aula. Para isso, não se furtam a abordar a leitura literária em sua relação direta com as crianças, como destacam:

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. (Aguiar; Bordini, 1988, p. 15)

A literatura permite ao leitor explorar outras realidades e perspectivas de forma lúdica e imaginativa. Os textos literários criam mundos imaginários que podem ser explorados pelos leitores, permitindo que eles experimentem emoções e vivam experiências que não seriam possíveis na vida real como afirma Marly Amarilha (2013, p.62), em sua obra intitulada *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar*

para ler ficção na escola: “Devemos lembrar que ler literatura é uma atividade experiencial, isto é, propicia ao leitor vivenciar emoções, sentimentos, situações sobre as quais passa a ter algum conhecimento, portanto, passa a ter certeza sobre alguma coisa”.

Outra característica da leitura literária é que ela exige do leitor uma postura mais ativa e reflexiva. Ao contrário de outros tipos de textos, que muitas vezes têm uma finalidade informativa ou utilitária, a literatura provoca no leitor uma reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo. Diante dessa maior complexidade, é necessário segundo Bordini e Aguiar (1988), que ocorra não somente uma leitura de simples interpretação textual, mas, enfatiza Amarilha (2013, p.16), uma “participação ativa do leitor na constituição dos sentidos linguísticos”. É importante destacar a relevância da formação do leitor crítico e consciente para o desenvolvimento da cidadania e para o desenvolvimento pessoal. Para tanto, como as autoras defendem, existe a necessidade de uma abordagem mais ampla da literatura, que leve em consideração não apenas a análise estética da obra, mas também seu contexto histórico e social, bem como as experiências pessoais e culturais dos leitores.

A escola, como se sabe, desempenha um papel fundamental na formação de leitores de literatura, pois é um ambiente propício para a promoção da leitura e da reflexão sobre os textos. É na escola que os alunos têm o primeiro contato com a literatura e é também onde eles podem ser incentivados a desenvolver o hábito da leitura. Sobre isso Amarilha comenta que:

Embora na escola, esses leitores se ressentem da presença do mediador de práticas leitoras. Se a escola é o lugar da polêmica, da problematização como se aspira que seja, então, esperamos que faça com que as crianças se confrontem com os personagens e ganhem, assim, uma educação leitora crítica. (Amarilha, 2013, p. 74)

Amarilha (2013) discute a problemática do ensino nas escolas e aponta para uma desarticulação entre os objetivos desta e dos estudantes. Fato esse que contribui negativamente para a qualidade da educação. A autora traz dados e reflexões de uma pesquisa realizada em 1994, no Rio Grande do Norte, explicando que os dados, mesmo “antigos”, ainda refletem, infelizmente, a realidade. Pensando, então, que a obra de Amarilha foi publicada em 2013, temos um cenário de longa data de estabilização de determinadas situações no ensino. O objetivo da pesquisa

coordenada pela autora foi “a capacidade comunicativa do texto literário” (Amarilha, 2013, p. 78).

Ainda sobre o texto de Amarilha, a autora denuncia uma visão errônea da literatura, pois na escola muitas vezes a mesma “não tem valor pragmático” e é usada como mero pretexto para o ensino de gramática. Lamentando esse triste descaso, a autora afirma que a literatura é “uma atividade produtora, receptiva e comunicativa em si” (Amarilha, 2013, p.79). Acrescenta:

Produtora porque na dinâmica da leitura literária o leitor atua elaborando sentido ao que lê: completa cenários, desenha imagens de personagens, imagina a pulsação dos sentimentos daqueles que fazem a trama do texto Receptiva porque o texto traz as marcas da orientação do significado, mas acolhe também significações que o leitor lhe atribui. Comunicativa porque prevendo multiplicidade do mundo de cada leitor, o texto interage oferecendo e recebendo diferentes informações e significados. Nesse fluxo modificam-se texto e leitor – o que é a marca do processo de comunicação. (Amarilha, 2013, p. 79)

É verdade que, em muitas escolas, a literatura pode ser pouco explorada em todo o seu potencial. Em alguns casos, pode haver uma ênfase excessiva em leitura de textos técnicos e de não ficção, deixando a literatura de lado. No ritmo do trabalho cotidiano, os professores podem ter dificuldades em selecionar textos literários apropriados para suas turmas ou podem não ter formação suficiente para ensinar literatura de maneira eficaz.

Marly Amarilha (2013, p.79) expõe uma situação crítica, mas, ao mesmo tempo, defende uma abordagem diferente da literatura em sala de aula, afirmando que “uma educação para leitura literária deve pressupor uma educação para mudança de percepção sobre o mundo factual e sobre a própria linguagem”.

Surge, no interior dessa discussão, a figura do *leitor crítico*. O que seria, pois, esse “leitor crítico”? Marly Amarilha nos explica a partir de sua perspectiva sobre a relação de identificação da criança com as personagens literárias:

Relembramos que, no processo de leitura, está o leitor imerso e identificado com os personagens. Mas, nessa dinâmica, ele também transita do real para o ficcional e deste de volta ao real. Ao circular nesses dois mundos, o leitor transfere de um mundo para o outro, percepções, informações e emoções. Assim, o que está escrito ultrapassa em significado as margens das páginas – estabelece

relações com outros textos, episódios, fenômenos do mundo empírico. (Amarilha, 2013, p. 83)

Um dos aspectos mais interessantes da literatura é sua capacidade de provocar reflexões e emoções no leitor ao transitar entre o real e o ficcional. Quando um texto literário é bem construído, ele pode ter um efeito poderoso sobre o leitor, desafiando suas percepções da realidade e permitindo-lhe experimentar diferentes perspectivas e emoções.

Ao ler um texto literário, o leitor é levado a um mundo fictício criado pelo autor, mas que, ao mesmo tempo, pode refletir aspectos da realidade. O texto pode abordar questões universais e atemporais e permitir que o leitor faça conexões com sua própria vida e experiências.

Além disso, um texto literário bem construído pode ser funcional em termos de estrutura, estilo e linguagem. O autor pode usar técnicas literárias para criar efeitos específicos no leitor, como suspense, humor, ironia e tragédia. Em suma, a literatura é funcional e provocativa porque ela nos desafia a transitar entre o real e o ficcional, e a explorar diferentes perspectivas e emoções:

Isto é, se o texto de literatura já por si anima um conjunto de informações que se constitui a bagagem de vida do leitor, podemos então explorar essa qualidade e trazer o aluno para dialogar com o texto – a leitura literária se transforma, assim em oportunidade de discussão sobre a própria experiência do aprendiz. (Amarilha, 2013, p. 83)

A literatura é uma forma poderosa de explorar a experiência humana e desafiar as percepções do leitor sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor, trazendo uma oportunidade para discussão e reflexão sobre a vida e o mundo. Ao explorar o texto e os temas que ele aborda, os alunos podem compartilhar suas próprias experiências e perspectivas, enriquecendo a compreensão e a interpretação da obra. “Com certeza, esse é um fio metodológico seguro de sustentar a atenção, interesse e motivação de qualquer leitor, pois cada leitura é também um ato autobiográfico” (Amarilha, 2012, p. 83).

Essa abordagem da literatura como uma oportunidade de diálogo e reflexão é especialmente importante no contexto educacional, pois permite que os alunos desenvolvam não apenas habilidades de leitura e interpretação, mas também habilidades de pensamento crítico e empatia.

Para que a escola possa cumprir esse papel de forma efetiva, é preciso que haja um planejamento pedagógico que contemple a leitura como um eixo transversal das diferentes disciplinas.

Rildo Cosson (2006) também defende o ensino de literatura nas escolas desde os anos iniciais, o autor defende que a formação do leitor é de extrema importância para a construção de uma sociedade mais crítica, autônoma e participativa. Em sua obra *Letramento literário: teoria e prática*, o autor argumenta que a leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento humano, pois permite o acesso a conhecimentos, valores, culturas e ideias que ampliam a visão de mundo do indivíduo e contribuem para sua formação como cidadão. Além disso, a leitura pode ser um instrumento poderoso para o exercício da democracia, uma vez que permite a reflexão crítica sobre a realidade e o fortalecimento do pensamento autônomo e consciente:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (Cosson, 2006, p. 17)

No entanto, para que a leitura seja efetivamente uma ferramenta de transformação social, é preciso que a leitura literária seja desenvolvida desde a infância, em um processo de formação contínua e sistemática. Nesse sentido, Cosson (2006) defende que a formação do leitor deve estar baseada em práticas pedagógicas que estimulem o prazer pela leitura e que valorizem a diversidade de gêneros, estilos e linguagens:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. (Cosson, 2006, p. 35-36).

É, pois, em meio a vultoso mar de obras produzidas pelo mercado editorial de olho nas escolas que nos encontramos com a literatura infantil, cujos expoentes mais representativos como Monteiro Lobato, Lygia Bojunga e Ricardo Azevedo nos

convidam a redimensioná-la quando o assunto é formação leitora na escola nos anos iniciais.

2.2 A LITERATURA INFANTIL – ENTRE A ORALIDADE E A LEITURA

A literatura infantil proporciona às crianças experiências literárias que as ajudam a desenvolver a imaginação, a criatividade, a capacidade de abstração e de simbolização. Além disso, a literatura infantil também permite às crianças construir uma identidade como leitoras, estimulando o gosto pela leitura e formando leitores críticos e reflexivos:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2006, p. 30)

A peculiaridade do leitor infantil das séries iniciais, retomemos, é que ele acabou de sair de um nível de educação em que o lúdico era a principal forma de vivência dos conteúdos, sem sistematização mais ampla destes, adentrando um ambiente de maior sistematização, voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nesse sentido, cabe retomar uma problematização colocada por Maria do Rosário (2001, p. 179), também de “Leitura crítica da literatura infantil”, que discute a problemática da “constituição da literatura infantil como campo de conhecimento”.

A literatura infantil no Brasil tem suas raízes no final do século XIX, com a emergência de um movimento de renovação pedagógica que buscava criar uma literatura mais adequada para as crianças brasileiras. Nesse contexto, foram traduzidos e adaptados diversos contos e histórias de origem europeia para a realidade brasileira. Uma figura importante na constituição da literatura infantil, no Brasil, foi Monteiro Lobato (1882-1948), que começou a escrever livros para crianças na década de 1920. Suas obras foram um grande sucesso e se tornaram referência na literatura infantil brasileira. A respeito da expressão “literatura infantil”, a autora comenta:

Em decorrência dessa condição de origem, tem-se uma unidade múltipla, determinante e constitutiva do gênero – simultaneamente literário e didático –, a qual implica reconhecer que os termos *literatura* e *infantil* não se encontram em relação de oposição, mas de complementaridade, embora indiquem hierarquização semântica constitutiva de sua natureza: substantivamente *literatura*, cujo atributo qualificativo é *infantil*. (Mortatti, 2001, p. 182)

Segundo a autora, é importante considerar tanto o valor estético de uma obra literária quanto a prática de leitura realizada em um ambiente escolar pedagogizado, especialmente para leitores que estão iniciando sua jornada no universo da escrita:

Nesse sentido, o impasse recorrentemente apontado em relação tanto à produção de quanto à produção sobre literatura infantil torna-se falso e pouco produtivo, uma vez que sua assunção obriga o pesquisador a fazer opção ou pelo primeiro ou pelo segundo termo da expressão “literatura infantil” – desconsiderando o termo excluído – e a reduzir o objeto de investigação a um de seus aspectos constitutivos, de que decorre seu enquadramento em uma das duas principais áreas de conhecimento envolvidas: Letras ou Educação. (Mortatti, 2001, p. 181)

Em outras palavras, a autora sugere que não devemos separar a dimensão literária da dimensão pedagógica na leitura de obras infantis, sobretudo, quando se refere às séries iniciais. Isso significa que não basta avaliar uma obra apenas por seu valor artístico, mas também por sua capacidade de promover a leitura literária significativa para crianças mais novas.

Em *Literatura Infantil Brasileira: história & histórias*, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007) frisam a relação íntima do surgimento de histórias para crianças com as raízes da tradição oral e como essa tradição é transmitida por meio de narrativas contadas de geração em geração. Elas também exploram como a literatura infantil se apropria da oralidade como uma forma de aproximar as crianças da cultura popular e de incentivar a imaginação e a criatividade:

Perrault não é responsável apenas pelo primeiro surto de literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos citados de La Fontaine e Fénelon. Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literarizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil. (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 15)

Ao longo da história, a literatura infantil se desenvolveu a partir de narrativas contadas oralmente, como contos de fadas, lendas, fábulas, entre outras. A oralidade, portanto, é um elemento fundamental na construção das histórias infantis, que muitas vezes se baseiam em expressões idiomáticas, jogos de palavras, rimas e outras formas de linguagem comuns na tradição oral. Dessa forma, a literatura infantil tem o potencial de fomentar e consolidar práticas de leitura vinculadas à imaginação, à fantasia, por meio da oralidade, tornando-se uma parte importante do processo de formação cultural e educacional das crianças:

O século XIX inicia-se pela repetição dos caminhos bem-sucedidos: os irmãos Grimm, em 1812, editam a coleção de contos de fadas que, dado o êxito obtido, converte-se, de certo modo, em sinônimo de literatura para crianças. A partir de então, esta define com maior segurança os tipos de livros que agradam mais aos pequenos leitores e determina melhor suas principais linhas de ação [...]. (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 19)

Apesar de hoje em dia a literatura infantil estar disponível em uma grande variedade de mídias, incluindo livros, filmes, jogos e outras formas, a tradição oral de histórias ainda têm um lugar importante na vida das crianças. A habilidade de contar histórias, elaborar rimas, fazer trocadilhos e brincadeiras de roda é uma forma valiosa de comunicação e transmissão de conhecimento, e pode ser uma forma significativa de conexão entre adultos e crianças.

Durante a década de 1960, segundo as autoras Lajolo e Zilberman (2007, p. 120): “Multiplicam-se, nos anos 60, instituições e programas voltados para o fomento da leitura e a discussão da literatura infantil”, houve, então, um crescente interesse pela promoção da leitura e pela discussão da literatura infantil. Esse movimento foi motivado pela percepção de que a leitura era um instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de ser um meio de acesso à cultura e ao conhecimento. Assim, surgiram diversas instituições e programas que buscavam incentivar a leitura entre as crianças e discutir a literatura infantil de forma mais ampla.

A literatura infantil passou por mudanças significativas a partir da década de 1960, com autores e ilustradores buscando aproximar-se mais das crianças e de suas linguagens e modos de pensar. Isso incluiu maior incorporação da oralidade na

narrativa e na poesia, com a utilização de expressões e gírias coloquiais, bem como a adoção de estruturas mais próximas da fala cotidiana:

Marca bastante típica dos livros infantis de 1960 para cá é a incorporação da oralidade, tanto na narrativa quanto na poesia. A tentativa de fazer uso de uma linguagem mais coloquial é outra forma de a literatura para crianças aproximar-se tanto das propostas literárias assumidas pelos modernistas de 22, quanto da herança lobatiana. (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 151)

Essa tendência pode ser vista como uma continuação das propostas literárias dos modernistas de 1922, que valorizavam a linguagem falada e a busca por uma identidade nacional mais autêntica. Além disso, a herança lobatiana também foi importante, já que Monteiro Lobato é considerado um dos pioneiros da literatura infantil no Brasil e utilizava uma linguagem próxima às crianças em suas obras. Assim, a incorporação da oralidade na literatura infantil foi uma forma de tornar as histórias mais acessíveis e atraentes para as crianças, além de refletir mudanças culturais mais amplas na sociedade brasileira, como afirmam Lajolo e Zilberman (2007):

Essa oralização do discurso nos textos para crianças torna-se bastante coerente com o projeto de trazer para as histórias infantis o heterogêneo universo de crianças marginalizadas, de pobres, de índios. Da mesma forma que suas personagens e enredos deixaram de ser exemplares do ponto de vista dos valores dominantes, também a linguagem distanciou-se do padrão formal culto, indo buscar na gíria de rua, em falares regionais e em dialetos sociais a dicção adequada aos novos conteúdos. (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 151)

A incorporação da oralidade na literatura infantil também está relacionada a um projeto mais amplo de tornar as histórias mais inclusivas e representativas da diversidade de experiências das crianças brasileiras. Isso inclui a representação de personagens marginalizados, como pobres, índios e outros que historicamente foram excluídos da literatura infantil.

A utilização de gírias de rua, falares regionais e dialetos sociais na linguagem dos textos infantis foi uma forma de aproximar as histórias das crianças que viviam nessas realidades e de representá-las de maneira mais autêntica e respeitosa. A adoção de uma linguagem mais coloquial também foi uma forma de

romper com o padrão formal culto que dominava a literatura infantil anteriormente, tornando as histórias mais acessíveis e atraentes para todas as crianças.

Embora a incorporação da oralidade na literatura infantil seja uma tendência marcante, nem todos os aspectos que permeiam a linguagem dos textos infantis contemporâneos são tão evidentes ou consistentes. Algumas características aparecem de forma mais sutil ou esparsa em algumas obras ou em obras isoladas de determinados autores, como exemplifica:

Um deles é o considerável espessamento que o texto infantil sofreu enquanto discurso literário, o que lhe abre a possibilidade de auto-referenciar-se, quer incluindo procedimentos metalingüísticos, quer recorrendo à intertextualidade, ou seja: às vezes o texto tematiza seu próprio processo de escrita e produção, às vezes faz referência a outras obras, instaurando uma espécie de diálogo entre textos. (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 152)

A literatura infantil contemporânea é o espessamento do texto enquanto discurso literário, o que significa que o texto ganhou uma complexidade maior e a capacidade de se autorreferenciar.

Isso pode ocorrer de diversas formas, como a inclusão de procedimentos metalingüísticos, que são recursos que o autor utiliza para falar sobre o próprio processo de escrita e produção do texto. Por exemplo, um personagem pode ser um escritor que está criando uma história ou um narrador pode fazer reflexões sobre a própria narrativa.

João Luís Ceccantini e Thiago A. Valente (2015) abordam a literatura infantil no Brasil no livro *Retorno aos clássicos*, no capítulo intitulado “A seleção a tradição reinventada: clássicos da literatura infanto-juvenil brasileira”. Assim como Lajolo e Zilberman (2007), os autores afirmam que na década de 1960 e 1970, a literatura infantil e juvenil brasileira foi marcada por uma tendência contestadora que refletia a agitação social e política do período. Essa tendência foi influenciada por diversos movimentos e foi fortemente influenciada pela tradição lobatiana. “No fim dos anos 1960 e início da década de 1970, a tendência contestadora própria da tradição lobatiana é regatada na produção literária infantil e juvenil brasileira” (Ceccantini; Valente, 2015, p. 456).

Para compreender a renovação daquelas décadas, faz-se necessário, segundo os autores, atentar para o legado de Monteiro Lobato. Seus livros

frequentemente apresentavam personagens que lutavam contra a opressão e a injustiça, e muitas vezes faziam referência a questões políticas e econômicas importantes do Brasil. Vários escritores de literatura infantil e juvenil seguiram essa tradição contestadora e produziram obras que abordavam essas mesmas questões:

No mercado infantil e juvenil, apesar da repressão, surgem obras, no final da década de 1970 e no início da de 1980, que tratam de temas tabus, como separação conjugal, extermínio dos índios, amadurecimento sexual, repressão social, emancipação da mulher – mãe, relações entre infância e velhice, degradação da natureza, desestruturação familiar, preconceito racial e marginalização dos idosos. (Ceccantini; Valente, 2015, p. 457)

Essas obras apresentam personagens jovens que são capazes de desafiar as normas sociais e questionar a autoridade, mostrando que as crianças e jovens também são agentes ativos da mudança social. Dessa forma, mostram-se contestadoras, rompendo o modelo tradicional de hierarquia entre crianças e adultos na literatura e na sociedade em geral. “Essas obras superam o modelo criança *versus* adulto e apresentam criança e/ou adulto *versus* condições sociais adversas” (Ceccantini; Valente, 2015, p. 457). Ao invés de apresentar os adultos como figuras autoritárias e as crianças como vítimas passivas, frequentemente mostravam personagens jovens que lutavam contra sistemas opressivos e injustiças sociais.

Ceccantini e Valente (2015) citam a *Bolsa amarela*, de Lygia Bojunga (1976), como uma obra de alto valor estético. A linguagem utilizada pela autora na obra é própria do mundo infantil; passa-se a conhecer Raquel por seu vocabulário, pelo registro informal e pela criação de palavras, fato comum nessa fase da infância. Dessa forma, Lygia Bojunga consegue dar voz à protagonista de “A bolsa amarela”, a linguagem coloquial usada pela menina:

A trajetória de Raquel, personagem de *A bolsa amarela*, demonstra a opção temática – abordar temas candentes ao leitor criança e/ou jovem – e estético – contar uma história entremeada pela oralidade, num tom coloquial que, em vez de empobrecer ou estereotipar o texto, garante o uso de recursos expressivos sofisticados, muitos em sintonia com a dramaturgia. (Ceccantini; Valente, 2015, p. 459)

Os autores citam obras que se destacaram nesse cenário da literatura infantil brasileira, obras que trazem uma linguagem coloquial, bem próxima à criança, com evidente trabalho estético. “Por meio de uma linguagem simples,

porém cuidadosa enquanto objeto estético, a obra dialoga com o público infantil, convidando-o à reflexão sobre os valores que o cerca e o constitui como ser social” (Ceccantini; Valente, 2015, p. 462).

Esse tipo de linguagem estimula a leitura, uma linguagem acessível e elaborada, instigante à criança, convidando-a a tornar a leitura mais atraente e envolvente. Desperta a imaginação, pois, uma linguagem rica em imagens e figuras de linguagem estimula a imaginação da criança, permitindo que ela crie suas próprias imagens mentais a partir das palavras do texto.

3 METODOLOGIA E PROPOSTA

Neste capítulo, buscamos delinear uma atuação possível para que a literatura se faça presente de modo bastante consistente em sala de aula, sem desprezar o contexto de crianças em processo de alfabetização, conforme a perspectiva de Mortatti (2001).

Como vimos, a literatura é marcada pela oralidade. Muitas histórias orais foram registradas por escritores literários e muitos escritores literários usam elementos da oralidade em suas obras. Além disso, a literatura muitas vezes reflete as tradições orais de uma cultura, incorporando as histórias, lendas e mitos de um povo em suas obras: “Esses contos de tradição oral que circulavam entre as pessoas do povo da Idade Média e eram utilizados como forma de entretenimento dos adultos compilados e, posteriormente, adaptados para o público infantil” (Alves; Espíndola; Massuia, 2011, p. 100).

A literatura quando atrelada às atividades características da oralidade, causa impactos singulares no leitor/ouvinte. Isso, de uma forma mais emocionalmente envolvente, já que o ouvinte é diretamente envolvido na história contada:

O leitor/ouvinte é capaz de apossar-se dela de modo a torná-la sua própria história, e dessa forma superar seus conflitos, angústias e medos, ou seja, a criança, ao ouvir um conto é capaz de transportar-se para ele e viver sua própria história em função do que lhe foi narrado, adquirindo tranquilidade para compreender seus sentimentos, seu lugar, e para resolver seus conflitos. (Alves; Espíndola; Massuia, 2011, p. 103)

Na escola, a oralidade é inerente a todo o processo educativo, incluindo a mediação da leitura literária. A experiência de leitura de literatura na escola é mediada de duas maneiras. A primeira maneira é por meio da palavra, o que significa que a leitura é um processo simbólico que envolve a interpretação e a compreensão do significado dos símbolos linguísticos. A segunda maneira é por meio da presença do outro, que pode ser um adulto, um leitor mais experiente, ou um grupo de pares que discute a obra após a leitura, como afirma Amarilha (2013):

Sabemos que a experiência de leitura de literatura na escola é de natureza mediada em dois sentidos: mediada pela palavra, portanto simbólica; mediada pela presença do outro, seja o adulto, leitor mais experiente em condições de proporcionar o avanço desejado àqueles alunos ou, mediada por pares, pela atividade de discussão, pós-leitura, conforme planejado na pesquisa. (Amarilha, 2013, p. 36)

Essa mediação pelo outro é importante porque pode ajudar a proporcionar um avanço desejado aos alunos, tanto na compreensão da obra literária quanto no desenvolvimento de habilidades críticas de leitura. A oralidade é uma forma de estimular a participação ativa dos alunos nas atividades de leitura, permitindo que eles compartilhem suas próprias experiências e opiniões sobre o texto lido. Um dos recursos mais comuns em sala de aula, a contação de histórias, por exemplo, permite que os ouvintes usem a imaginação e a criatividade para visualizar as cenas e os personagens da história, tornando a experiência ainda mais instigante e memorável. Mas não podemos ficar restritos ao momento da contação, uma vez que partimos do princípio de que o desenvolvimento da oralidade está diretamente vinculado ao desenvolvimento cognitivo global do aluno, por isso, dar ênfase à linguagem literária neste processo pode se apresentar como um procedimento diferenciado para a relação futura das crianças com a leitura literária.

A proposta deste projeto, reiteramos, é utilizar o “ouvido pensante” para que as atividades oralizadas sejam altamente significativas para os estudantes. A voz do narrador tem papel fundamental no processo de compreensão da criança, como afirma Amarilha (2013):

Na atividade de contar histórias, a voz do contador define limites acústicos e comunitários. A voz envolve e delimita uma comunidade de ouvintes pela sua extensão. A experiência do pertencimento, de membro daquele grupo, define-se então, por aqueles que podem ouvir o que se narra. Esse momento, transitório e único, tece laços de solidariedade, cumplicidade; atrai os indivíduos a se tornarem membros daquela comunidade. (Amarilha, 2013, p. 36)

Ao ouvirem histórias contadas de forma interessante e envolvente, do mesmo modo, ao comentarem essas histórias e se acostumarem com a linguagem peculiar dessas narrativas, as crianças são estimuladas a ler e a se interessar por novas histórias e temas. É uma atividade que deve ser valorizada e incentivada no ambiente escolar, como forma de estimular a imaginação, a criatividade e o amor pela leitura:

Quando colocamos a narrativa na escola através do contador-leitor de histórias, mudamos a história da escola. Mudamos a relação da criança com a cultura escolar porque a fazemos experimentar textos significativos do ponto de vista psicológico, social, linguístico, afetivo, pressupondo que todo professor seleciona, adequadamente, os textos que lê para seus alunos. (Amarilha, 2013, p. 37)

Em seu trabalho, Amarilha (2013) destaca que, ao selecionar textos adequados para os alunos e contar as histórias de forma envolvente e cativante, o contador-leitor de histórias pode despertar o interesse das crianças pela leitura e pela literatura.

Portanto, o contato com a literatura por meio da oralidade e da ludicidade pode contribuir de maneira significativa para a formação dos alunos, tanto do ponto de vista psicológico, social e afetivo, quanto do ponto de vista linguístico e educacional, ampliando seu repertório cultural e incentivando o gosto pela leitura e pelo conhecimento: “Assim, o desenvolvimento da criança não fica exposto ou dependente da sua maturação interna para acontecer, pelo contrário, a história da escolarização da criança em convívio com a literatura promove, antecipa e consolida seu crescimento” (Amarilha, 2013, p. 37).

Ao conviver com a literatura na escola, as crianças são expostas a um universo de histórias, personagens e culturas diferentes, ampliando sua visão de mundo e promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A literatura desenvolve a imaginação, a criatividade, a capacidade de abstração e a habilidade de expressão oral e escrita. Além disso, a literatura pode ajudar a criança a compreender e enfrentar situações complexas e difíceis, como o medo, a perda, a separação, a mudança e o conflito, auxiliando no desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes para a vida adulta.

Dentre diversas possibilidades de trabalho com a oralidade engajada à formação literária, Amarilha expõe algumas condições sobre a realização do experimento de leitura em voz alta, uma das estratégias de valorização da oralidade:

- Experiência simbólica – pela leitura de literatura o leitor aprende a lidar com a representação pela palavra e pela ficção;
- Experiência social – a literatura muda a rotina da escola, melhora seu ambiente, muda a relação com a palavra – veículo de interação – e a sonoridade – que valoriza a oralidade a partir do texto; muda a relação com o livro porque promove a inserção social do leitor com sua cultura, seus valores e daqueles do seu meio;

- Experiência educativa: a interação com o texto e o apoio do professor ou dos pares contribui para que ocorra a aprendizagem, ou seja, a mudança de atitude diante da leitura de ficção. (Amarilha, 2013, p. 37)

A literatura, assim, é essencial para formação dos estudantes e a oralidade pode ser um passaporte para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, que aos poucos vão adquirindo autonomia nas suas próprias leituras:

A leitura de literatura através da experiência de alteridade, isto é, de propiciar a experiência de viver, temporariamente, a história de uma personagem sem correr riscos reais, permite ao leitor percorrer a zona de desenvolvimento proximal em perspectivas bastante amplas. (Amarilha, 2013, p. 38)

A experiência de alteridade na leitura literária envolve a capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreender e respeitar pontos de vista diferentes dos nossos e de desenvolver a empatia em relação aos personagens e às situações descritos na obra literária. A literatura pode oferecer ao leitor a possibilidade de entrar em contato com realidades, culturas e visões de mundo diversas da sua, permitindo uma ampliação do repertório cultural e uma reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre as pessoas. Ao se identificar com as experiências e os sentimentos dos personagens, o leitor pode desenvolver a empatia, a compreensão e o respeito pelas diferenças e pelo outro.

Por meio da experiência de alteridade na leitura literária, o leitor pode se tornar mais tolerante, crítico e consciente das desigualdades e injustiças presentes na sociedade. A literatura pode contribuir para a formação de indivíduos mais sensíveis, reflexivos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e solidário.

A linguagem utilizada na literatura pode contribuir para a organização da fala interna e para a construção do pensamento, pois ao ler e compreender uma obra literária, o leitor precisa fazer um processo de interpretação, análise e síntese das informações presentes no texto, como analisa Amarilha (2013, p. 38): “A linguagem na literatura promove também a organização da fala interna que alimenta o pensamento fornecendo procedimentos para sua configuração em expressão verbal”.

Esse processo de compreensão exige que o leitor organize suas ideias e estabeleça relações entre elas, buscando dar sentido ao que está lendo. Ao fazer isso, ele desenvolve habilidades de análise, síntese e interpretação, que podem ser utilizadas em outras áreas da vida, como na construção de argumentos, na resolução de problemas, entre outras situações que exigem o uso da linguagem. Sendo uma das atividades mais comuns na escola de educação infantil, Amarilha (2013, p. 38-39) afirma que a contação de história, por exemplo, pode propiciar essas aquisições de linguagem: “Quando contamos histórias, proporcionamos aos ouvintes o desenvolvimento dessa capacidade, pois o contador ou leitor se ocupa da emissão sonora das palavras enquanto o ouvinte se ocupa em apreender o sentido das palavras”.

Ao ouvir uma história contada por outra pessoa, a criança pode potencializar sua função cognitiva para acompanhar o fluxo da história. Isso ocorre porque ela não precisa se preocupar em vocalizar a história, ou seja, em transformar a narrativa em linguagem oral, e pode se concentrar totalmente na compreensão do enredo e dos personagens.

Nesse sentido, a criança pode desenvolver habilidades como a atenção, a concentração e a imaginação, que são fundamentais para a compreensão e interpretação de textos literários. Além disso, a voz do contador de histórias pode ajudar a criar um ambiente propício para a imaginação e a fantasia, incentivando a criança a criar suas próprias imagens mentais sobre a história:

Nessa função estruturadora, destaca-se o trajeto da voz que parte do uso urgente do cotidiano, mergulha no texto escrito e ressurgem na narração em oralidade modificada, pois está transformada pela linguagem escrita, enriquecida pela maior densidade reflexiva que é peculiar essa modalidade da língua. (Amarilha, 2013, p. 39)

O trecho se refere à função estruturadora da linguagem na literatura, que consiste em utilizar a escrita como instrumento para aprimorar a oralidade na narração de histórias. De acordo com a autora, essa função é importante porque permite que a oralidade seja modificada e enriquecida pela linguagem escrita, que proporciona uma maior densidade reflexiva e uma organização mais precisa da narrativa.

O uso urgente do cotidiano mencionado no trecho se refere à necessidade de comunicação imediata e direta que as pessoas têm em seu dia a dia, utilizando

uma linguagem simplificada e pouco elaborada. No entanto, quando se trata da literatura, é necessário que a narrativa seja mais elaborada e sofisticada, para que possa transmitir as emoções e ideias com maior possibilidades de sentido e mais profundidade.

Assim, a linguagem escrita é utilizada como um instrumento para estruturar e aprimorar a oralidade na narração de histórias, de fatos, de experiências. Por isso, não basta restringir a voz e a escuta ao contador de histórias, mas, em nossa perspectiva neste trabalho, podemos ampliar o horizonte dessa relação, como parte do uso urgente do cotidiano que convida ao mergulho no texto escrito, onde é possível aprimorar a estrutura narrativa e a densidade reflexiva. Essa oralidade modificada, enriquecida pela linguagem escrita, é o resultado desse processo e proporciona uma narrativa mais complexa e significativa.

Também é importante frisar as dificuldades e as problemáticas previsíveis na sala de aula quando falamos no ensino de literatura. Ao propor uma metodologia para a formação leitora na escola, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (2009) destaca a dificuldade de alguns professores em abordar os textos com os alunos. Isso faz com que acabem por trabalhar de forma isolada, impondo sua própria visão sobre a leitura ou, muitas vezes, trazendo uma leitura somente como pretexto para algum trabalho escrito, o que acaba afastando os alunos da leitura literária, tornando algo tedioso e maçante: “Isso ocorre, porque a abordagem em sala de aula do texto escrito consiste em um debruçar sobre o objeto de análise como um fim em si mesmo e o aluno não é considerado em suas percepções, sentimentos e criatividade” (Ferreira, 2009, p. 70).

Segundo a autora, alguns fatores são citados como motivadores para a rejeição da leitura em sala de aula:

- Ausência de uma prática democrática em sala de aula que impede tanto o diálogo entre as pessoas, quanto a reflexão sobre o diálogo entre obras, sobre a intertextualidade;
- Desvalorização do espaço da biblioteca;
- Concepção de livro como instrumento de transmissão de normas linguísticas ou comportamentais;
- Inexistência ou oferta restrita de textos nos lares dos alunos;
- Eleição pelos alunos de obras descompromissadas com o trabalho estético.
- Desconhecimento por alguns professores da produção literária infanto-juvenil. (Ferreira, 2009, p. 71)

Observa-se uma conexão entre a habilidade de falar e ouvir sobre literatura, o domínio do discurso sobre esse campo especialmente no nível de alfabetização das crianças – fatores que Ferreira (2009) aponta como motivadores para a rejeição da leitura em sala de aula.

O primeiro deles é a ausência de uma prática democrática em sala de aula, que impede o diálogo entre as pessoas e a reflexão sobre o diálogo entre obras e a intertextualidade. Essa falta de espaço para a troca de ideias e opiniões pode desmotivar os alunos a ler e refletir sobre as obras literárias.

O segundo fator é a desvalorização do espaço da biblioteca, que pode ser percebido tanto na falta de investimento em seu acervo e estrutura quanto na pouca frequência de visitas dos alunos. A biblioteca é um ambiente importante para o incentivo à leitura, pois permite o acesso a um grande número de obras literárias e promove a descoberta e a curiosidade pelos livros.

O terceiro motivo é a concepção de livro como instrumento de transmissão de normas linguísticas ou comportamentais, o que pode gerar a impressão de que a leitura é uma atividade obrigatória e desinteressante, sem espaço para a criatividade e a apreciação estética.

O quarto fator é a inexistência ou oferta restrita de textos nos lares dos alunos, o que pode dificultar o acesso à leitura fora da escola e limitar o contato com diferentes gêneros literários.

Por fim, a eleição pelos alunos de obras descompromissadas com o trabalho estético e o desconhecimento por alguns professores da produção literária infantojuvenil também podem afetar a relação dos alunos com a leitura. Quando a seleção de obras é feita sem critério ou não é adequada ao nível de leitura e interesse dos alunos, pode haver desmotivação e falta de engajamento com a atividade. Assim, é importante que os professores valorizem o falar e o ouvir literatura desde a fase da alfabetização, promovendo o diálogo entre os alunos, incentivando o acesso à biblioteca e selecionando obras adequadas e interessantes ao nível de leitura dos alunos. Isso contribuirá para a formação de leitores críticos e competentes, capazes de apreciar a literatura e de compreender sua importância na formação humana.

Partindo dessas ideias, o método de aplicação que será utilizado vai se referenciar no conceito de “ouvido pensante” (Amarilha, 2013) aliado às estratégias do método criativo (Aguiar; Bordini, 1988). O objetivo é fazer um roteiro com método

criativo em que as crianças tomem consciência do jogo estético da palavra por meio de práticas em que a literatura está inserida com a oralidade.

Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 64), o método criativo “se associa usualmente a práticas de caráter artístico, como de artes cênicas, artes plásticas, música e literatura ou de cunho artesanal, embora pertença, como possibilidade, a todo fazer humano”.

Em muitas escolas, o ensino criativo consiste em propor atividades similares às artes, sem que haja uma organização sistemática das experiências com o objetivo de alcançar o que se deseja que os alunos aprendam. Para essas escolas, criar é oposto a aprender e é equiparado a uma brincadeira. No entanto, a criatividade vai além do mero lazer e pode ser transformada em aquisição de conhecimento quando é realizada de forma planejada:

O método criativo, assim como o científico, é um meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento, de forma não exclusiva. Supõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração do existente para a produção de algo novo. (Aguiar; Bordini, 1988, p. 62)

Tanto o método criativo quanto o método científico são maneiras pelas quais os seres humanos podem se relacionar com o mundo e transformá-lo em algo novo e diferente. Ambos os métodos não se limitam apenas a adquirir conhecimento sobre o que já existe, mas buscam explorar o que já está disponível para criar algo novo e original.

Ambas, a criação e a ciência, geram prazer e conhecimento, mas de uma forma não exclusiva, ou seja, ambos os métodos têm o potencial de proporcionar alegria e aprendizado para as pessoas envolvidas. Além disso, o trecho destaca que o objetivo do método criativo é produzir algo novo a partir do que já existe, enquanto o método científico visa descobrir e compreender as coisas que já existem.

O ato de criar envolve a habilidade de dar forma a uma interação entre o homem e seus mundos interno e externo. Essa forma resultante é tangível e envolve uma combinação de elementos subjetivos e objetivos, incluindo razão e intuição, personalidade e tradição cultural, consciente e inconsciente, sensibilidade e intelecto, espontaneidade e cálculo, impulso e disciplina. Embora a proporção em de

cada um desses elementos possa variar, todos estão presentes quando se trata de criar:

A raiz do processo criativo está na atitude intuitiva do homem que se dispõe a criar. Esta depende de um incentivo que lhe é lançado por uma situação vivencial qualquer, a qual movimenta a interioridade e instala nela um desequilíbrio, uma tensão psíquica. Toda a tensão tende a desfazer-se e o indivíduo, dessa forma, procura acomodar o estímulo externo a seu aparato psíquico, de modo a reestabelecer o equilíbrio perdido. Essa disposição aberta para a incorporação do elemento exterior aos esquemas já elaborados é o que designa como motivação. (Aguiar; Bordini, 1988, p. 64)

A ideia é que a criatividade começa quando uma pessoa se sente inspirada por algo que ela vive ou experimenta, e essa inspiração causa uma espécie de "desequilíbrio" ou tensão emocional dentro dela. Essa tensão faz a pessoa querer resolver o problema e voltar ao equilíbrio, então ela usa sua imaginação e conhecimento para criar algo novo que possa lidar com essa situação. A motivação é a disposição da pessoa para aceitar novas ideias e adaptá-las ao que ela já sabe.

A raiz do processo criativo reside na capacidade intuitiva do ser humano de criar algo novo e original a partir de suas próprias experiências e pensamentos. Quando uma pessoa é motivada por uma situação vivencial ou por um problema que ela precisa resolver, ela se torna mais propensa a pensar "fora da caixa" e a tentar soluções não convencionais. A motivação é essencial para o processo criativo, porque é ela que estimula a pessoa a tentar criar algo novo e diferente, em vez de seguir um caminho já estabelecido. Essa motivação pode ser interna, ou seja, gerada pela própria pessoa, ou externa, quando há estímulos ou incentivos vindos do ambiente ou de outras pessoas. Nesse momento acontece o *insight* como sugerem Aguiar e Bordini (1988, p.64): "É o instante do *insight*, da intuição plena, que mobiliza o sujeito em termos afetivos, intelectuais, inconscientes e conscientes".

Insight é um termo que se refere a um momento de percepção ou entendimento repentino e súbito que ocorre na mente de uma pessoa. É uma compreensão repentina e clara de uma situação, problema ou ideia, que antes parecia confusa ou difícil de entender. O mesmo geralmente ocorre após um período de reflexão e análise sobre um problema ou situação, mas pode surgir de forma imprevisível e espontânea.

No contexto da criatividade, o *insight* é frequentemente associado à descoberta de soluções criativas e inovadoras para problemas ou desafios. É um momento em que a pessoa enxerga a situação de uma maneira nova e diferente, o que lhe permite pensar em soluções que antes não eram óbvias ou possíveis. É considerada uma etapa importante no processo criativo, pois permite que a pessoa passe de uma fase de bloqueio ou incerteza para uma fase de solução e realização:

Para realização da forma que lhe vem à mente através do *insight*, é necessário selecionar o material adequado e trabalhar sobre ele por meio de técnicas também adequadas; que viabilizem a forma intuída. A interação do sujeito criador com o material e as técnicas, porém, se instaurada igualmente no nível intuitivo, pois é típico do processo criativo o ensaio-e-erro, que se repete sobre o material até que o criador sinta que a forma obtida é definitiva, isto é, não pode ser mais modificada porque corresponde à intuição orientadora do processo inteiro. (Aguiar; Bordini, 1988, p. 65)

Quando uma pessoa tem um *insight* criativo e visualiza uma forma ou ideia na mente, ela precisa escolher o material adequado e trabalhar nele usando técnicas apropriadas para tornar essa ideia uma realidade concreta. O processo de criação envolve interação constante entre o criador e o material que ele está trabalhando. Esse processo pode ser intuitivo, quando o criador se deixa guiar pela sua intuição e experimenta diferentes abordagens até encontrar a forma ou solução desejada. O processo de tentativa é uma parte importante do processo criativo, pelo qual o criador tenta diferentes abordagens e técnicas até encontrar a solução perfeita. Esse processo pode levar tempo e esforço, mas eventualmente o criador chegará a uma forma que corresponda à sua intuição orientadora. Quando isso acontece, ele sabe que a forma obtida é definitiva e não pode ser mais modificada, porque representa a sua visão original bem como a intuição que o guiou durante todo o processo criativo:

A opção pela atitude criativa implica uma postura receptiva aos chamamentos do mundo e ao mesmo tempo disponível em termos de integração nele pelo trabalho criador. Funda-se na sensibilidade intuitiva em intercâmbio com os objetos culturais e não teme desestruturas interiores, preço para construção de novas estruturas. Criar é expandir a personalidade e as formas de comunicação da vida social. (Aguiar; Bordini, 1988, p. 65)

Ser criativo significa estar aberto a novas ideias e inspirações do mundo ao seu redor e estar disposto a trabalhar de forma criativa para incorporá-las em sua

vida. Isso envolve uma sensibilidade intuitiva para perceber e compreender objetos culturais e estar disposto a experimentar novas ideias e formas de pensar, mesmo que isso possa levar a desestruturações interiores. A atitude criativa envolve uma postura receptiva, pela qual criador está sempre procurando novas formas de se expressar e comunicar com o mundo. Ele está disposto a explorar novas possibilidades e técnicas para expandir sua personalidade e sua comunicação social. Criar é uma forma de crescimento pessoal e uma maneira de contribuir para a cultura e a sociedade.

Como se nota, a escolha de um método embasado nestes princípios teóricos vem ao encontro do entrecruzamento da ludicidade e do aprendizado, aspecto elementar das séries iniciais. No método criativo três fatores constituem sua estrutura: “1. O sujeito criador; 2. O processo de criação; 3. Contexto cultural e histórico” (Aguiar; Bordini 1988, p. 65). Os objetivos que devem orientar o trabalho, segundo Aguiar e Bordini (1988), são:

1. Estabelecer relações significativas entre os componentes do eu e do mundo, em especial da cultura literária;
2. Perceber potencialidades expressivas da literatura e de outros meios de comunicação;
3. Organizar as relações estabelecidas, valendo-se de códigos culturais;
4. Materializar tais relações em linguagens diversas. (A produção final não precisa ser necessariamente um texto). (Aguiar; Bordini, 1988, p.66)

Quanto às etapas, estão assim propostas: “1) Constatação de uma carência; 2) Coleta desordenada; de dados; 3) Elaboração interna dos dados, 4) Constituição do projeto criador; 5) Elaboração material; 6) Divulgação do trabalho” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 72).

Na etapa *constatação de uma carência* o criador identifica uma necessidade ou carência a ser preenchida por meio de um projeto criativo. Pode ser um problema real ou uma oportunidade subjetiva identificada. As necessidades das crianças em idade escolar no primeiro ciclo do ensino fundamental podem ser evidenciadas em suas falas mais naturais, ainda influenciadas por uma forte conexão afetiva característica da primeira infância. É possível identificar essas carências nas conversas entre os alunos e entre eles e o professor, tornando-se algo viável e até mesmo comum no cotidiano desses estudantes.

A *coleta desordenada de dados* ocorre quando o criador começa a coletar informações sobre o tema ou problema, de forma livre e sem um método específico, utilizando diversas fontes e técnicas. As autoras exemplificam essa etapa por meio do uso de ilustrações, música, livros e materiais confeccionados pelos próprios alunos para abordar o tema em questão e permitir que eles mergulhem ainda mais nele. Nesse momento, não há uma organização sistemática das informações e valoriza-se a expressão dos sentimentos. Isso se caracteriza pela ausência de uma estrutura rígida para lidar com as informações apresentadas.

Quanto à *elaboração interna dos dados*, nesta etapa, o criador começa a organizar as informações coletadas e a estabelecer conexões e relações entre elas. É um momento de reflexão e análise. “Essa etapa se dinamiza sob força de uma pressão psicológica. Operando por vias inconscientes, a mente tenta acomodar os dados obtidos de forma a reestabelecer o estado de equilíbrio rompido pela carência” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 69).

A elaboração para suprimir um fator desencadeado pode levar um tempo considerável, dependendo da sua complexidade e do processo necessário. No entanto, as demandas do ambiente podem acelerar o andamento desse processo. Durante essa fase, é importante não pressionar excessivamente o aluno para evitar causar angústia e prejudicar sua criatividade. É nesse momento que a literatura pode fornecer ao indivíduo um modelo de como os conflitos podem ser resolvidos. “A literatura vai facilitar a elaboração interna do material selecionado, porque ela já traz em suas diferentes objetivações os conflitos devidamente ordenados e resolvidos” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 69):

O processo de combinar e elaborar os dados internamente ocorre dentro da consciência de cada indivíduo, e é conhecido como "*insight*" pela psicologia. Esse momento de descoberta, que não depende do professor, configura um esquema básico daquilo que o sujeito quer criar, estruturalmente organizado com os dados já percebidos. “A partir do insight, o sujeito está consciente da solução que deseja atingir e pode planejar os passos a serem tomados para sua consecução”. (Aguiar; Bordini, 1988, p. 70)

Então temos a próxima etapa, a *constituição do projeto criador*. Com base nas informações coletadas e na elaboração interna dos dados, o criador formula um projeto criativo, que pode ser uma ideia, um conceito ou um plano de ação. “Esse planejamento, bem discriminado, incluindo todos os passos prováveis, deverá

orientar o trabalho subsequente do aluno, desde que não impeça a adoção de soluções não previstas, mas sentidas como mais adequadas” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 69).

É na *elaboração material* que o criador começa a dar forma ao projeto, transformando a ideia em um produto concreto, como um livro, um filme, uma peça teatral, entre outros. Após o processo de elaboração interna, segue-se a execução propriamente dita, que ocorre por meio de tentativa e erro a fim de encontrar a melhor solução para a forma concebida. O trabalho do criador é finalizado quando o aluno percebe que nenhum dos elementos pode ser alterado ou substituído sem afetar todo o trabalho e que nada pode ser adicionado ou retirado sem prejudicar o resultado final:

Por fim temos a “*Divulgação do trabalho*” o criador divulga seu trabalho para o público-alvo, com o objetivo de atender à carência identificada na primeira etapa e gerar impacto social ou cultural. “A *divulgação do trabalho* é a prestação de contas que o criador faz à sociedade que o abriga”. (Aguiar; Bordini, 1988, p. 70)

O método criativo oferece uma abordagem mais dinâmica, interativa e envolvente para o processo de aprendizado, ajudando os alunos a desenvolver habilidades importantes para sua vida pessoal e social:

Uma sala de aula em que se adote o método criativo é um atelier de efervescência e trabalho, em que necessidades pessoais e coletivas estão emergindo e buscando formas concretas de satisfação. A ideia de projeto criativo acarreta, para a ação educacional, a tarefa de incitar à transformação, de modo que o aluno se veja sempre solicitado a postar-se criativamente ante à realidade e a movimentar recursos próprios e alheios para ajustá-la a si e à sociedade que ele sonha. (Aguiar; Bordini, 1988, p. 71)

Uma sala de aula que usa o método criativo é um lugar onde os alunos trabalham juntos para encontrar soluções para seus problemas pessoais e coletivos. O objetivo é encorajar a transformação, para que os alunos usem sua criatividade para enfrentar os desafios da vida e fazer mudanças positivas em si mesmos e na sociedade.

3.1 LÓCUS DA PESQUISA

O *lócus* dessa pesquisa se deu na Escola Municipal Deputado Nilson Baptista Ribas, na cidade de Cornélio Procópio, estado do Paraná, localizada na Rua Floriano Landgraf, número 152, no conjunto Habitacional Rosário Pitelli.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, o município de Cornélio Procópio tem uma população estimada em cerca de 47 mil habitantes, é considerada uma das principais cidades do norte paranaense. A renda per capita dos habitantes de Cornélio Procópio é de R\$ 24.617,67 por ano. Esse valor é calculado pela divisão da renda total do município pelo número de habitantes, o que, assim, não reflete a desigualdade social marcante de uma região economicamente marcada pela concentração de renda de determinados circuitos produtivos.

No campo da educação, o município de Cornélio Procópio conta com 15 escolas e 10 centros municipais de educação infantil. A escola Nilson Ribas atende alunos da educação infantil com turmas de infantil IV e infantil V, também o primeiro ciclo do ensino fundamental com turmas que vão do 1º ao 5º, distribuídos no período matutino e vespertino, com o total de 177 estudantes matriculados até o momento, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Dados da escola

TURMAS	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERÍODOS DAS AULAS
Infantil IV	14	Vespertino
Infantil V	20	Vespertino
1ºano	25	Matutino
2ºano	36	Matutino
3ºano	44	Matutino
4ºano	20	Matutino
5ºano	18	Matutino

Fonte: Elaborado pela autora.

O corpo docente é formado por 13 professoras efetivas, incluindo a equipe pedagógica. Alguns docentes são formados em Pedagogia e outros somente em

⁷ Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/cornelio-procopio.html>>. Acesso em: 5 abr. 2023.

curso Normal em Nível Médio, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP – a 2020) da escola. Quanto ao espaço físico, a escola possui: uma secretaria, 6 salas de aula, uma Sala de Recursos Multifuncional, uma biblioteca, uma sala de artes, uma cozinha, um refeitório, um banheiro dos professores, dois banheiros para alunos, um banheiro adaptado para portadores de necessidades especiais, uma sala dos professores, uma quadra coberta, um pátio para recreação, uma área livre com gramado e algumas árvores.

No que diz respeito aos estudantes, os alunos são, em sua maioria, da zona urbana e moram em bairros vizinhos, mas também frequentam as aulas estudantes da zona rural que são transportados com veículos da prefeitura. Em termos geográficos, a escola atinge, prioritariamente, dois bairros: Vila Santa Terezinha e Conjunto Habitacional Rosário Pitelli, atendendo também a zona rural como a Fazenda Santa Izabel, Fazenda Pilar, Sítio Santa Amélia, Chácara São José.

Os estudantes da zona rural, em sua maioria, são filhos de funcionários de sítios e fazendas, utilizam o transporte escolar do município para o acesso à escola no horário regular. São ofertadas atividades complementares/ou diferenciadas para os mesmo que necessitam de reforço escolar, porém, devido ao transporte e outras particularidades, não frequentam o reforço escolar em horário alternado. Alguns pais alegam não ter tempo para transportar os filhos em horário alternado para realizar o reforço devido ao trabalho, existem alguns casos em que os pais acreditam que o reforço não é necessário e assumem o compromisso de ajudar os filhos em casa.

De acordo com o PPP da escola, a Vila Santa Terezinha é um bairro economicamente de baixa renda. A média salarial das famílias é de 01 até 02 salários mínimos e a escolaridade dos pais dos estudantes, de forma geral, é até o ensino fundamental. A maioria dos pais dos nossos estudantes trabalha como serventes de pedreiros, ensacadores, empregadas domésticas, diaristas, comerciários, trabalhadores rurais, entre outros. O Conjunto Habitacional Rosário Pitelli é um bairro de classe média baixa. A média salarial das famílias é de 02 a 04 salários mínimos e a média de escolaridade dos pais, de forma geral, é até o ensino médio. Os pais trabalham no comércio, nas indústrias, são funcionários públicos, entre outros.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 – IDEB da escola

ANO	IDEB
2005	4,8
2007	4,3
2009	5,8
2011	5,3
2013	6,0
2015	6,0
2017	5,8
2019	4,8

Fonte: PPP da escola

Quanto às matrizes curriculares, temos a seguinte configuração, conforme diretrizes gerais do MEC e BNCC:

Figura 1 – Matriz Curricular da escola

Endereço: R. Floriano Landgraf, 186							
Fone: (43) 39041084							
Entidade Mantenedora: Prefeitura Municipal de Cornélio Procópio							
Curso: 4028 – 4035 - Ensino Fundamental 1º ao 5º ano							
Turno: Manhã 7:50h – 11:50h Tarde 13h - 17h		C.H Total do Curso: 4000 horas		Dias Letivos Anuais: 200 dias			
Ano de Implantação: 2020				Forma: Simultânea			
Organização ² : Ciclos (4028) e Anual (4035)							
Disciplinas			Número de aula semanal				
Base Nacional Comum	Disciplinas	Ano/Ciclo	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
		Arte ³	2	2	2	2	2
		Ciências	2	2	2	2	2
		Educação Física ³	2	2	2	2	2
		Ensino Religioso ⁴	1	1	1	1	1
		Geografia	2	2	2	2	2
		História	2	2	2	2	2
		Língua Portuguesa	5	5	5	5	5
		Matemática	4	4	4	4	4
Total de horas relógio semanais⁵			20	20	20	20	20

Fonte: PPP da escola

Em termos documentais, a escola valoriza a leitura literária e promove projetos envolvendo professores, alunos e a comunidade, o que consta em seu PPP.

No seu calendário de atividades, durante o ano letivo, elenca objetivos desse trabalho:

- Formar alunos leitores;
- Favorecer a socialização;
- Promover diferentes situações de aprendizagem e contato com a leitura e escrita. (Paraná, 2020, p. 608)

Neste contexto, o presente projeto será aplicado na turma do 2ºano A, no período matutino. Até o momento, a turma é formada por 23 alunos matriculados regularmente, são 8 meninas e 15 meninos, na faixa etária de 7 a 9 anos. Na turma, 6 alunos são da zona rural e 17 da zona urbana. Temos 4 alunos que foram reprovados e estão cursando o 2ºano pela segunda vez, 3 meninos e 1 menina. De forma geral a turma é assídua e participativa.

Como ponto de partida para as atividades, realizamos entrevistas com as crianças, já na perspectiva de uma intervenção focada na leitura literária. A entrevista será objeto de análise ao longo do trabalho, pois seu escopo é dialogar com as representações que as crianças trazem de si e de seu entorno sobre *literatura*.

3.2 CONSTATAÇÃO DE CARÊNCIAS

Essa etapa foi concluída depois que a docente-pesquisadora conduziu uma conversa com sua turma de segundo ano. Em seguida, registramos a conversa e as carências dos alunos, que foram utilizadas como fonte para dar continuidade à proposição.

No dia 17/02/2023, numa sexta-feira de manhã, logo no início da aula, foi realizada uma conversa com as crianças. Esse horário foi escolhido devido à observação de que a turma estava mais calma e concentrada. Quase toda a turma estava presente, com 20 alunos presentes de um total de 23. Destes, havia 8 meninas e 12 meninos, com idades entre 7 e 11 anos.

Sentamos em círculo, cada aluno em sua carteira, mas de forma que todos pudessem ter uma visão ampla de todos os colegas. A turma estava motivada para conversa, pois já faz parte da rotina uma conversa inicial antes da aula. Os participantes inicialmente se mostraram interessados em responder as questões e

participarem da conversa. Mas ao final já estavam se dispersando e já não queriam responder, por isso o momento foi breve. A roda da conversa dura, em média, todos os dias, 15 minutos.

Na primeira questão, “O que você gosta de fazer no seu tempo livre em casa?” a maioria das crianças respondeu que gostam de brincar e de assistir televisão. Quando questionei que tipos de brincadeiras, desenhos e filmes eles gostam de assistir, a grande maioria gosta de brincar com jogos no celular e nenhum deles conseguiu lembrar o nome de um desenho ou filme favorito.

Quando questionei a turma sobre o gosto por ouvir histórias, a grande maioria respondeu que gostava, sim, de ouvi-las. Somente um aluno respondeu que não gostava. Eles recordaram das histórias que a professora anterior havia contado: Pequeno Príncipe, Bela e a Fera e Peter Pan e por consequência foram as histórias mais citadas por eles como favoritas na pergunta seguinte. Percebe-se que a referência recai sobre os personagens, conforme aponta Amarilha (2013), quando comenta sua pesquisa:

Conforme constatamos, a leitura de ficção propicia aos leitores diferentes possibilidades de identificação. A identificação, como se sabe, é o processo pelo qual o leitor atribui para si e vive, temporariamente, a vida do personagem. A identificação é sempre uma experiência vicária, isto é, o leitor vive outro destino à custa do personagem com o qual se identifica. Podemos dizer que há dois modos de identificação: por espelhamento e por alteridade. (Amarilha, 2013, p. 67-68).

Quando perguntei sobre a história favorita, além das histórias contadas pela professora anterior, alguns alunos afirmaram que suas histórias preferidas eram Chapeuzinho Vermelho e Os Três Porquinhos, pois suas mães liam para eles quando eram pequenos. Essas respostas recorrentes mostram-se afinadas com o fato de que a mãe e os professores são apontados como grandes influenciadores na leitura segundo *Retratos da Leitura* (2021):

Há consenso sobre a importância do mediador na formação de leitores e no despertar do interesse pela leitura, mas 67% dos brasileiros não identificam quem despertou seu interesse ou gosto pela leitura, percentual estável em relação a 2015 (67%). Esse alto percentual, que inclui quem não gosta de ler, pode revelar a ausência de alguém significativo, na família ou na escola, que desempenhe essa mediação. Por outro lado, professores (11%) e a mãe (8%)

continuam sendo os mais citados como principais influenciadores do gosto pela leitura. (Failla, 2021, p. 31)

Como as histórias que a professora anterior trabalhou foram as mais citadas, perguntei aos alunos se alguém em casa lia os “livrinhos” que iam da escola para casa, a maioria respondeu que sim, que os pais faziam a leitura. Uma minoria respondeu que a família não fazia a leitura dos “livrinhos” em casa. É evidente que um modelo familiar faz toda a diferença para a escola, e a escola influencia muito na vida e na formação de leitores, podendo desempenhar um papel crucial no estímulo ao hábito da leitura como podemos observar na pesquisa de *Retratos da Leitura* (2021):

Mas a importância de um influenciador aparece ao compararmos leitores e não leitores: a proporção dos que não identificam nenhum influenciador ou que não gostam de ler varia de 82% entre não leitores a 52% dos leitores. Também é maior a proporção dos que dizem que nunca viam suas mães lendo entre não leitores (60%) do que entre leitores (40%). Até mesmo receber livros de presente pode influenciar positivamente os leitores, pois 76% dos não leitores nunca ganharam livros, enquanto entre leitores essa mesma proporção é bem mais baixa (47%). A pesquisa também confirma maior percentual de leitores em famílias que têm hábito de ler e com melhor nível de escolaridade dos pais ou responsáveis. (Failla, 2021, p. 31)

A maioria dos alunos respondeu que não possuem livros em casa e alguns comentaram que tinham quando eram pequenos. A justificativa dos alunos para a falta dos livros em casa foi a falta de condições financeiras para a aquisição das obras. Para avançar na formação das crianças das classes afetadas pelas desigualdades sociais, temos de refletir sobre duas causas a partir dos dados da pesquisa Retratos 5. A primeira refere-se às fontes restritas de letramento no contexto familiar: baixa escolaridade dos pais (confirmada pelos dados) e renda familiar restrita – observando somente os extremos, 34% recebem até um salário mínimo e 1% recebe mais de dez salários. Provavelmente, esses fatores produzem, como consequência, ausência do conjunto de atividades mencionadas inerentes a famílias de leitores.

Os alunos responderam, de maneira geral, que os livros fazem parte do ambiente escolar. Mas que a escola deveria fazer o empréstimo dos livros para que eles pudessem levar para casa. Marly Amarilha (2013), em sua obra *Alice que não*

foi aos pais das maravilhas: educar para ler ficção na escola, utiliza o nome Alice – referindo-se a uma das crianças observadas em sua pesquisa – como uma personagem que pode exemplificar a dificuldade de algumas crianças em compreender a ficção. A autora diz que Alice antecipa a frustração que a impede de se conectar com o texto, pois ela não compreende plenamente a natureza lúdica da ficção. Ao não entender essa referencialidade mais profunda, o leitor perde a oportunidade de enriquecer a história por meio de sua própria interpretação e preenchimento das lacunas deixadas pelo texto:

A falta de compreensão da referencialidade do mundo ficcional impede o leitor de ver além da superfície do texto e apreciar as camadas mais profundas de significado que a literatura pode oferecer. “A situação vivenciada por esta Alice, indica um tumultuado trajeto na aquisição do simbólico que se relaciona à convivência com o ficcional e com o mundo ao seu redor”. (Amarilha, 2013, p. 88)

A personagem Alice apresenta uma resistência em viver uma ficção, ou seja, em se deixar envolver completamente pela história que está sendo contada. A razão para essa resistência é que Alice tem dificuldade em separar o mundo da ficção do mundo real e em reconhecer que eles são diferentes e têm lógicas distintas:

A resistência da menina Alice em viver a ficção indica que tem dificuldade em reconhecer aquele mundo como algo distinto de si mesma, como um espaço com outra lógica. Revela também problemas na estruturação do real, não só do imaginário, pois transfere integralmente expectativas do real para o ficcional; em decorrência, espera que a ficção lhe dê o que a ficção não pode dar. (Amarilha, 2013, p. 88-89)

É fundamental que ela tenha consciência de que os desejos e aspirações da realidade devem ser buscados e alcançados no mundo real, da mesma forma que os desejos e aspirações do universo fictício são alcançados somente na ficção. Ela deve abandonar a inocência de acreditar que a lógica do seu mundo é a única existente, pois convivemos com diversas realidades simbólicas distintas. Para que isso ocorra, é preciso manter contato frequente com o ficcional, como afirma Amarilha (2013):

Exercitando esse movimento descentralizador de sair de si e experimentar-se como outro ou, a propriedade de ser o outro, o aprendiz povoa o imaginário e aprende a sintaxe lúdica da ficção. O

leitor que não se experimenta como outro no jogo de faz de conta pode se sentir esmagado pelas situações propostas pela ficção [...]. (Amarilha, 2013, p. 89)

A escola desempenha um papel crucial na vida de Alice, que é representativa de muitas crianças que têm dificuldade em compreender e aceitar o mundo ficcional. A escola pode ser o ambiente propício para ajudar essas crianças a transcenderem do mundo real para o imaginário e, posteriormente, retornarem ao mundo real de forma consciente e equilibrada:

Com este encaminhamento, vislumbro uma possibilidade de nossa prática pedagógica tornar aprendizes como Alice leitores mais competentes. Leitores que transitem no simbólico, no ficcional com tranquilidade. Assim, talvez, possamos torná-los visitantes do país das maravilhas, criaturas menos infelizes. (Amarilha, 2013, p. 96)

Isso ocorre porque a escola é um ambiente de aprendizado e desenvolvimento que pode oferecer uma estrutura adequada para ajudar as crianças a adquirirem habilidades e competências necessárias para lidar com a complexidade dos diferentes mundos simbólicos.

Questionei também se, em casa, aconteciam brincadeiras com os pais ou familiares, as crianças afirmaram que não brincam com os pais, pois eles não têm tempo. Analisando as profissões dos pais dos alunos da turma em questão, percebemos que a maioria dos pais dos estudantes trabalha no comércio como funcionários de mercados, padarias, lojas de diversos setores. Também temos crianças que moram na zona rural, pois os pais são caseiros e trabalham diretamente nas lavouras como funcionários das fazendas. Uma pequena parcela dos pais tem seu próprio negócio, são donos de loja, muitos salões de beleza e oficinas mecânicas.

Os alunos também afirmaram que brincam nos aparelhos celulares dos pais quando eles retornam do trabalho para casa. A sala ficou agitada e começaram a falar nomes de jogos preferidos no celular. Essa vinculação ao celular, como aparelho de suporte da atividade, se apresenta como um fazer típico desta geração, um elemento material que carrega, em sua acessibilidade, algo do acesso à própria afetividade dos pais:

De alguma maneira, ou da maneira mais complexa (e colaborativa) que possamos imaginar, os seres humanos projetam os computadores, os quais reprojeta os seres humanos, num contínuo processo de alimentação e retroalimentação. Daí acontecer o que parece se confirmar: os seres humanos não criaram um fruto maldito, um replicante agressivo ou Frankenstein invisível e onipresente. Tudo indica que ambos, computadores e seres humanos, interagem em intermediação ininterrupta, alterando-se, e – se tudo correr bem – melhorando-se entre si, no que pode ser compreendido na seguinte analogia: da mesma maneira que o corpo da mãe forma o feto, o feto reforma o corpo da mãe: “Both are bound together in a dynamic heterarchy, the culmination of which is the emergente complexity if a infant” (Hayles, 2008, p.45). E essa criança, se nascida nos últimos anos do século XX, seria diferente – sob uma nova condição cognitiva e uma nova nomenclatura ilustrativa, proposta por Win Veen e Bem Vrakking, o *homo zappiens*. (Rettenmaier; Miguel; Rösing; Tania, 2010, p. 205)

Os seres humanos e os computadores estão profundamente interligados em um ciclo contínuo de influência mútua. Ao contrário da ideia de que os humanos criaram máquinas que podem se voltar contra eles, parece que há uma interação constante e colaborativa entre ambas as partes. Nesse processo, tanto os computadores quanto os seres humanos se transformam e, idealmente, se aprimoram mutuamente. A analogia utilizada é a de uma gravidez, em que o feto não apenas é formado pelo corpo da mãe, mas também altera e influencia o corpo materno. Essa interação dinâmica resulta em uma complexidade emergente, algo como o nascimento de uma criança. Além disso, sugere-se que, com o avanço tecnológico, surgiria uma nova condição cognitiva e uma nova categoria de ser humano, o *homo zappiens*, conforme proposto por Win Veen e Bem Vrakking.

O tempo passou e a sala se dispersou no assunto e já se mostravam desmotivados para a conversa. Percebi que eles não conseguiam compreender brincadeiras que não fossem do celular; e que o momento mais esperado por eles é quando os pais estão descansando, deixando o celular livre para que eles possam usar. Encerramos a conversa e continuamos com nossa rotina.

Rotina que, como veremos adiante, será objeto de intervenção conforme a proposta deste trabalho de expandir a leitura literária como um elemento inerente ao processo de alfabetização, focado nas práticas linguísticas da oralidade.

As crianças do segundo ano do ensino fundamental estão em uma fase crucial em seu desenvolvimento educacional e cognitivo. Nessa etapa, a introdução à literatura e à cultura desempenha um papel fundamental na formação integral do

indivíduo. No entanto, é importante reconhecer que algumas crianças podem enfrentar carências nessas áreas, o que pode ter um impacto significativo em seu crescimento intelectual e na capacidade de se engajar com o mundo que as cerca.

Como docente da turma, observei que os alunos iniciaram o ano com poucas referências de leitura. O acesso limitado a materiais literários diversificados é uma das principais carências enfrentadas pelas crianças em relação à literatura. Nem todos os alunos possuem recursos suficientes para garantir uma ampla variedade de livros adequados para essa faixa etária. A falta de acesso a diferentes gêneros literários, estilos de escrita e autores diversos pode restringir o desenvolvimento do gosto pela leitura e limitar a capacidade das crianças de explorar diferentes perspectivas e culturas por meio dos livros.

A falta de incentivo e orientação adequada é outra carência que as crianças podem enfrentar em relação à literatura. Assim, os professores desempenham um papel essencial na promoção do interesse pela leitura e na exploração de diferentes formas de expressão cultural. No entanto, devido a restrições de tempo ou à falta de formação específica, alguns profissionais acabam deixando de fornecer o suporte necessário para desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos.

Outro fato importante que foi constatado é a falta de diálogo e brincadeiras entre pais e crianças, uma preocupação crescente na sociedade contemporânea. À medida que o ritmo acelerado da vida moderna consome cada vez mais tempo e energia dos pais, as interações significativas com os filhos muitas vezes são deixadas de lado. Essa falta de envolvimento pode ter consequências negativas para o desenvolvimento das crianças, especialmente no que diz respeito à transmissão de saberes.

Uma das formas mais valiosas de aprendizado ocorre através da interação com os pais. No passado, as crianças costumavam passar mais tempo com os mais velhos da família, como avós e bisavós, o que proporcionava uma troca de conhecimentos e experiências. No entanto, essa tradição tem sido cada vez mais negligenciada nas famílias de hoje. Os pais muitas vezes não têm tempo ou disposição para compartilhar as histórias da família, as vivências culturais e os valores transmitidos por gerações anteriores. Essa falta de transmissão de conhecimento resulta em um empobrecimento cultural para as crianças, que ficam carentes de uma base sólida de referências e tradições.

Além disso, a falta de diálogo e brincadeiras entre pais e filhos também pode levar a uma comunicação limitada e a um entendimento inadequado das necessidades e emoções das crianças. O diálogo aberto e afetivo é fundamental para fortalecer os laços familiares e para que as crianças se sintam seguras e amadas. Através das brincadeiras, os pais podem estimular a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Essas interações lúdicas são essenciais para o aprendizado e o crescimento saudável.

A carente transmissão de cultura e conhecimento dos pais para as crianças pode ter efeitos duradouros na sociedade como um todo. A cultura é um elemento fundamental na formação da identidade de uma pessoa e na compreensão do mundo ao seu redor. Sem uma conexão com as tradições culturais e sem acesso ao conhecimento transmitido pelas gerações anteriores, as crianças podem sentir-se desconectadas de suas raízes e privadas de uma rica herança cultural.

3.3 NO MEIO DA NOITE ESCURA TINHA UM PÉ DE MARAVILHAS!

Ricardo Azevedo (2007), no seu artigo “Conto popular, Literatura e formação de leitores”⁸, destaca a relação entre contos populares e mitos arcaicos, explorando a ideia de que muitos contos derivam de narrativas sagradas destinadas a explicar a origem e a existência das coisas. Utilizando exemplos de mitos guarani e karajá, coletados pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss (1908-2009), o artigo destaca a transformação dessas narrativas em contos populares ao longo do tempo:

Os mitos, como se sabe, são, em princípio, narrativas sagradas relatando fatos que teriam ocorrido num tempo ou mundo anterior ao nosso e que, em geral, tentam explicar a origem e a existência das coisas: como e porque surgiram o mundo, os homens, os costumes, as leis, os animais, os vegetais, os fenômenos da natureza etc. (Azevedo, 2007, p. 1)

O texto ressalta que os contos populares, também conhecidos como contos de fadas, são expressões de culturas orais e sofreram modificações ao serem transmitidos ao longo do tempo. O autor argumenta que muitas narrativas míticas

⁸ Artigo escrito originalmente para o programa educacional “Salto para o futuro” e disponível no site <https://ricardoazevedo.com.br/wp/wp/artigos/>. Publicado em *Revista Releitura*. Acesso em: 27 mar. 2024.

passaram por um processo de dessacralização, perdendo a interpretação religiosa, mas continuaram a ser contadas devido à sua beleza e ao apelo às emoções. Os contos populares, portanto, refletem a plasticidade da memória e da voz nas culturas orais:

Ressalto que o que chamo aqui de “conto popular” é sinônimo de “conto de fadas”, “conto maravilhoso” ou “conto de encantamento”, narrativas que no nordeste brasileiro também são conhecidas como “histórias de trancoso”. (Azevedo, 2007, p. 1)

No artigo, são abordadas algumas características dos contos populares, como sua natureza ficcional, a presença do elemento maravilhoso, a ausência de um tempo determinado e a falta de passagem do tempo para as personagens. Também destaca a moral ingênua presente nesses contos, que difere das normas abstratas e universais da moral tradicional:

Tento demonstrar que a questão da moral ingênua implica em dissenso e contradição e que boa parte dos contos populares obedece a uma moral que, embora eventualmente condenável em termos da sociabilidade, pode trazer à baila situações e conflitos humanos de grande interesse. (Azevedo, 2007, p. 4)

O autor busca evidenciar que a abordagem da moral ingênua implica em discordância e contradição. Grande parte dos contos populares, segundo ele, segue uma moral que, embora por vezes condenável, em termos de convivência social, pode trazer à tona situações e conflitos humanos de considerável interesse.

Nerynei Meira Carneiro Bellini (2022), em seu artigo “*A primeira só e Palacio de Muñecas: Encontros Estéticos em narrativas de Colasanti e Esteban Erlés*”, destaca a perspectiva de que o gênero literário conhecido como “fantástico” é, de certa forma, paradoxal, o mais realista entre todos. Ela afirma que a natureza do fantástico reside em questionar a realidade, explorando áreas obscuras que estão além da superfície do cotidiano. O propósito é oferecer metáforas inquietantes que reflitam a condição do indivíduo contemporâneo:

fantástico é o gênero mais realista que existe, porque seu objetivo é questionar a realidade, indagar as obscuras regiões ocultas por trás do cotidiano e, ao mesmo tempo, oferecer inquietantes metáforas sobre a condição do indivíduo contemporâneo. (Roas apud Bellini, 2017: 12, p. 274)

Ao afirmar que o fantástico é o gênero mais realista, a autora sugere que, embora esse tipo de literatura seja frequentemente associado a elementos imaginativos e extraordinários, ele possui uma capacidade única de abordar a realidade de maneira profunda. O objetivo primordial do fantástico, conforme destacado, é questionar e desafiar a percepção convencional da realidade:

A dicotomia verossímil e inverossímil, no âmbito do maravilhoso literário, aponta para o entrelaçamento estético ao mesmo tempo que possibilita suscitar — a partir de eventos irreais, da criação de personagens e espaços insólitos, por exemplo — reflexões bastante realistas sobre a condição humana e os valores éticos. (Bellini, 2022, p. 275)

Essa dicotomia sugere que, mesmo quando envolvemos eventos e personagens irreais ou espaços incomuns nas histórias, isso cria uma composição estética que permite a reflexão sobre a condição humana e os valores éticos de maneira bastante realista. Em outras palavras, mesmo que as histórias possam ter elementos que não são realistas, esses elementos podem ser usados para explorar aspectos muito reais da vida humana e dos princípios éticos.

Azevedo (2007) enfatiza a importância da oralidade na construção dos contos populares, ressaltando que, quando transcritos, esses textos mantêm características da narrativa oral. A narratividade é apresentada como um recurso essencial para a compreensão da experiência humana e sua sociabilidade:

Esses contos, é bom lembrar, são típicas expressões de culturas orais (sem escrita), ou seja, culturas que não contam com recursos para fixar informações. De narrador em narrador, guardados, através dos séculos, na plasticidade da memória e da voz, viajaram para todos os lados sendo disseminados pela transmissão boca a boca. (Azevedo, 2007, p. 2)

O autor também discute os temas recorrentes nos contos populares, que abordam aspectos da vida humana concreta, como amores proibidos, injustiças, traições, entre outros. O autor defende que os contos populares proporcionam uma excelente introdução à literatura, pois exploram temas fundamentais de forma acessível e compartilhável:

Na minha visão, os contos populares, independentemente de rótulos como “cultura popular”, “folclore” e outros, podem ser considerados uma excelente introdução à literatura pois nada mais fazem do que trazer ao leitor, de forma acessível e compartilhável, enredos, imagens e temas recorrentes na ficção e na poesia. (Azevedo, 2007, p. 8)

Azevedo está apontando que os contos populares têm um valor significativo como uma entrada acessível para a literatura. Ao enfatizar a acessibilidade e a capacidade de compartilhamento dessas narrativas, o autor destaca que os contos populares proporcionam uma maneira eficaz de familiarizar os leitores com os enredos, as imagens e os temas recorrentes na ampla gama da expressão literária. Essa abordagem, ainda, pode nos sugerir, como docentes atuantes nas séries iniciais, que os contos populares podem servir como uma porta de entrada convidativa para o universo mais vasto da literatura.

A obra *No meio da noite escura tinha um pé de maravilha!* é uma coletânea de histórias de Ricardo Azevedo que, nesta dissertação, aparece como obra central ao longo da aplicação do produto em sala de aula. O livro é composto por onze “contos folclóricos de amor e aventura” (Azevedo, 2002). Na contracapa do livro o autor relata suas próprias impressões de sua obra:

Era uma vez uma porção de histórias que o tataravô contava para o bisavô, que contava para o avô, que contava para o pai ... que começou a parar de contar. São histórias que falam da existência, espalham brilho e magia em qualquer lugar ou época e ainda assim estão ameaçadas de se perderem. (Azevedo, 2002, contracapa)

O autor aborda, então, a transmissão oral de histórias ao longo das gerações, destacando a importância desses contos que foram passados de tataravô para bisavô, avô e pai. O breve comentário destaca que essas histórias têm um caráter atemporal. No entanto, também aponta para uma ameaça iminente: o fato de essas histórias estarem correndo o risco de se perderem. A interrupção na transmissão oral, indica, seria o motivo de que essas narrativas valiosas, cheias de significado e magia, estejam em vias de desaparecer. Esse aspecto adiciona uma camada de urgência à preservação dessas histórias, ressaltando a importância de manter viva a tradição oral para que as futuras gerações possam continuar a apreciar e aprender com essas narrativas instigantes.

Conforme observamos, a proposta literária de Ricardo Azevedo insere-se naquela perspectiva apontada por Lajolo e Zilberman (2007) que destaca uma característica marcante nos livros infantis desde a década de 1960: a incorporação da oralidade, tanto na narrativa quanto na poesia. Isso significa que os autores passaram a utilizar uma linguagem mais próxima da forma como as pessoas falam no dia a dia, tornando as histórias mais acessíveis e familiares para as crianças:

Essa oralização do discurso nos textos para crianças torna-se bastante coerente com o projeto de trazer para as histórias infantis o heterogêneo universo de crianças marginalizadas, de pobres, de índios. Da mesma forma que suas personagens e enredos deixaram de ser exemplares do ponto de vista dos valores dominantes, também a linguagem distanciou-se do padrão formal culto, indo buscar na gíria de rua, em falares regionais e em dialetos sociais a dicção adequada aos novos conteúdos. (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 151)

Essa mudança na linguagem tem duas motivações principais. Primeiro, ela aproxima a literatura infantil das propostas literárias dos modernistas de 1922, que buscavam inovação e liberdade na expressão artística. Segundo, essa abordagem se filia à herança de Monteiro Lobato (1882-1948), considerado um divisor de águas para o reconhecimento da literatura infantil brasileira, o qual valorizava a linguagem coloquial.

Silvestre (2013) destaca o cuidado de Ricardo Azevedo ao trabalhar com textos folclóricos, evidenciando a pesquisa e a linguagem presentes em suas obras. O reaproveitamento de narrativas populares é apontado como uma tendência na produção nacional:

Os textos de cunho folclórico merecem destaque tanto pelo cuidado com a pesquisa e com a linguagem quanto pela ilustração. O reaproveitamento das narrativas populares, de quadrinhas, ditos, frases feitas e outras 'formas simples' (de acordo com denominação dada por Jolles), é umas das tendências que se revelam no cenário da produção nacional. (Silvestre, 2013, p. 34-35)

A autora destaca, reiteramos, o cuidado dedicado por Azevedo na pesquisa e na escolha da linguagem ao trabalhar com textos folclóricos. Isso sugere que há um esforço em compreender profundamente as tradições folclóricas, preservar sua autenticidade e transmiti-las de maneira fiel aos leitores. A atenção à linguagem

destaca a importância de uma expressão literária sensível e adequada ao contexto cultural das narrativas folclóricas.

Ao mencionar que o reaproveitamento de narrativas populares é uma tendência na produção nacional, Silvestre aponta para uma característica marcante na literatura brasileira contemporânea. Isso indica que autores nacionais estão atentos às raízes culturais e estão explorando ativamente o folclore como uma fonte valiosa de inspiração para suas criações.

Nesse contexto, torna-se relevante uma breve apresentação dos contos selecionados do livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* de Ricardo Azevedo (2002), que foram trabalhados em sala de aula. São eles: “A mulher dourada e o menino careca”, “A mulher do viajante”, “Coco verde” e “Melancia”. Esses contos representam uma amostra significativa da habilidade de Azevedo em reaproveitar e dar vida a narrativas folclóricas, preservando elementos de sua origem cultural enquanto adiciona uma perspectiva única. Através dessas histórias, o autor nos leva a uma jornada pela tradição oral brasileira, oferecendo não apenas uma visão envolvente das histórias folclóricas, mas também incorporando elementos que ressoam a diversidade e a riqueza cultural do país. Esses contos proporcionam uma oportunidade importante para explorar as nuances do folclore brasileiro, ao mesmo tempo em que destacam a importância de preservar e compartilhar essas narrativas para as gerações futuras.

O primeiro conto trabalhado em sala foi “A mulher dourada e o menino careca” que traz a história de um homem humilde, pai de um menino, que acidentalmente descobre um buraco no solo enquanto trabalha na terra. Ao quebrar uma pedra no buraco, uma mulher dourada, divina e descontente, surge. O homem, temendo por sua vida, implora por misericórdia, revelando sua situação difícil.

Comovida, a mulher dourada propõe um acordo: o homem deve entregar seu filho em troca de um saco cheio de ouro. Aceitando o trato, o homem volta para casa, mas o menino, agora cuidado pela mulher dourada, desce pelo buraco, encontrando um castelo encantado. Lá, ele se torna o dono de tudo, mas é advertido sobre doze arcos dourados proibidos.

Ao ceder à tentação e abrir uma arca, o castelo desmorona, e o menino cai em um buraco. A mulher dourada, agora triste e zangada, revela que, devido à quebra do acordo, ela ficará encantada por mais cem anos. No novo lugar onde o

menino acorda, ele recebe uma varinha mágica como perdão, mas sua vida é transformada. Ele cresce, seus cabelos ficam dourados, e ele parte em uma jornada.

O jovem, filho do homem que inicialmente encontrou o buraco, alcança uma cidade onde se torna jardineiro no castelo de um rei cego. A princesa do rei pede buquês diários, e o jardineiro, agora, atraente com seus cabelos dourados, cria um vínculo com ela. A princesa descobre seu segredo, espiando-o no caramanchão, mas em vez de revelar aos outros, ela se apaixona por ele.

O rei, buscando recuperar a visão, envia valentes cavaleiros ao Reino-do-Entrou-Ficou em busca do leite do pássaro-azul. O jardineiro careca, agora transformado novamente e armado, segue o grupo. Usando sua varinha mágica, supera obstáculos e obtém o leite do pássaro-azul. Ao retornar, ele revela a verdade, enfrenta desafios e vence os pretendentes da princesa.

O rei recupera a visão, o jardineiro se casa com a princesa, encontra seus pais e todos vivem felizes, exceto pela mulher dourada, que permanece encantada. A história aborda temas de humildade, tentação, escolhas e redenção, com elementos mágicos e simbólicos que enriquecem a narrativa.

A narrativa parece se desenvolver em um tempo indefinido, sem referências específicas a épocas ou períodos históricos como se nota no uso de alguns marcadores temporais: “Um dia”; “O tempo passou”. A presença de elementos mágicos e fantásticos cria uma atmosfera atemporal.

O espaço é composto por um ambiente rural, onde o homem trabalha na terra: “Aquele homem vivia de enxada na mão, trabalhando na terra, roçando, capinando, plantando, lutando de sol a sol para sustentar mulher e filho pequeno” (Azevedo, 2002, p. 17). Além disso, há a presença de um castelo de cristal no Reino-do-Entrou-Ficou, o qual tem características mágicas. O buraco que leva ao castelo subterrâneo e as diferentes localidades visitadas pelo menino após o encontro com a mulher dourada também contribuem para a ambientação da história: “Chegaram num castelo de cristal escondido no fundo da terra” (Azevedo, 2002, p. 18).

O narrador parece ter uma perspectiva onisciente, conhecendo os pensamentos e emoções dos personagens: “Ficou encantado mas também preocupado” (Azevedo, 2002, p. 20). O tom da narrativa é informal e fluido, aproximando-se de uma tradição oral, típica de contos populares, como pode-se observar no trecho a seguir: “De vez em quando cruzava com pessoas. Um ou outro,

de brincadeira, gritava “Ai, careca!”, “Tão moço e tão careca!” e coisas assim” (Azevedo, 2002, p. 20).

Quanto à interpretação da narrativa, podemos encontrar, nela, a transformação do menino careca e sua jornada como simbolização da busca por um equilíbrio entre o desejo material e a responsabilidade.

No conto "A mulher do viajante" é narrada a história de um jovem e rico viajante que, em meio a uma tempestade marítima, faz uma promessa de se casar com a moça mais pobre do lugar onde desembarcar, caso sobrevivesse. Após o naufrágio, ele cumpre a promessa ao chegar a um porto, casando-se com uma lavadeira, que já tem uma filha.

No entanto, a trama se complica quando, durante uma viagem subsequente, o viajante faz uma aposta com um amigo sobre a fidelidade de sua esposa. Ao descobrir que sua mulher supostamente traiu sua confiança, o viajante abandona-a, desencadeando uma série de eventos.

A esposa, agora desamparada, busca justiça e acaba se tornando juíza disfarçada no reino vizinho. Com sua inteligência, ela resolve problemas e ganha fama, até que, em um julgamento, descobre a verdade sobre o abandono e a aposta. Ela revela sua verdadeira identidade e decide punir os responsáveis pela traição.

No desfecho, a mãe da esposa desaparecida, o viajante e o amigo são convocados pelo juiz (a própria esposa disfarçada). A verdade é revelada, e a justiça é feita. A esposa perdoa o marido arrependido e a mãe reencontra sua filha perdida. A história destaca temas como traição, arrependimento, perdão e justiça.

O conto "A mulher do viajante" não especifica o período histórico em que a história se desenrola, deixando o tempo em aberto: “Numa viagem, certa vez, aconteceu que o céu ficou escuro” (Azevedo, 2002, p. 55). Isso cria uma sensação de atemporalidade, permitindo que a narrativa seja aplicada a diferentes contextos. O espaço, por sua vez, transita entre os ambientes marítimos, a cidade e o palácio real, proporcionando uma diversidade de cenários que contribuem para o desenvolvimento da trama: “Em terra firme, o moço decidiu que, antes de mais nada, precisava cumprir sua promessa. Acreditava que, graças a ela, tinha conseguido sobreviver” (Azevedo, 2002, p. 55).

A narrativa abrange um intervalo temporal que inclui desde a promessa feita durante a tempestade até os desdobramentos finais da história, criando um senso de continuidade e evolução ao longo do conto.

Os personagens desempenham papéis distintos e simbolizam diversas facetas da natureza humana. O viajante representa a fragilidade e impulsividade do ser humano diante de desafios extremos, enquanto a mulher do viajante personifica a força feminina, resiliência e capacidade de adaptação:

O Juiz que era a moça bonita não conseguiu se conter:

- Mas o senhor tem certeza disso? O senhor chamou sua mulher para conversar? Pediu explicações? Tentou esclarecer as coisas com ela? O viajante escondeu a cabeça com as mãos.

- É verdade! – soluçou ele. – Devia ter feito isso. (Azevedo, 2002, p. 64)

O amigo do viajante encarna a desonestidade e a falta de escrúpulos, agindo como catalisador para a trama. A mãe da moça desaparecida expressa a dor da perda e a busca por justiça.

A transformação da mulher do viajante em juíza confere-lhe um papel de destaque, destacando suas habilidades intelectuais e sua busca por justiça. A revelação de sua verdadeira identidade no clímax acrescenta complexidade ao seu caráter, evidenciando sua compaixão e capacidade de perdoar.

A narrativa tende a provocar uma gama de emoções no leitor, desde a tensão inicial durante a tempestade até a revelação final. A trajetória da mulher do viajante proporciona momentos de reflexão sobre temas universais, como confiança, perdão e busca por redenção: “Na frente do marido, a moça arrancou as roupas de juiz. Gritou. Berrou. Acusou. Chorou. Os dois choraram. O marido pediu perdão. A moça custou mas, no fim, perdoou” (Azevedo, 2002, p. 67).

A escolha narrativa de ocultar a identidade do juiz até o momento crucial gera suspense e mantém o leitor envolvido na trama. Além disso, o conto aborda questões éticas e morais, desafiando o leitor a refletir sobre a natureza humana e os caminhos que levam ao perdão e à reconciliação.

O desfecho, com a justiça sendo feita e a reconciliação familiar, permite uma significação bastante otimista sobre a capacidade de superar adversidades e reconstruir relações.

O último conto abordado com as crianças foi “Coco Verde e Melancia”, no qual se conta a história de um fazendeiro rico que tinha uma filha bonita que se apaixonou por um colega de classe pobre. O pai, desaprovando o relacionamento, tenta separá-los, mas eles criam um plano secreto de se encontrar debaixo de um arvoredor, usando os apelidos “Coco Verde” e “Melancia”. Quando o fazendeiro descobre, ele força a filha a se mudar para longe, espalhando a falsa notícia de sua morte para afastar o rapaz. Consumido pela tristeza, Coco Verde viaja pelo mundo em busca de uma nova vida.

Após três anos, Coco Verde volta e descobre que a filha do fazendeiro está prestes a se casar. Ao investigar, ele descobre a mentira do pai, que inventou que ele tinha partido com outra mulher. Coco Verde, decidido a confrontar Melancia, planeja uma apresentação como cantor na festa de casamento. Durante a apresentação, ele revela a verdade sobre o relacionamento deles, emocionando os presentes.

Melancia, que estava prestes a se casar, ouve a mensagem cifrada na música e abandona a festa para se reunir com Coco Verde. Ela expõe a farsa de seu pai, revelando que a caixa de veludo que guarda seus segredos tinha sido escondida por ele. O padre anula o primeiro casamento e Coco Verde e Melancia se casam, celebrando uma segunda festa mais alegre e autêntica.

O conto “Coco Verde” e “Melancia” explora temas como o amor proibido, os enganos e a força do sentimento autêntico. A narrativa destaca a importância da sinceridade e da comunicação em relacionamentos, mesmo diante de desafios impostos pela sociedade e pelas circunstâncias. Além disso, a história ressalta a capacidade do amor “verdadeiro” superar obstáculos e triunfar sobre mentiras e manipulações.

O tempo na narrativa é marcado por fases distintas na vida dos personagens principais, Coco Verde e Melancia. Inicialmente, o tempo é o período escolar, quando o amor entre os dois floresce, mas é reprimido pelo pai de Melancia: “A menina estudava na escola da cidade. Lá conheceu e começou a gostar de um colega de classe” (Azevedo, 2002, p. 41). A separação leva a uma segunda fase, quando Coco Verde viaja e enfrenta desafios, representando um período de superação e crescimento pessoal: “Durante três anos inteiros, o moço viajou pelo mundo. Conheceu novas terras, teve vários empregos e acabou virando um negociante. Conseguiu ganhar muito dinheiro” (Azevedo, 2002, p. 44). O retorno

marca o terceiro momento, com a revelação da farsa e a possibilidade de retomada do romance: “Quando chegou, ficou espantado. Soube que a moça, a filha do fazendeiro, ia se casar” (Azevedo, 2002, p. 44).

O espaço é crucial para a trama, seja o cenário inicial na fazenda e na escola, seja o ponto de encontro secreto debaixo do arvoredor: “Num pé de serra, no caminho da escola, tinha um arvoredor, seria ali o lugar secreto dos dois” (Azevedo, 2002, p. 41). A viagem de Coco Verde expande o espaço para diversas localidades, uma busca por uma nova vida. O retorno ao mesmo arvoredor onde começaram a trocar cartas reforça a ideia de ciclos e recomeços: “Montada num cavalo, vestido de noiva e tudo, a moça foi galopando até o arvoredor. Ali, Coco Verde e Melancia se abraçaram, choraram e se beijaram” (Azevedo, 2002, p. 51).

A narrativa envolvente e cheia de reviravoltas mostra-se potente para manter o leitor interessado. A utilização de apelidos como “Coco Verde” e “Melancia” adiciona um toque poético à história, reforçando a pureza do amor entre os personagens. O desfecho, com a revelação da verdade e a celebração do verdadeiro amor, proporciona uma sensação de satisfação e justiça.

A história destaca a importância da honestidade e da comunicação em relacionamentos. Ela também aborda temas como manipulação, preconceito social e a resistência do amor verdadeiro diante das adversidades. A moral ressoa com a ideia de que, no final, a verdade prevalece e o amor genuíno é capaz de resistir às maiores dificuldades. O conto oferece uma narrativa cativante que transcende as barreiras temporais e sociais. A trama, permeada por elementos simbólicos, convida os leitores a refletir sobre a força do amor, a superação de desafios e a importância da verdade nas relações interpessoais.

Ferreira (2009) ressalta que a ficção, em um texto literário, tem a capacidade de criar algo que vai além das fronteiras da realidade cotidiana. O conto destaca a narrativa convidando os leitores a refletir sobre temas universais. Portanto, a ficção tem a capacidade de proporcionar significado e reflexão, independentemente das limitações temporais e sociais do mundo real:

O texto ficcional, ao propiciar retomada de pressupostos aos leitores, adquire sua função, não pela comparação com a realidade, mas sim pela medição de uma realidade que se organiza por ela. Dessa forma, a ficção transcende o mundo a que se refere. (Ferreira, 2009, p. 81)

A ficção não é validada em relação ao que acontece no mundo real, mas sim pela maneira como ela estrutura e organiza uma realidade interna. Assim, a ficção vai além do mundo que ela representa, sugerindo que tem sua própria lógica e significado independentes da realidade cotidiana.

Analisando os três contos – “A mulher dourada e o menino careca”, “A mulher do viajante” e “Coco Verde e Melancia”, é possível identificar diversos pontos em comum que transcendem as narrativas individuais. Em todos os contos, a presença de elementos mágicos e fantásticos desencadeia eventos que moldam o destino dos personagens, adicionando camadas simbólicas às histórias.

Primeiramente, a presença de pactos ou acordos é uma constante nos contos. No conto "A mulher dourada e o menino careca", o homem faz um acordo com a mulher dourada, entregando seu filho em troca de riquezas. Em "A mulher do viajante", o viajante faz uma promessa durante uma tempestade, comprometendo-se a se casar com a moça mais pobre do local onde desembarcar. Já em "Coco Verde e Melancia", o fazendeiro tenta separar o casal, forçando a filha a se mudar, e Coco Verde parte em busca de uma nova vida.

Outro ponto em comum é a presença de personagens que passam por transformações significativas ao longo da trama. No conto "A mulher dourada e o menino careca", o menino careca cresce, tem seus cabelos transformados em dourados e embarca em uma jornada de superação. Em "A mulher do viajante", a esposa se transforma em juíza, assumindo um papel de destaque na busca por justiça. Já em "Coco Verde e Melancia", ambos os protagonistas enfrentam desafios e transformações pessoais antes de alcançarem o final feliz. Essas transformações são algo comum na escrita de Ricardo Azevedo como afirma Silvestre (2013):

De forma geral, os personagens construídos por Ricardo Azevedo exibem similaridades entre eles. Esse aspecto garante sua unicidade em um conjunto que define o perfil da criação de Ricardo Azevedo. Ou seja, o escritor tem um estilo peculiar de construir os protagonistas e os personagens secundários que desfilam em seus textos. (Silvestre, 2013, p. 110)

A unicidade dos personagens de Azevedo é ressaltada pela similaridade em suas jornadas de transformação. A capacidade do autor em construir protagonistas e personagens secundários que enfrentam desafios, superam obstáculos e passam por mudanças profundas contribui para a identidade distintiva de sua obra. Essas

transformações não apenas enriquecem as narrativas, mas também refletem a habilidade única de Azevedo em explorar a complexidade e a profundidade psicológica de seus personagens, proporcionando aos leitores uma experiência literária envolvente e reflexiva.

Em termos de estrutura narrativa, todos os contos apresentam uma continuidade temporal, abordando diferentes fases na vida dos personagens. O desenvolvimento dos eventos ao longo do tempo cria um senso de progressão e evolução nas histórias. A continuidade temporal presente nos contos de Ricardo Azevedo ressalta a abordagem do autor em explorar diferentes fases na vida dos personagens.

Em “A mulher dourada e o menino careca”, o tempo é delineado por fases distintas na vida do menino, desde sua descoberta do buraco subterrâneo até sua jornada de superação e transformação. Em “A mulher do viajante”, a narrativa abrange um intervalo temporal que inclui desde a promessa feita durante a tempestade até os desdobramentos finais da história, criando um senso de continuidade e evolução ao longo do conto. Já em “Coco Verde e Melancia”, o tempo é marcado por diferentes momentos na vida dos protagonistas, desde o período escolar até a viagem de Coco Verde e seu retorno.

O aspecto temporal é outro elemento da narrativa que reserva uma multiplicidade de sentidos e, por natureza, não representa apenas uma sucessão temporal de experiências objetivas vivenciadas pelos personagens; às vezes, é complexo, ao referir-se ao mundo subjetivo, esperando ser interpretado pelo leitor. (Silvestre, 2013, p. 163)

Como se vê, Silvestre destaca a complexidade do aspecto temporal na narrativa, referindo-se não apenas à sucessão objetiva de eventos, mas também à sua dimensão subjetiva, sujeita à interpretação do leitor. Essa abordagem temporal multifacetada marca as histórias de Azevedo, permitindo que o tempo não seja apenas um elemento cronológico, mas também uma ferramenta narrativa que contribui para a construção de significados mais profundos.

Dessa forma, a análise do aspecto temporal nas obras de Ricardo Azevedo revela não apenas uma continuidade narrativa, mas também a capacidade do autor em utilizar o tempo como uma dimensão complexa e interpretativa, conferindo uma profundidade adicional às suas histórias.

Os espaços utilizados nas narrativas também se assemelham, a variedade de cenários sugere que cada espaço é cuidadosamente escolhido para contribuir não apenas para a ambientação, mas para a construção de camadas simbólicas que enriquecem as histórias. A presença de locais tão diversos também destaca a habilidade do autor em criar mundos imaginários e, ao mesmo tempo, ancorá-los em elementos reconhecíveis da vida cotidiana.

A partir de uma leitura cuidadosa, constatamos que os espaços representados nas obras de Ricardo Azevedo adquirem uma configuração representativa e simbólica. Daí a constante recorrência a locais como a praça, a rua, a escola, o interior das casas, florestas, estradas longínquas e terras muito distantes. (Silvestre, 2013, p. 148)

Esta constatação está alinhada às características identificadas nos contos anteriormente discutidas. Em “A mulher dourada e o menino careca”, por exemplo, o buraco subterrâneo, o castelo encantado e o arvoredo representam não apenas cenários físicos, mas também adquirem significados simbólicos que impulsionam a trama. Da mesma forma, em “A mulher do viajante”, os diferentes espaços, como o mar, a cidade e o palácio real, contribuem para a complexidade narrativa, conferindo-lhes uma dimensão simbólica. Em “Coco Verde e Melancia”, o arvoredo não é apenas um local de encontro, mas também simboliza ciclos e recomeços.

No *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*, de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2023), a árvore é um símbolo muito rico em definições:

Símbolo da vida, em perpétua evolução e em ascensão para o céu, ela evoca todo o simbolismo da verticalidade; veja-se, como exemplo, a árvore de Leonardo da Vinci. Por outro lado, serve também para simbolizar o aspecto cíclico da evolução cósmica: morte e regeneração. Sobretudo as frondosas evocam um ciclo, pois se despojam e tornam a recobrir-se de folhas todos os anos. (Chevalier; Gheerbrant, 2023, p.132)

Assim como mencionado no dicionário, a árvore é apresentada como um símbolo multifacetado que transcende sua existência física. No conto “Coco Verde e Melancia”, o arvoredo, ao servir como um espaço físico para encontros, assume uma carga simbólica mais profunda ao representar ciclos e recomeços.

A presença do arvoredado no conto pode ser interpretada como um reflexo dos ciclos naturais que a árvore simboliza. Da mesma forma que as árvores perdem suas folhas e as renovam, o arvoredado pode representar momentos de desprendimento e renovação na vida dos personagens. Pode ser um local onde experiências passadas são deixadas para trás, dando espaço para o surgimento de novas possibilidades e oportunidades.

Portanto, a análise dos espaços nas obras de Ricardo Azevedo evidencia uma consistência na abordagem simbólica, reforçando a ideia de que cada cenário é mais do que simplesmente um pano de fundo, sendo intrinsecamente ligado aos temas e à complexidade psicológica dos personagens. Essa observação destaca a maestria do autor em explorar as nuances da relação entre espaço e significado em suas narrativas, proporcionando uma experiência literária rica e envolvente para os leitores.

Em suma, apesar das diferenças nas tramas e personagens, os contos compartilham elementos comuns que incluem os pactos ou acordos, as transformações significativas nos personagens, a presença de elementos simbólicos e a importância do espaço na construção da narrativa. Esses elementos contribuem para a riqueza e complexidade das histórias, proporcionando aos leitores uma experiência envolvente e reflexiva.

3.4 APLICAÇÃO DAS OFICINAS

Os relatos a seguir foram realizados em primeira pessoa, conforme decisão do orientador. Justificamos esta escolha por entendermos que a experiência em sala de aula nos remeteu diretamente à atuação empírica e cotidiana da professora-orientanda, aqui envolvida no processo.

OFICINA 1

Título da oficina: O Tempo que Passa: Compreendendo o “Antigo” e suas Mudanças.

Objetivo

- Estimular a reflexão sobre a noção de “antigo” por meio da análise de filmes e episódios de desenhos infantis. Utilizando essas produções como instrumentos pedagógicos, busca-se destacar mudanças ao longo do tempo, promovendo o desenvolvimento crítico dos participantes em relação às transformações históricas e culturais.

Materiais necessários

- Dispositivo para reproduzir o filme *Menino Maluquinho*.
- Dispositivo para reproduzir os episódios de “Flintstones” e “Jetsons”.
- Projetor ou tela para exibir o filme aos alunos.

Etapas da oficina

1. Introdução:

1.1 Comece a oficina reunindo os alunos e explicando que vocês irão assistir a alguns episódios de desenhos animados e a um filme chamado *Menino Maluquinho*, que retrata a infância de uma época passada.

1.2 Pergunte aos alunos se eles sabem o que significa a palavra “antigo” e inicie uma breve discussão sobre o termo, incentivando-os a compartilhar suas ideias e conhecimentos prévios.

2. Realize a exibição dos episódios dos “Flintstones” e dos “Jatsons” e do filme *Menino Maluquinho* (Figura 2):

Figura 2 – Pôster do filme Menino Maluquinho



Título Original:

Menino Maluquinho – O Filme

Direção:

Helvécio Ratton

Ano:

1995

Duração:

82 min.

Formato Original:

35mm

Formato de exibição:

35mm

Cromia:

Colorido

País:

Brasil

Elenco:

Samuel Costa, Patrícia Pillar, Roberto

Bomtempo, Luiz Carlos Arutin, Hilda Rabello,

Edyr de Castro, Vera Holtz, Othon Bastos,

Tonico Pereira

Fonte: IMDb. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0257909/mediaindex>.

2.1 Apresente os vídeos aos alunos, destacando os aspectos da infância e da vida dos protagonistas que são retratados na história.

2.2 Durante a exibição, incentive os alunos a observarem as diferenças e semelhanças entre a infância mostrada no filme e a própria realidade deles.

2.3 Após a exibição, reserve um tempo para discutir as principais cenas e elementos dos filmes, estimulando os alunos a refletirem sobre as mudanças e os aspectos que consideram “antigos”.

3. Reflexão e debate:

3.1 Conduza uma discussão sobre o filme e as noções de “antigo” que surgiram durante a exibição.

3.2 Peça aos alunos que compartilhem suas percepções sobre as diferenças entre a infância retratada no filme e a sua própria infância.

3.3 Incentive-os a refletir sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo e como isso afeta as brincadeiras, os brinquedos e as experiências infantis.

4. Leitura literária:

4.1 Faça a leitura da parlenda “Quanto tempo o tempo tem”, retirada do livro *Vaca amarela pulou a janela*, de José de Castro (2018).

4.2 Inicie uma conversa com as crianças sobre o conceito de tempo. Pergunte-lhes o que elas entendem por “tempo” e se já pensaram sobre como medimos o tempo em nossa vida cotidiana. Aborde tópicos como dias da semana, meses, estações do ano e momentos do dia (manhã, tarde, noite). Use exemplos práticos e acessíveis para facilitar a compreensão.

4.3 Leia a parlenda novamente, mas, desta vez, peça para as crianças acompanharem a leitura com as mãos, batendo palmas ou fazendo gestos que combinem com o ritmo. Convide os voluntários a recitarem a parlenda individualmente, encorajando a expressividade e o entusiasmo.

5. Atividade criativa:

5.1 Solicite que os alunos desenhem ou escrevam sobre como imaginam que será a infância no futuro.

5.2 Incentive-os a pensar em novas brincadeiras, tecnologias ou mudanças que podem ocorrer ao longo do tempo, relacionando-as às discussões sobre o filme e ao conceito de “antigo”.

5.3 Incentive os alunos a apresentarem seus desenhos aos colegas da sala, expondo suas criações e explicando oralmente suas ideias.

6. Referências:

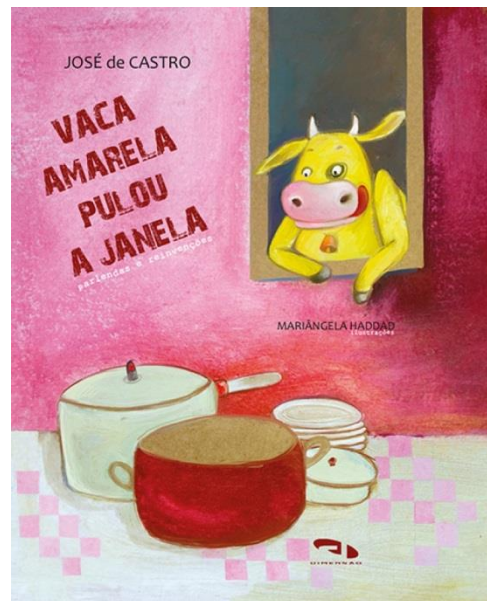
MENINO MALUQUINHO, o filme. Direção: Helvécio Ratton. Produção: Europa filmes. Roteiro: Maria Gessy, Alcione Araujo, Helvécio Ratton e Zivaldo. Intérpretes: Samuel Costa, Patrícia Pillar, Roberto Bontempo, Tônico Pereira entre outros. 1995. DVD (82 min).

FLINTSTONES. Direção: Willian Hanna, Joseph Barbera. Produção: Willian Hanna, Joseph Barbera. Roteiro: Hanna, Joseph Barbera Interpretes: Martus Mathias, Alceu Silveira, Nelson Machado, Rogério Márcico, entre outros.1960. SDTV (166 episódios).

JETSONS. Direção: Willian Hanna, Joseph Barbera. Produção: Willian Hanna, Joseph Barbera. Roteiro: Willian Hanna, Joseph Barbera. Interpretes: George O'Hanlon, Penny Singleton, Janet Waldo, Daws Butler, entre outros. 1972. SDTV (75 episódios)

CASTRO, José. *Vaca Amarela pulou a janela: parlendas e reinvenções*. Belo Horizonte: Dimensão, 2018. (Figura 3).

Figura 3 – Capa do livro *Vaca amarela pulou a janela*



Fonte: Editora Dimensão. Disponível em: <https://editoradimensao.com.br/products/vaca-amarela-pulou-a-janela>.

Aplicação e análise

A oficina ocorreu no dia 09/08/2023, em uma quarta-feira chuvosa. Embora alguns alunos tenham faltado devido ao clima frio e chuvoso, tivemos a presença de 20 alunos na sala.

Nós nos dirigimos à biblioteca, onde está localizado o projetor e um tapete especialmente destinado para as crianças assistirem a vídeos e lerem histórias. A biblioteca passou por uma reforma recente e agora apresenta um ambiente bastante acolhedor.

Iniciamos a oficina com uma conversa sobre o conceito de “antigo”. Perguntei aos alunos qual seria o significado desse termo e alguns deles prontamente responderam que se referia a algo do passado, que foi usado, mas agora é considerado velho. Outros alunos também compartilharam suas opiniões, sugerindo que pode ser algo que já aconteceu. Um dos alunos exemplificou com o

caso de uma bolsa escolar antiga de seu pai em comparação com a nova que ele próprio ganhou em 2023.

Vendo que eles entenderam o conceito, expliquei o próximo passo da oficina, que consistiria em assistir ao filme *Menino Maluquinho*. Este filme brasileiro retrata a vida do jovem Eduardo, também conhecido, na infância, como “Menino Maluquinho”, destacando-se, ao longo da narrativa, brincadeiras tradicionais e antigas que eram populares na infância, como jogos de rua, pega-pega, esconde-esconde e pião. O Menino Maluquinho e seus amigos exploram a criatividade e a imaginação inventando brincadeiras e vivendo aventuras emocionantes. Através dessas brincadeiras, o público tende a assistir ao filme com certa nostalgia das atividades ao ar livre que costumavam ser comuns no passado, enfatizando a importância da interação social e da diversão simples na formação das memórias de infância.

Após essa introdução, permiti que todos se acomodassem confortavelmente enquanto realizávamos uma sessão de cinema, com direito a pipoca. Durante o filme, os alunos compartilharam alguns comentários. Foi interessante notar que eles se concentraram no pião, e um aluno fez questão de me dizer que aquele brinquedo era antigo, reforçando a discussão inicial. Outro ponto notável foi que eles não perceberam a intenção da cena em que os meninos da cidade do interior cercam Maluquinho e seus amigos em uma esquina.

Eles imediatamente pensaram que as crianças do interior, vestidas de forma simples e descalças, eram ladrões, talvez devido à falta de familiaridade com brincadeiras de rua nos dias atuais e à limitação para brincar nas ruas devido às preocupações com a segurança. Alguns comentários surgiram como: “eles vão roubar eles”, “tem muitos bandidos nessa cidade”.

Os alunos ficaram empolgados com o jogo de futebol no final do filme, torcendo junto com a torcida organizada pelos amigos do Menino Maluquinho e até tentaram imitar os versos da torcida. Comemoraram as defesas de Maluquinho no gol.

Após o filme, pediram para assisti-lo novamente, demonstrando que haviam gostado muito da história. Em seguida, anunciei que assistiríamos a alguns episódios dos desenhos animados “Flintstones” e “Jetsons”. Flintstones é um desenho animado, hoje um clássico da animação, que estreou na década de 1960, retratando a vida na “Idade da Pedra” com uma abordagem humorística. Já Jetsons

é uma animação futurista do mesmo período, que imagina a vida em 2062, explorando a tecnologia avançada e suas implicações na sociedade.

Como não fizeram muitos comentários durante a exibição dos desenhos, percebi que estavam um pouco cansados. Portanto, considerando que a primeira atividade teve bastante adesão, em nova aplicação, evitaríamos repetir a mesma atividade com outro objeto, deixando, por exemplo, as animações para reforço somente em turmas em que a primeira aplicação não tivesse tido aquele efeito. Ao final dos episódios, promovemos uma discussão sobre as diferenças entre os desenhos, e eles apontaram que pareciam “antigos”. Questionados sobre o motivo, eles mencionaram que as imagens tinham cores envelhecidas, ressaltando a diferença nas técnicas de animação e dos efeitos especiais em comparação com as produções contemporâneas.

Aproveitando o momento, discutimos sobre como os desenhos dos Jetsons poderiam ser considerados “antigos” mesmo apresentando carros voadores. Eles explicaram que a imaginação foi usada para criar esse mundo, já que nada daquilo existia na época da produção.

Encerramos a sessão com a leitura de uma parlenda sobre o tempo, usando o livro *Vaca Amarela*, de José de Castro (2018). Essa obra, parte do acervo da biblioteca da escola, foi adquirida por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Formamos um círculo no chão sobre o tapete da biblioteca e realizamos uma brincadeira com o trava-língua, aumentando gradualmente a velocidade enquanto batíamos palmas no ritmo das palavras.

Finalmente, propus uma atividade criativa, fornecendo aos alunos folhas de papel sulfite. Ali, eles puderam usar sua imaginação para desenhar ou escrever como imaginavam que seria o futuro. Eles foram incentivados a pensar em novas brincadeiras, tecnologias ou mudanças que poderiam ocorrer ao longo do tempo. Eles se empenharam na atividade, utilizando as mesas disponíveis na biblioteca para dar forma às suas ideias (Figuras 4 a 7).

Figura 4 – Atividade na biblioteca



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 5 – Assistindo ao filme Menino Maluquinho



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 6 – Assistindo Jetsons



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 7 – Atividade com papel sulfite



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

OFICINA 2

Título da oficina: Brincadeiras Antigas: Diversão de Gerações Passadas.

Objetivos:

- O objetivo da oficina é familiarizar as crianças com brincadeiras populares do passado, estimulando sua criatividade, coordenação motora e socialização.

Materiais necessários:

- Espaço amplo, como um pátio ou uma sala de aula.
- Brinquedos e objetos usados nas brincadeiras “antigas”, como cordas, piões, bambolês, bola de gude, peteca, elástico.

Etapas da oficina:

1. Introdução:

1.1 Comece a oficina explicando às crianças que elas terão a oportunidade de conhecer brincadeiras antigas que eram populares entre as crianças do passado.

1.2 Discuta com elas a importância de conhecer as brincadeiras e tradições do passado.

2. Apresentação das brincadeiras:

2.1 Mostre aos alunos os brinquedos e objetos utilizados nas brincadeiras antigas.

2.2 Explique como cada brincadeira funciona, suas regras básicas e a forma como as crianças costumavam brincar.

2.3 Demonstre exemplos práticos das brincadeiras, encorajando os alunos a participarem.

3. Leitura literária:

3.1 Apresente a leitura de algumas parlendas do livro *Salada saladinha*: parlendas, de Maria José Nóbrega e Rosane Pamplona (2005). Prefira abordá-las em uma atividade de brincadeira de corda e de roda.

3.2 Forme uma roda para conversar sobre os textos e aferir quais parlendas os estudantes já conhecem.

3.3 Incentive os estudantes a utilizarem as parlendas nas brincadeiras que serão apresentadas a seguir.

4. Momento de prática:

4.1 Divida as crianças em grupos menores e organize estações de brincadeiras.

4.2 Cada estação deve ter um brinquedo ou objeto relacionado a uma brincadeira antiga específica.

4.3 Permita que as crianças experimentem cada estação, alternando-se entre elas após certo período de tempo.

4.4 Observe e forneça orientações, se necessário, incentivando a participação ativa e o respeito às regras.

5. Reflexão e encerramento:

5.1 Reúna as crianças em um círculo e promova uma breve discussão sobre as brincadeiras que experimentaram.

5.2 Peça-lhes que compartilhem suas impressões sobre as brincadeiras antigas, comparando-as com as brincadeiras atuais.

5.3 Incentive-os a refletir sobre a importância de preservar as tradições e o valor das brincadeiras infantis.

5.4 Tarefa de casa: os alunos devem levar para casa um roteiro para compartilhar com os pais e os avós.

Para casa: ROTEIRO

A) Conversa sobre memórias (indicação para os pais):

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- RESERVE UM MOMENTO PARA SENTAR COM SEU(SUA) FILHO(A) E CONVERSAR SOBRE AS BRINCADEIRAS QUE VOCÊ COSTUMAVA FAZER QUANDO ERA CRIANÇA.- COMPARTILHE SUAS MEMÓRIAS, DESCREVA AS BRINCADEIRAS, OS BRINQUEDOS QUE ERAM POPULARES À ÉPOCA DE SUA INFÂNCIA E COMO VOCÊS SE DIVERTIAM.- ENCORAJE SEU(SUA) FILHO(A) A FAZER PERGUNTAS E DEMONSTRE INTERESSE PELAS HISTÓRIAS QUE ELE(A) OUVIRÁ. |
|--|

- RECORDAÇÕES COM FOTOS: REÚNA FOTOS ANTIGAS SUAS E DA FAMÍLIA, INCLUINDO IMAGENS DE VOCÊ BRINCANDO QUANDO ERA CRIANÇA. CONVERSE SOBRE ESSAS IMAGENS, DESTACANDO AS BRINCADEIRAS E OS MOMENTOS DIVERTIDOS.

B) Dia de Brincadeiras Antigas em casa (indicação para os pais):

- ESCOLHA UM DIA PARA RECRIAR AS BRINCADEIRAS ANTIGAS QUE VOCÊ COSTUMAVA FAZER NA INFÂNCIA.

- ENSINE SEU(SUA) FILHO(A) COMO JOGAR BOLA DE GUDE, PULAR CORDA, BRINCAR DE ESCONDE-ESCONDE, AMARELINHA, ENTRE OUTRAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS.

- DIVIRTAM-SE JUNTOS RELEMBRANDO AS BRINCADEIRAS E COMPARTILHANDO RISADAS.

C) Visita aos avós e/ou demais familiares (indicação para os pais):

- LEVE SEU(SUA) FILHO(A) PARA VISITAR OS AVÓS OU OUTROS FAMILIARES MAIS VELHOS QUE POSSAM TER VIVENCIADO BRINCADEIRAS ANTIGAS.

- PEÇA A ELES QUE COMPARTILHEM SUAS MEMÓRIAS E ENSINEM AS BRINCADEIRAS QUE COSTUMAVAM FAZER QUANDO ERAM CRIANÇAS.

- É UMA ÓTIMA OPORTUNIDADE PARA FORTALECER OS LAÇOS FAMILIARES E PARA AS CRIANÇAS APRENDEREM COM A SABEDORIA DOS MAIS VELHOS.

D) Oficina de criação de brinquedos antigos (indicação para os pais):

- PROMOVA UMA OFICINA EM CASA, NA QUAL VOCÊ E SEU(SUA) FILHO(A) POSSAM CRIAR BRINQUEDOS ANTIGOS JUNTOS.

- UTILIZEM MATERIAIS SIMPLES, COMO PAPEL, BARBANTE, PAPELÃO, TAMPINHAS, ENTRE OUTROS, PARA CONSTRUIR PIÕES, CATAVENTOS, PETECAS, ENTRE OUTROS BRINQUEDOS TRADICIONAIS.

DE VOLTA PRA ESCOLA...

Os alunos escolherão a brincadeira que mais gostaram e, com a ajuda dos pais, irão anotá-la. Posteriormente, poderão levar tanto a brincadeira escolhida quanto o brinquedo criado em casa para compartilhar com os colegas e a professora na escola.

6. Referências:

NÓBREGA, Maria José. PAMPLONA, Rosane. *Salada, Saladinha: parlendas*. São Paulo: Moderna, 2005.

Figura 8 – Capa do livro *Salada, saladinha*



Fonte: Editora Moderna. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura/livro/salada-saladinha>.

Aplicação e análise

No dia 16/08/2023, realizamos a segunda oficina logo após o intervalo. A sala estava quase cheia, com a ausência de apenas 2 alunos. Durante a introdução da aula, expliquei as atividades planejadas do dia. Utilizei cartazes para esclarecer as regras das brincadeiras e procedi à divisão da turma em 5 equipes distintas.

Nesse momento, apresentei o livro *Salada, Saladinha* juntamente com algumas parlendas associadas a pular corda. Algumas parlendas eram familiares a alguns alunos, enquanto a maioria as desconhecia, mas todos demonstraram interesse e apreciaram a oportunidade de aprendizado.

Direcionei os alunos à quadra da escola, onde as estações de brincadeiras já estavam dispostas. Optamos por realizar as seguintes brincadeiras: peteca, corda, bolinha de gude, bambolê e amarelinha (Figuras 9 a 13). Cada equipe foi designada para uma estação, e, a cada intervalo de 10 minutos, realizávamos a troca entre eles, permitindo que todos participassem de todas as atividades recreativas propostas.

Figura 9 – Estação de brincadeira: amarelinha



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 10 – Estação de brincadeira: bolinha de gude



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 11 – Estação de brincadeira: corda



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 12 – Estação de brincadeira: bambolê



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 13 – Estação de brincadeira: peteca



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Notei que, embora reconhecessem as brincadeiras, eles não sabiam como brincar. Enfrentaram dificuldades ao tentar pular corda, alguns alunos ficaram chateados e relataram que não conseguiam pular: “professora é muito difícil”, “é muito cansativo”, “não consigo pular alto”. Não estavam familiarizados com as regras das bolinhas de gude e tiveram problemas semelhantes ao lidar com a peteca e os bambolês: “como brinca disso professora”, “é muito difícil jogar a peteca desse jeito”, “professora como faço para o bambolê não cair?” A amarelinha foi a única brincadeira na qual pareciam estar mais à vontade, pois não precisaram de ajuda para compreender as regras e brincaram facilmente.

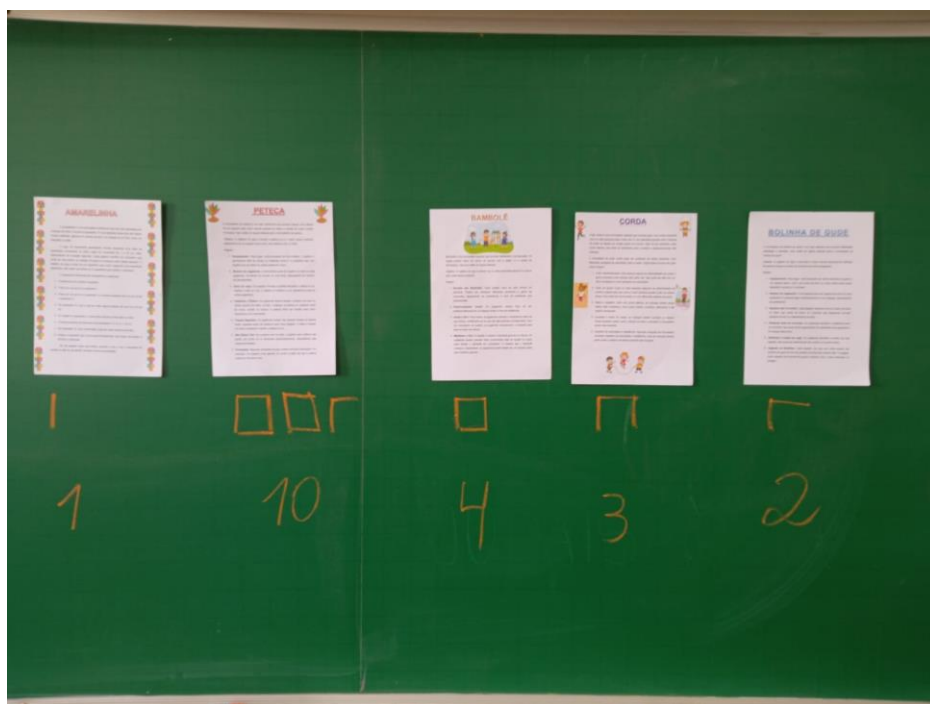
Como professora da turma, tenho observado que as crianças frequentemente comentam que seus pais quase não se envolvem em brincadeiras tradicionais, como pular corda, bolinhas de gude, peteca e bambolês. Muitas vezes, as atividades de lazer mencionadas por elas estão relacionadas a dispositivos eletrônicos e outras formas de entretenimento mais atuais. Essa falta de familiaridade com brincadeiras tradicionais pode impactar a habilidade das crianças em participar dessas atividades de maneira eficaz e pode indicar uma mudança nos padrões de lazer e interação familiar.

Ao concluir o circuito, retornamos à atividade de pular corda, utilizando as parlendas que tínhamos aprendido em sala.

De volta à sala de aula, apresentei a tarefa de casa que eles realizariam junto com suas famílias. Expliquei que em breve as famílias seriam convidadas para o Dia da Família na escola, quando teriam a oportunidade de participar das brincadeiras também.

Solicitei que registrassem em seus cadernos o nome e um desenho da brincadeira que mais tinham gostado. Além disso, conduzi uma votação (Figura 14) para determinar a preferência da turma, e a brincadeira mais votada foi a peteca.

Figura 14 – Escolha da brincadeira preferida



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

OFICINA 3

Título da oficina: Brincadeiras Antigas Repaginadas: tradição e criatividade.

Objetivo:

- Proporcionar às crianças uma abordagem inovadora para a exploração de brincadeiras antigas, estimulando a criatividade e promovendo o trabalho em equipe.

Materiais necessários:

- Espaço amplo, como um pátio ou ginásio, para realizar as atividades.
- Materiais variados para cada atividade, como bolas, cones, fitas coloridas, cordas, baldes, papel, lápis de cor, entre outros.

Etapas da oficina:

1. Introdução:

1.1 Comece a oficina reunindo as crianças e explicando o objetivo da atividade: revisar brincadeiras antigas e trazer uma nova perspectiva para elas.

1.2 Discuta com as crianças a importância de preservar as tradições, ao mesmo tempo em que se incorporam elementos criativos e inovadores às brincadeiras.

2. Apresentação das brincadeiras antigas:

2.1 Apresente às crianças algumas das brincadeiras antigas que foram resgatadas na atividade anterior com seus pais.

2.2 Explique as regras básicas de cada brincadeira e incentive as crianças a lembrarem as características e objetivos de cada uma.

3. Atividades repaginadas:

3.1 Divida as crianças em grupos e designe cada grupo para uma brincadeira específica.

3.2 Peça a cada grupo que atualize e recrie a brincadeira utilizando os materiais disponíveis.

3.3 Encoraje-as a pensar em novas regras, desafios ou elementos adicionais que possam tornar a brincadeira mais divertida e interessante.

3.4 Forneça orientações e apoio aos grupos, incentivando-os a colaborar e compartilhar ideias.

4. Apresentação e demonstração das brincadeiras atualizadas:

4.1 Convide cada grupo a apresentar sua brincadeira repaginada (renovada, reinventada) aos demais colegas.

4.2 Peça aos grupos que expliquem as modificações feitas e demonstrem como a brincadeira é jogada.

4.3 Incentive as crianças a participarem de todas as brincadeiras e a interagirem de forma respeitosa e inclusiva.

5. Reflexão:

5.1 Reúna as crianças em um círculo e promova uma discussão sobre as brincadeiras repaginadas.

5.2 Incentive-os a compartilhar suas impressões sobre as modificações feitas e como isso afetou sua experiência de brincar.

5.3 Converse sobre a importância de combinar tradição e inovação, mantendo viva a experiência das brincadeiras antigas, ao mesmo tempo em que se renovam.

6. Leitura literária:

6.1 Apresente o livro de Ricardo Azevedo (2003), *Meu livro do folclore*. Faça a leitura de algumas parlendas do livro incentivando os alunos a repetirem.

6.2 Distribua algumas adivinhas retiradas do livro para todos os alunos. Organize uma sequência (por sorteio ou seguindo a ordem da roda) para que cada aluno faça sua adivinha no centro do círculo enquanto o restante dos colegas tenta descobrir a resposta.

6.3 Ao final da oficina, motive os alunos a compartilhar sua leitura com seus pais e familiares em casa. Encoraje-os a ensinar e mostrar o que aprenderam durante a atividade para que todos possam desfrutar juntos das novas brincadeiras.

7. Referências:

AZEVEDO, Ricardo. *Meu Livro de Folclore*. São Paulo: Ática, 2003.

Figura 15 – Capa e contracapa do livro Meu Livro de Folclore



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Aplicação e análise

No dia 23/08/2023, todos os alunos estiveram presentes. Expliquei aos estudantes que realizaríamos novamente as brincadeiras e, imediatamente, eles demonstraram entusiasmo. Informei que modificaríamos as atividades, tornando-as mais modernas, mas mantendo-as próximas à nossa realidade. Em seguida, dividi novamente os alunos em equipes, distribuí as brincadeiras para que discutissem e planejassem como poderíamos atualizá-las.

Transitei entre as equipes, auxiliando e orientando as discussões. A equipe da amarelinha propôs a “amarelinha africana”, uma brincadeira atualmente utilizada nas atividades escolares. A equipe da peteca se uniu à equipe do bambolê e juntas criaram uma atividade na qual a peteca deveria passar pelo bambolê entre uma dupla de participantes sem cair. A equipe da corda sugeriu uma alternativa na qual uma pessoa agachada giraria a corda como um relógio, e as crianças pulavam ao mesmo tempo, sendo o último a sair o vencedor.

A equipe da bolinha de gude encontrou mais dificuldades em modificar a brincadeira, mas decidiram que as bolinhas deveriam acertar alvos como se fosse um gol, sendo que acertar os alvos resultaria em pontos. Distribuí algumas folhas e pedi que os alunos registrassem as brincadeiras por escrito ou por meio de desenhos. Eles produziram as instruções e regras das brincadeiras e as explicaram aos colegas.

Cabe lembrar que o objetivo desta atividade era ativar a imaginação no manuseio dos materiais, tendo em vista a perspectiva teórico-metodológica do método criativo, de Aguiar e Bordini (1988), de acordo com o qual a base do processo criativo reside na abordagem intuitiva do ser humano quando decide criar. Essa abordagem é impulsionada por estímulos provenientes de experiências vividas, capazes de gerar movimento interno e causar um desequilíbrio ou tensão psíquica. A pessoa, naturalmente, busca restaurar o equilíbrio perdido ao acomodar o estímulo externo em seu aparato psíquico. Em síntese, esse impulso para criar é motivado pela necessidade de superar a tensão e restaurar a harmonia interna:

A motivação provoca a reação espontânea e intuitiva do sujeito, que desencadeia o processo criativo, voltando-se para o mundo à busca de traços referenciais que o ajudem a solucionar a tensão inicial. O modo de conhecimento do mundo de que o sujeito se vale é o

perceptivo, apoiado nas impressões sensoriais. (Aguiar, Bordini, 1988, p. 64)

Ou seja, trata-se da motivação gera a resposta instintiva e intuitiva do indivíduo, iniciando o processo criativo. Ele se volta para o mundo em busca de elementos de referência que o auxiliem a resolver a tensão inicial. O método de compreensão do mundo utilizado pelo sujeito é predominantemente perceptivo, fundamentado em impressões sensoriais.

Por esse motivo, encaminhei os alunos para a quadra, onde novamente organizamos estações com cada brincadeira, permitindo que todos participassem entusiasmamente. Ao final das atividades, formamos um círculo no chão e discutimos as mudanças nas brincadeiras. Perguntei aos alunos se as alterações as tornaram melhores ou não. Alguns relataram que gostaram tanto das brincadeiras antes quanto depois das mudanças.

Indaguei se aprender e lembrar brincadeiras antigas era importante e alguns alunos responderam afirmativamente, destacando que o passado é parte da história e compreender como as coisas eram contribui para uma compreensão mais profunda do futuro. Essa temática já havia sido abordada nas aulas de história, resgatando memórias pessoais e familiares dos alunos em diferentes momentos ao longo do ano letivo. Foi interessante observar como eles conseguiram relacionar isso com as brincadeiras.

Apresentei-lhes o livro do dia, realizando a leitura de algumas parlendas. No entanto, a oficina demandou mais tempo do que eu previra e precisei encerrá-la devido ao horário. No dia seguinte, retomei o livro como parte da minha rotina de leitura diária, promovendo um momento descontraído com as adivinhas do livro, o que foi muito apreciado pelos alunos. Concluí a aula incentivando os estudantes a levarem essa experiência para além da escola, encorajando-os a compartilhar as adivinhas com seus familiares em casa. No dia seguinte, alguns alunos compartilharam experiências das brincadeiras com seus familiares, mencionando que seus pais não estavam familiarizados com as adivinhas. De maneira especial, um aluno trouxe consigo novas adivinhas que aprendeu com sua mãe, fato interessante, pois, acabou promovendo a troca de saberes entre gerações.

Figura 16 – Estação de brincadeiras da Oficina 3 (1)



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 17 – Estação de brincadeiras da Oficina 3 (2)



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

OFICINA 4

Título da oficina: No meio da Noite escura tinha um pé de maravilhas.

Objetivos:

- Proporcionar o primeiro contato com o livro.
- Provocar a curiosidade e aguçar a imaginação dos alunos sobre as histórias que serão contadas.
- Explorar textos populares transmitidos oralmente de geração em geração, visando estimular a imaginação das crianças, à semelhança das lendas folclóricas.

Materiais necessários:

- Livro *No meio da noite escura tinha um pé de maravilha!* de Ricardo Azevedo (2002).
- Baú de brinquedo. (algo que pareça um baú do tesouro)
- Atividade impressa.

Etapas da oficina:

1. Introdução:

1.1 Dinâmica: Antes de iniciar a leitura da história, a professora irá deixar um pequeno baú no centro da sala e irá se retirar por alguns instantes proibindo que os alunos abram o baú. Dentro do baú estarão os versos finais da obra de Ricardo Azevedo.

1.2 Voltando para a sala, converse sobre essa brincadeira e discuta sobre a curiosidade que a dinâmica causou.

2. Leitura da história:

2.1 Leve os alunos à biblioteca, forme um círculo no chão.

2.2 Faça uma leitura prévia do texto antes da leitura efetiva, com o objetivo de estabelecer uma base de conhecimento prévio e estimular a curiosidade pelas histórias. Essa pré-leitura pode incluir a observação da capa e do título do livro, a leitura do prefácio ou introdução, a leitura do sumário, entre outras estratégias que ajudem o leitor a se familiarizar com o material antes de começar a ler.

2.3 Roda de conversa: nesse momento é importante deixar os alunos relatarem as primeiras impressões do livro.

2.4 Utilizando o projetor, mostre aos alunos quem é o autor do livro projetando um trecho de uma entrevista. Também é interessante que os alunos conheçam a flor de maravilha por meio de imagens.

2.5 Converse sobre as ideias de uma noite escura e uma flor chamada de “maravilha”.

2.6 O professor fará a leitura da história “A mulher Dourada e o menino careca”.

3. Reflexão de leitura:

3.1 Novamente reúna os alunos para uma roda de conversa sobre a história.

3.2 Retome à brincadeira do baú e incentive os alunos a discutirem o que tem em comum com a história.

4. Produção criativa:

4.1 Distribua aos alunos uma ilustração de baú com espaço para desenho. Dentro do baú cada aluno irá desenhar as coisas mais importantes da sua vida, seus verdadeiros tesouros.

4.2 Após o término dos desenhos, incentive os alunos a apresentarem seus baús para os colegas e explicarem quais são os seus tesouros mais importantes.

5. Referências bibliográficas:

AZEVEDO, Ricardo. *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* São Paulo: Ática, 2002.

Figura 18 – Capa do livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!*



Fonte: <https://ricardoazevedo.com.br/wp/wp/livro/no-meio-da-noite-escura-tem-um-pe-de-maravilha/>.

Aplicação e análise

Essa oficina aconteceu no dia 4 de outubro de 2023, nenhum aluno faltou, a sala estava cheia. Reuni os alunos na biblioteca e apresentei o livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* Fizemos uma leitura atenta da capa, contracapa, sumário, falamos sobre as ilustrações e sobre o autor. Os alunos se mostraram curiosos e pediram para pegar o livro, eles sentem essa necessidade com todos os livros que lemos, então, enquanto fui falando sobre o autor, deixei que eles fossem passando o livro de mão em mão.

Pesquisando o acervo do PNBE, presente na escola, encontrei o livro *Confusão de Línguas na Literatura: o que o adulto escreve, a criança lê*, de Ninfa Parreiras (2009). Nessa obra a autora destaca a importância de reconhecer que um livro é uma obra que vai além das palavras impressas em suas páginas. Ela ressalta que os livros possuem pelo menos três linguagens distintas: a linguagem das palavras, a linguagem dos desenhos e a linguagem do projeto gráfico. Essas diversas formas de expressão dentro de um livro proporcionam uma experiência mais rica e completa para os leitores, especialmente para as crianças:

Se há, no livro, pelo menos, três linguagens (palavra, desenho e o projeto gráfico) como já falamos, explore os sentidos das crianças e

dos adultos no manuseio e na apreciação da forma gráfica do livro. Muitas vezes, o livro ainda não será lido por uma criança mas o manuseio é o primeiro passo. Por isso, tocar, ver e sentir os livros é tão importante! (Parreiras, 2009, p. 94)

A autora enfatiza que, ao explorar os sentidos das crianças e dos adultos no manuseio e na apreciação da forma gráfica do livro, é possível compreender a importância de cada elemento visual e tátil na construção do significado. O manuseio do livro é destacado como o primeiro passo, mesmo antes da leitura efetiva; por isso ela sublinha a relevância de tocar, ver e sentir os livros.

A ideia central é que a experiência com um livro vai além da simples decodificação das palavras. A interação física e visual com as ilustrações, o design gráfico e a própria textura das páginas contribuem para a formação de significados e para o estímulo dos sentidos. A fase inicial de exploração, na qual o leitor, especialmente as crianças, estabelece uma conexão sensorial com o livro antes mesmo de compreender completamente seu conteúdo textual, é crucial para o desenvolvimento da imaginação e do interesse pela leitura.

Após o manuseio da obra de Ricardo Azevedo, deixei que eles relatassem as primeiras impressões da obra e alguns comentários chamaram mais a atenção, como uma aluna que notou que o cavaleiro que aparece na capa não parecia um príncipe, por causa das suas roupas. Questionando os alunos sobre o título do livro, um aluno disse que no meio da noite escura pode ter muitas coisas boas, quando queremos encontrar, “pode ficar claro”. Outra aluna disse que as histórias são as coisas boas que podemos encontrar na noite escura. Foi interessante perceber as relações que eles fizeram entre o título e a ilustração da capa e com a leitura da contracapa, foi um momento de interação em que eles perceberam do que trataria a narrativa. Observando o sumário, eles perceberam que nesse livro havia várias histórias com títulos diferentes, então fizeram relação com o que está escrito na capa “contos folclóricos de amor e aventura”.

Deixei os alunos à vontade na biblioteca e trouxe um baú para o centro da sala e afirmei que eles não poderiam abri-lo em hipótese alguma. Então, me retirei por alguns minutos e eles, vencidos pela curiosidade, abriram o baú e tentaram fazer a leitura dos versos. Retornei à sala e questionei sobre o motivo de terem descumprido o meu pedido; eles afirmaram que não aguentaram a curiosidade. Fiz a leitura dos versos junto com os estudantes e eles se divertiram, acharam engraçado.

Então anunciei a leitura do conto do livro, fizemos, portanto, um aquecimento para criar um clima para a leitura.

Após a leitura, os alunos compartilharam suas impressões numa roda de conversa. Num primeiro momento deixei que eles falassem livremente o que compreenderam da história ou fizessem perguntas. Um comentário de uma aluna chamou minha atenção, ela disse que o autor do livro contava histórias como o avô dela contava, percebendo, então, a forte presença da oralidade na escrita de Ricardo Azevedo:

A oralidade deixa marcas nas narrativas, que trazem linguagem bastante coloquial, próxima a nossa fala. A ancestralidade, o tempo como reconstrução do presente. A construção do presente pelas vias do imaginário e do passado. São questões pertinentes de serem trabalhadas entre educadores e com os alunos. (Parreiras, 2009, p. 147)

Nesse momento, iniciei uma conversa em sala sobre as diferenças entre contar histórias oralmente e expressá-las por meio da escrita. Exploramos trechos específicos do livro que evidenciam a linguagem coloquial utilizada por Ricardo Azevedo, os alunos foram lembrando trechos que eles achavam que lembraram histórias contadas e fui retomando.

Após retomarmos os trechos do livro, intervi e questionei sobre a dinâmica que havia feito no início com o baú e eles rapidamente me relataram que o menino da história havia feito como eles, quebraram a regra de não abrir o baú por causa da curiosidade. Um aluno ainda relatou que a curiosidade é algo que dói, impossível de controlar. No momento da conversa com os alunos, adotei uma abordagem específica com eles, pois não se deve exigir uma interpretação estritamente baseada em fatos concretos da história, mas sim uma compreensão mais simbólica e metafórica dos contos de fadas.

Parreiras (2009) afirma que os contos de fadas têm um simbolismo muito grande, envolvem metamorfoses e fazem uso de metáforas. Isso significa que elementos como objetos e personagens em um conto de fadas não devem ser interpretados literalmente, mas sim como representações simbólicas de conceitos mais amplos. Os contos de fadas muitas vezes abordam questões profundas e universais por meio de histórias aparentemente simples:

Ao ler contos de fadas com seus alunos, não exija uma interpretação baseada em fatos concretos da história. Como dissemos no início

desse capítulo, um conto de fadas traz um simbolismo muito grande. Trabalha ainda as metamorfoses e usa as metáforas. Logo, um objeto, um personagem, pode dizer muita coisa. Não siga o caminho dos maniqueísmos, pois um personagem pode representar coisas boas e coisas ruins, ao mesmo tempo. (Parreiras, 2009, p. 84)

O maniqueísmo é uma visão dualista que classifica as coisas estritamente em termos de bem e mal. A autora sugere que, nos contos de fadas, um personagem pode representar simultaneamente aspectos positivos e negativos. Isso destaca a complexidade das mensagens transmitidas nos contos, incentivando os leitores a enxergar nuances e ambiguidades em vez de categorizar personagens de maneira simplista.

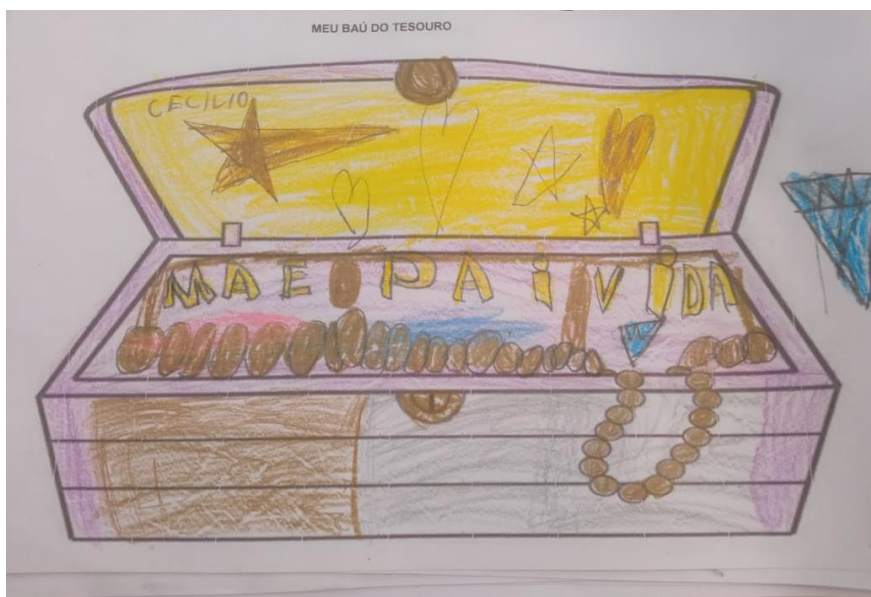
Nesse momento, alguns alunos acharam que, quando o personagem abriu as arcas proibidas, ele cometeu um erro, enquanto outros acreditam que foi um ato incontrolável de um ser humano e afirmaram que fariam o mesmo. Isto é, conforme o Método Criativo (Aguiar, Bordini, 1988), a demanda subjetiva estava instalada mais uma vez.

A aceitação dos relatos dos alunos, sem julgamentos precipitados, torna-se crucial para fomentar um ambiente de aprendizado enriquecedor. Cada estudante carrega consigo uma perspectiva única moldada por suas experiências. Permitir que expressem suas interpretações contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Essa abordagem encoraja os alunos a explorar livremente suas ideias, desenvolvendo uma apreciação mais profunda das complexidades presentes nas histórias estudadas.

Outro fato relevante foi a percepção sobre os personagens, os cenários e a passagem do tempo na história. Apesar do conto ser longo, os alunos conseguiram compreender os elementos básicos da narrativa e conseguiram relatar tudo oralmente, retomando a história.

Ao final da roda de conversa, reuni os alunos ao redor das mesas da biblioteca e entreguei uma atividade com o desenho de um baú (Figura 19), pedindo que eles desenhassem dentro algo que seria muito valioso para eles. Todos os alunos desenharam suas famílias dentro do baú e alguns alunos complementaram com objetos de valor sentimental. Os alunos apresentaram seus desenhos para os colegas e explicaram o motivo da escolha. Essa oficina foi muito produtiva e os alunos participaram de forma ativa.

Figura 19 – Desenho do baú do tesouro



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024)

OFICINA 5

Título: Brincadeiras em Família.

Objetivos:

- Organizar o Dia da Família na Escola, com o tema "Brincadeiras", para envolver os pais e responsáveis no ambiente escolar.
- Retomar parlendas e canções trabalhadas nas brincadeiras .
- Organizar um roteiro de brincadeiras com corda (brincadeira sorteada para nossa turma no evento), com o intuito de interagirem com os pais.

Materiais necessários:

- Livro *Brinquedos e Brincadeiras*, de Roseane Murray (2018).
- Celular ou dispositivo eletrônico para as gravações de voz.
- Sulfite.

Etapas da oficina:

1. Introdução:

1.1 Retome as parlendas e versos trabalhados nas oficinas anteriores.

1.2 Organize um ensaio envolvendo alguns versos para apresentação no dia da família.

2. Produção criativa:

2.1 Promova a interação entre alunos, pais e professores no Dia da Família na Escola: para isso optamos por uma estratégia utilizando QR Codes. Os alunos serão incentivados a ilustrar uma parlenda de sua escolha e recitá-la, criando assim uma conexão pessoal com a tradição oral. Ao finalizar cada ilustração, será gerado um QR Code correspondente ao áudio do aluno recitando a parlenda. Esses códigos serão dispostos no mural, permitindo que os pais, através de seus smartphones, possam escutar seus filhos recitando as parlendas enquanto observam as ilustrações.

2.2 Produza coletivamente um roteiro de brincadeiras com a corda. Relembre brincadeiras que podem ser realizadas com a corda e registrá-las no quadro, ao final uma lista será fixada na sala para o dia da família.

3. Leitura literária:

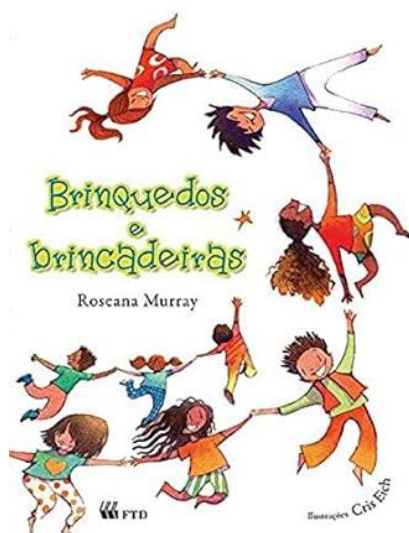
3.1 Organize os alunos em círculo e faça a leitura do livro *Brinquedos e Brincadeiras* (2018).

3.2 Proporcione um momento de diálogo sobre a leitura, incentivando os alunos a falarem sobre as brincadeiras narradas no livro.

4. Referências bibliográficas:

MURRAY, Roseane. *Brinquedos e brincadeiras*. São Paulo: FTD, 2018.

Figura 20 – Capa do livro *Brinquedos e brincadeiras*



Fonte: <https://www.sbs.com.br/produto/brinquedos-e-brincadeiras-ftd.html>.

Aplicação e análise

No dia 11/10/2023, numa manhã de quarta-feira, com a sala cheia, somente uma aluna havia faltado, iniciamos a organização para o dia da família na escola. Esse é um evento que faz parte do calendário escolar e acontece todo ano com um determinado tema. Nesse ano, o tema escolhido foi “brincadeiras antigas” e foi feito um sorteio de algumas brincadeiras escolhidas pelos professores. Nossa turma foi sorteada com a brincadeira da corda, então fizemos uma retomada das parlendas para brincar com o que havíamos trabalhado nas oficinas anteriores e produzimos um roteiro com algumas brincadeiras para fazer em família utilizando a corda. Os

alunos participaram ativamente da escolha das brincadeiras sugerindo brincadeiras a serem desenvolvidas no dia referido.

No primeiro momento, cada aluno escolheu sua parlenda para recitar, fizemos um breve ensaio e, enquanto todos ilustravam seus textos, também produzimos as gravações para a produção de QR code. Conversamos, então, sobre como os trabalhos seriam expostos. Questionei os alunos a respeito de seus sentimentos ao verem suas produções sendo exibidas para um público maior. Afirmei que a participação na exposição não era obrigatória e que todos estariam livres para decidirem se queriam ou não participar. Todos concordaram em expor suas atividades. Em seguida, permiti que ouvissem as gravações de suas leituras que seriam apresentadas. Alguns alunos optaram por regravar, corrigindo o tom de voz, mas a maioria ficou satisfeita com a primeira versão da gravação:

Terminando o processo, faz-se mister que seu resultado seja conhecido pela comunidade próximo do aluno, seja ela a sala de aula, a escola, outras turmas, a família ou a vizinhança. A divulgação do trabalho é a prestação de contas que o criador faz à sociedade que o abriga. O resultado do seu esforço deixa de ter um caráter individual, satisfazendo unicamente ao próprio sujeito criador, para converter-se num bem comum a ser dividido com todos. (Aguiar, Bordini, 1988, p.70-71)

Além disso, ao compartilhar essas criações com outras turmas, a escola se torna um espaço mais colaborativo, onde o aprendizado é compartilhado e apreciado por toda a comunidade escolar, esse é o principal objetivo do dia da família na escola.

Após as gravações e produções das ilustrações das parlendas, organizei os alunos formando um círculo e escolhi o livro *Brinquedos e Brincadeiras* (2018), de Roseana Murray como foco da atividade.

Após a leitura, promovi um momento de diálogo, incentivando os alunos a compartilharem suas impressões sobre as brincadeiras apresentadas no livro. O círculo permitiu que os alunos ficassem mais à vontade e pudessem participar de modo menos formal da conversa. Os alunos relataram se conheciam ou não as brincadeiras e puderam relatar memórias de brincadeiras em família e até mesmo na escola. O método criativo sugere uma gama variada de opções para expressar suas experiências e memórias por meio de diferentes formas artísticas. Ao oferecer a

liberdade de escolha entre projetos individuais ou coletivos, o ambiente pedagógico se torna um espaço mais dinâmico e personalizado.

Os projetos individuais ou coletivos podem ser de natureza diversa: uma história com personagens modelados em argila, uma história com cenas descritas em painéis ilustrados, uma história em versos declamados oralmente, uma história cantada, uma história em quadrinhos em forma de revista, uma história em forma de livro, etc. (Aguiar, Bordini, 1988, p. 80)

Ao compartilhar a demanda subjetiva por meio de um fazer artístico, os alunos não apenas se envolvem mais profundamente no processo de aprendizagem, mas também desenvolvem habilidades criativas e de comunicação. A colaboração em projetos coletivos pode fortalecer ainda mais os laços entre os alunos, criando uma experiência educacional mais participativa e significativa. Essa abordagem, centrada na expressão artística, parece efetivamente proporcionar um ambiente estimulante e enriquecedor para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Um aluno lembrou a brincadeira de pular corda com os primos na casa da avó. Outro aluno lembrou a oficina das brincadeiras e disse que pediu para o pai comprar bolinhas de gude, pois ele gostou muito de brincar com aquela brincadeira. Algumas crianças valorizaram a amarelinha, lembrando as brincadeiras na hora do recreio na escola. Outra lembrança foi relatada por uma aluna que se lembrou da brincadeira estátua com a professora do infantil, ela disse “a professora colocava uma música e quando parava ela gritava estátua”.

De acordo com Marly Amarilha (1997), em *Estão Mortas as Fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*, é na literatura que nossa memória está melhor preservada, a autora sugere que as narrativas literárias têm a capacidade única de capturar a essência da vida. Ao observar a trajetória da vida por meio da literatura, somos convidados a enxergar a existência como uma jornada multifacetada e cheia de potenciais não apenas reais, mas também imaginativos.

É na literatura que nossa memória está melhor preservada porque, lá, os fatos da realidade associados à imaginação têm sangue, suor, emoção e, assim, é através dela que podemos observar em retrospectiva a trajetória da vida como múltipla e plena de virtualidades esperadas. (Amarilha, 1997, p.77)

Dessa forma, a literatura não apenas registra os fatos passados, mas também enriquece a nossa compreensão da vida ao incorporar elementos que vão além da simples realidade factual. A literatura, como uma fonte valiosa para preservar a memória e fornecer relatos ricos em emoção e imaginário, nos ajuda a refletir sobre a complexidade e diversidade da experiência humana.

Durante o diálogo, os estudantes não apenas discutiram as brincadeiras do livro, mas também compartilharam suas próprias experiências e memórias relacionadas às atividades lúdicas. A abertura para relatos pessoais permitiu uma conexão mais profunda entre a obra e a vivência dos alunos.

OFICINA 6

Título: A mulher do viajante.

Objetivo da Oficina:

- Permitir que os alunos mergulhem na história “A Mulher do Viajante”, da obra *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* de Ricardo Azevedo de uma maneira envolvente e participativa, promovendo a compreensão da narrativa e estimulando a criatividade.

Materiais Necessários:

- Conto “A Mulher do Viajante”, obra *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* de Ricardo Azevedo (2002).
- Barco de papel grande (o craft é uma opção de papel para a confecção).
- Tecido TNT azul (para imitar o mar).
- Fantoches ou figuras de personagens da história (feitas à mão ou impressas).
- Papel e lápis para os alunos.

Etapas da Oficina:

1. Preparação Inicial:

1.1 Apresente o livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* novamente aos alunos. Leia o índice e questione os alunos se, observando o cenário, eles podem imaginar qual história será contada.

1.2 Explique que você fará uma contação de histórias especial com um cenário e personagens preparados especialmente para ocasião.

2. Contação de Histórias com Cenário:

2.1 Crie um ambiente aconchegante com o cenário montado.

2.2 Utilize recursos musicais para prender a atenção dos estudantes:

2.3 Conte a história usando os fantoches ou as figuras de personagens.

2.4 Utilize entonações de voz e expressões faciais para dar vida aos personagens e à narrativa.

3. Roda de Conversa:

3.1 Após a contação de histórias, convide os alunos a se reunirem em uma roda.

3.2 Inicie uma conversa sobre a história, fazendo perguntas como:

- 1) Quem são os personagens principais?
- 2) Onde a história se passa?
- 3) O que aconteceu de mais interessante na história?
- 4) Como vocês se sentiram durante a história?

4. Atividade Criativa:

4.1 Divida os alunos em pequenos grupos.

4.2 Distribua papel e lápis para cada grupo.

4.3 Peça que escolham um momento favorito da história e desenhem uma cena que represente esse momento.

4.4 Encoraje-os a serem criativos e a compartilharem suas ideias com o grupo.

5. Apresentação dos Desenhos:

5.1 Convide cada grupo a apresentar seu desenho para a classe.

5.2 Eles podem explicar o porquê de escolher essa cena e o que parece mais interessante.

6. Encerramento:

6.1 Relembre os principais pontos da história e das discussões.

6.2 Finalize com um verso utilizado na oficina anterior (versos retirados do próprio livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!*)

7. Referências bibliográficas:

AZEVEDO, Ricardo. *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* São Paulo: Ática, 2002. (Figura 18)

Aplicação e análise

O evento ocorreu em 18/10, com a participação de 22 alunos, com o propósito principal de aprofundar a compreensão da narrativa de Ricardo Azevedo e estimular a criatividade dos estudantes. A preparação inicial incluiu a apresentação do livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* e a exploração do índice para antecipar a história. A contação de histórias foi o recurso escolhido para a apresentação do conto "A mulher do viajante". Um ambiente foi preparado e fizemos um aquecimento antes da contação para que os alunos se acalmassem e adentrassem a narrativa.

A obra de Paulo Zumthor, *Performance, Recepção, Leitura* (1990), seminal no campo dos estudos literários explora, profundamente as relações dinâmicas entre performance, recepção e leitura na experiência literária. Zumthor argumenta que a leitura de uma obra literária não é um ato isolado, mas uma experiência que envolve uma série de performances tanto por parte do autor quanto do leitor. Ele destaca a importância da oralidade e da performance na tradição literária, defendendo que a linguagem escrita é, em essência, uma forma de performance fixada no papel. O ato de contar histórias se alinha ao conceito de Zumthor, para quem a performance do contador, a recepção única de cada ouvinte e a ativa participação na criação de significado durante a leitura ilustram a interconexão dinâmica entre performance, recepção e leitura na experiência narrativa. Essa abordagem não apenas destaca a importância do performer e do texto, mas também coloca o ouvinte como coautor ativo na criação de significado.

A condição necessária à emergência de uma teatralidade performancial é a identificação, pelo espectador-ouvinte, de um outro espaço; a percepção de uma alteridade espacial marcando um texto. Isso implica alguma ruptura com o "real" ambiente, uma fissura pela qual, justamente, se introduz essa alteridade. (Zumthor, 1990, p. 39)

Durante a contação de histórias, ocorre uma "ruptura" com o ambiente real dos ouvintes. O contador cria uma espécie de fissura imaginativa que os transporta para o contexto da história, temporariamente desconectando-os do espaço físico onde estão. A "alteridade" na narrativa é introduzida quando o contador consegue prender a atenção e a imaginação dos ouvintes, fazendo com que eles mergulhem

na narrativa, experienciando personagens, situações e enredos que diferem de seu cotidiano.

Assim, uma contação de histórias bem-sucedida envolve a habilidade de criar essa sensação de “outro espaço” por meio da narrativa, permitindo que os ouvintes se desprendam brevemente da realidade e se envolvam de maneira mais profunda na história apresentada. Essa prática cria uma experiência mais envolvente e significativa para o público.

A contação de histórias prendeu a atenção dos alunos e não tivemos nenhuma interrupção, percebi somente reações físicas e gestuais durante a história.

Após a contação, formamos um círculo no chão para facilitar a conversa e a participação ativa dos alunos, com o objetivo de promover a reflexão e expressão de suas interpretações sobre a história. Iniciei com as questões iniciais e os alunos demonstraram reconhecer os elementos principais da narrativa como personagens, lugar, tempo, etc. Juntos fomos relembando os momentos da narrativa e alguns comentários surgiram como: “Nossa essa história tem vários lugares diferentes”, “Passou muito tempo nessa história”, “eu acho que a mulher não devia ter desculpado o marido”. De acordo com os comentários, fui encaminhando a conversa e deixando que todos pudessem dar suas opiniões. Retomei alguns trechos da história quando os alunos perceberam as características dos lugares e do tempo na narrativa.

A transição para a atividade criativa envolveu a divisão dos alunos em grupos, quando desenharam uma cena representativa de um momento favorito da história (Figura 21). Os alunos também confeccionaram barcos de papel, uma adição não planejada à atividade.

Os alunos puderam apresentar os desenhos e compartilharam suas interpretações dos momentos escolhidos. Alguns momentos foram mais citados como a tempestade no mar e o julgamento feito pela esposa do viajante, nesse momento eles disseram o que fariam no lugar dos personagens: “Se estivesse na tempestade não ia prometer nada, só tentaria sobreviver”, “Eu ia mandar prender todo mundo, menos a mãe”. Aguiar e Bordini (1988, p.71) afirmam sobre a divulgação dos trabalhos que: “O método criativo, portanto, apresenta a vantagem e encarar o aluno como indivíduo e ser social simultaneamente, sem atrofiar sua sensibilidade nem supervalorizar sua capacidade de raciocínio lógico”.

No momento em que os alunos compartilham suas interpretações, mencionando detalhes como a tempestade no mar e o julgamento feito pela esposa do viajante, fica evidente como o método criativo permite que cada aluno traga sua perspectiva individual para a discussão. O ambiente propício à expressão pessoal e ao compartilhamento de ideias cria uma dinâmica na qual os alunos não apenas absorvem passivamente a informação, mas também contribuem ativamente com suas próprias visões e reflexões.

Essa abordagem favorece a interação social, pois os alunos não apenas compartilham suas interpretações, mas também discutem suas escolhas e reações imaginárias aos eventos na história. Ao mesmo tempo, a atenção à individualidade dos alunos permite que cada um se expresse de maneira única, sem ser atrofiado em sua sensibilidade ou sobrestimulado em sua capacidade de raciocínio lógico, conforme mencionado na citação anterior. Portanto, a metodologia criativa cria um ambiente educacional dinâmico, promovendo tanto a individualidade quanto a interação.

Figura 21 – Desenho de um momento representativo da história



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

O encerramento da oficina revisitou os pontos-chave da história e das discussões, compomos um mar com TNT azul e os barcos feitos pelos alunos (Figura 22). A recitação de versos do livro encerrou a atividade, conectando a oficina à obra de Ricardo Azevedo.

Figura 22 – Barco de papel



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

OFICINA 7 - Proposta

Título: Coco Verde e Melancia.

Objetivos da Oficina:

- Fomentar a interação criativa dos alunos com a narrativa “Coco Verde e Melancia”, da obra *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* de Ricardo Azevedo (2002).
- Realizar modelagem de massinha: Os alunos terão a oportunidade de expressar sua criatividade e compreensão da história através da modelagem de massinha. Eles podem criar personagens, cenários ou objetos importantes da história usando massinha, explorando assim o aspecto visual e tátil da narrativa.
- Proporcionar um momento de roda de conversa: Após a realização da atividade de modelagem, os alunos participarão de uma roda de conversa. Nesse momento, eles terão a chance de compartilhar suas experiências, ideias e interpretações sobre a história. A roda de conversa serve como um espaço para explorar e debater os temas, personagens e eventos do conto de forma colaborativa, promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva da narrativa.

Materiais Necessários:

- Livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* de Ricardo Azevedo (2002).
- Caixa de som.
- Massinhas de modelar de cores variadas.
- Papel e lápis para os alunos.
- Giz ou marcadores coloridos.

Etapas da oficina:

1. Preparação inicial:

1.1 Apresente o nome do conto, “Coco Verde e Melancia”, aos alunos. Peça que compartilhem o que sabem ou imaginam sobre a história a partir do nome.

1.2 Apresente o clipe da música “Melancia e coco verde”, de Marília Medalha, Toquinho e Vinicius de Moraes.

1.3 Novamente questione os alunos sobre o que eles acreditam que irá acontecer na história e deixe-os livres para responder.

2. Contação de Histórias:

2.1 Leia a história em voz alta para os alunos, envolvendo-os na narrativa.

2.2 Use entonações de voz e expressões faciais para dar vida aos personagens e à narrativa.

3. Modelagem com Massinha:

3.1 Após a leitura, forneça massinhas de modelar de várias cores.

3.2 Peça aos alunos que escolham um momento favorito da história e modelem os personagens, objetos ou cenas com a massinha.

3.3 Eles podem trabalhar individualmente ou em pequenos grupos.

4. Apresentação das criações:

4.1 Convide os alunos a compartilharem suas criações com a classe.

4.2 Eles podem explicar o que modelaram e por que escolheram esse aspecto da história.

5. Roda de Conversa:

5.1 Reúna os alunos em uma roda e inicie uma conversa sobre a história, fazendo perguntas como:

1) Quais foram as partes favoritas de cada um?

2) O que acharam mais interessante na história?

3) O que compreenderam da história?

4) Como a música e a modelagem de massinha ajudaram a entender a história de maneira diferente?

6. Encerramento:

6.1 Termine a oficina lembrando os principais pontos da história e das discussões.

7. Referências bibliográficas:

AZEVEDO, Ricardo. *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* São Paulo: Ática, 2002. (Figura 18).

Aplicação e análise

Ocorreu no dia 01/11/2023, com a participação de toda a turma, não tivemos nenhuma falta nesse dia. A oficina envolveu um combinado de elementos musicais, a modelagem de massinha e a narrativa de Ricardo Azevedo.

A preparação inicial da oficina começou com a apresentação do título “Coco Verde e Melancia”. Os alunos foram convidados a compartilhar suas expectativas e conhecimentos prévios sobre a história com base apenas no nome. Algumas hipóteses surgiram como: “Eu acho que é a história de frutas que viraram amigas”, “É uma história sobre frutas diferentes”. Esses comentários em destaque foram os que geraram mais discussões, pois alguns colegas discordaram que as frutas seriam amigas, porque elas eram muito diferentes: “Uma é muito grande e a outra pequena”, “uma é dura e outra molinha”. A aluna que disse que as frutas seriam amigas destacou os pontos em comum: “As duas tem bastante água e são doces”.

Então convidei os alunos a assistirem um clipe da música “Melancia e coco verde” de Marília Medalha, Toquinho e Vinícius de Moraes, utilizando o *data show*, o que poderia aguçar ainda mais a curiosidade dos alunos sobre os eventos da história. A música causou um estranhamento aos alunos, acredito que por ser um estilo musical ao qual não estão acostumados a ouvir, então ocorreram alguns comentários questionando se era uma música antiga do tempo da professora. Assim, tornei a perguntar sobre o título da história, “Coco Verde e Melancia”, e alunos relataram que seria uma história de amor: “É uma história de amor entre duas pessoas”, “São pessoas com nomes de frutas”.

Fizemos um aquecimento antes da história para que os alunos se concentrassem melhor. Iniciei a leitura da história de forma pausada e empregando diferentes tons de voz:

Na situação performancial, a presença corporal do ouvinte e do intérprete é presença plena, carregada de poderes sensoriais, simultaneamente, em vigília. Na leitura, essa presença é, por assim dizer, colocada entre parênteses; mas subsiste uma presença invisível, que é a manifestação de um outro, muito forte para que a minha adesão a essa voz, a mim assim dirigida por intermédio do escrito, comprometa o conjunto de minhas energias corporais. (Zumthor, 1990, p. 63)

Zumthor aborda a diferença entre a experiência de ouvir uma história sendo contada ao vivo (situação performática) e a experiência de ler a mesma história de um livro. Na leitura, a presença física é “colocada entre parênteses”, o que significa que não estamos fisicamente presentes como na situação performática. No entanto, o texto destaca que ainda há uma presença invisível, uma manifestação de algo diferente, que é poderosa o suficiente para envolver todas as nossas energias corporais.

Relacionando isso à leitura de um conto para crianças, podemos considerar que, mesmo quando lemos para as crianças, não estamos fisicamente presentes na história como um contador ao vivo. No entanto, a presença invisível refere-se ao poder imaginativo da narrativa e ao impacto emocional que ela pode ter sobre as crianças. Mesmo na leitura, a capacidade da história de criar imagens mentais, evocar emoções e envolver a imaginação das crianças permanece, tornando a experiência de leitura algo poderoso e significativo.

Mesmo que esteja presente em documentos oficiais, a oralidade muitas vezes não é devidamente abordada em termos metodológicos e temáticos para promover o desenvolvimento dos gêneros discursivos entre os estudantes, conforme destacado por Letícia Jovelina Storto e Beth Brait (2020) no artigo intitulado “Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa”:

É necessário realizar, em sala de aula, atividades variadas que envolvam a oralidade e gêneros discursivos orais, de modo que o estudante os domine e ganhe segurança para conhecê-los, reconhecê-los, produzi-los, para, por conseguinte, ser autor de sua oralidade, de sua expressão oral (...). (STORTO; BRAIT, 2020, p. 23)

A análise das autoras destaca a pouca relevância atribuída às atividades da oralidade, o que, por conseguinte, afeta a ideia do *literário* como construto linguístico inerente à linguagem oral no trabalho com crianças.

Após a leitura da história, distribuí massinha de modelar para os alunos, e deixei-os livres para sentarem em grupos ou de forma individual. A atividade de modelagem com massinha trouxe uma dimensão tátil à experiência. Os alunos foram desafiados a escolher um momento favorito da história e a dar forma aos personagens, objetos ou cenas com massinha colorida. O objetivo era que eles expressassem sua interpretação pessoal da narrativa.

Durante a apresentação das criações, os alunos compartilharam suas modelagens com a classe, explicando suas escolhas e destacando os aspectos que consideraram mais significativos na história. Muitos alunos fizeram algumas árvores e o casal Coco Verde e Melancia, relatando o lugar de encontro do casal. A partir das apresentações das esculturas em massinha, formamos uma roda de conversa abrindo espaço para reflexões mais profundas sobre a história. Perguntas provocativas estimularam a expressão de opiniões individuais e promoveram a compreensão coletiva da narrativa. Um dos relatos que me chamou a atenção foi: “Agora eu entendi professora, tem nomes de frutas diferentes, mas ficam juntos porque se amam”. A partir desse comentário os alunos estabeleceram uma relação entre as hipóteses estabelecidas pelo nome do conto e a história.

Os alunos participaram ativamente de todas as discussões, gostaram muito de trabalhar com a massinha de modelar. Outro comentário interessante surgiu nesse momento: “Não é só pré que pode brincar de massinha professora, você pode dar como aula pra gente é legal”. Esse comentário reflete uma percepção interessante. Parece que os alunos perceberam que atividades consideradas mais comuns em séries mais iniciais (como a pré-escola) podem ser igualmente apreciadas por eles, independentemente da idade. Isso sugere uma quebra de estereótipos sobre quais atividades são apropriadas para determinadas faixas etárias, bem como a lacuna de conectividade entre a educação infantil e a educação básica quanto a muitos procedimentos pedagógicos, o que atinge, evidentemente, a concepção de leitura literária.

OFICINA 8

Título: Coco verde e Melancia: uma história musical.

Objetivo da oficina:

- Proporcionar aos alunos uma experiência criativa por meio de uma oficina inspirada na história “Coco Verde e Melancia”, da obra *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* de Ricardo Azevedo (2002), quando terão a oportunidade de desenvolver um ensaio musical. Cada aluno será responsável por recitar uma parte da canção presente na história, originalmente cantada pelo violeiro, além de criar ilustrações que complementarão a apresentação, culminando em uma performance a ser compartilhada com os pais.

Materiais Necessários:

- Livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* de Ricardo Azevedo (2002).
- Caixa de som.
- Papel e lápis para os alunos.
- Violão ou viola para um violeiro ou professora.

Etapas da Oficina:

1. Preparação Inicial:

1.1 Relembre a história “Coco Verde e Melancia” e discuta os principais elementos da trama.

1.2 Explique aos alunos que eles irão criar uma apresentação musical baseada na história para seus pais.

2. Exploração Musical:

2.1 Toque uma melodia simples no violão ou na viola (ou use uma gravação) criando um ritmo alegre.

2.2 Ensine a melodia da canção da história para que todos possam cantar juntos.

3. Prática Musical e Recitação:

3.1 Divida a canção em partes e atribua uma parte a cada aluno.

3.2 Ensine as partes separadamente e, em seguida, junte todas para cantar a canção completa.

3.3 Durante a canção, cada aluno recitará sua parte quando apropriado, acompanhando a melodia tocada.

4. Atividade de Ilustração:

4.1 Forneça papel e lápis para os alunos.

4.2 Peça que criem ilustrações que representem cenas ou personagens da história “Coco Verde e Melancia”.

4.3 As ilustrações podem ser simples, mas devem ser claras e relacionadas à história.

5. Ensaio da Apresentação:

5.1 Realize um ensaio completo da apresentação, combinando a música, a recitação das partes e a exibição das ilustrações.

5.2 Certifique-se de que todos os alunos estejam confortáveis com suas partes e que as ilustrações estejam prontas para serem mostradas.

6. Planejamento da Apresentação para os Pais:

6.1 Discuta com os alunos quando e onde a apresentação para os pais ocorrerá.

6.2 Organize detalhes logísticos, como data, horário e local da apresentação.

7. Apresentação para os Pais:

7.1 No dia da apresentação, os alunos devem realizar sua apresentação musical, recitar suas partes da canção e mostrar suas ilustrações aos pais.

7.2 Esta oficina permitirá que os alunos mergulhem ainda mais na história “Coco Verde e Melancia”, combinando música, recital e ilustração para criar uma apresentação criativa e envolvente para seus pais. Isso promoverá o desenvolvimento de habilidades musicais, expressivas e artísticas, ao mesmo tempo em que compartilharão a história de forma única e especial.

8. Referências bibliográficas:

AZEVEDO, Ricardo. *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* São Paulo: Ática, 2002. (Figura 18).

Aplicação e análise

No dia 08/11/2023, ocorreu a oficina com a presença de 19 alunos devido a algumas faltas. O objetivo principal não era apenas envolver os alunos de forma criativa, mas também proporcionar uma apresentação especial para os pais, integrando música, recitação e ilustração.

A preparação inicial consistiu em lembrar a história “Coco Verde e Melancia”, enfatizando os elementos principais da trama. Os alunos não tiveram dificuldade em lembrar a história, juntos fomos retomando a narrativa dando enfoque aos momentos principais.

A exploração musical começou com uma melodia tocada no violão, embora tenhamos utilizado uma trilha sonora do *YouTube*. Enquanto ouvíamos a melodia, os alunos acompanharam batendo palmas, e, em seguida, iniciei com os versos, encaixando a melodia. Após os alunos familiarizarem-se com o ritmo para recitar os versos, dividimos a canção em partes, com cada aluno responsável por uma seção.

Distribuí sulfites folhas de papel sulfites e orientei os alunos para criarem ilustrações relacionadas à história. Com papel e lápis em mãos, eles produziram ilustrações que foram posteriormente incorporadas à apresentação. Utilizando novamente a melodia do violão, chamei os alunos para recitarem os versos que estavam em suas mãos. Cada aluno teve a oportunidade de praticar suas partes, garantindo que suas ilustrações estivessem prontas para serem exibidas aos pais.

Após o planejamento e o ensaio, chegou o momento da apresentação. Diferentemente do planejado, gravamos o recital para os pais assistirem, pois a dinâmica do dia da família foi modificada pela equipe pedagógica, e nem todos os alunos poderiam comparecer. Modificamos para a gravação para que todos pudessem participar da atividade. Novamente, iniciei a melodia, e os alunos recitaram os versos seguindo a melodia, enquanto gravavam.

Todos os alunos presentes participaram ativamente da atividade. Alguns alunos ainda não estavam totalmente alfabetizados e, por isso, tiveram um pouco de dificuldade na leitura dos textos, mas poucos receberam minha ajuda na hora de recitar. O vídeo foi enviado pela diretora ao grupo dos pais.

Teresa Colomer (2007), em sua obra *Andar entre livros: A leitura literária na escola*, destaca que a instituição escolar desempenha um papel fundamental nesse processo de socialização da leitura. Ela a descreve como o contexto de relação no

qual se constrói uma ponte entre a recepção individual da leitura e a participação em uma comunidade cultural que a interpreta e avalia em conjunto. A escola, portanto, oferece às crianças a oportunidade de atravessar essa ponte, possibilitando que elas se conectem não apenas com o texto em nível pessoal, mas também com as interpretações e avaliações compartilhadas pela comunidade cultural mais ampla:

Assim, compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. (Colomer, 2007, p. 147)

Essa abordagem destaca a leitura não apenas como um ato solitário, mas como um processo que enriquece a compreensão e o significado quando compartilhado e discutido dentro de um contexto educacional e cultural. A ideia é que a socialização da leitura na escola não apenas promove a compreensão mútua, mas também enriquece a experiência de leitura ao proporcionar diferentes perspectivas e interpretações por meio da interação com os outros na comunidade escolar.

O Dia da Família na escola, especialmente com uma amostra pedagógica das leituras, oferece aos alunos a oportunidade de consolidar socialmente essa ponte mencionada por Colomer. Ao apresentar suas leituras aos pais e à comunidade, os alunos não apenas compartilham suas experiências individuais de leitura, mas também se inserem na comunidade cultural da escola.

OFICINA 9

Título: Dia da família na escola.

Objetivos:

- Estreitar os laços familiares através da participação conjunta em brincadeiras típicas, promovendo momentos de diversão e aprendizado.
- Resgatar e repassar tradições e brincadeiras populares, incentivando a preservação cultural.
- Enriquecer a oralidade das crianças e promover a transmissão de tradições.

Recursos Necessários:

- Espaço adequado para a realização das atividades (pátio, sala de aula, quadra, etc.).
- Materiais para as brincadeiras (corda, bolinhas de gude, elástico, entre outros). Em nosso caso, usamos a corda que foi a brincadeira sorteada para nossa turma.
- Cartazes ou murais com parlendas e versos das brincadeiras.
- Material de escrita (lápiz, canetas, papel) para registros.

Etapas da oficina:

1. Abertura:

- 1.1 Boas-vindas aos pais e responsáveis.
- 1.2 Apresentação do tema "Brincadeiras em Família".
- 1.3 Explicação do objetivo da oficina e a dinâmica do dia.

2. Roda de Conversa

- 2.1 Discussão sobre a importância das brincadeiras na infância e nas relações familiares.
- 2.2 Conversa sobre experiências de brincadeiras da infância dos pais e avós.
- 2.3 Exposição do mural de parlendas. Os filhos irão apresentar a parlenda escolhida para os pais e familiares e, juntos, irão usar o celular e ouvir a parlenda pelo aplicativo *QR code*.
- 2.4 Exposição de atividades: todas as atividades realizadas pelos alunos, durante as oficinas, podem ficar em exposição.

3. Exposição de Materiais:

3.1 Apresentação de materiais antigos relacionados a brincadeiras tradicionais (pipas, pião, bonecas de pano, etc.).

3.2 Apresentação do roteiro de brincadeiras com a corda feito de forma coletiva pelos alunos.

4. Brincadeiras em Família:

4.1 Divisão dos pais e responsáveis em grupos junto com as crianças.

4.2 Realização de brincadeiras com a corda.

4.3 Utilização de parlendas e versinhos durante as brincadeiras.

5. Leitura literária:

5.1 Neste momento apresente aos pais o livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* (2002). Apresente também os contos que foram trabalhados nas oficinas com os alunos.

5.2 Incentive os alunos a mostrarem aos pais e responsáveis as atividades expostas, inclusive o que tem dentro do próprio baú, mostrando aos pais o que é importante para eles.

6. Encerramento:

6.1 Nesse momento é importante agradecer a participação da família na vida escolar dos filhos e frisar a importância da literatura na vida das crianças.

7. Referências bibliográficas:

AZEVEDO, Ricardo. *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* São Paulo: Ática, 2002. (Figura 18).

NÓBREGA, Maria José; PAMPLONA, Rosane. *Salada, Saladinha: parlendas*. São Paulo: Moderna, 2005. (Figura 8).

Aplicação e análise

Ocorreu no dia 18/11/2023, em um sábado, foi um evento da escola em que todas as turmas participaram. O Dia da Família na Escola foi um evento especial projetado para estreitar os laços familiares através de brincadeiras típicas, promovendo não apenas momentos de diversão, mas também aprendizado e resgate de tradições. A oficina teve como objetivo principal envolver pais, responsáveis e alunos em atividades que incentivam a preservação cultural e a transmissão de tradições, utilizando parlendas e versinhos relacionados às brincadeiras.

A abertura do evento, feita pela diretora para todos da escola, foi marcada por calorosas boas-vindas aos pais e responsáveis, seguidas por uma breve apresentação do tema “Brincadeiras em Família”, já na sala de aula. Foi explicado o objetivo da oficina e a dinâmica do dia.

A roda de conversa foi prejudicada pela dinâmica do evento, as famílias foram chegando em momentos diferentes durante a tarde e foi difícil reunir todos logo no início. Então optei por ir acolhendo os que chegavam no corredor e explicando as atividades expostas juntamente com os alunos, dando voz para que as crianças mostrassem aos pais os próprios trabalhos.

A exposição do mural de parlendas (Figuras 23 a 25) incentivou a oralidade das crianças, promovendo a transmissão de tradições por meio da produção escrita, dos versos, relacionados às brincadeiras. Os filhos apresentaram as parlendas escolhidas para os pais, que, por meio de *QR code*, puderam ouvir as parlendas no celular, integrando a tradição oral com a tecnologia de forma criativa.

Como lembra Amarilha (2013), vemos a coexistência de novos ambientes na sociedade contemporânea, onde as tecnologias digitais têm desempenhado um papel cada vez mais proeminente. Mesmo nesse contexto de transição, os princípios essenciais da leitura permanecem em destaque:

Transitamos nos dois mundos, no digital e no impresso, e nesses mundos os princípios relacionados da leitura continuam em evidência. Se ler é estabelecer relações, então estamos assistindo à potencialização desse princípio. Isto é, as relações se tornaram até mais relevantes. Transitamos entre palavras, imagens e sons cada vez mais potencializados em suas capacidades de estimulação sensorial, intelectual, comunicacional. (Amarilha, 2013, p.138)

A passagem por esses dois mundos ressalta não apenas a continuidade dos princípios fundamentais da leitura, mas também a sua adaptação e ampliação em resposta às possibilidades oferecidas pela convergência de mídias no ambiente digital e impresso.

Figura 23 – Mural de parlendas 1



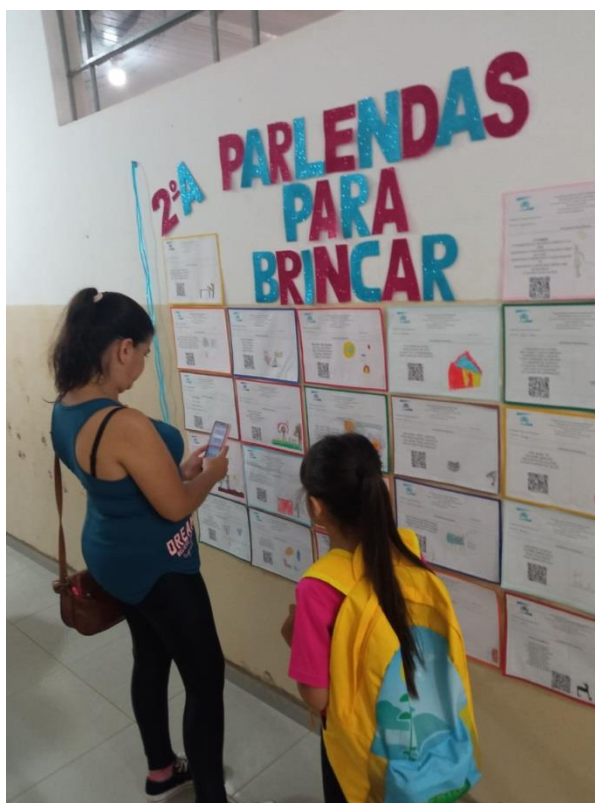
Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 24 – Mural de parlendas 2



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 25 – Mural de parlendas 3



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

A exposição de atividades, incluindo todos os trabalhos realizados pelos alunos nas oficinas anteriores, proporcionou aos pais uma visão abrangente do envolvimento dos filhos no aprendizado.

A etapa de brincadeiras em família envolveu a divisão dos pais e responsáveis em grupos junto com as crianças para a realização de brincadeiras com a corda (Figura 26). Parlendas e versinhos foram incorporados durante as brincadeiras, adicionando um toque especial à experiência. As famílias também puderam participar de outras brincadeiras, pois foi feita uma espécie de circuito e uma divisão de ambientes para que todas as brincadeiras fossem exploradas. Por ser um evento que envolveu a participação de toda a escola, enfrentamos desafios na execução do roteiro e na realização de todas as etapas planejadas. A extensa lista de atividades planejada pela escola combinada com uma inadequada gestão do tempo tornou-se um obstáculo, obrigando-nos a ajustar nossa programação de acordo com as outras turmas.

Figura 26 – Brincadeiras em família



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

A exposição do "baú pessoal" (Figura 27) permitiu aos alunos compartilhar com os pais objetos e itens que consideram importantes. Essa atividade proporcionou um momento pessoal e significativo, revelando um pouco mais sobre a individualidade de cada criança. Um cenário foi montado fazendo referências às histórias que foram trabalhadas: foi produzida uma árvore para referenciar a história de “Coco Verde e Melancia” e um mar, onde foram dispostos os barquinhos produzidos pelos alunos, fazendo referência ao conto “A mulher do viajante”.

Figura 27 – Exposição do “baú pessoal” e cenário das histórias trabalhadas



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Tivemos também a exposição do texto e do desenho das alunas premiadas em concursos (Figura 28), as duas são alunas do segundo ano. Uma aluna foi premiada no concurso Agrinho e a outra no concurso Sorriso Bom de Boca. O Agrinho é um programa educacional organizado e conduzido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural/Paraná, cujas atividades tiveram início no ano de 1996, suas ações são voltadas para a educação ambiental. O concurso Sorriso Bom de Boca é um concurso de âmbito municipal que é organizado pelo Grupo Empreender Sorrindo, fundado em novembro de 2002, formado por um grupo de cirurgiãs dentistas. Esse grupo promove a importância da higiene bucal em parceria com as escolas e premia alunos da rede pública que desenvolvem desenhos sobre o tema.

Figura 28 – Concurso Agrinho - categorias redação e desenho



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

No encerramento, expressamos profundos agradecimentos pela participação ativa das famílias na vida escolar dos alunos. Ressaltamos a importância da literatura na vida das crianças e como eventos como esse fortalecem os laços entre a escola e a comunidade, contribuindo para uma educação mais completa e enriquecedora:

Compartilhar as leituras não apenas estabelece vínculos entre os leitores de alguns livros em um momento determinado, como os conecta com sua tradição cultural. A escola deve velar para que assim seja, já que as novas gerações têm direito a não ser despojadas da herança literária da humanidade. (Colomer, 2007, p. 151-152)

A conexão com a tradição cultural ressalta que a leitura não ocorre em um vácuo; ela está enraizada na herança cultural de uma sociedade. A escola, portanto, desempenha um papel crucial ao garantir que os alunos tenham acesso à riqueza da literatura ao longo da história. Isso não apenas preserva a herança literária da humanidade, mas também possibilita que as novas gerações se beneficiem do conhecimento acumulado ao longo do tempo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, mergulhamos nas considerações finais sob a luz de um trecho de Ricardo Azevedo que afirma que “A vida é cheia de não, a vida é cheia de sim. Tudo que um dia começa, cedo ou tarde tem um fim” (Azevedo, 2002, p. 107). Essas palavras ecoam como um reflexo dos desafios que atravessamos ao longo desta jornada acadêmica. Este não é apenas o encerramento de um capítulo, mas sim o reconhecimento da efemeridade inerente a todo início. Assim como a vida é um constante fluxo entre negativas e afirmativas, o ciclo desta dissertação chega ao seu término, abrindo espaço para reflexões finais e a oportunidade de retomar o que foi cuidadosamente explorado.

Ao concluir esta dissertação, é imprescindível ressaltar a relevância de incorporar a literatura infantil no contexto escolar. A escola, como espaço propício, desempenha um papel fundamental ao introduzir as crianças a uma diversidade de narrativas e tipos de textos. A abordagem dos textos literários como ferramentas que proporcionam momentos de reflexão, diálogo, brincadeiras e estímulo à imaginação ganha destaque neste contexto educacional.

Para que se alcance o escopo deste trabalho, temos que reconhecer a oralidade como elemento central do modelo de língua, base inequívoca para o desenvolvimento do código escrito. Sobre isso, Idmea Semeghini-Siqueira (2021), no capítulo “O encantamento das crianças pelos livros e pela leitura nas famílias e nas escolas: letramento emergente e alfabetização”, de *Retratos da Leitura no Brasil* 5, comenta:

Essas pesquisas, entre outras, estão deixando cada vez mais evidente que, com relação às crianças pequenas, sobretudo das classes socioeconomicamente vulneráveis, será preciso, na Educação Infantil – creche e pré-escola – aguçar a percepção pelas diferentes linguagens de forma lúdica, propiciando o despertar da imaginação criadora para que se envolvam com a aprendizagem da leitura (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2002; 2013a).

[...]

Isso significa que os órgãos públicos precisam reorientar a concepção de alfabetização, atualmente centrada no ensino da escrita, para uma concepção de processo que tem início no fortalecimento do letramento emergente lúdico – oralidade e leitura – e passa naturalmente/posteriormente para a leitura e a escrita convencionais. [...]. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021, p.81)

Essas investigações, entre outras, estão evidenciando cada vez mais que é crucial estimular de maneira lúdica a percepção das diversas linguagens. Isso propicia o despertar da imaginação criativa, incentivando o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem da leitura.

Isso implica na necessidade de uma reorientação por parte das entidades públicas no entendimento da alfabetização. Atualmente centrada no ensino da escrita, a abordagem deve evoluir para um processo que começa com o fortalecimento do letramento emergente de maneira lúdica, enfatizando a oralidade e a leitura. Naturalmente, esse percurso evolui para as práticas convencionais de leitura e escrita.

Marta Morais da Costa (2013), em sua obra *Metodologia do ensino de literatura infantil*, destaca a relevância do trabalho com a literatura infantil, sublinhando que esta prática vai além de simplesmente introduzir crianças a histórias e personagens. Ao contrário, envolve um aspecto mais amplo de formação integral. Trabalhar com literatura infantil é, portanto, uma maneira de contribuir para o desenvolvimento completo das crianças, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no emocional e social:

Em razão dessas ideias, trabalhar com a literatura infantil representa, simultaneamente, contribuir para formação integral das crianças, e inseri-la na alteridade, isto é, no contato com o que é diferente dela, seja pelo conhecimento obtido nos textos sobre a existência de pessoas e pensamentos diferentes do seu, seja pelo contato com outros leitores no processo de interpretação, quando convivem diferentes resultados e compreensões do mesmo texto, apresentados em leituras compartilhadas. (Costa, 2013, p. 33)

Costa ressalta a importância de inserir a literatura infantil na alteridade, ou seja, promover o contato das crianças com o que é diferente delas. Isso ocorre tanto por meio do conhecimento adquirido nos textos, que apresentam diferentes perspectivas e realidades, quanto pelo contato com outros leitores durante o processo de interpretação. O ato de compartilhar leituras propicia um ambiente em que as crianças são expostas a diversas interpretações do mesmo texto, enriquecendo sua compreensão e incentivando a convivência com diferentes pontos de vista. A literatura infantil emerge como uma ferramenta pedagógica poderosa para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a empatia, a

compreensão do diverso e o fortalecimento das habilidades sociais, isso sem deixar de ser literatura.

Portanto, o cerne deste trabalho consistiu em apresentar uma proposta de intervenção pedagógica fundamentada em uma pesquisa-ação, focalizando a literatura infantil nas séries iniciais durante o processo de alfabetização. Este período, marcado pela dominância da linguagem oral, torna-se crucial para a abordagem de estratégias pedagógicas eficazes. A investigação abrangeu os princípios teóricos dos campos de estudo relacionados ao ensino de literatura e literatura infantil, com aplicação de metodologia subjacente às ações propostas.

A escolha da noção de “ouvido pensante” (Amarilha, 2013) como alicerce teórico reflete a intenção de criar uma experiência literária que reconheça a oralidade como elemento preponderante e inerente à apropriação do código escrito. A transição do uso cotidiano para o texto escrito sugere uma mudança de contexto linguístico, levando a voz do imediatismo da comunicação diária para a estrutura mais elaborada e reflexiva presente na linguagem:

...destaca-se o trajeto de voz que parte do uso urgente do cotidiano, mergulha no texto escrito e ressurgue na narração em oralidade modificada, pois está transformada pela linguagem escrita, enriquecida pela maior densidade reflexiva que é peculiar a essa modalidade da língua. (Amarilha, 2013, p. 39)

O reaparecimento da voz na narração oral, agora modificada, revela o impacto dessa jornada. A influência da linguagem escrita enriquece a oralidade, conferindo-lhe maior densidade reflexiva, característica dessa modalidade linguística. Nesse processo, a voz transcende sua forma original, ganhando nuances e complexidades provenientes da interação com a linguagem escrita. Essa modificação não apenas ressalta a interconexão entre as diferentes modalidades da língua, mas também destaca a capacidade transformadora da escrita na expressão oral, enriquecendo-a com camadas adicionais de significado e profundidade reflexiva:

Mudam, assim, sistema de pensamento e linguagem oral. Dessa forma, a voz não é apenas portadora da sonoridade e da semântica do texto, mas organizadora de pensamento e veículo que aperfeiçoa a própria oralidade e escrita do ouvinte. (Amarilha, 2013, p. 39)

Destaca-se a transformação do sistema de pensamento e da linguagem oral resultante do processo descrito anteriormente. A dinâmica desse percurso não apenas impacta a voz em si, mas influencia profundamente o modo como o pensamento é estruturado e como a linguagem oral é articulada. A voz, nesse contexto, transcende seu papel convencional de veículo sonoro e semântico do texto.

A mudança no sistema de pensamento é uma consequência direta da interação entre a oralidade modificada pela linguagem escrita. Essa transformação vai além da simples transmissão de palavras e significados, permeando a própria organização do pensamento. A voz, então, torna-se um veículo não apenas de sons e semântica, mas também de pensamentos estruturados de maneira mais elaborada.

A voz é reconhecida como um instrumento que aprimora tanto a oralidade quanto a escrita do ouvinte. Ao se envolver com a voz que passou pelo processo de transição entre oralidade e linguagem escrita, o ouvinte é beneficiado com uma experiência enriquecedora. Essa interação não apenas fortalece a compreensão da linguagem escrita, mas também melhora a expressão oral do ouvinte, promovendo um ciclo de aprendizado e aprimoramento contínuo. Dessa forma, esse processo destaca não apenas a evolução da voz, mas também a sua capacidade de influenciar e aprimorar tanto a oralidade quanto a escrita daqueles que a recebem.

A introdução precoce da literatura na vida dessas crianças não apenas as expõe a uma diversidade de narrativas, personagens e contextos, mas também desencadeia uma interação crucial entre a linguagem oral e escrita. Ao serem envolvidas em histórias, mesmo antes de dominarem a leitura por conta própria, as crianças começam a internalizar padrões linguísticos mais elaborados e estruturas de pensamento mais complexas. A voz do narrador, muitas vezes enriquecida pela linguagem escrita, se torna um veículo que transmite histórias e aprimora a expressão oral e o desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, a leitura na fase inicial da alfabetização proporciona um terreno fértil para a formação integral, contribuindo a aquisição de habilidades de leitura, para a ampliação do domínio linguístico, para o estímulo à imaginação e ao desenvolvimento de uma base sólida para o pensamento reflexivo:

O início do contato com a leitura e a literatura remonta aos primeiros dias de vida da criança. Na escola, desde o primeiro dia de sua entrada, a criança precisa ser exposta ao contato com histórias e poemas, contatos oralmente pelo professor ou mostrado em livros ao alcance dos olhos e do manuseio da criança. (Costa, 2013, p. 45-46)

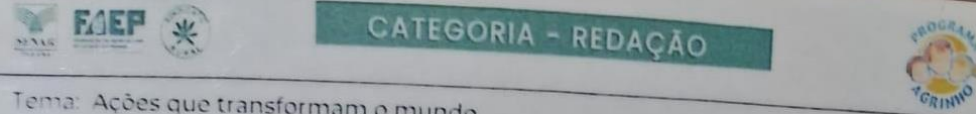
Destaca-se a importância da interação direta com o professor, que pode contribuir efetivamente para o hábito pela leitura. Essa interação humana pode despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, tornando a aprendizagem mais envolvente e significativa. Na intervenção realizada nesta pesquisa, a criação de ambientes e climas propícios para a leitura demonstra um compromisso efetivo em tornar o processo educativo mais envolvente e significativo. Ao fugir da abordagem puramente técnica e incluir elementos emocionais e motivacionais, os educadores podem estabelecer uma conexão mais profunda com os alunos, incentivando um engajamento mais ativo nas atividades relacionadas à leitura.

A ideia de afastar o momento de leitura do contexto de tarefas obrigatórias e criar uma atmosfera mais descontraída e prazerosa é particularmente valiosa. Quando os alunos percebem que a leitura é mais do que uma obrigação, mas sim uma experiência produtiva e prazerosa, estão mais propensos a cultivar o hábito de ler de forma autônoma. Um aspecto notável foi a iniciativa dos alunos em trazer livros de casa para a leitura diária, integrando essa prática à sua rotina. Essa atitude revela a aceitação positiva das atividades propostas e a internalização do hábito da leitura como parte integrante de suas vidas.

No decorrer da implementação do projeto em sala de aula, uma aluna destacou-se no âmbito estadual ao ser premiada no concurso Agrinho⁹, conforme já enfatizado nesta pesquisa. Utilizando expressões como “Era uma vez” e “Em uma cidade perto das montanhas”, a aluna criou personagens envolventes que narravam a relevância da preservação do meio ambiente. Esse prêmio é um claro indicativo da notável evolução da aluna, que, no início do ano, enfrentava desafios na escrita de algumas palavras, e agora encerra o período com uma redação premiada (Figura 29).

⁹ Reportagem sobre a premiação publicada no portal de notícias da Prefeitura Municipal de Cornélio Procopio, 2023. Disponível em: https://www.cornelioprocopio.pr.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3353:heloise-ribeiro-cavalcanti-da-escola-deputado-nilson-baptista-ribas-conquistou-premio-no-projeto-agrinho&catid=9&Itemid=365 .

Figura 29 – Redação premiada


CATEGORIA - REDAÇÃO

Tema: Ações que transformam o mundo
 Rede de ensino: PÚBLICA PARTICULAR
 Nome da instituição de ensino: Escola Municipal Dep. Nelson Baptista Ribeiro
 Professor(a): Larissa Faneira Neves
 Aluno(a): Adriana Ribeiro Carvalanti
 Ano: 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano
 Turma: A Idade: 8 anos

TÍTULO DO REDAÇÃO: AS CRIANÇAS CUIDANDO DO MUNDO

1	ERA UMA VEZ, EM UMA CIDADE PERTO
2	DAS MONTANHAS, ONDE MORAVAM UM GRUPO DE
3	AMIGAS. ELAS SE CHAMAVAM: SOFIA, ANA, HELO E MA-
4	RIA.
5	TO DOS OS DIAS ELAS FAZIAM MUITA BA-
6	GUNÇA ENQUANTO BRINCAVAM AO AR LIVRE.
7	JOGAVAM LIXO NO CHÃO, RESTOS DE COMI-
8	DAS, EMBALAGENS E GARRAFAS VAZIAS.
9	ELAS PERCEBERAM QUE ESTAVAM SUJANDO
10	O MEIO AMBIENTE E DECIDIRAM FAZER UMA
11	LIMPEZA, POIS A MONTANHA ESTAVA TRISTE.
12	SOFIA ORGANIZOU UM MUTIRÃO E TODAS
13	AJUDARAM. JUNTARAM OS LIXOS E COLOCARAM
14	NAS LIXEIRAS.
15	DEPOIS DE LIMPAR A MONTANHA O LU-
16	GAR VOLTOU A SER FELIZ.
17	ELAS APRENDERAM QUE DEVEMOS TER A-
18	TITUDES PARA MUDARMOS O MUNDO.
19	
20	

Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

É relevante destacar também que outra estudante foi reconhecida em nível municipal, especificamente na categoria de desenho, durante um projeto voltado para a promoção da saúde bucal. A aluna em questão demonstrou notável habilidade ao abordar o tema “Sorriso bom de boca na era digital” por meio de um desenho. Mesmo sem a utilização de palavras, ela conseguiu traduzir de forma eficaz o *slogan* da campanha, evidenciando assim o impacto positivo da intervenção na ampliação das habilidades de expressão e interpretação dos alunos.

Figura 30 – Desenho premiado

Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Nesse contexto, a escolha do método criativo, conforme proposto por Aguiar e Bordini (1988) desempenhou um papel significativo na sala de aula, especialmente quando consideramos a premiação obtida pela aluna na categoria de desenho. O método criativo, ao incorporar atividades de oralidade, agregou à experiência literária dos alunos a expressão individual e a imaginação.

Ao utilizar esse método, a sala de aula se transformou em um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades criativas. A premiação da aluna na categoria de desenho, dentro de um projeto sobre saúde bucal, pode ser vista como um desdobramento positivo desse enfoque criativo. A capacidade da estudante em traduzir o tema "Higiene bucal e a tecnologia" por meio de um desenho, sem a necessidade de palavras, evidencia como o método criativo pode catalisar a expressão artística e a compreensão profunda dos conceitos abordados. Segundo Aguiar e Bordini (1988), é importante estabelecer objetivos que atendam às necessidades individualizadas de expressão dos alunos, ao mesmo tempo em que propiciam um desenvolvimento gradual de uma postura crítica e transformadora perante a realidade. Essa abordagem reconhece a diversidade de experiências e

perspectivas entre os estudantes, buscando adaptar o processo educativo para se alinhar às suas particularidades.

Esses objetivos dão conta das necessidades de expressão sempre individualizadas do aluno, bem como permitem o progressivo amadurecimento de uma postura crítica e transformadora ante a realidade, sem forçar a criança e o jovem além dos seus limites. (Aguiar; Bordini, 1988, p. 66)

A relação entre o método criativo e a premiação da aluna está intrinsecamente ligada à liberdade dada aos estudantes para explorar e interpretar o conteúdo de maneira original. As atividades de oralidade propostas pelo método estabeleceram uma relação mais positiva e subjetiva dos alunos com os textos literários e proporcionaram um espaço para que manifestassem sua criatividade de maneira autêntica.

No ambiente da sala de aula, a ênfase foi dada a atividades orais que empregam recursos estilísticos da literatura, tais como jogos verbais e leituras dramatizadas. A retomada de rodas de conversa e contação de histórias se torna prioritária, mantendo a oralidade como parte integral do contexto escolar. É crucial observar que a intenção não é transformar a oralidade em algo exótico e descontextualizado, mas, sim, criar uma vivência cotidiana que destaque sua plurissignificação e estética, estimulando, assim, o pensamento crítico dos alunos. A escolha das obras também foi crucial em todo o processo, pois a leitura, desde cedo, proporciona um contato leve e cativante com as palavras. É importante notar que, mesmo nesse contexto lúdico, a qualidade da linguagem, a diversidade dos temas e a proposta de abordagem questionadora dos assuntos não são deixadas de lado:

Uma das qualidades presentes nas obras destinadas às crianças dentro da literatura brasileira é a do ludismo e do descompromisso de textos voltados para experiência prazerosa com a literatura, sem esquecer a qualidade da linguagem, a variedade dos temas e a proposta de tratamento questionador dos assuntos apresentados. Nesse aspecto, muitos são os autores brasileiros que propõem o humor e a paródia como princípios inseparáveis de um bom texto, como Eva Furnari, Ziraldo, Ângela Lago, Ricardo Azevedo, Sylvia Orthof e outros. (Costa, 2013, p. 53)

Essa abordagem descompromissada não implica, no entanto, a subestimação da qualidade literária. Pelo contrário, autores voltados para a literatura infantil brasileira mantêm um cuidado especial com a linguagem, assegurando que a experiência de leitura seja instigante e educativa. Assim, a diversidade de temas abordados nessas obras contribui para a formação integral das crianças, apresentando-as a diferentes perspectivas e estimulando a curiosidade intelectual desde cedo.

No que tange à elaboração material, o desenho da proposta considerou as necessidades identificadas em relação à turma, embasadas tanto em entrevistas em forma de conversas que fundamentam os aspectos teóricos quanto na interação direta com as crianças na escola. Essa abordagem integrada visa promover a alfabetização e cultivar uma apreciação positiva pela literatura, valorizando a oralidade como parte intrínseca do processo educacional. Dessa maneira, busca-se trabalhar informações e instigar o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando-lhes uma base sólida e enriquecedora para sua jornada educacional.

A implementação das oficinas propostas revelou-se uma estratégia eficaz para enriquecer a experiência educacional dos alunos, promovendo a exploração de conteúdos literários e integrando atividades criativas e interativas. O cuidadoso planejamento das atividades, centrado em obras literárias específicas, demonstrou a capacidade de criar ambientes pedagógicos inovadores e envolventes. Ao incorporar brincadeiras tradicionais e cantigas, a escola pode criar uma ponte entre as gerações, permitindo que as crianças se conectem com práticas culturais que remontam a tempos antigos. Essas brincadeiras muitas vezes envolvem a repetição de rimas e versos, características compartilhadas com as cantigas e parlendas mencionadas no trecho. Dessa forma, o material que prioriza esses elementos folclóricos proporciona uma experiência lúdica e uma imersão nas tradições poéticas que têm raízes profundas na cultura brasileira.

Do conjunto da poesia folclórica são muito usadas pela escola as cantigas, as parlendas e as quadrinhas, que estabelecem um primeiro contato necessário com as crianças porque, mesmo sem saber ler, estas são familiarizadas oralmente com formas poéticas da tradição cultural, ocidental e brasileira. (Costa, 2013, p. 82)

A proposta de intervenção destaca brincadeiras antigas e cantigas, proporcionando às crianças um contato inicial valioso com formas poéticas tradicionais, ao mesmo tempo em que as envolve em práticas culturais que transcendem gerações. Essa integração contribui para uma educação mais holística, que reconhece e valoriza a importância da herança cultural na formação das novas gerações.

Contudo, houve desafios a serem considerados. Em algumas instâncias, a dinâmica do evento, como o Dia da Família na escola, gerou dificuldades na realização de algumas etapas planejadas. A gestão do tempo e a coordenação logística foram aspectos que requereram ajustes para garantir uma execução mais fluida e abrangente de todas as atividades programadas.

Além disso, a flexibilidade demonstrada ao adaptar uma das oficinas para uma gravação, garantindo a participação de todos os alunos, ressaltou a importância de estratégias adaptativas diante de imprevistos ou limitações específicas do contexto escolar. Isso evidencia que um recurso educacional pode fornecer um vasto conjunto de informações ao professor, mas, ao mesmo tempo, não necessariamente precisa ser uma simples reprodução. Cada turma apresenta suas próprias características distintas e isso se torna evidente ao longo de todo o processo de aplicação, no qual o planejamento de cada oficina foi meticulosamente elaborado para atender às necessidades específicas dos alunos. Trata-se de um trabalho que pode ser adaptado e personalizado de acordo com as particularidades de cada grupo.

Dessa forma, destaca-se a importância da consciência em relação ao método utilizado. Ao conhecer bem o método e seus objetivos, as ações não ocorrerão por intuição, mas, sim, sustentando-se pela teoria e pelos estudos científicos que orientam todo o processo. Essa consciência metodológica é crucial para garantir a eficácia das práticas educacionais, possibilitando uma abordagem mais informada e estrategicamente alinhada às características e necessidades específicas de cada contexto educativo.

No que se refere à interação entre a escola e a comunidade, a participação ativa das famílias nas atividades propostas indicou um fortalecimento dos laços entre a instituição educacional e os responsáveis pelos alunos. Essa colaboração potencializa a construção de uma comunidade escolar mais participativa e engajada.

Dentro desse cenário, uma reflexão sobre a continuidade dessas práticas pedagógicas é pertinente. Seria valioso considerar formas de incorporar elementos bem-sucedidos das oficinas no cotidiano escolar, garantindo uma abordagem contínua que estimule a criatividade, a participação ativa dos alunos e a interação entre a escola e a comunidade.

Finalmente, cabe um breve comentário sobre uma obra mais recente de Magda Soares (2022), intitulada *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, na qual percebemos que os conceitos utilizados nesta dissertação encontram-se em sintonia com outros circuitos acadêmicos de investigação. Na referida obra, a autora destaca a relevância de integrar alfabetização e letramento, ressaltando como a mediação da leitura desempenha um papel crucial nesse processo:

Nas primeiras etapas do ciclo de alfabetização e letramento, mais crianças estão aprendendo a ler e ao mesmo tempo estão lendo textos e livros pela mediação da /o professora/o, que lhes empresta os olhos e a voz, traduzindo o escrito em palavras quando lê para e com as crianças um texto ou um livro. A mediação da leitura orienta o encontro da criança com o texto, com o livro, ora visando especificamente o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão, ora visando, sobretudo, promover uma interação prazerosa da criança com a leitura. (Soares, 2022, p. 231)

Essa abordagem destaca a importância do papel ativo do professor no processo de aprendizagem, orientando os alunos de maneira cuidadosa e intencional durante suas primeiras experiências com a leitura.

Em síntese, a aplicação das atividades registradas neste trabalho que, neste momento, encerramos, demonstra que uma abordagem integrada e criativa pode enriquecer a experiência educacional, proporcionando a compreensão das narrativas literárias e promovendo o desenvolvimento de habilidades artísticas, expressivas e sociais. A análise crítica dessas práticas abre espaço para ajustes e aprimoramentos, consolidando uma visão educacional mais dinâmica e participativa.

Ao encerrar esta jornada de reflexões e descobertas, as palavras de Azevedo ecoam como um convite à continuidade e renovação. “Minha gente eu vou-me embora, é hora de terminar. Vamos ver quem tem agora outra história pra contar?” (Azevedo, 2002, p. 89). Essa citação poética, que marca o término deste texto, ressoa como um chamado para que novas histórias sejam escritas, novos

caminhos trilhados. A relevância intrínseca desta pesquisa destaca-se como um ponto de partida para futuras investigações e práticas inovadoras. A escola, como cenário propício, assume o papel crucial de ser o palco onde mais narrativas pedagógicas possam florescer. Assim, ao fechar este capítulo, é nosso desejo que este trabalho inspire outros educadores e pesquisadores a embarcar em jornadas similares, contribuindo para o constante enriquecimento do campo educacional e para a construção de novos capítulos na história do ensino da literatura infantil. Que cada despedida seja, na verdade, um convite para novos começos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDULA, Ana Lúcia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola? In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. São Paulo: Mercado das letras, 2011. p. 97-121.

AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas - educar para ler ficção na escola*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARAÚJO, Andressa Barboza de. *Literatura e africanidade nos anos iniciais do ensino fundamental: contos e recontos africanos para formação do leitor literário e prática educativa*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

AZEVEDO Ricardo. Conto popular, Literatura e formação de leitores. *Revista Releitura*. Abril, nº 21, 2007. ISSN 1980-3354. Disponível em <https://ricardoazevedo.com.br/wp/wp/artigos/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

AZEVEDO, Ricardo. *No meio da noite escura tinha um pé de maravilha!* São Paulo: Ática, 2002.

AZEVEDO, Ricardo. *Meu Livro do Folclore*. São Paulo: Ática, 2003.

BELLINI, Nerynei Meira Carneiro. “A primeira só” e “palacio de muñecas”: encontros estéticos em narrativas de Colasanti e Esteban Erlés. *BRUMAL Revista de Investigación sobre lo Fantástico*, [S.l.], v. 10, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/brumal.772>. Disponível em: <https://revistes.uab.cat/brumal/article/view/v10-n2-carneiro-bellini>. Acesso em: 23 de janeiro de 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Lei n.º 14.407, de 12 de julho de 2022. Estabelece o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional, 13 jul. 2022.

CAMARA, Carla Fernanda. *A oralidade e o lúdico na formação do leitor literário*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004, pp. 169-191.

CASTRO, José. *Vaca amarela pulou a janela: parlendas e reinvenções*. Belo Horizonte: Dimensão, 2018.

CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves; SANTOS, Geovana Gentili. Entre fadas e sacis: a literatura infantil brasileira e a tradição oral. *In*: RECHOU, Blanca-Ana Roig; LÓPEZ, Isabel Soto; RODRÍGUEZ, Marta Neira (Orgs.). *Reescrituras do conto popular (2000-2009)*. 1. ed. Vigo: Editora Xerais, 2015, p. 189-209.

CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2023.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Marta Morais. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Intersaberes, 20013.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FAILLA, Zoara (Org.) *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. p.07-10.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 69-96.

JOUBE, Vicent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: ontem, hoje e amanhã*. São Paulo: UNESP, 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. *Itinerários*, Araraquara, n. 17, p. 179-187, 2001.

MURRAY, Roseane. *Brinquedos e brincadeiras*. São Paulo: FTD, 2018.

NÓBREGA, Maria José. PAMPLONA, Rosane. *Salada, Saladinha: parlendas*. São Paulo: Moderna, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba, 2010. Disponível em: <https://www.klcconcursos.com.br/apoio/2a374359a9e0554c5eac2522946624ac.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto Político Pedagógico*. Escola Municipal Deputado Nilson Baptista Ribas. Cornélio Procópio, 2020.

PARREIRAS, Ninfa. *Confusão de Línguas na Literatura: O que o adulto escreve, a criança lê*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania. A solidão impossível: a (hiper)literatura e o (hiper)leitor. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, . *Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê*. Belo Horizonte: RHJ, 2009. Tania (Orgs.). *Questões de literatura na tela*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010. p.201-221.

ROSA, Juliete Domingues. *Viver e tecer histórias: a animação de leitura para a formação de leitores no interior paulista*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. O encantamento das crianças pelos livros e pela leitura nas famílias e nas escolas: letramento emergente e alfabetização. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da Leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. p.78-89.

SILVA, Eliezer Ribeiro da. *O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no 6º ano do ensino fundamental*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

SILVESTRE, Penha Lucilda de Souza. *Entre laços e letras: um estudo introdutório sobre a produção literária de Ricardo Azevedo*. Maringá: EDUEM, 2013.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2022.

STORTO, Letícia Jovelina; BRATI, Beth. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 62, p.1-25, e020015, 2020. DOI: 10,20396/cel.v62i0.8656922.

XAVIER, José Ângelo. É urgente melhorar esse 'retrato' – transformar o Brasil em um país de leitores é desafio de toda a sociedade brasileira. In: FAILLA, Zoara (Org.) *Retratos da leitura no Brasil*. 5. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. p.07-10.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Ubu, 2018.