



LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARTILHAS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

Organizadores
Luana de Gusmão
Mari Bortolanza
Antônio Alves



LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARTILHAS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

Organizadores

Luana de Gusmão
Mari Bortolanza
Antônio Alves

Florianópolis, 2026

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Santa Catarina

Reitor

Zízimo Moreira Filho

Diretora Executiva

Ana Paula Kuczmynda da Silveira

Pró-Reitora de Administração

Vanessa dos Santos Grando

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Diego Albino Martins

Pró-Reitora de Ensino

Eliana Cristina Bar

Pró-Reitor de Extensão e Relações Externas

Maick da Silveira Viana

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Tiago Semprebom

ISBN: 978-65-83787-19-4.

Ficha Técnica

Organizadores

Luana de Gusmão
Mari Bortolanza
Antônio Alves

Edição

Luisa Ghidotti

Projeto gráfico e diagramação

Igor Aragão

Revisão de texto

Luisa Ghidotti

Revisão técnica

Telma Pires Pacheco

Autores

Ana Carolina da Costa e Fonseca
Antônio Maurício Medeiros Alves
Claudia Giuliano Bica
Daniela Cajeron Trevizan
Diana Navas
Eliezer de Souza Pires
Elisabeth Maria de Melo
Fernando Hara Lucas Pereira
Karoline Rosa da Silva
Letícia Altenburg Stallbaum
Marcel Martins Guarezi
Mauricéa do Nascimento Bergamo
Lorena Lucas Puerta Hara
Nádia Patrícia Ribeiro
Sharon Caleffi

Catálogo na fonte pelo Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC

L614 Ler e escrever na Educação Básica : partilhas do Seminário de
Educação, Leitura e Escrita / Organizadores: Luana de Gusmão,
Mari Bortolanza, Antônio Alves – Florianópolis :Publicação do
IFSC, 2026.
138 p. : il. color.

ISBN: 978-65-83787-19-4.

1. Incentivo à leitura. 2. Escrita. 3. Educação Básica. I. Gusmão,
Luana de. II. Bortolanza, Mari. III. Alves, Antônio. IV. Título.

CDD 807

Elaborada pela bibliotecária Camila Koerich Burin – CRB14/969

SUMÁRIO

5 Apresentação

Luana de Gusmão, Mari Bortolanza e Antônio Alves

10 Capítulo 1

PRUDÊNCIA E MAX: UM CROSSOVER ENTRE DOIS MUNDOS

Nádia Patrícia Ribeiro e Diana Navas

26 Capítulo 2

RECONTO DAS HISTÓRIAS DA COLEÇÃO “O QUE CABE NO MEU MUNDO” NO PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA “EU LIVRO”: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sharon Caleffi

37 Capítulo 3

AGOSTO LARANJA ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E DA MUSICALIZAÇÃO

Lorena Lucas Puerta Hara e Fernando Hara Lucas Pereira

46 Capítulo 4

PRÁTICAS DE LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “VI-VENDO OS ENCANTOS DA LITERATURA”

Mauricéa do Nascimento Bergamo e Daniela Cajeron Trevizan

60 Capítulo 5

NÚMEROS E NARRATIVAS: USANDO A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Antônio Maurício Medeiros Alves e Letícia Altenburg Stallbaum

74 Capítulo 6

CASTELINHO DE LIVROS: CIÊNCIA E HUMANIDADES PARA CRIANÇAS

Ana Carolina da Costa e Fonseca e Claudia Giuliano Bica

86 Capítulo 7

CAPÍTULO 4. UM LIVRO ILUSTRADO E AS MEMÓRIAS ECOADAS EM UMA TURMA DA EJA

Elisabeth Maria de Melo

101 Capítulo 8

GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA: EFEITOS DA CRIAÇÃO DE JOGOS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Eliezer de Souza Pires

113 Capítulo 9

GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: O USO DO JOGO DE PERCURSO NA AULA DE HISTÓRIA

Marcel Martins Guarezi

126 Capítulo 10

NOSSO PATRIMÔNIO: UM INVENTÁRIO DE MEMÓRIAS CULTURAIS

Karoline Rosa da Silva

APRESENTAÇÃO

A leitura e a escrita estão na essência de todo processo de ensino-aprendizagem. Um estudante que não lê e não interpreta textos de forma crítica também enfrenta dificuldades de acesso a outros conhecimentos do currículo escolar, como aqueles relacionados às Ciências, à Matemática e assim por diante. Por mais que essa seja uma constatação conhecida pelos educadores, muito ainda se tem a avançar para que o coletivo de professores assuma a tarefa de formar leitores e escritores de forma multidisciplinar, sem a atribuição da tarefa exclusivamente aos professores de Português. Ainda, o envolvimento com os diferentes gêneros textuais, incluindo o literário, tem que começar cedo, desde a Educação Infantil. Pensando nessas premissas e considerando o papel da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na formação de professores da Educação Básica, surgiram o Seminário de Educação, Leitura e Escrita (SELE) e a Mostra Virtual de Projetos: Leitura, Teoria e Prática.

O evento, que em 2025 encontrava-se na sexta edição, é uma realização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus Garopaba e campus Florianópolis, contando com parcerias de instituições nacionais e internacionais, sendo elas: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC - Barcelona), Centro de Estudios Universitários Arkos (México), Universidade Simón Bolívar (Colômbia), Universidade de Manizales (Colômbia) e Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal). O SELE conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), por meio do edital Proeventos. Essas parceiras asseguram a partilha de conhecimentos e a elaboração de uma programação atualizada e ampla acerca das temáticas centrais. Entretanto, considerando o foco do evento, a grandeza do SELE está na parceria com as Secretarias Municipais de Educação. Além de ser voltada às demandas das escolas, a programação do SELE conta com sessões de relatos de experiên-

cia e mostra de projetos, constituídas pelos registros de ações envolvendo a leitura e a escrita no cotidiano das salas de aula, em uma grande partilha de experiências exitosas. No IV SELE, apresentavam-se como parceiros do evento os seguintes municípios catarinenses: Garopaba, Imbituba, Paulo Lopes, Laguna, Pescaria Brava, além da Secretaria Municipal de Educação de Capão do Leão, localizada no Rio Grande do Sul.

Este livro é um dos resultados desta ação conjunta em prol da ampliação dos espaços de reflexão acerca do papel da leitura e da escrita na formação de sujeitos mais críticos e reflexivos. Vinculado às ações do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Leitura e Escrita (GEPLÉ/CNPq), ele também concretiza o que nos parece ser uma das principais estratégias para tornar a tarefa dos professores mais efetiva e mais humana: a gentil partilha de experiências para que elas possam ser replicadas, repensadas e ressignificadas em diferentes espaços, com suas singularidades.

No primeiro texto desta coletânea, “Prudência e Max: um *crossover* entre dois mundos”, Nádia Patrícia Ribeiro e Diana Navas convidam o leitor a compreender como a inter-relação entre obras literárias (especificamente entre *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak, e *A grande viagem da senhorita Prudência*, de Charlotte Gastault) pode potencializar diálogos e promover situações de leitura enriquecedoras. Trata-se de um convite para voltarmos nossa atenção para a literatura como uma via provocativa.

Na sequência, em “Reconto das histórias da coleção, O que cabe no meu mundo, no projeto de incentivo à leitura ‘Eu livro’: relato de experiência”, Sharon Caleffi apresenta um percurso de mediação de leitura em um espaço não escolar. O projeto teve como foco fortalecer a leitura como deleite, como forma de obter conhecimento e, também, como uma atividade social com valor em si mesma, não necessariamente pedagógica. A análise da experiência se deu por uma questão sobre a qual também somos chamados a refletir: como atividades estruturadas de apreciação literária podem contribuir para a formação de leitores fora da escola?

No terceiro capítulo, Lorena Lucas Puerta Hara e Fernando Hara Lucas compartilham conosco os detalhes de um projeto de acolhimento em sala de aula e na comunidade escolar, levando à sensibilização e à conscientiza-

ção sobre a importância da inclusão. No texto “Agosto Laranja através da contação de história e musicalização”, somos levados a refletir sobre como as atividades mediadas pela palavra e pela música podem contribuir para a formação de crianças mais conscientes, solidárias e preparadas para uma sociedade mais inclusiva e justa.

Em “Práticas de leitura no desenvolvimento do projeto ‘Vi-vendo os encantos da literatura’”, Mauricéa do Nascimento Bergamo e Daniela Cajeron Trevizan apresentam os resultados de um trabalho com práticas de leitura com crianças de 8 a 10 anos, alunos de Ensino Fundamental I de uma escola pública no município de Várzea Paulista, no estado de São Paulo. As ações tiveram como foco possibilitar uma leitura crítica e ampliar a capacidade de estar no mundo, de maneira autônoma e com protagonismo. Nesse capítulo, somos convidados a nos inspirar com as práticas desenvolvidas pelas autoras.

Na esteira da defesa da valorização do papel formativo da leitura e da literatura em todas as áreas do conhecimento, no quinto capítulo apresentamos o texto de Antônio Maurício Medeiros Alves e Letícia Altenburg Stallbaum. Em “Números e narrativas: usando a literatura infantil como recurso metodológico para o ensino de matemática nos anos iniciais”, os autores defendem que esse recurso metodológico pode ser utilizado para a construção do conhecimento matemático dos alunos e, somado à disposição e ao comprometimento do docente em aplicar essa prática pedagógica, pode contribuir em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa mesma direção, apontando para a importância do trabalho com a leitura e a escrita nas diferentes disciplinas escolares, Ana Carolina da Costa e Fonseca e Claudia Giuliano Bica apresentam o papel fundamental dessas estratégias em situações de dificuldade e dor. No capítulo “Castelinho de Livros: ciência e humanidades para crianças”, as autoras apresentam o projeto Castelinho de Livros, que iniciou em 2020, durante o primeiro ano da pandemia de covid-19. Já com mais de 40 livros publicados, o projeto serve de inspiração para que professores e estudantes passem a escrever

suas próprias histórias, nas palavras das autoras, “contando sobre o que lhes parece importante dizer com palavras e imagens para crianças de todas as idades”.

Em “Um livro ilustrado e as memórias ecoadas em uma turma da EJA”, Elisabeth Maria de Melo descreve uma experiência que reforça o papel dos livros ilustrados na compreensão da metáfora verbo-visual, dos sentidos das narrativas e das memórias de vida dos (as) educandos(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É um convite para pensarmos em como obras literárias podem trazer aos estudantes experiências, vivências, memórias e ricos diálogos em leituras compartilhadas.

Pensando no papel que jogos e atividades lúdicas têm na formação dos estudantes, dois capítulos deste livro têm como foco o trabalho com *games* no contexto escolar. No oitavo capítulo, “Gamificação em sala de aula: efeitos da criação de jogos na aprendizagem da Matemática”, Eliezer de Souza Pires apresenta os resultados de uma prática pedagógica com o uso da gamificação no ensino da Matemática, aplicada em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. É um convite para pensarmos em atividades que promovem a aprendizagem por meio da descoberta, investigação e resolução de problemas. Já no capítulo “Gamificação como recurso pedagógico: o uso do jogo de percurso na aula de História”, Marcel Martins Guarezi apresenta a gamificação como uma estratégia que aproxima os alunos da construção do conhecimento. O autor destaca que isso se dá especialmente pelo fato de as metodologias ativas permitirem o reconhecimento dos interesses dos estudantes e por incentivarem o engajamento durante as aulas de História, desde que sejam estabelecidas bases sólidas para a formação do conhecimento, reconhecendo a importância de promover ações que integrem, de maneira equilibrada, o ensinar e o aprender.

Por fim, fechamos esta obra com um texto que descreve os resultados de um projeto que, partindo da reflexão da autora acerca do papel da leitura e da escrita na formação escolar, leva os estudantes a fazerem a leitura

da história da comunidade em que vivem. No décimo e último capítulo, a professora Karoline Rosa da Silva descreve a ação “Nosso patrimônio: um inventário de memórias culturais”. O projeto focou na valorização dos saberes populares e no respeito às vivências dos antepassados, visando estimular o contato com as histórias e as experiências dos mais velhos, em um movimento de fortalecimento do vínculo dos estudantes com a comunidade.

Como organizadores, convidamos para que experimentem conosco a alegria proporcionada pela leitura desses textos, que são estímulos à atuação docente comprometida com a formação integral dos estudantes. Tenham um boa leitura!

Luana, Mari e Antônio.

CAPÍTULO

01

PRUDÊNCIA E MAX: UM CROSSOVER ENTRE DOIS MUNDOS

Nádia Patrícia Ribeiro - PUC-SP Bolsista CAPES

Diana Navas - PUC-SP Bolsista de Produtividade CAPES

O leitor em formação desenvolve inúmeras capacidades cognitivas e intelectuais ao construir pensamentos sobre textos. No entanto, a consolidação da competência da leitura assume um caráter estético quando esse sujeito se torna capaz de apreender a realidade sensível que se impõe sobre ele em função de sua condição de leitor. Quando pensamos em educação literária, nossa atenção se volta para a literatura como uma via provocativa. Se considerarmos a Literatura uma linguagem carregada de significado, uma arte que se traduz e se desenvolve na linguagem, a questão que se impõe é: como podemos aprimorar as formas de engajamento do leitor com a literatura na escola?

Historicamente, a preocupação com o uso pedagógico do texto em sala de aula esteve centrada em valores funcionais, envolvendo conteúdos práticos e usuais que utilizavam o texto no ambiente escolar como pretexto para atividades extrínsecas à Literatura, desviando-o de suas finalidades estéticas. Esses “objetivos práticos, embora até certo ponto inevitáveis, são frequentemente inimigos do artístico” (Turrión, 2023, p. 9).

A inserção da literatura no ambiente escolar se torna significativa quando o leitor é colocado no centro do processo, sobretudo na criação de espaços dialógicos que propiciem momentos de escuta, proporcionando diversas experiências com o texto literário. As obras literárias apresentam uma vasta gama de linguagens e formas artísticas, que impactam o leitor de maneira multifacetada, devido ao seu potencial expressivo e às diferentes possibilidades que o livro pode oferecer. Esse envolvimento do leitor com a literatura, aliado à formação do gosto estético e da sensibilidade, cria um espaço singular para o seu desenvolvimento. Essa perspectiva rompe definitivamente com a tradicional concepção de escolarização instrumentalizadora e, em muitos casos, inadequada da leitura literária, fruto de uma relação histórica estreita entre a literatura infantil e o campo pedagógico.

Este estudo parte da premissa de que a leitura literária, quando inserida no contexto escolar, deve reivindicar sua verdadeira função, sobretudo no que concerne ao ensino de crianças. A prática de leitura, longe de ser improvisada ou vista como mero deleite, deve estar fundamentada em uma

intencionalidade pedagógica, de modo a lidar adequadamente com o objeto artístico e sensível que é a literatura. Ao estabelecer um objetivo de leitura que contemple a complexidade da obra literária, explorando seus recursos estéticos e encarando-a como um objeto de fruição artística que apresenta desafios ao leitor em formação, reconhece-se que a leitura literária de qualidade exige uma abordagem profunda e estruturada.

Em termos formais, creio que basta dizer que a escrita para crianças é extremamente difícil, pois ser simples sem ser simplista constitui uma qualidade rara mais do que a inspiração a todo um trabalho de banca que obriga o escritor a burilar o texto verbal até chegar a um estágio em que nada falta, nem há algo de supérfluo. No tocante à ilustração, quando ela existe, creio ser uma questão pacífica o reconhecimento da sua importância. Vivemos tempos dominados pela imagem e ignorar este facto é pura estultícia. Há, contudo, que sublinhar que tem de existir uma aprendizagem do olhar que assenta numa descoberta do imediato e do mediato, numa captação da densidade estética da imagem, numa percepção semântica do seu conteúdo, na capaz articulação com o texto verbal a qual está associada, enfim, na recepção plena da mensagem icônica transmitida ao leitor. Ver as ilustrações de um livro, quando elas têm qualidade, é como visitar uma pinacoteca onde se pode fruir a plenitude da obra plástica, a forma de ver o mundo transforma-se e a nossa sensibilidade apura-se. (Velo, 2003, p. 177)

Nesse sentido, realizamos uma atividade de leitura de duas obras literárias que apresentam relações implícitas de intertextualidade, cujas conexões possibilitam a articulação e a exploração dos conteúdos literários nelas inseridos. Essas conexões oferecem uma base sólida para uma análise mais aprofundada de temas e motivos recorrentes, enriquecendo a compreensão do leitor sobre as nuances e as complexidades presentes nos textos. Tal abordagem permite uma reflexão mais significativa sobre as relações intertextuais e a articulação dos conteúdos literários, promovendo uma leitura crítica e contextualizada das obras.

Toda invenção literária, hoje em dia, produz-se no interior de um meio saturado de literatura. Todo romance, poema, todo escrito novo é uma intervenção nessa paisagem interior. Encontramo-nos todos no interior de uma imensa biblioteca. Passamos nossas vidas na presença de livros. (Butor, 1974, p. 192)

Assim, propusemos a compreensão, de forma abrangente, de como a inter-relação entre duas obras literárias pode potencializar diálogos e promover situações de leitura enriquecedoras. Além disso, investigamos como podemos estabelecer pressupostos teóricos que facilitem uma articulação mais eficaz dessa correlação, permitindo uma análise mais profunda e significativa das obras em questão. A primeira obra, *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak, publicada em 1963, é amplamente reconhecida como um dos maiores livros ilustrados de todos os tempos. A segunda obra, *A grande viagem da senhorita Prudência*, de 2011, é uma criação contemporânea da escritora Charlotte Gastault.

É fundamental lembrar que os documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no campo de atuação artístico-literário, destacam a importância de uma educação que cultive a sensibilidade estética, a capacidade crítica e a criatividade dos alunos. Nosso trabalho se alinha a esses princípios, propondo, como via metodológica: a análise de obras que combinam texto e imagem; a valorização de diversas formas de expressão artística; o aprofundamento do pensamento crítico por meio da leitura analítica; e a ampliação da sensibilidade e da imaginação dos alunos. Esses são pontos cruciais para o estabelecimento de um diálogo sensível com as formas artísticas oferecidas pelos livros ilustrados.

Este estudo nasce e se desenvolve no ambiente da sala de aula, envolvendo ativamente os alunos no processo de construção do conhecimento. Avançamos, assim, em direção a uma educação participativa e interativa, em que os estudantes se tornam protagonistas de seu próprio aprendizado. Eles se engajam tanto na sensibilização de si mesmos quanto na do outro, compartilhando percepções e ideias geradas a partir das leituras, qualificando os processos de educação literária e vivenciando experiências estéticas significativas.

O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

As palavras que nomeiam as coisas são categorias, substantivos, adjetivos, verbos, determinantes e preposições nos indicam o nível de abstração em

que se deve perceber um conceito, seja quando falamos de objetos materiais, ações, sentimentos, abstrações puras ou quando nos referimos a categorias lógicas, precisamos verbalizar para colocar à prova o que os sentidos nos relatam. (Lartitegui, 2023, p. 29)

Este estudo se desenvolve em duas dimensões principais. Inicialmente, realizamos uma análise prévia das duas obras selecionadas, concentrando nosso foco na inter-relação existente entre elas. Em seguida, incorporamos as percepções das crianças ao nosso estudo, enriquecendo as discussões e as reflexões. Todavia, antes de nos aprofundarmos sobre a metodologia, é fundamental definir os contextos que sustentaram nossa proposta e as decisões pedagógicas subsequentes.

A intervenção foi implementada em uma sala de aula com 29 crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal. A seleção das obras literárias levou em consideração a necessidade de complexidade e profundidade dos textos no contexto escolar. Foram escolhidas obras que, além de potencialmente relevantes, considerassem as especificidades dos leitores envolvidos, proporcionando o compartilhamento de experiências estéticas. Essa abordagem visou a criação de um ambiente propício para que as obras ressoassem entre os alunos, promovendo o engajamento e a reflexão crítica sobre os conteúdos explorados.

As aventuras oníricas e imaginativas dos protagonistas desses livros e a emocionante ambiguidade do que se conta ganham sentido porque permitem interpretações substanciosas baseadas no que os textos e as imagens nos impulsionam a refletir. Diante da possível frustração provocada por livros com significados pouco elaborados, um requisito imprescindível para que um livro se torne transcendental a seus leitores é empoderar o leitor, a partir de um entendimento profundo de suas inquietações. (Turrión, 2023 p. 48)

Com isso em vista, foram disponibilizados exemplares do acervo pessoal da professora pesquisadora; são eles os livros ilustrados *Onde vivem os monstros* (Sendak, 1963), e *A grande viagem da senhorita Prudência* (Gastault, 2011). As obras foram inicialmente apresentadas às crianças por meio de uma leitura em voz alta, uma adaptação necessária em razão da quantidade limitada de exemplares, o que permitiu que todas as crianças tivessem um primeiro contato com os textos.

Em um segundo momento, as obras foram disponibilizadas às crianças em duplas, possibilitando uma releitura mais aprofundada e uma análise pessoal dos textos. Durante essa etapa, as crianças foram incentivadas a se expressar livremente, podendo permanecer com os livros pelo tempo que considerassem necessário. Muitas duplas dedicaram um tempo significativo a esse processo, desenvolvendo observações detalhadas sobre as obras. A partir disso, foi iniciada a fase de gravações, sempre respeitando o tempo de cada grupo para realizar essas análises e levando em consideração as percepções e os questionamentos que surgiram durante as aulas.

Ao longo do percurso, buscamos criar condições que propiciassem momentos adequados para a expressão das crianças. As conversas em torno dos livros ocorreram em dias distintos, conforme cada eixo de observação. Para isso, elaboramos um projeto de sequência didática aberta, com o objetivo de orientar a abordagem e, simultaneamente, oferecer um meio inclusivo de resposta pessoal, respeitando o ritmo de cada aluno.

De antemão, identificamos e selecionamos algumas categorias de elementos presentes nas duas obras. Como veremos a seguir, essas categorias orientaram as discussões e estabeleceram o ritmo das conversas, promovendo situações produtivas que possibilitaram o acesso às obras de maneira contextualizada.

Vozes



Criança 1 – A voz fica chamando a Prudência e ela nem liga.

Mediadora – Então pra não ouvir a voz o que ela faz?

Crianças – Ela coloca a mão no ouvido.

Mediadora – Além de colocar a mão no ouvido, o que mais ela faz?

Criança 2 – Ela fica cantando.

Mediadora – E pra onde ela vai quando escuta só ela e não escuta mais ninguém?

Criança 3 – Para as nuvens, lá em cima.

Criança 1 – Para o mundo da imaginação.

(Trecho transcrito da mediação sobre a obra *A grande viagem da senhorita*)

Considerando alguns marcadores da literatura fantástica, aprendemos que certas histórias “partem de uma situação realista para, em seguida, adentrarem universos estranhos” (Turrión, 2023, p. 48). Esse desligamento do real surge no rompimento com as vozes que se manifestam nos universos de Max e Prudência. No livro *Onde vivem os monstros*, a narrativa se intensifica no momento em que Max entra em conflito com sua mãe, uma interação articulada no texto verbal situado no lado esquerdo da página.

a mãe dele o chamou de “MONSTRO!”
e Max disse ‘OLHA QUE EU TE COMO!’
e acabou sendo mandado para a cama sem comer nada. (Colomer, 2015)

Ao lado direito, uma ilustração retrata o quarto de Max, onde ele encara a porta fechada com uma expressão de indignação. A cena sugere a presença de um interlocutor oculto, representado pela figura da mãe de Max, que está do outro lado da porta. Esse detalhe simboliza, ao mesmo tempo, o confronto e o isolamento vivenciados pelo personagem. A porta que separa os dois personagens representa a divisão entre seus mundos distintos.

Já na obra *A grande viagem da senhorita Prudência*, a voz se manifesta como uma presença oculta cuja identidade permanece não revelada. O projeto gráfico, com texto verbal em fonte exagerada, apresenta Prudência cercada por vozes que ocupam progressivamente seu espaço, algo que foi destacado ao longo da interpretação do texto literário em sala de aula:



Mediadora – Esse tamanho de letra sugere o quê?

Crianças – Alguém gritando.

Criança – Uma voz que está mandando nela.

Mediadora – E quando ela ouve parece o quê?

Criança – Parece que a outra pessoa não existe pra ela.

Mediadora – E quando ela vai pra outro mundo é o quê?

Criança – Mundo da imaginação.

Mediadora – Ela cria outro mundo? É isso?

Criança – Eu queria ser ela.

Mediadora – Vou te falar um segredo, eu também.

(Trecho transcrito da mediação sobre a obra *A grande viagem da senhorita Prudência*)

Ao colocar as mãos nos ouvidos, isolando-se e concentrando-se em seu próprio mundo interior, Prudência cria um espaço para si mesma. “Assim, a criança reivindica um espaço imaginado próprio através da oposição (a qualquer preço) às propostas da cultura adulta” (Turrión, 2023, p. 41). Ambas as narrativas ilustram o jogo de forças entre a criança e o adulto, revelando um ponto de partida para o fantástico, funcionando como um processo libertador para a criança.

Transições

Criança – Prô, vira a folha, é de manhã, o céu tá azulzinho-claro. (Trecho transcrito da mediação)

O virar de página, por sua vez, é um momento de suspensão, uma nesga de tempo entre o que já é passado e o que está por vir. É um instante tanto de tensão quanto de pausa, que não apenas marca o ritmo da leitura, mas possibilita ao leitor o tempo e a quietude intrínsecos ao ato de ler. O branco e o virar de páginas são, assim, também silêncio, tempo. É a partir do vazio – ou da angústia que ele gera – que se cria, e isso vale tanto para o autor quanto para o leitor. (Gutfreund, 2022, p. 17)

Descrita por Gutfreund (2022) como um espaço entre o que já foi lido e o que está por vir, a virada de página – esse instante de pausa e expectativa – é um momento crucial na experiência de leitura, oferecendo ao leitor a oportunidade de estabelecer uma conexão mais profunda com o texto. Ao analisar esse conceito em relação às experiências dos personagens Prudência e Max, percebe-se como essa pausa entre as páginas se traduz na transição para mundos imaginários.

Prudência encontra liberdade em seu universo alternativo, uma abertura para um estágio mais avançado da narrativa, que transcende o convencional e as limitações do mundo real. Em *A grande viagem da senhorita Prudência*, o movimento fluido das cortinas, favorecido pelos recortes (facas), marca a passagem para um novo universo. Assim como o ato de virar a página cria um espaço de expectativa e potencial, Prudência encontra nesse instante

de desconexão da realidade um novo espaço, onde a criação de um mundo que pode explorar livremente alimenta sua fantasia criativa. De maneira semelhante, a transição de Max se desenvolve nas viradas de página, à medida que os quadros se expandem.



Criança 1 – Às vezes, as imagens dos livros representam falas.

Um aluno fala mais baixo que os recortes são os portais.

Criança 2 – Prô, uma página sem texto pode significar muito mais do que a gente imagina.

(Trecho transcrito da mediação)

É evidente que o discurso gráfico e a materialidade presente nos recortes das obras repercutem entre as crianças; são camadas que se revelam no discurso das crianças, que mostram como interpretam e vivenciam as narrativas, visto que:

A representação gráfica e o pensamento visual sempre permitem a expressão da subjetividade e a reflexão abstrata mais sofisticada. Inclusive aquela que reflete sobre sua própria forma, sobre seus próprios elementos plásticos. (Lartitegui, 2023, p. 24)

Turrión (2023) destaca que é precisamente essa qualidade que transforma livros em experiências transcendentais para seus leitores, empoderando-os com um senso renovado de possibilidades e significados. Turrión (2023) destaca que é precisamente essa qualidade que transforma livros em experiências transcendentais para seus leitores, empoderando-os com um senso renovado de possibilidades e significados.

As florestas

Aliás, essa noção de desordem exprime muito bem o sentido do termo “floresta”, em oposição ao urbano e citadino, como sendo o lugar onde não impera a simetria, e sim a confusão e o desordenado, o selvagem. (Werler, 2013)

À medida que Max e Prudência se isolam, ambos são capturados por uma floresta, momento em que a camada imaginativa se adensa e se cristaliza em um espaço metafórico. Esse ambiente selvagem e desordenado

reflete o contraste com a casa dos personagens, o lugar seguro para onde podem retornar quando quiserem – seja para o conforto de seu próprio quarto ou para o jantar ainda quente.

No entanto, é no espaço simbólico da floresta que os personagens verdadeiramente se desenvolvem.



Mediadora – Eu quero que vocês pensem como essa floresta cresceu no quarto de Max. Comece contando como você percebeu isso no livro.

Criança – Eu não acho que foi de verdade.

Criança – Foi tudo um sonho.

Para Colomer (2015), um dos aspectos mais notáveis na mediação de *Onde vivem os monstros* é a percepção de que a história de Max se passa em sua imaginação, uma hipótese que as crianças levantam de forma bastante espontânea. No entanto, há outro ponto na obra de Sendak que também emergiu naturalmente nas observações das crianças: a raiva infantil.



Mediadora – O que mais a gente pode pensar a partir da floresta crescendo?

Criança 1 – Vai que ele fez alguma arte?

Criança 2 – Uma travessura.

Criança 3 – Eu acho que a floresta cresceu, mas ele foi tipo dormindo...

Criança 4 – Ou pode ser a raiva dele que a floresta cresceu.

Mediadora – A floresta é a raiva dele?

Criança 4 – Pode ser isso também...

Mediadora – Uau! Uma floresta é selvagem, quando a gente tá com raiva, a gente fica meio selvagem né?(Trecho transcrito da mediação sobre a obra *Onde vivem os monstros*)

A primeira resposta das crianças revela uma compreensão espontânea da natureza imaginativa da narrativa, o que está em consonância com a observação de Colomer (2015), que destaca que a história de Max se desenrola em sua imaginação. As crianças percebem intuitivamente que os acontecimentos podem não ser literais, demonstrando já um nível de compreensão sofisticado sobre a história e o mundo fictício criados por Maurice Sendak.

À medida que a mediação avança, a conversa entre as crianças e a me-

diadora evolui, emergindo outra dimensão da história: a raiva infantil. Esse é um tema central na obra de Sendak, o qual as crianças começam a explorar de forma natural, sugerindo que a floresta poderia simbolizar a raiva de Max. A troca de ideias sobre a floresta representar a raiva representa um processo de construção coletiva de significado, em que cada comentário adiciona uma nova camada à compreensão geral.

O diálogo se intensifica Quando uma das crianças relaciona a floresta selvagem ao estado emocional de raiva, visto que a mediadora reforça ao comparar a selvageria da floresta com a sensação de descontrole que acompanha a raiva. A partir daí, as crianças continuam a desenvolver essa linha de pensamento, associando a brincadeira de Max com monstros a uma forma de ele se acalmar e acolher sua raiva.

Outro ponto importante sugere que ambos os personagens das duas obras distintas enfrentam o desconhecido ao se afastarem dos pais, alcançando, assim, um espaço para “o rompimento das leis do mundo real, do espaço e do tempo, que pertencem aos adultos” (Turrión, 2023, p. 11), adentrando um mundo de sonho e fantasia. Em *Onde vivem os monstros*, isso acontece pela quebra das leis do mundo real, visto que a floresta é um produto da imaginação de Max; é uma construção que transcende as limitações de tempo e espaço da realidade cotidiana.



Mediadora – E a mãe dele onde estava?

Criança – Comendo.

Criança – Ela estava comendo o que ele mais gostava e a mãe dele tirou dele aí ele ficou com raiva e criou essa floresta, uma floresta só pra ele e pros monstros dele.

(Trecho transcrito da mediação da obra *Onde vivem os monstros*)

A resposta da criança destaca como as emoções e as experiências internas são projetadas em suas interpretações das histórias. O ato de criar uma floresta funciona como uma metáfora para o desejo de controle e autonomia, representando a criação de um espaço próprio, onde suas emoções podem ser plenamente sentidas e vivenciadas.

As imagens fantásticas cumprem uma função descontextualizadora que isola as mensagens para torná-las mais compreensíveis. Pode-se dizer que esse tipo de literatura distancia as ideias ou situações complicadas da realidade, sempre difusa e multifacetada, de modo que as define e apreende através de metáforas mais acessíveis. (Turrión, 2023, p. 45)

Quando a criança, durante a mediação, comenta que a floresta fora criada em resposta à raiva que o personagem sentia por sua mãe, ela utiliza a metáfora oferecida pela narrativa para dar sentido a uma emoção que, no mundo real, pode ser confusa e avassaladora. A fantasia não apenas torna essa emoção compreensível, como também a transforma em algo que pode ser visualizado, discutido e, eventualmente, processado.

Dessa forma, as imagens fantásticas não apenas facilitam a compreensão das mensagens, mas também oferecem às crianças uma maneira de explorar e lidar com suas próprias emoções e experiências de maneira indireta, mas profundamente significativa. Elas permitem que as crianças se distanciem da realidade imediata, observando-a pela lente da fantasia, em que situações complexas se tornam mais definidas e, conseqüentemente, mais compreensíveis.

OUTRAS HIPÓTESES

Kerbrat-Orecchioni, entre outros, dedicou-se à descoberta dos mecanismos do *implícito*. “Nem sempre falamos diretamente, alguns dizem até que nunca se fala diretamente”. Longe de serem excepcionais, “os conteúdos implícitos são onipresentes”. (Bardin, 2016, p. 231)

Ao longo da sequência didática, selecionamos um conjunto de imagens que funcionavam como símbolos e exploramos seus diversos significados. Foram distribuídos elementos como: o céu com nuvens, o lobo, a coroa, a cortina, a janela, o passarinho, as meias e a lua. As respostas das crianças foram livres e nem sempre relacionadas diretamente às narrativas; algumas optaram por frases completas, enquanto outras responderam com apenas uma palavra por item.

Destacamos as palavras cortina e janela, cujas respostas demandaram mais elaboração por parte das crianças.

Cortina: proteção de casa, dobrar e abrir; leveza; é um tecido que tampa os raios solares; brincadeira; paz; escuridão; me protege do sol; viver; perigo; um pano branco pra um dia de sol; tampa o sol; para mim é para ela esconder e deixar a salvo; um lugar escuro; brincadeira e perigo; fechar a janela; para tampar as janelas; um objeto que cobre o que está atrás dela.

Janela: proteção; luz; o mundo; liberdade; é uma tela que vê o mundo; perigoso; alegria; ar ventilando; abrir e ver a paisagem e ver o dia lindo que Deus criou; mundo; lugar para se comunicar com o mundo; paisagem; para ver o dia; conversas com o mundo; visão; a janela pra mim é luz quando está aberta e venta; uma maneira de enxergar o nosso mundo.

Essas associações realizadas pelas crianças refletem a ideia de que a linguagem é um sistema dinâmico, no qual os significados são construídos de forma intersubjetiva e contextual, como sugerido por Bardin (2016). Tais conteúdos implícitos emergem naturalmente na linguagem, que, em muitas das respostas, revelou metáforas para sentimentos mais amplos. Destacamos aqui uma hipótese sobre o símbolo da coroa desenvolvida por uma das crianças:



Criança – A coroa significa territorial, não pode deixar tipo...tipo... nada entrar no lugar dele, entendeu? (gesticula)

Mediadora – Entendi. E quando você viu essa coroa, você lembrou do Max?
Não houve resposta.

(Trecho transcrito da mediação sobre a obra *Onde vivem os monstros*)

Aprendemos com Cecília Bajour que os gestos e os silêncios do que “sussurra nas cabeças das crianças” (Bajour, 2012, p. 22) são expressões poderosas de conexão com o texto. No diálogo apresentado, a criança tenta explicar o significado da coroa como símbolo de territorialidade, mas, ao ser questionada pela mediadora sobre a relação entre a coroa e o personagem Max, ela permanece em silêncio. Esse momento de silêncio, conforme Bajour, não é apenas a ausência de palavras, mas um espaço de reflexão

e interiorização do significado, demonstrando engajamento em um diálogo interno com o texto ao tentar relacionar o símbolo com suas próprias experiências ou compreensões.



Criança 1– Eu achei que a Prudência fica imaginando *ela mesmo* na lua.

Criança 2– Ela quer ser *astronáutica*.

Criança 3– Talvez ela possa ter tipo um lado poético imaginando ela como a Lua.

(Trecho transcrito da mediação sobre a obra *A grande viagem da senhorita Prudência*)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diálogos travados com as crianças revelaram como elas são capazes de apreender e ressignificar elementos das narrativas de forma autônoma, ao mesmo tempo em que se conectam emocionalmente com os textos. A mediação literária, nesse sentido, não é apenas um exercício de leitura, mas uma experiência estética que se constrói no encontro entre a obra, o mediador e o leitor. Como aponta Bajour (2023), é na singularidade desses encontros que as reflexões começam a se desenhar, e é justamente nesse espaço de troca que o potencial transformador da literatura se manifesta.

O processo de mediação que realizamos permitiu que as crianças transitassem livremente entre suas percepções do mundo real e as simbologias presentes nas narrativas. A floresta, por exemplo, foi interpretada não apenas como um cenário, mas como uma metáfora potente das emoções humanas, particularmente da raiva. Conforme destacado por uma das crianças: “Pode ser a raiva dele que fez a floresta crescer”. Esse tipo de leitura revela uma compreensão sofisticada, em que o espaço simbólico é mobilizado para dar forma a sentimentos muitas vezes difíceis de serem expressos em palavras, conforme sugere Turrión (2023) ao destacar o poder das imagens fantásticas para descontextualizar e simplificar conceitos complexos. Além disso, a transição entre as páginas e as mudanças de cena, tanto em *Onde vivem os monstros* quanto em *A grande viagem da senhorita Prudência*, foram

momentos de suspensão e expectativa para as crianças. O virar de página, conforme Gutfreund (2022), cria um espaço entre o que foi lido e o que está por vir, permitindo uma pausa que aprofunda a conexão com o texto e intensifica a experiência estética. Esse movimento, tanto narrativo quanto visual, foi destacado pelas crianças como uma oportunidade de imersão nos mundos imaginários dos personagens, um momento em que as regras do mundo adulto são temporariamente suspensas, dando lugar à liberdade criativa.

Portanto, ao abraçar o desconhecido, a literatura ofereceu às crianças mais do que histórias; ofereceu-lhes a oportunidade de lidar com suas próprias emoções e de experimentar o poder do imaginário como um lugar de segurança e autoconhecimento. Assim, essa prática reafirma o papel da literatura como um veículo não apenas de aprendizado, mas de transformação, capaz de promover a sensibilidade estética e o pensamento crítico, pilares essenciais na formação de leitores autônomos e criativos. Tal como argumenta Bajour (2023), é nas conversas potencializadas pela mediação literária que os sujeitos se descobrem e, ao mesmo tempo, se conectam com o outro, criando um campo fértil para a educação literária como prática emancipadora.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros**. Literatura, silêncio e mediação. São Paulo: Solisluna, 2023.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BUTOR, Michel. **Repertório**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2015.
- GUTFREUND, Daniela. **O branco e a virada da página**: o silêncio no livro-álbum. 2022. Dissertação (Mestrado em Design). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Doi: 10.11606/D.16.2022.tde-14102022-170001. Acesso em: 2024/08/2009.
- LARTITEGUI, Ana G. **Páginas mudas, livros eloquentes**. São Paulo: Livros da Matriz, 2023.
- WERLE, Marco Aurélio. A energia poética das florestas críticas de Herder. **A Palo Seco** – Escritos de Filosofia e Literatura, São Cristóvão-SE: GeFeLit, v. 2, n. 5, p. 19-33, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/apaloseco/article/view/n5v2p19>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- TURRIÓN, Celia. **O contrato fantástico**. São Paulo: Livros da Matriz, 2023.
- VELOSO, Rui Marques. Não-receita para recolher um bom livro. **No branco do sul as cores dos livros**: 5.º encontro sobre literatura para crianças e jovens, pp. 173-192, 2003.

CAPÍTULO

02

RECONTO DAS HISTÓRIAS DA
COLEÇÃO ‘O QUE CABE NO
MEU MUNDO’ NO PROJETO
DE INCENTIVO À LEITURA ‘EU
LIVRO’: RELATO DE EXPERIÊNCIA”

Sharon Caleffi - Universidade de Caxias do Sul

O objetivo deste capítulo é contribuir com a produção de conhecimento sobre a formação de leitores no Brasil por meio de um relato de experiência de mediação de leitura em um espaço não escolar. A pergunta que se pretendeu responder é a seguinte: “Como atividades estruturadas de apreciação literária podem contribuir para a formação de leitores fora da escola?”

Para esse fim, é relatada aqui uma atividade de reconto, que teve como ponto de partida a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a metodologia do letramento literário detalhada por Rildo Cosson no livro *Letramento literário: teoria e prática* publicado em 2021 pela editora Contexto.

A formação de leitores há séculos tem sido um desafio no Brasil. Ler e escrever são consideradas ferramentas-chave para o acesso à cidadania, ao conhecimento amplo do mundo atual e à profissionalização. Todavia, os resultados recentes sobre o desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações standardizadas de leitura mostram que, sozinha, a escola pública tem tido grandes desafios para inserir seus estudantes na cultura letrada.

Esses resultados preocupam. Em 2022, por exemplo, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), 50% dos estudantes brasileiros de 15 anos de idade tiveram baixo desempenho em leitura, em contraste com 26% do total dos estudantes avaliados (Brasil, 2023). Os resultados alcançados nas provas de Língua Portuguesa no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), apesar de terem aumentado significativamente entre 2005 e 2019, começaram a regredir após a pandemia de covid-19, entre 2020 e 2021 (Fontanive e Klein, 2022).

Na tentativa de compreender o que faz com que as pessoas leiam, a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” descobriu que aqueles que leem com frequência tiveram acesso, além da escola, a outros espaços de incentivo à leitura, como família, amigos, igreja e clubes de leitura. Esse resultado demonstra a importância de incentivar a leitura fora da escola (Instituto Pró-Livro, 2024).

Estudos sobre a formação de leitores enfatizam que o contato mais pró-

ximo e afetivo entre o leitor em formação e o leitor experiente gera uma relevância intrínseca para a atividade de leitura (Orlando e Leite, 2018; Souza *et al.*, 2018). Para Rildo Cosson, essa relação pode ser mais difícil de ser implementada na escola, pois esta organiza suas atividades de forma segmentada em disciplinas, aulas, séries e idades. Isso dificulta a aplicação, pelos professores, de metodologias mais avançadas e o desenvolvimento de paradigmas nas aulas de leitura (Cosson, 2021, p. 207). Assim, espaços não formais podem ser mais livres, oferecendo espaço para inovação, experimentação e observação da contribuição dessas metodologias para a prática da leitura.

As experiências de leitura vividas no Projeto Eu Livro proporcionaram às crianças acesso ao livro e a atividades de interpretação e expressão de si. Além disso, as inseriu em uma comunidade leitora, formada pelas voluntárias, todas leitoras experientes. Dessa forma, esperou-se fortalecer a leitura como deleite, como forma de obter conhecimento e, também, como uma atividade social com valor em si mesma, não necessariamente pedagógica.

A FORMAÇÃO DO LEITOR

Estudos qualitativos relacionados à prática da leitura evidenciam o papel da figura de um adulto de referência como principal incentivador e modelo para a construção dessa prática desde a infância. Entrevistados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” citam mães, pais, professores e outros familiares como guias do processo de leitura e da formação dessa prática. A pesquisa deixa evidente a importância de experiências guiadas de leitura na infância para a formação do leitor. Essas experiências demonstram na prática o que o pesquisador e educador Lev Semyonovich Vygotsky apontou a respeito da importância das conexões para a formação do indivíduo em todas as esferas: “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (Vygotsky, 1999, p. 56).

Em um artigo sobre a importância do mediador para a formação literá-

ria, Souza *et al.* destacam a importância da interação entre um leitor experiente e o leitor iniciante:

[...] a presença do leitor-educador se faz fundamental para que o leitor iniciante atinja níveis mais significativos na experiência social da leitura. E para que este leitor experiente aproxime o leitor em potencial do nível de profundidade que se espera, ele deve se empenhar em tal aproximação, realizando com o aluno o percurso necessário, segurando-lhe as mãos e percorrendo com ele o caminho da leitura. (Souza *et al.*, 2018, p. 54)

Para esses pesquisadores, o

prazer despertado no compartilhamento de leituras, de que o afeto é parte integrante, contribui para o interesse em buscar cada vez mais novas experiências de leitura, fazendo da afetividade um componente fundamental entre os envolvidos nesse processo. (Souza *et al.*, 2018, p. 55)

Dessa forma, a formação de leitores autônomos seria determinada “pela história de mediação vivenciada através das práticas de leitura e das marcas afetivas por elas impressas no sujeito, a partir das experiências vivenciadas ao longo da vida” (Orlando e Leite, 2018, p. 512).

Foi a partir dessas premissas que se organizaram as atividades de leitura no Projeto Eu Livro.

O PROJETO

O Projeto Eu Livro iniciou com a intensa necessidade de duas mulheres desconhecidas em compartilhar seu amor pelos livros com outras pessoas. Uma das idealizadoras trabalhava no poder judiciário, em atendimento à vara criminal. Ela percebeu que um bairro específico da cidade possuía um número elevado de crimes. A outra já havia trabalhado como voluntária em diversas atividades que visavam incentivo à leitura e sempre sentira a necessidade de atuar mais diretamente com a leitura em si, acompanhando todo

o processo, desde a escolha dos livros até a leitura crítica e a expressão dos sentimentos despertados pelas leituras.

Com esses propósitos, o projeto foi iniciado na casa de uma moradora do bairro, mãe de três crianças, à época com idades de 12, 8 e 2 anos. O convite às crianças que participaram do primeiro encontro foi feito pela família anfitriã. As crianças da casa convidaram colegas e vizinhos para o encontro. Os livros utilizados foram, em sua maioria, doados pela comunidade da cidade. Alguns exemplares foram adquiridos pelas voluntárias.

Durante o ano de 2019, foram atendidas 41 crianças, com idades entre 4 e 12 anos. Os encontros aconteceram semanalmente, no período de janeiro a novembro daquele ano. Durante esse período, foram organizados momentos de leitura individual e em grupo, contação de histórias, atividades de interpretação e de expressão das opiniões e reflexões das crianças sobre os livros lidos.

Os encontros semanais tinham uma rotina estruturada em três partes. No início, roda de conversa sobre os livros lidos pelas voluntárias e pelas crianças. Em seguida, atividade pedagógica e, por fim, empréstimo de novos livros.

RECONTO DAS HISTÓRIAS DA COLEÇÃO “O QUE CABE NO MEU MUNDO”

Entre as atividades realizadas, a técnica do reconto se destaca, pois contribui para o desenvolvimento infantil, de acordo com a BNCC, nos campos de experiência “O eu, o outro e o nós” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Com isso, o Projeto buscou explorar as habilidades: “comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos” (EI03EO04) e “recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba” (EI03EF05).

Para isso, foram escolhidos os livros da coleção paradidática “O que

cabe no meu mundo”, das editoras Cedic e Bom Bom Books, por já terem sido lidos com as crianças em encontros anteriores. Segundo a crítica atual, tais livros não são considerados literários, por seu texto não ser esteticamente elaborado e por ter a finalidade didática de apresentar às crianças comportamentos socialmente aceitáveis. Ainda assim, possuem figuras de fácil interpretação, que remetem ao conteúdo das histórias, além de apresentarem uma robustez estrutural que permitiu o reconto no próprio livro: as folhas de gramatura grossa, recobertas com laminação plástica e as lombadas costuradas e reforçadas garantem o manuseio do livro e o uso de adesivos sem prejudicar o papel. Na preparação, o texto original foi escondido com tarjas de papel branco, para que as crianças escrevessem seus próprios textos, como mostra a Figura 1.

Figura 1: Preparação dos livros para o reconto.

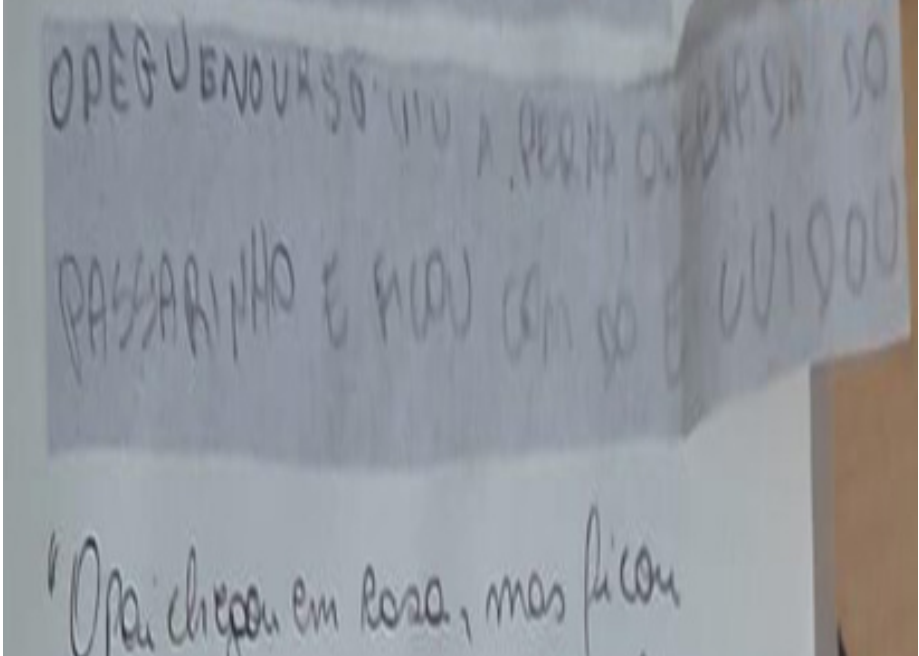


Fonte: a autora, 2019.

Os resultados da atividade foram tão variados quanto eram as crianças. As mais novas se dedicaram ao reconto com entusiasmo e, durante todo o período do projeto, solicitaram essa atividade com outros livros. Criaram nomes para os animais: o urso foi chamado de Grude, Loki, Erick; o esquilo foi Bambi, Vitor... Os nomes escolhidos por uma das crianças se alastraram

pelas histórias das outras. As histórias e os conflitos recontados basearam-se mais nas imagens do que no tema central de cada livro. Um exemplo de história construída com ajuda de uma das voluntárias está na Figura 2.

Figura 2: Reconto produzido por uma criança de 10 anos.

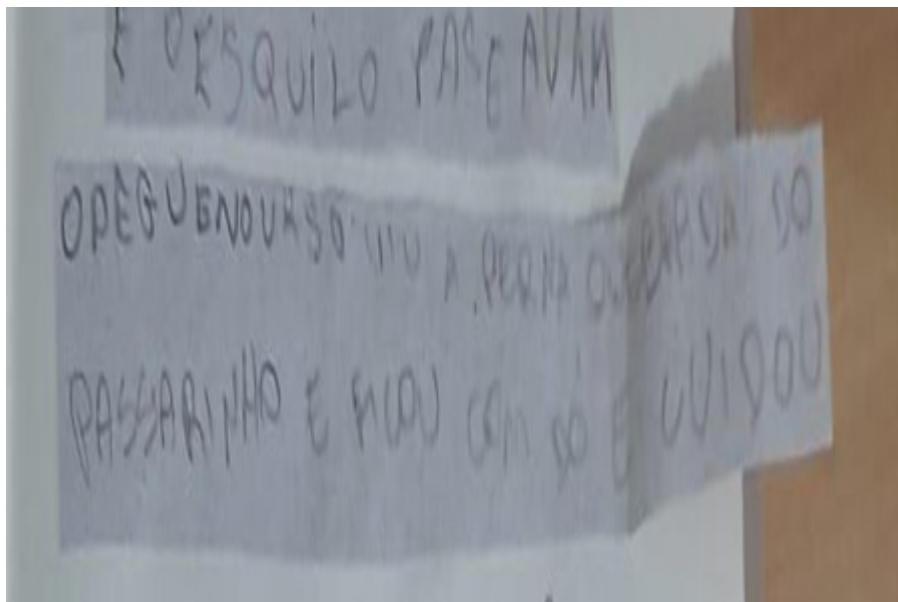


Fonte: a autora, 2019.

Um dos destaques nessa atividade foi o trabalho de uma participante de 6 anos, estudante da primeira série do Ensino Fundamental, que fez questão de escrever ela mesma sua história, alegando: “Eu já sei escrever”. Ela, então, produziu uma história que mescla escrita espontânea com escrita formal: ora escreveu as palavras todas juntas, ora separou algumas palavras com hífen. Como ainda não conhecia todo o alfabeto, adivinhou alguns fonemas (“ESCILO” para “esquilo” e “GUTO” para “junto”) (Figuras 3 e 4).

tendo interesse em acrescentar novidades ou originalidade na produção, como podemos observar na Figura 5.

Figura 5: Atividade realizada por crianças de 12 anos.



Fonte: a autora, 2019.

De maneira geral, todos se beneficiaram com a experiência. Em depoimento colhido no dia da atividade, uma voluntária relatou que a criança com a qual trabalhou “foi maravilhosa na oralidade, relatou tudo com entusiasmo”. Durante a atividade, a interação e a conexão entre escriba e criança eram notáveis. Foram cerca de 20 minutos de intensa atividade e conversa, proporcionando alegria para ambas as participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando-nos para a pergunta inicial que incentivou a realização do Projeto Eu Livro, é possível concluir que a estruturação de atividades de leitura

pode ser de grande ajuda para a formação de leitores fora da escola, desde que adequadas à faixa etária dos participantes.

Houve grande integração entre as crianças mais novas e as voluntárias durante a atividade, sendo possível observar a afetividade e a conexão desenvolvidas entre criança e escriba. Como atividade isolada, o reconto pode gerar o benefício da conexão entre voluntárias e crianças que ainda não se conhecem, desde que exista abertura, interesse e escuta ativa da pessoa leitora mais experiente. É necessário, para isso, que o mediador tenha treinamento e goste de ler.

Assim, entre as lições aprendidas, percebemos a necessidade de criar atividades mais complexas para as crianças mais velhas, baseadas em livros com maior profundidade temática.

Durante o Projeto, outras atividades foram realizadas além do reconto, construindo uma trajetória que procurou ampliar a formação de leitura que as crianças já recebiam na escola. O entusiasmo das crianças menores, que tiveram em suas mãos o gosto de ser autoras de suas próprias histórias diretamente escritas no objeto livro, demonstrou o quanto a atividade foi marcante e, quiçá, uma potencial contribuinte para a valorização dos livros como fonte de conhecimento, reflexão e diversão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf. Acesso em 25 dez. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FONTANIVE, Nilma; KLEIN, Ruben. O que o Saeb revelou sobre os efeitos da Covid-19 na educação. In: **Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio**. 26 set 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-o-que-o-saeb-revelou-sobre-os-efeitos-da-covid-19-na-educacao/>. Acesso em 26 mar. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/> Acesso em 26 mar 2025.

ORLANDO, Isabela Ramalho; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Formação de leitores: a dimensão afetiva na mediação da família. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, 22(3), set/dez 2018. pp. 511-518.

SOUZA, Solange da Silva; SILVA, Paulo Demetrio Pomares da; SOUZA, Nilo Carlos Pereira de. O Cupido e o leitor: afetividade na mediação da leitura literária. **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, SP, 36(74), pp. 47-58, 2018.

YGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



CAPÍTULO

03

AGOSTO LARANJA
ATRAVÉS DA CONTAÇÃO
DE HISTÓRIA E DA
MUSICALIZAÇÃO

Lorena Lucas Puerta Hara - Professora na
Prefeitura Municipal de Garopaba (SC)

Fernando Hara Lucas Pereira - Fisioterapeuta
na Prefeitura Municipal de São José (SC)

O Agosto Laranja é uma iniciativa governamental que, desde 2014, promove ações de inclusão de pessoas com deficiência (PCD). Ele foi incluído no ambiente escolar pela necessidade de promover, primeiramente, o acolhimento em sala de aula e na comunidade escolar, visando a sensibilização e a conscientização sobre a importância da inclusão. Na cidade de Garopaba (SC), ele foi instituído a partir da Lei nº 2.324, de 29 de junho de 2021 (Garopaba, 2021), ressoando a discussão de Mantoan (2006) de que a “inclusão não é apenas garantir o acesso à escola, mas assegurar que todos os alunos sejam respeitados em suas singularidades”, e, assim, promover a paz por meio do respeito às diferenças, desenvolvendo a empatia e a consciência social.

A partir dessa premissa, a disciplina de Contação de História e Musicalização, nas escolas municipais EMEF Ary Manoel e EMEF Professora Constância Lopes Pereira, assumiu uma importante missão, levando em consideração que a educação nas escolas desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, não apenas no sentido de aprendizados, mas também na construção de uma consciência cidadã e na promoção de valores essenciais para o convívio social. Isso vem como uma maneira de reforçar a importância da escola como espaço de conscientização, demonstrando que a educação vai além da sala de aula, e ajuda a formar indivíduos conscientes de seu papel na sociedade e comprometidos com o bem-estar coletivo.

O intuito do projeto foi levar para nossas crianças a conscientização sobre a deficiência e o combate ao *bullying*. Durante as aulas, aconteceram momentos de contação de história, musicalização e vivências para que os alunos pudessem naturalizar a pessoa portadora de deficiências físicas, como cegueira e mudez. As experiências permitiram desenvolver o senso de cuidado um com o outro, a partir de uma metodologia lúdica. As escolas receberam a boneca Cerejinha, que, por apresentar deficiências físicas, necessitava de ajuda para se movimentar pelo espaço escolar, em uma analogia que possibilitou estimular a empatia e a solidariedade.

A proposta, alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), contribuiu para a formação de crianças mais conscientes, solidárias e preparadas para uma sociedade mais inclusiva e justa, contemplando competências e habilidades que desenvolveram a empatia e o respeito às diferenças, além de promover o aprendizado por meio da ludicidade e da experimentação sensorial, dando ênfase à valorização de uma convivência baseada no respeito às diferenças.

Por meio de metodologias pedagógicas que incentivem a participação ativa e o desenvolvimento de todos os alunos, com respeito às suas singularidades e potencialidades, e considerando que a inclusão vai além da inserção de crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares, inseriu-se no planejamento uma metodologia cheia de ludicidade e encantos, em que foi incluída a BCD (Boneca com Deficiência) para participar das aulas de contação de história e musicalização para turmas da creche, pré-escola e primeiro e segundos anos do Ensino Fundamental I.

Segundo Kishimoto (2011), “o lúdico tem um papel essencial na educação infantil, pois promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças de maneira significativa e prazerosa”. Assim, a inserção da boneca Cerejinha no espaço escolar partiu dessa metodologia para a promoção de inclusão, empatia e representatividade entre as crianças.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA: DESAFIANDO OS 5 SENTIDOS

As vivências do projeto levaram à participação ativa dos alunos que, recontando histórias e brincando, desenvolveram atividades artísticas por meio de pinturas, colagens, desenhos e massinhas, além da produção de minilivros. Para enfatizar as habilidades e as competências a partir de uma metodologia baseada na ludicidade, a ação promoveu desenvolvimento

neuropsicomotor e empatia por meio de atividades lúdicas adaptadas, estimulando a criatividade, a inclusão e a compreensão de diferentes perspectivas. Entre elas, se destaca a contação de histórias, que auxiliou no desenvolvimento da linguagem e da empatia a partir de contos sobre deficiências e superação, favorecendo a reflexão crítica e habilidades sociais, ao explorar temas de diversidade e inclusão, e estimulando o desenvolvimento cognitivo e emocional, ao desenvolver atividades de musicalização adaptadas e inclusivas. Com atividades sensoriais e motoras, as crianças foram desafiadas a experimentar novas formas de interação e aprendizado, de acordo com a série e a faixa etária.

Na creche, a utilização de massinha de modelar permitiu que as crianças explorassem suas habilidades táteis e criativas com os olhos vendados, sensibilizando-as para as diferentes formas de percepção ao explorar outros sentidos, como o tato, a audição e o olfato, a fim de desenvolver habilidades sensoriais e de empatia.

Na pré-escola, as atividades desenvolvidas com os olhos vendados foram assistir, ouvir histórias e guiar um colega pela escola, visando proporcionar a compreensão e a vivência das dificuldades enfrentadas por algumas pessoas com deficiência visual, de maneira a sensibilizar sobre a importância da percepção além da visão e o cuidado com o outro. Na vivência relacionada ao mutismo, os alunos da pré-escola (primeiro e segundo anos do Fundamental) praticaram “Oi, tudo bem?” e “Te amo” na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), aprendendo a importância da comunicação inclusiva. A abordagem não só ensinou às crianças sobre a cultura surda e muda, mas também incentivou a prática de uma comunicação mais acessível e respeitosa para todos.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, atividades como desenhar com apenas uma mão ou realizar tarefas com a mão não dominante oportunizaram desafios motores, desenvolvendo a paciência e a resiliência, ao

mesmo tempo em que os alunos compreenderam as dificuldades que algumas pessoas podem enfrentar no dia a dia. O Senhor Pedro, vizinho da escola que teve seu braço amputado, contou sua história e se faz presente na vida das crianças.

Figura 6: Vivências com os olhos vendados com as turmas da pré-escola, creche e primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental.



Fonte: as autoras.

Figura 7: Acolhimento, cuidado e brincadeira. Turmas do primeiro e segundo anos com a boneca Cerejinha.



Fonte: as autoras.

Figura 8: Desenhos produzidos pelos alunos dos primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental.



Fonte: as autoras.

Em busca da inclusão e do respeito à diversidade, o objetivo das ações foi proporcionar um ambiente de aprendizado mais empático e acolhedor para todas as crianças e levar a percepção da inclusão por meio de desenhos (Figura 8). Assim, elas puderam expor seus entendimentos, além de criar jogos da memória, quebra-cabeças e histórias e músicas voltadas à temática.

Figura 9: Turma multisseriada, primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, com o cartaz produzido com as mãos dos alunos de todas as turmas.



Fonte: as autoras.

O projeto foi encerrado com a produção de um cartaz (Figura 9) com o carimbo das mãos de todos os alunos, levando a percepção de que as nossas mãos são todas diferentes, mas têm as mesmas funções, bem como nós somos diferentes, porém, todos temos os mesmos direitos. Independentemente das diferenças, somos todos humanos dignos de respeito e amor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tais metodologias e práticas acarretaram resultados que proporcionaram um ambiente educacional inclusivo, sensibilizando a união em prol das necessidades de alunos com deficiências. Ficam na memória momentos especiais com a turma do primeiro ano da EMEF Ary Manoel dos Santos, além de uma música criada pela aluna Maria Rita e mediada pela professora, “Somos todos legais, somos todos iguais”, que toda a turma cantou junto. Na EMEF Professora Constância Lopes Pereira, a despedida da Cerejinha, pelas turmas do primeiro e segundo anos, foi surpreendentemente lúdica: com autonomia, os alunos escreveram bilhetes de despedida para a Cerejinha, demonstrando a ludicidade e o incentivo à imaginação e à criatividade que as aulas de contação e musicalização proporcionam. São momentos únicos e de suma importância para nossas crianças, despertando a curiosidade e a conscientização.

O projeto reforçou a importância da educação como meio de transformação social, incentivando o respeito e a valorização das diferenças desde a infância. Assim disse Freire: “a educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

GAROPABA. **Lei nº 2.324, de 29 de junho de 2021**. Institui como Agosto Laranja, o mês de agosto e o insere no calendário oficial de eventos do Município de Garopaba/SC. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/g/garopaba/lei-ordinaria/2021/233/2324/lei-ordinaria-n-2324-2021-institui-como-agosto-laranja-o-mes-de-agosto-e-o-insere-no-calendario-oficial-de-eventos-do-municipio-de-garopaba-sc>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E., & Prieto, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.



CAPÍTULO

04

PRÁTICAS DE LEITURA NO
DESENVOLVIMENTO DO
PROJETO 'VI-VENDO OS
ENCANTOS DA LITERATURA

Mauricéa do Nascimento Bergamo - CEMEB
Manoel Caetano de Almeida

Daniela Cajeron Trevizan - CEMEB Manoel
Caetano de Almeida

O conto clássico de Charles Perrault narra que, apesar das recomendações da mãe, Chapeuzinho Vermelho optou pelo caminho da floresta e, estando sujeita a vários perigos, acaba tendo a infelicidade de encontrar o Lobo Mau, que consegue enganá-la. Qual a leitura de mundo que faz Chapeuzinho? O que ajudaria a personagem a ser capaz de ler nas entrelinhas as intenções do lobo?

A leitura do mundo vem somente com a capacidade de ler e interpretar as narrativas que dele falam, ou, como diria Paulo Freire (1992, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nesse sentido, e por entendermos que a formação de alunos leitores é um tema que precisa estar presente de modo intencional e não ocasional na escola, propomos utilizar um conceito ampliado de leitura, que não significa apenas dominar os signos gráficos (decodificação), mas que também abre à possibilidade de leituras de mundo, conforme sugere Lajolo (2002) em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*.

Foi objetivando possibilitar uma leitura crítica e ampliar a capacidade de estar no mundo, de maneira autônoma e com protagonismo, que desenvolvemos diversas práticas de leitura com crianças de 8 a 10 anos, alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I de uma escola pública no município de Várzea Paulista, no estado de São Paulo. O trabalho teve como motivação diversas práticas de leitura no desenvolvimento de leitores de livros literários infantis. As estratégias didáticas incluíram situações de mediação de leitura, empréstimo de livros, rodas de indicação literária, encontro com uma autora de livro infantil, entre outras que serão descritas adiante.

O projeto nasceu de uma parceria que, inicialmente, no ano de 2023, contava com professoras de duas escolas da rede pública do município (CE-MEB Manoel Caetano de Almeida e CEMEB Carlos de Almeida), que compartilhavam a vontade de desenvolver em conjunto um projeto de leitura que convertesse as duas escolas supracitadas no que Colomer (2007) chama de uma “comunidade de leitores”. Na fase inicial, nos perguntávamos: Como é

ter uma comunidade de leitores nas escolas? Como as escolas podem estar envolvidas e organizadas no projeto? Quais espaços a literatura precisa realmente ocupar nas escolas públicas e nas salas de aula? Quais das experiências com a leitura a serem ofertadas são mais significativas para os alunos?

O jogo de palavras do título deste capítulo “Vi-vendo os encantos da literatura” expressa muito as intencionalidades do projeto, ou seja, o desejo dos alunos viverem (no sentido de vivenciarem) situações concretas de leitura e experiências memoráveis que os engajassem na leitura de textos literários, nos debates dos livros lidos, nas construções de sentidos e na indicação dos livros de que mais gostaram. O engajamento, por si só, já se constituía um imenso desafio, haja vista a prática de leitura não ser estimulada social e culturalmente.

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar, significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento dos projetos que se estejam levando a cabo, ou – e isto é igualmente importante – que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos. (Lerner, 2002, p. 28)

TRILHANDO O CAMINHO DOS TIJOLOS AMARELOS

Neste projeto, o desenvolvimento da prática de leitura seria possível, em primeiro lugar, se propuséssemos atividades de leitura que fossem constantes, diversas e estimuladoras, com destaque para a importância da constância na construção de uma rotina e do gosto da leitura pelos alunos. A prática permanente de leitura pelo professor foi um recurso valioso no desenvolvimento do gosto pela leitura. Um exemplo do engajamento pôde ser observado quando alguns livros selecionados eram lidos por capítulos, com interrupções intencionais no clímax das narrativas, provocando olhares e fa-

las de curiosidade, além de pedidos para que lêssemos mais um pouquinho.

Assim, o desafio do engajamento estava, em partes, resolvido, porque sabemos que o tempo de cada criança é único, suas expectativas são diferentes e o envolvimento da turma não é unânime. Seguindo um processo dinâmico e não linear, passamos a explorar outros aspectos, como escolhas linguísticas, imagens, relações intertextuais etc.

Após a realização de mediações de leitura, notamos que alguns alunos já tinham condições de atingir a vivência sugerida pelo título deste capítulo, vendo sentidos não explícitos no texto, enxergando metáforas, lendo ilustrações, relacionando o texto com suas vivências extraescolares ou outras narrativas conhecidas. Ou seja, esses alunos já dispunham de capacidades leitoras ampliadas e estariam instrumentalizados para conhecer/ler as entrelinhas, ver as intenções do Lobo e realizar escolhas mais conscientes.

No que concerne ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, podemos refletir um pouco sobre o papel do professor nesse processo. Fazendo uma analogia com o conto clássico de João e Maria, em que João marca seu caminho de volta para casa com pedrinhas para que ele e sua irmã, Maria, não se percam na floresta; o papel do professor na construção de leitores é o de marcar o caminho da formação com pedrinhas, ou seja, com um repertório de obras literárias diversas e de qualidade, instrumentalizando o processo de formação para que os educandos não se percam na escolha de seus caminhos. O caminho será sempre das crianças, mas as escolhas serão mais conscientes quanto melhor instrumentalizadas elas estiverem, como sugere o subtítulo deste texto.

“Trilhando o caminho dos tijolos amarelos” faz alusão ao trecho da história *O Mágico de Oz*, de L. Frank Baum (2013), em que a protagonista, Dorothy, no caminho para chegar a Oz, se une a outros personagens. Estes, mesmo com suas fraquezas e fragilidades, alinham-se ao objetivo da garota e contribuem, cada um a seu modo, para alcançá-lo. Assim, explicitamos que os caminhos percorridos por cada uma de nós, educadoras, nunca foram

solitários; pelo contrário, superamos todo o processo porque estávamos conectadas por um mesmo objetivo, o que nos permitiu trilhar e avançar apesar de nossas fragilidades e lacunas particulares.

Mediação de leitura

Um dos livros lidos com os alunos durante a realização do projeto foi *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry (2015). *O Pequeno Príncipe*, protagonista da história, na partida de seu pequeno planeta, deixa sua rosa, da qual cuidava com muito carinho. Em um dado momento da história, uma das reflexões que a personagem é levada a fazer e, obviamente, os interlocutores da narrativa também, é que o que fez sua rosa tornar-se especial entre tantas outras foi o tempo que ele dedicou a ela.

Na mesma medida, o tempo dedicado à preparação de uma mediação de leitura pode torná-la especial. Investir tempo é cuidar do processo de leitura; é conceber os cuidados com a apresentação do livro aos alunos desde o princípio. Observá-lo, lê-lo, apreciá-lo, degustá-lo, relê-lo, estudá-lo, saboreá-lo...

O processo para estas aprendizagens de leitura inclui diferentes etapas, como observar cada possível intencionalidade do(a) autor(a) em suas escolhas, desde a materialidade do livro, a linguagem utilizada, a escolha das ilustrações, os diálogos entre texto e imagem, até as possíveis intervenções durante a leitura. Tudo isso para que os alunos possam (re)construir os sentidos do texto e, entre tantas outras possibilidades, aprimorar olhares para que, a cada nova leitura (talvez do mesmo texto), abra-se um universo de leituras e possibilidades.

O encantamento envolve os alunos de tal forma que eles se tornam partícipes ativos no processo; enquanto os professores mediadores, por sua vez, se tornam aprendizes ao ampliar seus olhares sobre o livro a partir das considerações e observações dos alunos.

A experiência adquirida nas práticas de mediação, realizadas ao longo de dois anos, demonstrou que o crescimento e a aprendizagem do mediador estão vinculados a duas condições: o investimento de tempo e a disponibilidade para ouvir.

Além do estudo dos livros lidos, houve um investimento de tempo na realização de cursos, na participação no grupo de estudo Olhar e Gesto de Descoberta: Reflexões sobre os Multiversos da Literatura de Infância¹ e nas Rodas de Leitura da Taba². As situações vivenciadas nestes estudos puderam ampliar nosso olhar para a prática de mediação de leitura, uma vez que passamos a compreendê-la “não só como um rico processo no desenvolvimento de habilidades leitoras, mas também enquanto um jogo lúdico capaz de promover experiências significativas nas, pelas e com as múltiplas linguagens.” (Medeiros, 2024, p. 12).

Nesse sentido, quando falamos em mediação de leitura e pensamos no papel do professor mediador, a máxima de Guimarães Rosa (2006), de que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”, está certamente presente.

A capacidade de observação dos alunos a detalhes nas ilustrações dos livros, no estabelecimento de relações entre texto e imagens e, enfim, na construção de sentidos outros inimaginados pelo mediador durante o processo de preparação da leitura surpreende e, por vezes, espanta, rompendo qualquer limite que possa se estabelecer (se é que é possível) para a criatividade e a imaginação.

Obviamente, esse processo não acontece espontaneamente e exige preparo e estudo do professor, inclusive na formulação de suas intervenções; no entanto, o mais interessante é que, estando os alunos instrumenta-

¹Esse grupo de estudo, que se considera uma grande comunidade aprendente, é um desdobramento do GEPLIJ (Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil), vinculado à UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará).

²Rodas de leitura online, parte do programa de formação para educadores e mediadores de leitura.

lizados para esse tipo de atividade, os possíveis rumos imaginados escapam do controle do mediador e ampliam interpretações possíveis para os textos em questão.

Para citar uma das experiências marcantes nesse sentido, a mediação do livro *Os invisíveis* (2021), de Tino Freitas (2021), provocou inúmeras reverberações. Trata-se de um livro sem texto verbal, mas com imagens poéticas em preto e branco, que provoca muitas reflexões nos leitores sobre quem são os invisíveis na nossa sociedade.

O interessante foi que os alunos construíram sentidos para as ilustrações, realizaram inferências e tiveram que dialogar com suas experiências e conhecimentos sobre o mundo. Eles também filosofaram sobre os dilemas que envolvem as relações sociais que anulam alguns personagens, como idosos, pessoas em situação de rua, trabalhadores explorados, entre outros.

Dessa forma, o mediar se faz por um processo de aprendizagem da escuta, como lembra Bajour (2012). Tarefa desafiadora para o professor, que está mais acostumado a falar do que ouvir. Muito mais que falar, ele explica o tempo todo. No entanto, validar as interpretações dos alunos depende da escuta, pois a construção da compreensão dos sentidos do texto é coletiva na prática da mediação.

PERCURSO LITERÁRIO E EMPRÉSTIMO DE LIVROS

Na escola, quem decide o que ler, na maioria das vezes, é o professor. O que não é necessariamente um problema, se considerarmos que ele tem um papel relevante nessas escolhas.

De fato, não basta lermos aleatoriamente alguns livros de literatura ao longo do ano letivo para as crianças; precisamos ter uma intencionalidade do que e de como ler, sempre pensando na progressão e na ampliação das competências leitoras das crianças.

Pensando nisso, durante todo o primeiro trimestre de 2023, em nossas atividades permanentes de leitura, levamos várias obras de Eva Furnari para ler com as crianças. Elegemos a autora/ilustradora como foco de um percurso literário (entendido aqui como uma curadoria sequenciada, pensada a partir de algum critério estabelecido) porque ela se aproxima muito do universo infantil em sua forma de ver o mundo.

Após o trabalho de apresentação dos livros ter sido concluído, assistimos juntos a um trecho da aula inaugural da UCS (Universidade de Caxias do Sul) em que Eva Furnari (2022) apresenta suas personagens e ilustrações, justamente para que os alunos pudessem perceber o tamanho do repertório conquistado a partir do itinerário de leitura proposto.

Outro aspecto que merece ser destacado aqui é que, quando incluímos o empréstimo de livros no projeto, nosso objetivo não era só o de garantir tempos individuais de leitura, mas também que os alunos pudessem pensar sobre os critérios de sua própria escolha. Ou seja, saíssem do quinto ano sabendo escolher e pensando em critérios de escolha que poderiam utilizar na seleção de um livro para ler.

CONHECENDO UMA AUTORA DE LIVRO INFANTIL

O trecho de Carroll (2009, p. 76) em que o Gato diz a Alice que o caminho que deve tomar para sair do País das Maravilhas depende bastante de onde ela quer ir reflete a indagação que estava presente desde o início do projeto: aonde queríamos chegar com as leituras propostas?

Era muito claro, conforme relato de experiência apresentado no V SELE (Seminário de Educação, Leitura e Escrita de 2024), que, além de desenvolver o interesse genuíno dos alunos pela leitura, pretendíamos que eles adentrassem no universo dos livros infantis com habilidades leitoras cada vez mais aprimoradas, que expandissem suas escolhas em termos de gêneros a serem selecionados e linguagem utilizada e que escolhessem textos e

autores de qualidade. Buscávamos caminhos didáticos que combinassem com o destino. Diante disso, um trajeto que avaliamos ser necessário foi ofertar a possibilidade de terem contato com uma autora de livro infantil.

O deslumbramento em conhecer uma autora, ter seu livro autografado e entrevistá-la seria uma atividade potencializadora dos nossos propósitos. E assim foi... Os alunos desfrutaram da oportunidade de conhecer uma autora, que havia sido nossa colega de trabalho antes de enveredar pelo universo dos livros infantis.

A escritora Tatiane Silva Santos prontamente se dispôs a colaborar com nosso projeto. Iniciamos com o desenvolvimento de uma sequência didática, que culminou com sua visita em nossa escola, em uma manhã de entrevista e autógrafos.

A construção afetiva de aproximação da autora com seus interlocutores foi minuciosamente arquitetada. Ela incluía a apresentação e a exploração de suas obras (com atividades de mediação de leitura), o conhecimento de sua biografia, a releitura das ilustrações de seus livros *Mungunzá* (2022) e *Tsurus* (2020) e a elaboração de perguntas para o dia da visita.

O intercâmbio e a troca de conhecimentos com a autora foram valiosíssimos durante todo o processo, mas ainda não tínhamos a dimensão de como o que propusemos poderia reverberar. Um dos primeiros sinais das marcas deixadas foi quando notamos que os objetivos iniciais foram potencialmente expandidos e tivemos a grande e boa surpresa de descobrirmos alunos escritores.

FORMANDO ESCRITORES

Tédio, tédio, tédio, sai da minha cabeça ou eu te retiro.
Tédio, tédio, tédio, hoje tenho uma atividade e preciso de criatividade.
Tédio, tédio, tédio, já cansei de você, saia agora!!!
(Trecho do livro *Tédio* criado pela aluna L.M. do 5º ano)

Délia Lerner (2002) aborda a importância da leitura e da escrita ao caminharem lado a lado, e Magda Soares (1998) trabalha com o conceito de letramento, sendo o ler e o escrever mais do que o domínio das tecnologias de leitura e escrita; o letramento diz respeito ao uso eficiente dessas práticas nos diferentes contextos sociais em que elas se fazem presentes e em que são necessárias.

Os desafios no processo de alfabetização e na construção do sistema alfabético e ortográfico pelos alunos são inúmeros: entender que a aquisição do código não garante a proficiência no uso da língua; compreender que o código adquirido deve estar a serviço de quem o utiliza nas mais diferentes situações sociais, garantindo uma comunicação eficiente, que inclui habilidades textuais que permitam, entre outras coisas, comunicar ideias e expressar sentimentos. Essa visão sobre as diferentes possibilidades relacionadas ao processo de letramento impulsionou também cada tomada de decisão, além da escolha de quais habilidades desenvolver e/ou aprimorar nos nossos alunos.

O projeto mirou na leitura, trabalhando textos com diferentes estilos de escrita, gêneros textuais, recursos linguísticos, entre outros aspectos, e acabou acertando em cheio no despertar de interesse dos alunos pela escrita de suas próprias histórias, mesmo com o foco na apreciação estética.

Como apontado por Lerner (2002), pudemos evidenciar na prática o quanto escrita e leituras caminham juntas. Estando os alunos repertoriados com textos de qualidade, mais criteriosos em suas escolhas de leitura, observando recursos linguísticos, estéticos e poéticos, eles puderam desenvolver suas próprias histórias com mais elementos expressivos e com clareza em suas intencionalidades comunicativas. Um exemplo disso é o trecho que dá início a esse tópico, da aluna L.M., de 10 anos. Ao trabalhar com um sentimento muito presente na vida da criança (o tédio), sua intencionalidade de comunicar o quanto esse sentimento a incomodava a fez optar pelo uso do recurso poético da anáfora para enfatizar sua insatisfação e gerar impacto.

Durante esse período de desenvolvimento do projeto, tivemos a grata surpresa de ter também outros alunos criando seus próprios personagens, construindo características físicas e psicológicas, explorando suas habilidades artísticas e de uso da linguagem, a partir de sua leitura e conhecimento de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém lembrar aqui que, quando cogitamos um projeto de leitura que previa a institucionalização de uma verdadeira comunidade de leitores nas duas escolas, estavam em nosso horizonte várias práticas de leitura que consideramos importantes estarem inseridas dentro da escola: momentos em que as crianças lessem sozinhas, fazendo empréstimo de livros; momentos em que elas lessem com os professores; momentos em que elas lessem com outras crianças (com seus pares, com seus colegas); e momentos de mediação com um leitor diferente de seu professor. Algumas dessas atividades propostas já eram realizadas por nós, mas não tinham sido ainda sistematizadas em um projeto de leitura literária.

Entre os resultados alcançados, merece destaque não só um maior interesse pela leitura de livros literários, mas principalmente algo que não havíamos cogitado inicialmente: o despertar em alguns alunos da vontade de se tornar um(a) autor(a) das próprias histórias. Alguns de nossos alunos se arriscaram a escrever e/ou ilustrar seus livros autorais, de forma artesanal.

Antes de finalizarmos, é importante deixar claro que nem todas as etapas do projeto funcionaram de maneira ordenada. Muitas vezes tivemos êxito, em outros momentos não (essa observação vale, por exemplo, para algumas ações que estavam previstas no corpo do projeto e que não saíram do papel, como é o caso dos saraus). No entanto, esse foi um projeto que teve uma continuidade; ele começou a ser desenvolvido em 2023, com alunos de quarto ano e teve uma sequência em 2024 com os quintos anos,

porque tivemos a oportunidade de permanecer praticamente com o mesmo grupo de alunos, com pequenas alterações, o que consideramos um ganho muito grande.

Durante todas as etapas, procuramos avaliar o grau de envolvimento dos alunos, observando o aumento ou não do interesse por leituras literárias e a ampliação dos diálogos entre os pares e as professoras, bem como a melhoria ou não na interpretação de mundo.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAUM, L. Frank. **O Mágico de Oz**. Tradução Sergio Flaksman. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Coleção polêmicas do nosso tempo. V. 4. 27. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FREITAS, Tino. **Os invisíveis**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

FURNARI, Eva. **Personagens e ilustrações**. Aula inaugural do Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil. Transmitido ao vivo em 14 de set. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A1dQIA-SjcnQ>. Acesso em: 15 Jan. 2025.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 2002.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; RIBEIRO, Joana, Marques. **Mediação de leitura**: a literatura em jogo. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2024.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução André Telles, Rodrigo Lacerda. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

SANTOS, Tatiane Silva. **Tsurus**. Rio de Janeiro: Quase Oito, 2020.

SANTOS, Tatiane Silva. **Mungunzá**. Rio de Janeiro, RJ: Pallas Míni, 2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TREVIZAN, Daniela Cajeron; BERGAMO, Mauricéa do Nascimento. Vi-vendo os encantos da literatura. **Anais do Seminário de Educação, Leitura e Escrita**, 2024, Garopaba, 2024. Disponível em: <<https://proceedings.science/sele-2024/trabalhos/vi-vendo-os-encantos-da-literatura?lang=pt-br>>. Acesso em: 15 Jan. 2025.

TREVIZAN, Daniela Cajeron; BERGAMO, Mauricéa do Nascimento. Vi-vendo os encantos da literatura. **Sessão de relatos de experiência**. 8 nov. 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5k4lEeG332s>>. Acesso em: 24 out. 2025.

CAPÍTULO

05

NÚMEROS E NARRATIVAS:
USANDO A LITERATURA
INFANTIL COMO RECURSO
METODOLÓGICO PARA O
ENSINO DE MATEMÁTICA NOS
ANOS INICIAIS

Antônio Maurício Medeiros Alves -
Universidade Federal de Pelotas

Letícia Altenburg Stallbaum -
Universidade Federal de Pelotas

Segundo Camargo e Daros (2018), apesar dos significativos avanços nos campos tecnológico e científico, o modelo de ensino ainda se mantém predominantemente tradicional, particularmente se analisarmos a educação matemática. Os autores ressaltam que esse método é centrado exclusivamente no conhecimento do professor, prevalecendo abordagens orais e escritas. Os alunos expressam insatisfação com essa metodologia, que se caracteriza pela passividade, uma vez que eles permanecem no lugar de ouvintes. Além disso, a rigidez dos horários e o distanciamento entre o conteúdo e sua aplicação prática fora da sala de aula tornam o ensino menos atrativo (Camargo e Daros, 2018).

Dessa forma, é fundamental abordar as lacunas deixadas pelo ensino tradicional que, muitas vezes, pode deixar questões em aberto. Como afirmam os autores (2018, p. 11)

enquanto existir o modelo tradicional de ensino, baseado unicamente no ensino do conteúdo do livro didático e em exercícios de fixação, que ainda acontece em quase todas as classes do mundo, alunos e professores desmotivados para o aprendizado continuarão sendo gerados.

A adoção de distintos métodos de ensino é uma prática comum em muitas escolas, que, ao optarem por abordagens variadas das tradicionais, buscam implementar uma prática pedagógica que favoreça uma aprendizagem mais eficaz para os alunos, visando capacitá-los a lidar de forma crítica com as transformações da sociedade contemporânea, marcada pela informação e pelo conhecimento (Camargo e Daros, 2018, p. 10).

Buscando modificar esse contexto, muitos professores têm buscado formas alternativas de trabalhar os conteúdos, em particular ao ensinar matemática para crianças; e uma possibilidade que vem sendo recorrente é a literatura infantil. Ao considerar o uso da literatura como ferramenta metodológica, é fundamental que o professor valorize a leitura e a própria literatura infantil. Esse recurso metodológico pode ser utilizado para a construção do

conhecimento matemático dos alunos e, somado à disposição e ao comprometimento do docente em aplicar essa prática pedagógica, influenciará todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, conforme nos apresentam Smole, Cândido e Stancanelli (1999). Nesse processo, vale destacar a importância de que o livro esteja presente durante a leitura, permitindo que os estudantes visualizem as ilustrações ao longo da narrativa, o que contribui significativamente para a compreensão do conteúdo.

Com a utilização dos livros infantis como ferramentas de ensino, os educadores têm a oportunidade de engajar os alunos, incentivando sua imaginação e criatividade, ajudando-os a compreender diversos conceitos de maneira positiva, acessível e prazerosa, afastando-se da metodologia tradicional de repetição (Campos e Santos, 2016).

A literatura deve priorizar a arte e o prazer da leitura, porém, em sala de aula, o professor pode, além de estimular o gosto por esse hábito, integrar a literatura a diversas áreas do conhecimento, incluindo a Matemática. Portanto, “integrar literatura nas aulas de matemática representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática” (Smole, Cândido e Stancanelli, 1999, p. 12).

LITERATURA, LEITURA E MATEMÁTICA

No ensaio “O direito à literatura”, escrito em 1988, Antonio Candido argumenta que a literatura desempenha um papel essencial na sociedade. Ele considera o texto literário uma forma de arte que oferece experiências capazes de desenvolver a sensibilidade, o pensamento crítico e a humanização dos indivíduos. Candido também enfatiza que a literatura possui a capacidade de expor questões sociais sérias, trazendo à luz a miséria, a servidão e a degradação espiritual (Candido, 1995).

Paiva (2006) destaca que a leitura literária é uma atividade fundamental para o desenvolvimento intelectual e cultural de um indivíduo, estimulando

a reflexão e a imaginação, além de envolver a interpretação e a compreensão de uma variedade de obras literárias, como romances, contos, poesias e peças teatrais. Por meio da leitura, é possível explorar universos fictícios, descobrir novas realidades, reconhecer diferentes perspectivas e vivenciar experiências emocionais e intelectuais únicas. Reforçando essa ideia, Vasconcelos (2008, p. 21) destaca que “o texto literário é uma obra de natureza complexa, resultado de intenções, operações linguísticas e produção de sentidos que colocam em jogo o uso da linguagem além da referencialidade”.

O que de fato faz com que um texto seja literário? É a “literariedade, isto é, o modo especial de elaboração da linguagem inerente às composições literárias, caracterizado por um desvio em relação às ocorrências mais ordinárias da linguagem” (Souza, 2003, p. 47).

A literatura infantil abre portas para muitas possibilidades matemáticas, pois “acreditamos que a literatura infantil, usada de modo desafiante, pode convidar a múltiplas interpretações e auxiliar a restaurar o som de diferentes vozes no discurso matemático em sala de aula” (Smole, Cândido e Stancanelli, 1999, p. 15).

Colomer (2007) observa que a leitura literária acessível tem ganhado um espaço importante nas aulas, tanto na pré-escola quanto no Ensino Fundamental, em que a presença de livros voltados para as crianças está alinhada a objetivos educativos amplamente reconhecidos e bem aceitos por todos. Os professores têm segurança ao afirmar que a leitura de livros com os alunos ajuda na familiarização com a língua escrita, facilita o aprendizado da leitura e estimula o interesse dos alunos pela leitura independente (Colomer, 2007).

Segundo o autor:

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribui para a nova argumentação sobre a importância da Literatura no processo educativo. (Colomer, 2007, p. 27)

Ao contar ou ler histórias, os professores têm a oportunidade de convidar os leitores a refletirem sobre suas próprias vidas e valores, além de explorar a experiência humana de maneira mais ampla, abordando questões fundamentais como identidade, moralidade, cultura e emoções. Ou seja, a leitura e a escrita de histórias não são apenas formas de entretenimento, mas também ferramentas que possibilitam autoconhecimento e reflexão sobre o mundo ao nosso redor.

Assim, Colomer (2007) afirma que a literatura exerce uma função essencial no desenvolvimento humano e cultural, com implicações significativas para a educação e a construção de uma sociedade mais reflexiva e empática.

Cademartori (2010, p. 199) define a literatura infantil como “um gênero literário definido pelo público a que se destina”, em que uma das mudanças mais notáveis nos últimos anos nessa categoria de livros é a interação entre as linguagens visual e verbal.

Coelho (2000) enfatiza a relevância de tratar a literatura infantil como uma forma de arte que transcende a mera transmissão de mensagens pedagógicas ou morais, ressaltando que essas obras não devem ser encaradas apenas como ferramentas para ensinar lições ou transmitir informações, mas sim como uma oportunidade de estimular a criatividade e a imaginação. A autora reforça que a literatura infantil possibilita realidade ao mundo imaginário da criança, pois “literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão” (Coelho, 2000, p. 27).

Conforme Abramovich (2009, p. 16) “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. A autora ainda afirma que trabalhar com literatura na escola:

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos [...]. É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança). e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas. (Abramovich, 2009, p. 17)

Entre as diversas possibilidades de trabalho e recursos didáticos disponíveis para os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma abordagem que busca integrar a disciplina de Matemática à literatura infantil tem sido objeto de estudo e uma aposta positiva por parte de educadores e pesquisadores. Essa conexão tem sido frequentemente explorada em pesquisas, bem como em livros, atividades e planejamentos de sequências didáticas que fazem o uso da literatura infantil como recurso metodológico para o ensino de conteúdos matemáticos. Essa prática também estimula a leitura e a escrita, favorecendo uma integração significativa entre as áreas do conhecimento da Literatura e da Matemática.

Cademartori (2010) destaca a importância de apresentar a literatura infantil às crianças, pois “promover, intermediar, comentar a Literatura Infantil é modo de oferecer aos pequenos um tipo de informação e de recorte do mundo distintos daqueles que consomem diariamente” (Cademartori, 2010, p. 11), possibilitando a ampliação do horizonte cultural e emocional das crianças.

Conforme Coelho (2000, p. 27), “a Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”; assim, é possível imaginar, refletir e transformar tudo em realidade, enquanto se estabelece uma conexão entre a magia e o cotidiano.

Se neste universo da imaginação é possível experimentar e solucionar conflitos, também podemos refletir sobre conceitos matemáticos e estabelecer conexões entre essas ideias, e as narrativas e seus personagens, afinal, “a história possibilita que o aluno procure solucionar os desafios propostos. Essa atividade pode ser enriquecida se os alunos puderem não apenas ler a história, mas conversar e escrever sobre ela e sobre as ideias matemáticas presentes” (Nacarato, Mengali e Passos, 2021, p. 91).

A utilização da literatura infantil abre um mundo de oportunidades para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, permitindo que eles explorem e desfrutem de todas as ideias que surgem, compartilhando-as com seus colegas, independentemente de serem viáveis ou não, tornando-as reais em suas mentes.

Ao utilizar a literatura infantil como ferramenta pedagógica, o professor tem a oportunidade de explorar com os estudantes diversos elementos do livro, como a capa, as ilustrações, o texto, informações sobre o autor, bem como as cores presentes na narrativa. Essa abordagem permite que os leitores e ouvintes vivenciem sentimentos e emoções, favorecendo a compreensão de todos os aspectos que compõem a obra. Assim, são incentivados a desenvolver sua criatividade e a aprimorar suas habilidades de interpretação (Coelho, 2000), tanto por meio do texto literário quanto do imagético.

Dalcin (2002), p. 64 destaca que

As ilustrações poderão facilitar o processo de compreensão do conteúdo matemático sob vários aspectos imaginativos. Porém, é necessário coerência entre o que está sendo dito por meio do texto e da simbologia matemática e o que está sendo representado nas imagens.

De acordo com Coelho (2000), as imagens ou ilustrações presentes nos livros infantis desempenham um papel fundamental, possibilitando estimular a percepção das crianças sobre o mundo ao seu redor e seu universo interior, ajudando também a captar detalhes, promovendo empatia em relação à narrativa, facilitando a memorização da história, incentivando a

concentração em elementos significativos, despertando emoções e favorecendo o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Além disso, a literatura infantil possibilita “a comunicação entre a criança e a situação proposta pela narrativa, pois lhe permite a percepção imediata e global do que vê: concretiza relações abstratas que, só através da palavra, a mente infantil teria dificuldade em perceber” (Coelho, 2000, p. 197).

O uso da literatura infantil para o ensino de matemática “consegue articular o conteúdo matemático no contexto de uma história fantástica e criativa” (Dalcin, 2002, p. 89), permitindo desmistificar a percepção que se tem da disciplina e ressignificando-a desde o início do processo de aprendizagem, quando acontece a introdução dos primeiros conceitos.

Ao empregar a literatura infantil como ferramenta pedagógica, é importante considerar a vasta variedade de histórias disponíveis para ser utilizadas, conforme destacam Smole, Cândido e Stancanelli (1999), p. 22:

Muitos livros trazem a matemática inserida no próprio texto, outros servirão para relacionar a matemática com outras áreas do currículo; há aqueles que envolvem determinadas habilidades matemáticas que se deseja desenvolver e, outros, ainda providenciam uma motivação para o uso de materiais didáticos. Um livro às vezes sugere uma variedade de atividades que podem guiar os alunos para tópicos matemáticos e habilidades além daquelas mencionadas no texto.

As autoras dividem os livros infantis em quatro categorias. A primeira delas é composta pelos livros de contagem e pelos livros de números, que permitem a exploração de ideias e de conceitos matemáticos diversos (adição, subtração, multiplicação, divisão, sequência numérica e até valor posicional), bem como podem auxiliar na compreensão de noções e ideias ligadas ao conceito de número. A segunda categoria apresentada pelas autoras é a de histórias variadas, em que se incluem os contos folclóricos, as histórias de animais, as fábulas ou outras histórias. A terceira categoria se caracteriza pelos livros conceituais, que são obras que exploram ideias matemáticas determinadas, diferenciando-se dos livros didáticos convencionais porque foram produzidos para, ao mesmo tempo em que encantam o leitor,

apresentar conceitos e estimular uma investigação mais profunda. A última categoria de livros que as autoras apresentam é a de charadas, por meio dos quais pode-se propor uma série de atividades que contribuem no desenvolvimento de habilidades como “previsão, checagem, levantamento de hipóteses, tentativa e erro, que são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da Matemática e mais especificamente, essenciais para desenvolver a capacidade de resolver problemas e construir a linguagem matemática” (Smole, Cândido e Stancanelli, 1999).

Conforme as autoras, “os textos a serem propostos nas aulas de Matemática devem ser simples: não precisam apresentar necessariamente ligações diretas com a Matemática, podem servir para resumir e organizar as ideias de uma aula” (Smole; Diniz, 2001, p. 55).

Durante a leitura de uma história, é fundamental que o docente promova questionamentos e indagações de forma simultânea, explorando os conceitos e os eventos presentes na narrativa, o que permite que os alunos se sintam ativamente envolvidos, contribuindo para a discussão e ajudando a resolver as questões propostas pelo professor.

Então, o docente pode integrar a Literatura nas aulas de Matemática, recorrendo a essa abordagem como ferramenta valiosa para a compreensão dos conceitos matemáticos. Especialmente durante o processo de alfabetização, as histórias podem desempenhar um papel significativo na formação do conceito de número e no desenvolvimento do letramento.

Dessa forma, é crucial que o professor, atuando como mediador do processo, realize intervenções pedagógicas de forma intencional, considerando em seus planejamentos o objetivo da proposta aplicada e criando situações em sala de aula que ofereçam oportunidades para que os alunos desenvolvam diferentes campos de experiência. Com isso, ao não se restringir apenas aos objetivos de aprendizagem, os professores propiciam aos estudantes a chance de aprimorar habilidades e competências relacionadas a conceitos e noções matemáticas, além de se familiarizarem com o vocabulário específico da disciplina.

A Matemática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades cognitivas avançadas, incentivando os alunos a pensar criticamente, estabelecer conexões entre conceitos e buscar soluções inovadoras, ultrapassando o trivial e antecipando resultados futuros (Machado, 2011).

Essas habilidades são fundamentais para os aprendizes em várias esferas da vida, tanto no âmbito acadêmico quanto profissional. Por essa razão, é crucial que os educadores não se concentrem apenas nos resultados, mas também na totalidade do processo de construção do conhecimento, observando e avaliando seu desenvolvimento em todas as áreas escolares. Assim, compete ao professor fazer questionamentos como: “Como você fez? Será que existe outra forma de fazê-lo...? O que você acha? Por que será que...? Vamos tentar de outro jeito? Como explicar isso? Como podemos resolver...?” (Lorenzato, 2019, p. 21). Isso possibilita que o aluno consiga atingir os objetivos de fato.

Machado (2011, p. 181) destaca ainda que

é preciso compreender a Matemática como um sistema básico de expressão e compreensão de mundo, em sintonia e em absoluta complementaridade com a língua materna. Em outras palavras, é preciso reencantar a Matemática, e para tanto, a exploração visceral com a língua materna é fundamental.

Com isso, o professor deve ter clareza em seus objetivos e utilizar a literatura infantil de maneira precisa e eficaz, promovendo a compreensão do conteúdo abordado com a turma, especialmente na fase da alfabetização, que é o momento em que o aluno estabelece as bases para conhecimentos futuros, tornando-se uma das etapas mais significativas para a formação do estudante (Brasil, 2013). Por essa razão, é fundamental dar atenção ao ensino de Matemática durante a alfabetização nos anos iniciais, pois “a pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais” (Brasil, 2014, p. 10).

Coelho (2000) enfatiza a importância de unir ensino e diversão no pro-

cesso de aprendizagem, observando que essa integração é essencial para garantir a qualidade do aprendizado. A autora também ressalta o papel crucial da escola como um espaço privilegiado na formação do indivíduo, destacando que os estudos literários podem estimular a mente e a percepção da realidade, permitindo uma leitura mais ampla do mundo em diferentes níveis e perspectivas, além de aprofundar o conhecimento da língua.

Sobre isso, Souza e Carneiro (2015, p. 398) declaram que

conectar literatura infantil e matemática possibilita a criação de situações de ensino que permitem explorar as relações entre língua materna e matemática; propicia circunstâncias que mostram ao aluno a importância e a utilidade da linguagem e o simbolismo matemático, bem como o uso apropriado desses símbolos e da terminologia matemática; e permite também o desenvolvimento da comunicação matemática, podendo levar o aluno a compreender conteúdos matemáticos e a linguagem matemática.

Desta forma, por meio da leitura, os estudantes são incentivados a explorar diferentes aspectos, o que contribui para o desenvolvimento e o fortalecimento de suas habilidades e do seu pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proporcionar aos alunos experiências de interação com a literatura infantil, particularmente nos anos iniciais, é uma responsabilidade do professor ao planejar suas aulas. Na escola, cabe ao docente criar momentos significativos para os estudantes. Assim, é essencial que o professor escolha com atenção as obras literárias de qualidade, que sejam ricas em linguagem e ilustrações, a fim de estimular nos alunos o hábito da leitura para além da exploração matemática pretendida.

É significativo promover discussões metodológicas que permitam aos professores descobrir e expandir suas abordagens, visando fundamentar o desenvolvimento dos conceitos de maneira mais profunda, sólida, diversificada e conectada ao cotidiano, além de tornar o aprendizado mais divertido.

A literatura infantil tem-se revelado como um excelente recurso metodológico para facilitar o aprendizado da Matemática, principalmente na fase da alfabetização, sendo adequada à faixa etária dos alunos dos anos iniciais. Nacarato, Mengali e Passos (2021) afirmam que a ferramenta pedagógica que integra literatura infantil e linguagem Matemática pode ocasionar o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e compreensão pelos alunos, proporcionando um aprendizado mais dinâmico, interativo e prazeroso.

Para concluir, cabe registrar que, tão importante quanto explorar a literatura infantil de modo a promover o ensino de conteúdos matemáticos, é fundamental respeitar o texto literário em sua essência, sem deturpá-lo, evitando, assim, que se torne somente um recurso pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICK, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2009.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2014.

CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMPOS, A. M. A.; SANTOS, F. C. **O raciocínio por meio da linguagem da contação de história**. Rio de Janeiro: Editora Wak. 2016.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DALCIN, A. **Um olhar sobre o paradidático de matemática**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna**: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 2011.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. 3. ed. São Paulo, SP: Autêntica, 2021.

PAIVA, A. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SMOLE, K. S.; CÂNDIDO, P. T.; STANCANELLI, R. **Matemática e literatura infantil**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora LÊ, 1999.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, A. P. G.; CARNEIRO, R. F. Um ensaio teórico sobre literatura infantil e matemática: práticas de sala de aula. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 2, pp. 392-418, 2015.

SOUZA, R. A. Q. **Teoria da Literatura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2003.

VASCONCELOS, M. B. F. **A contextualização e o ensino de Matemática**: um estudo de caso. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.



CAPÍTULO

06

CASTELINHO DE LIVROS:
CIÊNCIA E HUMANIDADES
PARA CRIANÇAS

Ana Carolina da Costa e Fonseca - Universidade
Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Claudia Giuliano Bica - Universidade Federal de
Ciências da Saúde de Porto Alegre

É comum a afirmação de que somos um país sem memória. Não temos o hábito de lembrar fatos passados como ocorre em outras culturas. Por isso, o presente capítulo é, antes de tudo, um texto de resgate de uma história. Não estamos contando como o Castelinho de Livros está no presente, não estamos fazendo um relatório de feitos. Começamos, antes de tudo, falando do contexto de surgimento do projeto: a pandemia de covid-19, que provocou tantas mudanças no ensino por se fazer necessário o distanciamento social. Começamos, pois, nosso texto, contando – para não esquecermos – sobre as mudanças de comportamento provocadas pela pandemia de covid-19 para, em seguida, falarmos especificamente do Programa de Extensão Castelinho de Livros.

O SURGIMENTO DO PROGRAMA DE EXTENSÃO CASTELINHO DE LIVROS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

O projeto Castelinho de Livros iniciou em 2020, durante o primeiro ano da pandemia de covid-19. Em certo sentido, o Castelinho decorre da necessidade de se repensarem práticas pedagógicas, dadas as regras sanitárias então estabelecidas.

Em março de 2020, após duas semanas de aulas presenciais, o semestre na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA) foi suspenso. Mais ou menos no mesmo período, as aulas acabaram suspensas nos diversos níveis de ensino em todo o país, e se o trabalho pudesse ser feito de modo remoto, passaria a ser realizado em casa. *Home office* (termo amplamente utilizado no Brasil) se tornou a regra, sempre que possível.

Nós, professores, estávamos em casa e trabalhando muito. Depois de algumas semanas de intenso estudo sobre o que se aventava como um novo modo de dar aulas e produzir conhecimento, que envolvia a internet e o fato de as pessoas estarem em suas próprias casas, descobriu-se que as aulas voltariam, mas não da mesma maneira de antes. Por algumas sema-

nas, nós, professoras e professores, precisamos reaprender o próprio ofício. Não era mais possível estar frente a frente com os estudantes em uma sala de aula. As aulas presenciais foram trocadas pelo ensino à distância, o EAD. Síncrono e assíncrono se tornaram as opções de aula; e havia uma grande questão para nós: como fazer tudo isso ser interessante e proveitoso para os estudantes em um contexto tão adverso? Mas isso não era tudo!

A UFCSPA é uma universidade pequena, com apenas 16 cursos de graduação, e todos da área da saúde. Muitos de nossos docentes e discentes estavam na linha de frente do enfrentamento da pandemia de covid-19. Por isso, a retomada das atividades acadêmicas envolvia mais do que a mera discussão sobre ser presencial ou não. Era necessário considerar que muitas pessoas, entre docentes e discentes, estavam realizando atividades fundamentais para salvar vidas, atuando no cuidado e no tratamento de pacientes com covid-19 durante muitas horas por semana, e ainda precisariam, quando voltassem para suas casas, desempenhar atividades como docentes ou discentes.

Além disso, muitos estudantes e professores estavam em situação familiar difícil, o que envolvia questões de gerenciamento do tempo, econômicas e logísticas de gerenciamento de equipamentos eletrônicos. Nem todos dispunham em casa de acesso à internet de qualidade. Nem todos dispunham de um computador só seu para uso em tempo integral. O compartilhamento de equipamentos eletrônicos para estudo e trabalho ao longo do dia, com internet deficitária, se tornou usual.

Por isso, após muita discussão e pesquisa para entender as diferentes realidades, foi estabelecido que precisávamos planejar um retorno às aulas que tivessem atividades, predominantemente, assíncronas. Apesar de todas as adversidades, era importante garantir, ao menos, um certo gerenciamento sobre o próprio tempo para compatibilizar demandas e necessidades próprias com as dos demais membros da família.

Nós, as duas autoras, somos professoras, não estávamos atuando na

linha de frente do combate à pandemia, mas nos preocupávamos – e ainda nos preocupamos – muito com o acesso a informações baseadas em evidências científicas. Em um contexto de alta demanda de materiais confiáveis disponíveis online e gratuitamente, percebemos que havia, em muitos casos, escassez de acesso. Reconhecida a escassez, havia muito a ser feito, não apenas para que as pessoas soubessem quais eram as informações corretas, mas também para que tais informações estivessem acessíveis. A acessibilidade poderia ser ofertada pela disponibilização gratuita de livros pela internet. Não podemos esquecer que as bibliotecas também estavam fechadas ou com acesso restrito.

CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE EXTENSÃO CASTELINHO DE LIVROS

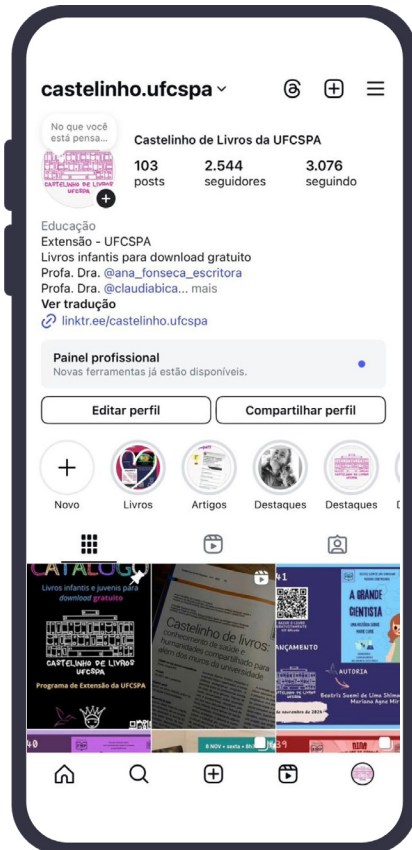
Como nós duas temos filhos em idade escolar, tínhamos, direta ou indiretamente, contato com parte da realidade das escolas. Percebemos que havia a necessidade de serem desenvolvidos materiais com informações sobre saúde para as crianças, pois elas também estavam sofrendo as consequências da pandemia.

Após o retorno das aulas de modo remoto e de práticas pedagógicas terem sido repensadas, começamos a organizar a escrita de livros infantis sobre temas de ciências e humanidades. Os livros, em grande parte, foram escritos por estudantes da UFCSPA. Inicialmente, a atividade era desenvolvida na disciplina de Biossegurança. Depois, passou a ser desenvolvida também nas disciplinas de Bioética e Filosofia.

O desenvolvimento de livros para crianças durante a pandemia foi algo que muitas pessoas fizeram – inclusive outras universidades –, publicando livros para crianças e adolescentes. O diferencial do Castelinho de Livros é ser um programa que deu tão certo que segue existindo e se desenvolvendo ao longo dos anos, mesmo após o término da pandemia de covid-19. Até o

momento da escrita deste capítulo, já havia mais de 40 livros publicados em três diferentes editoras, com mais outros tantos livros previstos para publicação e para envio a editoras, todos os livros estão disponíveis para *download* gratuito. O Instagram do Castelinho (@castelinho.ufcspa) existe desde o início do desenvolvimento do projeto e alcançou, em 2025, mais de 2.500 seguidores, evidenciando o envolvimento do público com o programa.

Figura 10: O Instagram do Castelinho de Livros.



Fonte: print do Instagram, 2026.

COMUNICAÇÃO EM SAÚDE: A DIFICULDADE DE FALAR COM E PARA QUALQUER PESSOA

Os livros do Castelinho contribuem tanto para a formação dos estudantes, que são autores, quanto para a formação de leitores, que podem ser crianças, jovens ou adultos. Autoras e autores do Castelinho desenvolvem a habilidade de conversar por palavras e imagens sobre temas complexos. Com isso, aprendem a se comunicar com qualquer público, em especial aqueles com pouco ou nenhum conhecimento na área de formação dos escritores/estudantes. Aprender a se comunicar com pessoas com diferentes habilidades de compreensão é essencial para o bom desenvolvimento da prática profissional em diferentes áreas.

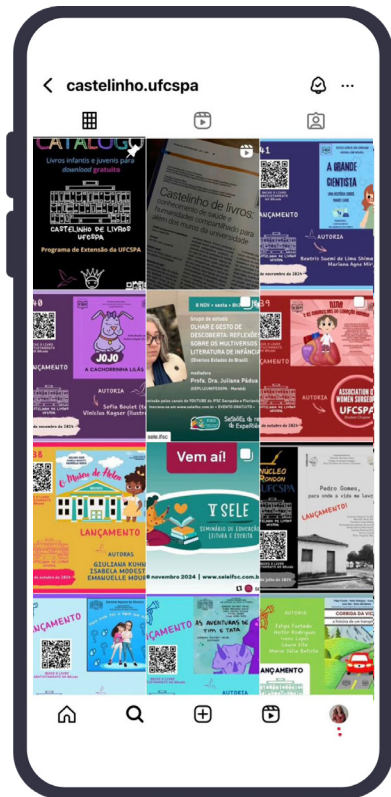
No contexto da área da Saúde, uma reclamação frequente por parte dos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) é a incompreensão do que lhes foi dito: diagnósticos, prognósticos e prescrições simplesmente não são compreendidos. É comum que a alta capacitação na sua área de formação, muitas vezes, acabe por afastar o profissional da realidade dos seus pacientes. Os estudantes estudam muito sobre temas complexos, mas, muitas vezes, professoras e professores esquecem que é preciso ensinar a dizer tudo isso de modo simples. Como resolver tal lacuna? Com formação adequada! Mas de quem? De todos! Quem oferta um serviço e quem é usuário do serviço, ambos, precisam ser formados para que a distância entre seus saberes diminua. Aí entra o Castelinho de Livros.

Com os nossos livros, leitoras e leitores aprendem de modo lúdico sobre ciências e humanidades. Contudo, isso só é possível porque as autoras e os autores escreveram sobre o tema escolhido de modo compreensível até mesmo para crianças; e se, enquanto estudante, alguém aprende a explicar temas de saúde e humanidades para crianças, quando for um profissional, saberá falar dos temas da sua área de formação para qualquer pessoa. O Castelinho ensina, portanto, pelo conteúdo e pela forma. Cada livro trata de um tema específico, mas a nossa expectativa é que, quando alguém apren-

de a fazer um livro sobre um tema, aprende, de fato, a falar sobre qualquer tema de sua expertise para qualquer pessoa, pois entende de que modo deve se dar a conversa sobre temas nem sempre simples.

Com isso, durante o processo de escrita dos livros, os discentes envolvidos desenvolvem habilidades relativas à comunicação em saúde. Depois de pronto e publicado, leitoras e leitores têm acesso gratuito a livros que simplificam o conhecimento apresentado sem cair na superficialidade.

Figura 11: Postagens do Instagram no perfil do Casteloinho de Livros.



Fonte: print do Instagram, 2026.

O PROCESSO DE ESCRITA DE UM LIVRO DO CASTELINHO

O tema para a escrita do livro pode decorrer de uma demanda da comunidade – como exemplo, o livro sobre dengue foi um pedido de uma pessoa ligada, na época, à Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre, devido ao aumento dos casos de dengue na cidade – ou por escolha de autoras e autores que, por razões diversas, como o pertencimento a uma liga acadêmica, eudem temas que lhes pareçam importantes de serem desenvolvidos.

A escrita de um livro começa com uma reunião online entre quem escreve e ilustra o livro e as professoras organizadoras, autoras deste capítulo. Iniciamos a reunião com duas perguntas. 1) Que livros você gostaria de ter lido quando criança? 2) Que história sobre temas de ciência ou humanidades você gostaria de contar? Escolhido o tema, os discentes começam ou continuam a pesquisar e escrevem um roteiro inicial, com a primeira versão do texto escrito e com indicativos de como imaginam as ilustrações. É comum que, já na primeira reunião, se perceba que o tema escolhido para um livro é demasiado abrangente ou precisa de tantas explicações anteriores a ponto de necessitar da publicação de mais de um livro. Tomadas as decisões envolvendo tema ou temas, os discentes-autores, de modo individual ou em grupo, começam a trabalhar para a escrita do livro.

As sucessivas versões dos textos são lidas em voz alta durante as reuniões, para que autoras e autores ouçam o próprio texto. Isso é feito até a versão escrita ser aprovada para ilustração, o que demora algumas semanas. O tempo varia conforme o processo de escrita, durante o qual as professoras constroem conhecimentos junto com autoras e autores. O processo contribui para o amadurecimento em relação à escrita dos próprios textos e para o refinamento do texto, de modo que, ao final, quando o livro está pronto para publicação, ele tem apenas as informações que são, de fato, necessárias, sem exageros ou omissões.

Finalizado o texto, começamos a parte da ilustração e da diagramação, com a escolha de personagens que representem a diversidade do que signi-

fica ser humano, fontes em formato e tamanho que facilitem a leitura, entre outras questões estéticas diretamente relacionadas ao conteúdo dos livros. Incentivamos autoras e autores para que construam seus personagens com cores diferentes, conformações corporais diferentes, o que inclui deficiências (visíveis ou invisíveis), alturas e pesos diferentes, jeitos de ser, habilidades e dificuldades diferentes, entre outros aspectos, de modo que a diversidade do que significa ser humano esteja representada, para que as mais diversas crianças leitoras se identifiquem com alguma personagem.

No final dos livros, há uma seção intitulada “Saiba mais”, com conteúdos para além da história que ajudam na aprendizagem do tema do livro. Esta parte do livro é pensada para crianças que sempre querem saber algo mais do que está na história contada e para adultos que leem com crianças e que, muitas vezes, não sabem quais fontes confiáveis podem ser acessadas para que tenham mais informações.

Finalizada a primeira versão, o livro passa por revisão técnica feita por mais de um especialista, em geral dois ou três, com diferentes formações. Feitas as correções técnicas, o livro recebe uma revisão ortográfica. Ou seja, antes de serem enviados para ajuste gramatical, os livros passam por uma série de revisões cuidadosas. Há um ir e vir da obra entre escritoras, escritores e organizadoras um tanto quanto demorado, pois precisamos pensar todos os detalhes que envolvem texto verbal e imagens, inclusive quais termos precisam ser explicados no próprio livro.

Quando tomamos o livro como efetivamente pronto, ele é, então, enviado para uma editora. Segue-se, a partir daí, o processo de edição de cada editora até a aprovação por conselho editorial e a publicação do livro, quando se inicia a etapa de divulgação.

DEPOIS DE PUBLICADO

Para nós, é fundamental que os livros do Castelinho estejam disponíveis

para *download* gratuito em PDF, por ser o PDF de fácil acesso para qualquer pessoa, até mesmo em um telefone celular. Outros formatos de e-books exigem conhecimentos que a maioria das pessoas não tem. Como organizadoras, trabalhamos para a boa divulgação de todos os livros do projeto e sempre contamos com o entusiasmo de autoras e autores nesse processo. Entre as ações, está a organização de um catálogo do Castelhinho de Livros de fácil acesso.

Figura 12: Catálogo do Castelhinho de Livros.



Fonte: print do Canva, 2026.

³Disponível em https://www.canva.com/design/DAEug3y_L9MF-N1nOA9Efr0tqCGGsmvNQ/view?utm_content=DAEug3y_L9M&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=viewer_

Cada livro, contudo, segue sua própria trajetória. Alguns foram impressos, outros não. Entre os livros impressos, há os que tiveram tiragens muito baixas, outros tiveram tiragem em maior número para distribuição gratuita nas escolas da cidade de atuação das autoras e dos autores. Há livros que existem apenas de modo virtual, como *e-book*, outros foram utilizados em oficinas por autoras, autores e outros interessados, como o Projeto Rondon. Alguns ainda foram objeto de discussão em artigos e eventos acadêmicos.

Mesmo com trajetórias próprias, cada um consiste em uma forma de contribuição para a disseminação de conhecimento científico e, ao longo desse processo, forma leitores e forja profissionais mais hábeis para a comunicação em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo conta sobre o contexto de criação do Programa de Extensão Castelinho de Livros, pois nos parece importante fazer um resgate, em certo sentido, histórico, do contexto adverso que o motivou, considerando o que nos parecia e segue nos parecendo importante tanto para quem está na universidade quanto para quem não está mas pode se beneficiar do conhecimento aqui produzido. Além disso, consideramos importante explicar de que modo construímos os livros do Castelinho, bem como o que e por que consideramos que cada uma das partes dos livros deve ser pensada de um certo modo. Esperamos, pois, ao final, motivar leitoras e leitores deste capítulo a conhecer os resultados do projeto. Mais que isso, esperamos que se inspirem e passem a escrever suas próprias histórias contando sobre o que lhes parece importante dizer com palavras e imagens para crianças de todas as idades.

E se você estiver se perguntando sobre as próximas etapas do Castelinho, nossa resposta é, além da publicação de mais livros, a mediação de leitura regular em escolas públicas, algo que já foi feito algumas vezes e que buscaremos organizar para que ocorra periodicamente.

REFERÊNCIAS

CASTELINHO.UFCSPA. Instagram. Disponível em <https://www.instagram.com/castelinho.ufcspa/>. Acesso em: 30 mar 2025.

CASTELINHO DE LIVROS NA EDITORA DA FMP. Disponível em <https://editora.fmp.edu.br/index.php/efmp/catalog/category/castelinho>. Acesso em: 30 mar 2025.


CASTELINHO DE LIVROS NA EDITORA DA UFCSPA. Disponível em <https://editora.ufcspa.edu.br/>. Acesso em: 30 mar 2025.



CAPÍTULO

07

UM LIVRO ILUSTRADO E AS
MEMÓRIAS ECOADAS EM UMA
TURMA DA EJA



Elisabeth Maria de Melo - Secretaria Municipal
de Ensino/Jaboatão (PE)

No âmbito escolar, percebemos poucas pesquisas com livros ilustrados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como tais obras literárias podem proporcionar aos estudantes experiências, vivências, memórias e ricos diálogos em leituras compartilhadas (Yunes, 2009). Foi com essa premissa que levamos para a sala de aula da EJA o livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, cuja autoria é de Mem Fox, com ilustrações de Julie Vivas, foi publicado pela primeira vez em 1984, na Austrália, e chegou ao Brasil em 1995, com tradução de Gilda de Aquino, pela Brinque-book. O título original, *Wilfrid Gordon Mac-Donald Partridge* homenageia o pai da autora, bem como seu avô, Wilfrid Partridge. Esta obra já foi traduzida para diversos idiomas, incluindo hebraico, espanhol, português, japonês e francês. Nos Estados Unidos, já foram comercializados mais de um milhão de exemplares (Barbosa, 2018) e no Brasil conquistou, em 1996, o título de Altamente Recomendável na categoria de Tradução/Criança pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) (Munhoz e Bohm, 2022).

A autora e a ilustradora do livro apresentam o ponto de vista de um narrador onisciente que conta a história de Guilherme Augusto Araújo Fernandes, que morava vizinho a uma casa de repouso para idosos. Nesta casa, Guilherme Augusto tinha muitos amigos, mas era de Dona Antônia Maria Diniz Cordeiro de quem ele mais gostava. Ao descobrir que sua amiga perdera a memória, fez uma investigação com os demais amigos da casa para descobrir o que é uma memória. Então, Guilherme Augusto materializa as definições de memória em objetos e monta uma cesta para levar à Dona Antônia. Quando ela recebe os presentes maravilhosos (conchas, marionete, medalha, bola de futebol e um ovo ainda quente), cada um deles lhe devolve a lembrança de suas belas histórias.

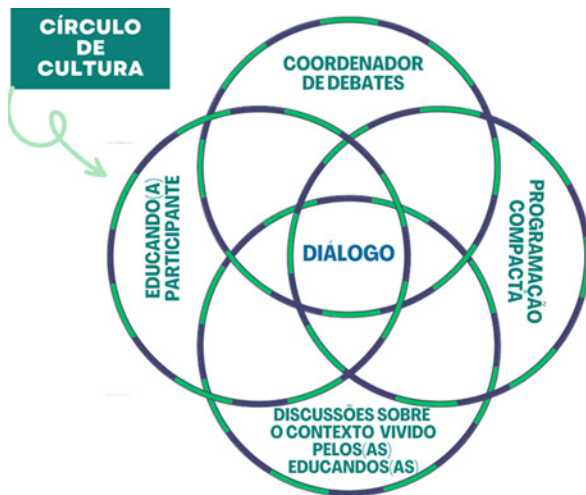
A partir dessa história comovente e cheia de memórias, objetivamos analisar alguns dos múltiplos aspectos que constituem o livro ilustrado, nas perspectivas de uma educação dialógica proposta por Freire (1967); da experiência/sentido explicitada por Larrosa (2002); do conceito de memória apresentado por Yunes (2009); e de como os(as) estudantes da EJA aprecia-

ram as dimensões estéticas, temáticas e imagéticas do livro. Dessa forma, a partir de Rodas de Conversas Literárias (RCL) (Melo, 2023) e de produções textuais dos(as) discentes, explicitaremos os comentários dos(as) estudantes para alguns recursos da narrativa, tais como a metáfora verbo-visual, os sentidos da narrativa e as memórias de vida dos(as) educandos(as).

A EDUCAÇÃO DIALÓGICA NAS RODAS DE CONVERSAS LITERÁRIAS (RCL)

As RLCs nos remontam aos princípios dos círculos de cultura postulados por Paulo Freire (1967) e da leitura como prática sociocultural (Kleiman, 2002). Segundo Melo (2023, p. 57), “o princípio dialogal, ativo e participante proposto por Freire nos Círculos de Cultura (Figura 13), fazia emergir a criticidade e a motivação dos educandos através dos debates de situações desafiadoras”; tais pressupostos são também vivenciados nas Rodas de Conversas Literárias.

Figura 13: Círculo de Cultura.



Fonte: Melo, 2023; com base em Freire, 1967.

O texto/livro literário e o diálogo são a base para uma RCL. Neste princípio dialógico são dadas vez e voz aos estudantes: suas impressões, emoções, experiências, criticidades, perguntas, gestos, desconfortos e silêncios importam. Este espaço dialógico é o oposto da “cultura do silêncio” explicitada por Freire (1996, p. 87): “é tão imoral ter nossa voz silenciada, nosso ‘corpo interditado’ quanto imoral é o uso da voz para falsear a verdade, para mentir, para enganar, para deformar”. Em uma RCL não há vez para o silenciamento de vozes. Suas vozes precisam ecoar e ser atentamente ouvidas.

Há, no entanto, um *silêncio* que é contrário à “cultura do silêncio”. É um silêncio necessário. Um silêncio que pode incomodar. Um silêncio que pode deixar o outro desconcertado. Um silêncio que precisa de tempo e que também é dialógico, conforme Bajour afirma:

O corpo torna-se uma casa de escuta quando pensamos em nós mesmos dialogicamente e nisso também nos aproximamos de Bakhtin, que diz que participamos desse diálogo com toda a nossa vida, como nossos “olhos, lábios, mãos, alma, espírito, o corpo inteiro, os atos”. No silêncio considerado a partir de uma dimensão dialógica, o ouvido torna-se o corpo em sua totalidade. Então, os silêncios podem nos convidar a sermos mais sensíveis aos nossos outros sentidos lendo os sentidos. (Bajour, 2023, p. 88)

Numa RCL todo nosso corpo é participante desse processo dialógico, dessa recepção, desse prestar atenção em silêncio. Essa experiência do silêncio nos torna mais sensíveis aos nossos próprios sentidos e nos torna também sensíveis ao silêncio do outro. São vozes de silêncios que precisam de tempo, que precisam ser respeitadas e que fazem parte também do princípio de uma educação dialógica libertadora.

Nos silêncios de uma RCL, algo pode nos tocar, e, tocando, algo pode nos transformar; seria o que Larrosa (2002) chama de experiência: um encontro; a passagem da existência; uma travessia. “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos

forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p. 26). Essa experiência é um encontro com o livro, consigo mesmo, com o outro, com as memórias; e nesse encontro há o *dizer-se – a experiência-dizer –*, lugar da voz ressoar e compartilhar experiências. Neste lugar de fala, muitas vezes, haverá confissões íntimas verbalizadas, virá à tona, então, o sujeito ex-posto (Larrosa, 2002), que exporá segredos e memórias sem medo de ser julgado. Em todo esse decurso da experiência, há abertura para o desconhecido que o livro ou texto literário poderá proporcionar.

E o que falar das memórias? As memórias elaboram em nós uma série de sensações, sentimentos, percepções e imagens. Não há histórias de vidas sem memórias – e essas histórias se misturam com muitas outras histórias de vidas que influenciam nossas histórias e memórias; é algo que sai do íntimo para o coletivo. É também “*uma memória andarilha*”, constituída por inúmeras fases no percurso da vida; que vai e volta nas subjetividades e na própria construção identitária do ser (Yunes, 2009). Neste itinerário, o ato de ler “implica a memória de experiências que se vão avivando, convoca-nos a pensar e dizer quem somos nós por meio daquilo que dizemos sobre tudo o que nos cerca.” (Yunes, 2009, p. 27). Portanto, o ato de ler um livro ilustrado com suas incríveis potencialidades verbo-visuais pode avivar a memória de ricas experiências, como aconteceu com a leitura de *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* no chão de uma biblioteca, com diversos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

AS POTENCIALIDADES DO LIVRO ILUSTRADO GUILHERME AUGUSTO ARAÚJO FERNANDES

O livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* apresenta 24 x 25,5 cm, 32 páginas numeradas em formato de páginas duplas, com cores, cenários e relevantes metáforas – elementos que constituem a narrativa verbo-visual (Linden, 2018; Salisbury e Styles; 2013; Ramos, 2020), bem como a intrínseca

relação entre a linguagem verbal e visual (Nikolajeva e Scott, 2011). A cor branca preenche o fundo das 32 páginas do livro e gera um potencial “de significações, livre para se expressar e englobar todo o tipo de sentido [...] [a] cor-luz, dialoga com a infância do ser, com a potência do vir a ser que possui em si todas as possibilidades.” (Almeida, 2020, pp. 81-2). Uma dessas possibilidades é o espaço destinado ao leitor para que ali, na suavidade da cor branca, deposite também suas memórias (Barbosa, 2018). Para Kandinsky (1991) o branco não pode ser considerado uma não-cor, mas há nele

[...] um grande silêncio se estende até ao infinito, como uma fria muralha, impenetrável e indestrutível. Na nossa alma, o branco atua como o silêncio absoluto. Interiormente, ressoa como ausência de som, que na música equivale ao silêncio, esse silêncio que apenas interrompe o desenvolvimento de uma frase. (Kandinsky, 1991, p. 84)

O branco-silêncio sugere guardar todas as memórias e os momentos de solidão dos protagonistas e personagens (em suas individualidades) do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* e convida o leitor a desvendar alguns desses silêncios, a fazer identificações e associações com a própria vida.

Todo o livro apresenta tons coloridos suaves, contrastes leves, mesclando tons rochosos com outras tonalidades e traços delicados (Figura 14). Isso possibilita um simbolismo da deslembração de Dona Antônia e desvela uma indefinição de cores que pode refletir o estado emocional dessa personagem (Munhoz e Bohm, 2022; Ramos e Rocha, 2014; Barbosa, 2018). A cor da tipografia é preta, contrastando adequadamente a letra e a cor de fundo da página, o que imprime clareza aos elementos narrativos (Munhoz e Ramos, 2023).

Figura 14: Paleta de cores predominante na obra analisada.



Fonte: Munhoz e Bohm, 2022, p. 14.

Narrada em terceira pessoa, a história conta-nos a emocionante amizade de uma criança (Guilherme Augusto) e uma senhora idosa (Dona Antônia) que perdeu a memória. Há um olhar sensível em toda a narrativa sobre as trocas de afeto entre Guilherme Augusto, Dona Antônia e os demais idosos que moravam na casa de repouso. Cada um tinha suas próprias opiniões, vivências e maneiras diferentes de enxergar o mundo, mas o menino protagonista gostava de todos em suas individualidades: os escutava, os visitava e os considerava como amigos. No entanto, havia uma pessoa de quem ele mais gostava, Dona Antônia, pois tinha quatro nomes, assim como ele, e “contava-lhe todos os seus segredos” (Fox, 1995, p. 8).

A narrativa verbal apresenta-se objetiva e permeada de diálogos, trazendo dinamismo, memórias e humor para aquele que lê. Tais componentes são um convite para a participação ativa, reflexiva e crítica do leitor (Bajour, 2023). A linguagem visual do livro destaca-se na ambientação: são inúmeros detalhes descritos por meio das ilustrações e dos movimentos das personagens, ampliando e expandindo o que o texto verbal descreve. As ilustrações das páginas duplas e sem molduras promovem o efeito de presença e envolvimento (Nikolajeva e Scott, 2011). Os dois espaços da obra são apresentados na página dupla em que se mostram a casa de Guilherme Augusto e o lar de idosos (Figura 15).

Uma cerca divide o par de páginas que forma o todo da ilustração. [...] Enquanto a visualidade mostra o mundo de Guilherme, brinquedos no pátio, felicidade representada no sorriso e o repouso dos idosos, a narrativa verbal apenas descreve os espaços e a ligação que há entre eles: “Sua casa era ao lado de um asilo de velhos e ele conhecia todo mundo que vivia lá.” (p. 5). Para o leitor, a visualidade aproxima-o do cenário [...]. (Ramos e Rocha, 2014, pp. 179-80)

Essa aproximação possibilita uma experiência potencializada pela visualidade do leitor. A imagem do menino protagonista apresenta-se num ângulo maior e em movimento, gerando a sensação da presença e do envolvimento acima descritos.

Figura 15: Espaços da narrativa.

Fonte: Fox, 1995, pp. 4-5.

O movimento e o fluxo de tempo são comunicados nas páginas duplas por meio de uma sequência de imagens (Nikolajeva e Scott, 2011) e por algumas expressões do texto verbal, como “Era uma vez” (Fox, 1995, p. 5) e “Um dia” (Fox, 1995, p. 10). O tempo é situado no passado, no entanto, não há uma demarcação temporal definida.

Após a apresentação dos espaços, a sequência verbo-visual seguinte (pp. 6-8) é a apresentação dos idosos e de suas características individuais:

Sra. Silvano, que tocava piano [...]; Sr. Cervantes que contava histórias arrepiantes [...]; Sr. Valdemar, que adora remar; Sra. Mandala, que andava com uma bengala; Sr. Possante, que tinha voz de gigante [...] e Dona Antonia Maria Diniz Cordeiro, que contava-lhe todos os seus segredos. (Fox, 1995)

A criança protagonista conhece a heterogeneidade de seus amigos, os escuta, lhes dá atenção e os envolve com o afeto genuíno infantil. Na sequência da narrativa, Guilherme Augusto descobre, por meio de seus pais, que Dona Antônia perdera a memória. Mas o que é *memória*? “O não saber do menino é mote para que a história aconteça, e a narrativa constitui-se por uma se-

quência de situações determinadas” (Ramos e Rocha, 2014, p. 180) em que o menino-protagonista busca soluções para recuperar a memória perdida da amiga. Inicialmente, Guilherme pergunta ao pai o que é uma memória, e tem como resposta: “Algo que você se lembre”. Não satisfeito, questiona seus amigos na casa de repouso e encontra novas e inusitadas respostas: “algo quente” (Sra. Silvano); “algo bem antigo” (Sr. Cervantes); “algo que o faz chorar”(Sr. Valdemar); “algo que o faz rir” (Sra. Mandala); e, por fim, “algo que vale ouro” (Sr. Possante). Veremos, então, uma “troca entre criança e idoso e na busca pelas memórias perdidas [...] as gerações se conectam pela memória” (Munhoz e Bohm, 2022, p. 8).

Guilherme Augusto vai à procura de objetos que materializem todas as definições de memórias recebidas e busca também suas próprias memórias para construir algo que ajude Dona Antônia. Dessa forma, “o imaginário infantil rompe com certezas do mundo adulto” (Ramos e Rocha, 2014, p. 181) e retoma uma realidade já vivida e esquecida. Para algo quente, pegou um ovo fresquinho; para algo bem antigo, uma caixa antiga de sapato cheia de conchas; para algo que o faz chorar, a medalha de seu avô; para algo que o faz rir, uma marionete, e para algo que vale ouro, sua bola de futebol. Juntou todas essas preciosidades, carregadas de memórias e emoções, e as entregou a Dona Antônia. “E então ela começou a se lembrar [...] E os dois sorriram e sorriram, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada por um menino que não era tão velho assim” (Fox, 1995, p. 25; 30).

Toda a narrativa é permeada por essas ricas metáforas verbo-visuais, que levam o leitor a reavivar algum tipo de memória individual, a refletir sobre o valor da amizade, da escuta, do afeto e da coletividade que nos constitui como indivíduos.

UM LIVRO QUE FAZ RIR E CHORAR

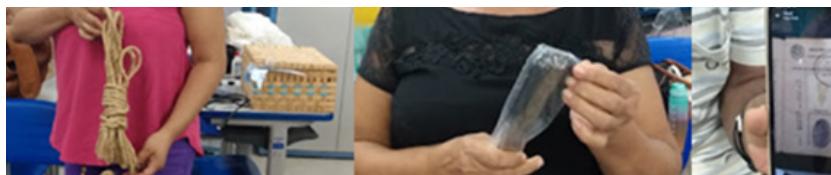
Em 2024, realizamos Rodas de Conversas Literárias em que mediamos a leitura do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* em quatro turmas da

EJA na biblioteca de uma escola municipal da cidade de Jaboatão dos Guararapes (PE). Levamos uma caixa com vários utensílios, simbolizando os objetos usados por Guilherme Augusto na narrativa. Pedimos também aos discentes que levassem objetos que marcaram sua infância ou adolescência. Como não tínhamos um exemplar do livro para cada estudante, projetamos a história digitalmente.

Mediamos a leitura com pausas, às vezes com sorrisos, comentários, silêncios, atenção e emoção. Em uma das turmas, uma aluna se levantou repentinamente e saiu da biblioteca durante a mediação. Descobrimos depois que ela saiu para chorar – não queria expor suas emoções diante dos colegas da turma, mas escreveu as seguintes palavras: “Quando fala de lembranças, é muito forte. Esse livro nos traz tudo isso. Nos faz chorar, rir...” A leitura do livro trouxe para Isabel⁴ uma experiência que a tocou, como prevê Larrosa (2002). Os objetos compartilhados por alguns estudantes também os tocaram (Figura 16).

Carol trouxe uma corda. Disse-nos que, por ser muito travessa quando criança, a mãe amarrava seu pé próximo a uma árvore no quintal e de lá mesmo brincava com seu irmão. O relato não foi trazido com tristeza ou mágoas. Carol falava sorrindo e extraíndo sorrisos de todos. A prática da mãe é contrária ao que prescreve o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, apesar de ter ficado marcada na vida de Carol, ela a expõe com leveza e aparente perdão à sua genitora.

Figura 16: Memórias materializadas em objetos.



Fonte: a autora, 2024.

⁴ Todos os nomes dados aos(às) estudantes são fictícios.

Julia chegou com uma escova cuidadosamente embalada em um plástico. Contou-nos que, quando criança, detestava pentear os cabelos, pois os pentes que tinha em sua casa machucavam sua cabeça e seus cabelos. Certo dia, seu pai lhe entregou um presente: uma escova de cabelo. Desde então, pentear os cabelos não mais lhe gerou sofrimento. Julia guardou com muito carinho e amor a escova de cabelos como uma memória afetiva do seu pai, que não está mais entre nós.

Carlos trouxe com muito orgulho a foto de sua primeira carteira profissional, que foi assinada aos 15 anos de idade. Essa carteira é o simbolismo da identidade de um trabalhador honesto que luta pela sobrevivência e da emancipação de um adolescente que deixou de estudar para ir em busca de seu sustento. Tais experiências-relatos são também memórias-metáforas, como descritas em *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, e constituem seus locutores como seres integrais e únicos.

Seguindo a narrativa do livro, também perguntamos aos(às) estudantes qual a definição de memória com que mais se identificaram. Recebemos as seguintes respostas: “Algo que vale ouro, porque sem nossas memórias não somos ninguém. Planejamento sem memória não existe.”; “Algo que faz chorar, pois tanto as memórias ruins quanto as boas nos emocionam.”; “Algo que vale ouro, porque quando se perde a memória, a gente perde uma parte de nós, que é a nossa história.”; “Algo que o faz rir, porque é tão bom compartilhar coisas boas, principalmente quando essas memórias trazem alegria para o nosso coração.”

Os(as) discentes entram no jogo da narrativa, e suas vivências e maturidades nos fazem vislumbrar conceitos de memórias que fazem parte de suas vidas. A literatura “alcança a nossa vida e a nossa vida vai alcançá-la também” (Miotello, 2020). É uma via de mão dupla.

Após as RCLs e o uso de fichas itinerárias da leitura, lemos, dialogamos e realizamos algumas atividades com outros textos literários que falavam sobre memórias: o conto “Paçoca” (Carrascoza); trecho do livro *O sol é para*

todos (Harper Lee); trecho do livro *O vô Apolinário* (Daniel Munduruku) e o poema “Desejo do cheiro da casa da avó” (Roseana Murray). Após esse processo, solicitamos aos estudantes que escrevessem relatos de suas memórias. Vejamos alguns trechos:

“Minha infância foi um pouco sofrida... Eu lembro que minha mãe partia um ovo para cada uma pessoa... Eu também lembro que pedia a Deus para ficar doente pra tomar guaraná e biscoito. Meu Deus! Que pensamento de uma criança! Mas a vontade de tomar guaraná era tão grande que eu pedia a Deus para adoecer e comer biscoito. Hoje só é fartura de comida, graças a Deus!” (Margarida, 57 anos)

“Quando esse jovem se envolveu com drogas, maloqueiragem e entre outras coisas... Em seu envolvimento acabou virando um grande traficante e cada dia que se passava ele ia se afundando. Acabou deixando os seus estudos de lado e abandonou seus sonhos, se entregando de vez à vida do crime. Com o passar dos anos, conheceu Jesus no ano 2020, e, a partir de então, ele voltou a sonhar, conheceu uma mulher maravilhosa que o ajudou, e muito, em sua vida. No ano de 2024, ele voltou a estudar com o pensamento de fazer faculdade de direito e se tornar um grande juiz.” (Wesley, 26 anos)

“Eu era uma menina que sonhava com uma televisão, mas meus pais não tinham condições. Então, eu ia para a casa do vizinho assistir... Até que um dia ele me humilhou e machucou meu dedo. Eu, muito pequena, fui para casa chorando e machucada. [...] Meu vovô ficou muito triste e me prometeu uma televisão. No domingo, meu vovô chegou na minha casa para me pegar e irmos comprar minha televisão. Ao chegar em casa, todo mundo queria assistir na minha casa, inclusive o menino que me machucou, porque, diferente da televisão dele, a minha era colorida. Eu fiquei tão feliz com minha televisão que eu nem lembrava mais o que ele tinha me feito.” (Esmeralda, 38 anos)

"[...] Lembro que ao anoitecer minha avó chamava todos os netos para jantar em uma linda mesinha, a mesa ficava bem pertinho de janela que dava para ver o pôr do sol. E tinha uma bela vista para uma grande mata cheia de árvores belíssimas. As nossas imaginações iam muito além. No sítio da vovó nós dormíamos à luz do candeeiro, antes de dormir, nós ouvíamos histórias, era muito bom! Ao amanhecer, nós íamos para a roça, e lá nós cuidávamos da lavoura e no fim do dia tomávamos banho no rio ou na cachoeira. Como era bom lá no sítio da minha vó!" (Yasmim, 39 anos)

As memórias de Margarida refletem um período de pobreza e escassez em sua família, trazendo à tona um sentimento de gratidão pela fartura hoje a ela proporcionada. Para Wesley, as drogas quase o fizeram desistir de tudo, mas a religiosidade trouxe-lhe de volta sonhos de um futuro possível e promissor. Esmeralda conta as memórias de sua primeira televisão colorida, suscitando-lhe uma alegria indizível – tal relato nos conecta com o conto "A televisão mais bonita do mundo", de Ondjaki. Por fim, Yasmim revela de forma poética as memórias do sítio de sua avó. Percebemos que somos o que somos por meio de nossas memórias e individualidades; elas nos constituem como seres sociais e únicos na construção e na manutenção da coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A potencialidade de *Guilherme Augusto Araújo* Fernandes propiciou para cada um de nós ricas reflexões sobre o livro e sobre a nossa vida, bem como ampliou pensamentos críticos por meio dos diálogos, das perguntas, das respostas e não respostas, dos silêncios, da análise do livro e de outros textos literários, além da prática da escrita das memórias literárias. Acima de tudo, os(as) estudantes "leram com a vida" (Yunes, 2003) e trouxeram toda a carga pessoal de vida e de experiência junto com o imaginário e o amor de *Guilherme Augusto Araújo* Fernandes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. T. de. **A linguagem cromática nos livros ilustrados**: a cor como potência poética do narrar. Dissertação de Mestrado. PUC-SP. São Paulo: 2020.
- BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros**: literatura, silêncio e mediação. São Paulo: Selo Emília, 2023.
- BARBOSA, I. C. Memória e esquecimento: os avós na literatura infantil contemporânea. **Anais do Encontro Interdisciplinar de Estudos Literários**, 21 a 23 nov. 2018, Fortaleza (CE): UFC, 2018. pp. 235-45. Disponível em <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39975>>. Acesso em 26 mar. 2025.
- FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ilustrado por Julie Vivas; tradução de Gilda Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KANDINSKY, W. **Do espiritual na arte**. Tradução Maria Helena de Freitas. Lisboa: D. Quixote, 1991.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: Teoria e Prática. 9. ed. Campinas, SP: Pontes. 2002.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19; Rio de Janeiro: 2002. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em 04 abr. 2022.
- LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI/SP, 2018.
- MELO, E. M. **Rodas de Conversas Literárias na Educação de Jovens e**

Adultos (EJA): diálogos com a obra “Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século”. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

MIOTELLO, V. A literatura como forma de compreensão da vida. **Literatura de Quinta**, julho de 2020. 1 vídeo. (1h:57min:25seg). [Live]. Disponível em: <<https://youtu.be/FIVIROni3Nc>>. Acesso em 19 ago. 2021.

MUNHOZ, E. M. B.; BOHM, V. A figura do idoso na literatura infantil: um comparativo entre as obras Guilherme Augusto Araújo Fernandes e Vó, para de fotografar! **Uniletras**, v. 44, p. 1-16, e-17819, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>>. Acesso em 26 mar. 2025.

MUNHOZ, E. M. B.; RAMOS, F. B. Livro ilustrado: da composição ao sentido. **Revista Desenredo**, v. 19, n. 1, [S. l.], 2023. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/14197>>. Acesso em: 29 mar. 2025.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavra e imagens**. São Paulo: Casac Naify, 2011.

RAMOS, F. B.; ROCHA, L. da. Literatura na escola: priorizando a velhice... **Muitas Vozes**, v. 2, n. 2, p. 171–183, [S. l.], 2014. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/6393>>. Acesso em: 26 mar. 2025.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SALISBURY, M.; STYLES, M. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo: Rosari, 2013.

YUNES, E. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

YUNES, E. **Leitura como experiência**. In: YUNES, Eliana; OSWALD Maria Luiza (org.). A Experiência da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 2003, pp. 7-15.

CAPÍTULO

08

GAMIFICAÇÃO EM SALA DE
AULA: EFEITOS DA CRIAÇÃO
DE JOGOS NA APRENDIZAGEM
DA MATEMÁTICA

Eliezer de Souza Pires - Secretaria de Educação
de Capão do Leão

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma experiência pedagógica com o uso da gamificação no ensino de Matemática em três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, realizada em 2024 em uma escola municipal localizada na cidade de Capão do Leão, no estado do Rio Grande do Sul, cujo relato foi apresentado no V Seminário de Educação, Leitura e Escrita (SELE).

Historicamente, o ensino de Matemática tem sido caracterizado por abordagens tradicionais que privilegiam a memorização de regras e a aplicação mecânica de procedimentos. Embora essa metodologia tenha sua importância em certos contextos, ela frequentemente se afasta de uma aprendizagem significativa, na qual os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos e sua aplicabilidade em situações reais. Nesse sentido, Castro (2016) destaca que a ênfase excessiva em modelos predefinidos e algoritmos prontos pode limitar a construção do conhecimento matemático pelos alunos. Para superar essa limitação, torna-se fundamental a adoção de metodologias que incentivem a participação ativa dos estudantes, promovendo a investigação, a resolução de problemas e a reflexão crítica. Nesse contexto, o uso de metodologias ativas pode tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico e estimulando a autonomia dos alunos na construção do conhecimento matemático.

O uso de metodologias ativas no ensino tem-se destacado nas últimas décadas como uma abordagem estratégica voltada para a melhoria da aprendizagem e do engajamento dos alunos. Conforme Bacich e Moran (2018, p. 27), as metodologias ativas são abordagens pedagógicas que direcionam o foco do processo de ensino e aprendizagem para o aluno, engajando-o em atividades que promovem a aprendizagem por meio de descoberta, investigação e resolução de problemas. De acordo com Morgan *et al.* (2015), essas metodologias são consideradas importantes oportunidades para alcançar resultados positivos na aprendizagem.

Gusc e Van Veen-Dirks (2017) destacam que essa abordagem permite que os alunos se envolvam de maneira mais significativa com o conteúdo, facilitando a assimilação de temas desafiadores. Os autores contribuem para a discussão ao destacar que o aprendizado ativo, quando comparado aos métodos tradicionais, se mostra mais eficaz na promoção de uma compreensão mais profunda de conceitos complexos. Nesse contexto, a utilização de métodos ativos evidencia a transformação do papel do estudante, que passa a ser responsável por sua própria aprendizagem. Segundo Marin *et al.* (2010), o aluno deve ser capaz de apresentar questionamentos pertinentes ao contexto, além de buscar soluções por meio de diferentes abordagens.

Nessa perspectiva, a atuação do professor assume um papel mediador no processo de aprendizagem, deixando de ser apenas um transmissor de conhecimento para se tornar um facilitador que auxilia os alunos na construção do saber. Conforme apontam Singer e Moscovici (2008), essa mudança favorece o desenvolvimento da autonomia estudantil, permitindo que o aluno se torne um explorador ativo do conhecimento, capaz de formular suas próprias opiniões e reflexões, em vez de simplesmente reproduzir informações.

Com a transformação do papel do aluno e do professor, as metodologias ativas surgem como estratégias fundamentais para tornar o aprendizado mais interativo e eficaz. Nesse contexto, a gamificação se destaca como uma abordagem inovadora, que utiliza elementos dos jogos para engajar os estudantes e tornar o processo educacional mais envolvente, sendo eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessas premissas, surgiu a motivação para realizar um projeto que visa a aplicação de gamificação nas aulas de matemática, diante da necessidade de enfrentar um desafio persistente na educação básica brasileira: a percepção de que a Matemática é uma das disciplinas mais difíceis e desmotivadoras para os estudantes. A dificuldade em engajar os estudantes com a matéria e a falta de conexão entre os conceitos matemáticos e o

cotidiano dos alunos têm sido barreiras recorrentes no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a busca por metodologias inovadoras, como a gamificação, se torna essencial para despertar o interesse dos alunos e tornar o aprendizado mais dinâmico, interativo e significativo, criando um ambiente mais acolhedor e estimulante para a aprendizagem da Matemática.

O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO

A gamificação tem-se destacado como uma estratégia inovadora no contexto educacional, especialmente no ensino de Matemática, ao integrar elementos de jogos em processos de aprendizagem. De acordo com Koch-Grünberg (2011, p. 20), essa abordagem consiste na aplicação de características e dinâmicas dos jogos em atividades que, originalmente, não fazem parte desse universo, com o objetivo de ampliar o engajamento e a participação dos estudantes. No ambiente escolar, a gamificação surge como uma alternativa às metodologias tradicionais, que frequentemente não atendem às demandas e às expectativas das novas gerações.

Fardo (2013) destaca a gamificação como uma tendência educacional especialmente relevante para a geração atual de estudantes, cujas experiências de aprendizagem estão cada vez mais mediadas pela tecnologia. Diante do avanço das ferramentas digitais e da transformação dos hábitos de consumo de informação, os métodos tradicionais de ensino, baseados na transmissão passiva de conteúdos, mostram-se menos eficazes na motivação e no engajamento dos alunos.

Assim, a gamificação se destaca por seu potencial de engajamento e pela relevância no ensino contemporâneo. Nesse contexto, Esquivel (2017) enfatiza que, quando aplicada à educação, a gamificação tem como função principal integrar dois aspectos fundamentais: os elementos motivacionais dos jogos e os conteúdos essenciais do currículo escolar. Esse ponto de vista reflete a ideia de que a gamificação vai além de um simples entretenimen-

to, buscando estabelecer uma conexão entre o prazer proporcionado pelos jogos e a aquisição de conhecimento significativo, promovendo um aprendizado mais envolvente e eficaz.

Além disso, o autor ressalta que a adoção da gamificação no ensino promove uma ressignificação do erro, proporcionando aos estudantes mais autonomia e coragem para cometer falhas, sem o receio de consequências negativas (Esquivel, 2017). Nesse contexto, o jogo proporciona uma nova compreensão do erro, transformando-o em uma ferramenta valiosa para o aprendizado e o desenvolvimento. Ao invés de ser visto como um fracasso, o erro passa a ser encarado como uma oportunidade de crescimento, incentivando os alunos a superar desafios e a persistir em sua jornada de aprendizagem.

A MATEMÁTICA DO BRINCAR: CRIANDO JOGOS PEDAGÓGICOS

O estudo aqui descrito adotou uma abordagem qualitativa, focada na análise do uso da gamificação no ensino de Matemática, com o objetivo de relatar tal experiência pedagógica. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender os fenômenos em seus contextos naturais, utilizando uma abordagem interpretativa que considera os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências. Essa abordagem é particularmente relevante no contexto educacional, em que o ambiente da sala de aula, com suas interações e dinâmicas, desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e na análise dos efeitos de metodologias pedagógicas inovadoras, como a gamificação.

Além disso, Creswell (2007, p. 186) ressalta que, na pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a principal fonte de dados, com o pesquisador atuando como o principal instrumento de coleta. Os dados obtidos são, em sua maioria, descritivos, focados na compreensão dos significados e processos

envolvidos. Essa abordagem possibilita uma análise detalhada das interações dos alunos com a gamificação, permitindo situar a experiência dentro do contexto cotidiano escolar e das práticas pedagógicas aplicadas.

Diante disso, este relato de experiência foi realizado com alunos de três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Elberto Madruga, localizada na cidade de Capão do Leão, no estado do Rio Grande do Sul. A seguir, apresentamos uma imagem que ilustra a localização do município.

Figura 17: Cidade de Capão do Leão (RS).



Fonte: o autor, 2025, com o uso do mapchart.net

A experiência relatada neste estudo foi realizada dentro desse contexto local, com o objetivo de utilizar a gamificação para promover o engajamento dos alunos com o conteúdo de Matemática. A abordagem visou estimular a participação ativa dos estudantes, incentivando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do trimestre.

Inicialmente, os alunos foram divididos em grupos, para, então, selecionarem tópicos trabalhados ao longo do trimestre para dar início ao planejamento e à construção dos jogos matemáticos. Esse processo de escolha dos conteúdos foi crucial para promover um envolvimento mais profundo dos estudantes, uma vez que lhes ofereceu a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido em um contexto prático e contextualizado. A definição dos temas se revelou uma etapa essencial, pois possibilitou a integração dos conceitos matemáticos com desafios reais, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à realidade dos alunos.

Este momento de escolha dos conteúdos e planejamento dos jogos matemáticos também contribuiu significativamente para o desenvolvimento de habilidades dos alunos, como a colaboração, a criatividade e a autonomia na organização do conhecimento. Nesse sentido, Demo (2004) destaca que o ato de aprender envolve uma diversidade de relações que permite ao aluno ressignificar fatos e objetos, promovendo a reconstrução contínua de seu conhecimento. Essa ressignificação é um processo dinâmico e interativo, no qual os estudantes, ao se depararem com novas experiências e desafios, têm a oportunidade de reinterpretar o que já sabiam, integrando e reorganizando essas informações de forma mais profunda e significativa. Ao engajar-se ativamente nesse processo, os alunos não apenas assimilam conteúdos de forma mecânica, mas produzem novos saberes, construindo um entendimento mais amplo e contextualizado da realidade. Essa perspectiva é fundamental em metodologias como a gamificação, que, ao desafiar os alunos a aplicar seus conhecimentos em contextos práticos, favorece a construção de aprendizagens significativas e a geração de novos conhecimentos.

A figura abaixo ilustra o percurso de aprendizagem dos alunos, começando pela seleção dos conteúdos a serem abordados e pela definição das regras do jogo. Em seguida, os alunos partiram para o desenvolvimento dos jogos, utilizando diferentes formatos, como cartas, tabuleiros e jogos digitais, o que evidencia a diversidade e a criatividade do processo. Por fim, foi realizado um momento de apresentação, em que os grupos compartilha-

ram seus jogos com os demais colegas. Durante esse momento, além de jogarem, os alunos também forneceram *feedbacks* construtivos sobre os jogos desenvolvidos, promovendo uma troca de experiências e fortalecendo a reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem. Esse ciclo de criação e avaliação contribuiu para a consolidação dos conteúdos matemáticos e o desenvolvimento de habilidades colaborativas e analíticas.

Figura 18: Processo de aprendizagem na criação de jogos.



Fonte: o autor, 2025.

Divididos em grupos, os alunos se envolveram ativamente na criação das regras dos jogos, debatendo e estabelecendo diretrizes para garantir a coerência e o equilíbrio das dinâmicas. Além disso, foram responsáveis pela montagem dos jogos, planejando e produzindo os materiais necessários para sua execução. Esse trabalho colaborativo fomentou o pensamento crítico, a criatividade e a tomada de decisões em equipe, promovendo uma aprendizagem envolvente e significativa, como ilustrado nas imagens abaixo.

Figura 19: Alunas construindo jogos matemáticos.



Fonte: o autor, 2025.

Figura 20: Alunos no momento dos *feedbacks*.



Fonte: o autor, 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades descritas neste capítulo evidenciaram a gamificação como uma estratégia pedagógica eficaz para o ensino da matemática. Ao participarem ativamente da criação dos jogos, os alunos não apenas reforçaram os conteúdos matemáticos, mas também desenvolveram habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais. O processo de elaboração abrangeu desde a seleção dos conceitos até a definição das regras e a construção dos jogos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Além disso, a colaboração entre os alunos ao longo das etapas de planejamento, construção e testagem dos jogos fortaleceu o trabalho em equipe, estimulou a criatividade e aprimorou a capacidade de argumentação. A troca de *feedbacks* entre os grupos desempenhou um papel fundamental, promovendo reflexões sobre a eficácia e a aplicabilidade das estratégias utilizadas. Esse diálogo permitiu ajustes e aperfeiçoamentos, tornando o processo ainda mais enriquecedor e colaborativo.

Por fim, os resultados desta experiência destacam a relevância das metodologias ativas no ensino da matemática, promovendo uma aprendizagem

mais envolvente e dinâmica. Quando bem estruturada, a gamificação fortalece o protagonismo dos alunos, tornando o processo de ensino mais interativo e motivador. Nesse sentido, recomenda-se a ampliação dessa abordagem, explorando novas possibilidades e adaptando-a às demandas e aos desafios da educação contemporânea.

Vale ressaltar que, durante a etapa de *feedbacks*, eles avaliaram as dinâmicas, as regras e os desafios presentes nos jogos, ressaltando aspectos positivos e sugerindo possíveis aprimoramentos. Esse processo desempenha um papel fundamental na evolução dos jogos, permitindo ajustes necessários e promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da colaboração entre os participantes.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CASTRO, J. B. de. **Construção do conceito de covariação por estudantes do ensino fundamental em ambientes de múltiplas representações com suporte das tecnologias digitais**. 2016. 275f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ESQUIVEL, H. **Gamificação no ensino de matemática**: uma experiência no ensino fundamental. 2017. 64 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, 2017.
- FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 106 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.
- GUSC, J.; VAN VEEN-DIRKS, P. Accounting for sustainability: an active learning assignment. **International Journal of Sustainability in Higher Education**. [s. l.], v. 18, n. 3, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE11-2015-0185>
- KOCH-GRÜNBERG, T. T. **Gameful Connectivism**: social bookmarking no

SAPO Campus.2011. 130 f. Dissertação de Mestrado em Comunicação Multimédia. Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal, 2011.

MORGAN, H. et al. The flipped classroom for medical students. **The Clinical Teacher**, Oxford, v. 12, n. 3, 2015. DOI: 10.1111/tct.12328. PMID: 26009948.

SINGER, F. M.; MOSCOVICI, H. Teaching and learning cycles in a constructivist approach to instruction. **Teaching and Teacher Education**, United Kingdom, v. 24, n. 6, 2008.



CAPÍTULO

09

GAMIFICAÇÃO COMO
RECURSO PEDAGÓGICO: O USO
DO JOGO DE PERCURSO NA
AULA DE HISTÓRIA



Marcel Martins Gwarezi - Secretaria Municipal
de Educação de Pescaria Brava/SC

As metodologias utilizadas em sala de aula são essenciais para o aproveitamento do ensino e da aprendizagem, bem como para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao processo educacional. A forma de ensinar e de aprender está condicionada à perspectiva que permite que esses recursos sejam desenvolvidos e aplicados de maneira eficaz, proporcionando a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, entre o ensinar e o aprender, as diversas metodologias devem atentar-se para práticas que envolvam contextos significativos em relação ao que está sendo ensinado.

No ensino do componente curricular de História, as metodologias ativas possuem um caráter de aproximação entre a teoria e a prática, considerando que, muitas vezes, a teoria sobressai e se distancia da realidade prática dos educandos – sujeitos sociais e agentes ativos diante das questões sociais. Essas metodologias contribuem para o estímulo das práticas educativas como instrumentos de aprendizagem, promovendo uma participação mais engajada dos alunos no processo de construção do conhecimento.

As transformações no campo educacional ao longo da História possibilitaram a compreensão de que as relações entre teoria e prática são essenciais para o aprimoramento das metodologias aplicadas como estratégias de aprendizagem. Assim, as práticas educativas no ensino de História, aliadas às metodologias ativas, configuram uma abordagem que favorece a compreensão crítica dos educandos, rompendo com métodos tradicionais e passivos.

Nesse contexto, a gamificação surge como um recurso pedagógico que aproxima os alunos da construção do conhecimento, ao considerar seus interesses e incentivar o engajamento durante as aulas de História. Para isso, é fundamental estabelecer bases sólidas para a formação do conhecimento, reconhecendo a importância de promover ações que integrem, de maneira equilibrada, o ensinar e o aprender.

O estabelecimento de conexões entre o ensinar e o aprender é essen-

cial para que os educandos construam o conhecimento de forma interativa, crítica e socialmente significativa. No ensino de História, essa relação dinamiza o processo educativo, tornando-o mais atraente.

A formação do sujeito está diretamente vinculada a práticas pedagógicas que façam sentido para a construção do saber, garantindo que o processo formativo seja, ao mesmo tempo, prazeroso e teoricamente consistente. A criação de jogos é uma das muitas alternativas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, capaz de fomentar o desenvolvimento das habilidades necessárias em sala de aula. Diante disso, surge a seguinte questão: de que forma a utilização da gamificação em sala de aula promove o interesse e a formação do conhecimento dos educandos durante as aulas de História? Para embasar a proposta deste trabalho, recorreremos aos seguintes autores: Ribeiro e Santos (2021), Sobral e Sousa (2020), Oliveira, Almeida e Fonseca (2012), Santos e Moura (2021) e outros.

O ENSINO DE HISTÓRIA, AS METODOLOGIAS ATIVAS E A GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA

Dentro de uma perspectiva teórica e metodológica que promove a utilização de alternativas que possibilitem a interação dos alunos com o conteúdo aplicado em sala de aula, aliadas ao ensino de História e à aplicação de metodologias ativas, devem-se considerar aspectos que façam sentido ao educando. As nuances teóricas e de aprendizagem que o ensino de História assume entre a criticidade e o entendimento social do educando fomentam uma abordagem que possibilita aproximá-lo da realidade em que vive e de sua constituição como cidadão. Dessa forma,

o processo de escrita da História é sempre orientado pelo presente e busca fornecer respostas às carências temporais, substanciando a consciência histórica dos sujeitos que não apenas consomem, mas que agora produzem e compartilham, num fluxo vertiginoso, narrativas de si em rede. Esse cenário virtual

delineado pelas novas tecnologias eletrônicas e o aprimoramento dos meios de comunicação produzem mudanças significativas nas relações de produção e distribuição de informações. Tais transformações impactam diretamente as instituições historicamente consagradas como espaço de produção e difusão do conhecimento: a academia e a escola. (Ribeiro e Santos, 2021, p. 18)

Tal teoria, quando colocada em prática dentro das vivências em sala de aula, contribui para a formação do aprendizado de História, tornando o educando protagonista da construção do conhecimento e da atribuição de sentido às práticas sociais. Essa construção fortalece a identificação entre os agentes do processo de aprendizagem: educador e educando. Entre as formas de construção do conhecimento na prática escolar do ensino de História e suas metodologias, destaca-se a utilização de estratégias e recursos que estejam ao alcance dos educandos, conforme Oliveira, Almeida e Fonseca (2012, p. 130):

a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, a abordagem histórica a partir de novos objetos de estudo, o uso de metodologias diferenciadas de ensino e a utilização de diferentes linguagens podem fazer o aprendizado de História tornar-se cada vez mais acessível e prazeroso para grande parte dos nossos alunos.

Essa assimilação teórica contribui para a formação do educando, promovendo ações que envolvem a compreensão da construção social do meio em que vive. Nesse sentido, a utilização de metodologias capazes de preencher as lacunas da formação escolar está diretamente relacionada à dinâmica da sala de aula e às habilidades necessárias para a construção do conhecimento. Assim, “as metodologias ativas podem servir como uma alternativa para o professor alcançar maior envolvimento dos estudantes, alterando essa constância de desinteresse que vem ocorrendo em aulas assentadas em uma perspectiva tradicional de ensino” (Santos e Moura, 2021, p. 71).

O contexto educacional, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a adoção de metodologias que possibilitem o de-

envolvimento das habilidades de aprendizagem necessárias à construção do conhecimento, adquire, no componente curricular de História, uma abordagem fundamentada na ideia de que “[...] como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola, são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual” (Brasil, 2018, p. 397). Essa relação entre o ensino e a utilização de metodologias que façam sentido ao educando contribui para a construção de uma visão crítica e social, permitindo que ele estabeleça conexões entre passado e presente.

A contextualização entre o aprendido e a construção do conhecimento deve, na sala de aula, possibilitar a compreensão da História como um componente curricular essencial à formação do educando. Para isso, é fundamental a aplicação de metodologias que promovam maior interação no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a competência 7, específica de História para o Ensino Fundamental, propõe: “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (Brasil, 2019, p. 402). Esse alinhamento entre a competência curricular de História e o uso de metodologias ativas contribui para o aprimoramento da educação e para a assimilação das habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula. Dentro desse contexto,

os educadores podem fazer uso de alguns meios norteadores que poderão auxiliá-los nessa construção de conhecimentos, a BNCC torna-se uma referência que propõe competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem para a componente curricular História no Ensino Fundamental. (Sobral e Sousa, 2020)

Considerando os aspectos teóricos e práticos nas aulas de História, no contexto curricular, do aprendido e da construção do conhecimento, as relações estabelecidas entre ensinar, aprender e constituir saberes partem de uma formação subjetiva – muitas vezes lúdica – ao se utilizarem métodos

capazes de despertar o interesse pela formação educacional. Nesse sentido, a gamificação torna-se um atrativo que vai além das questões teóricas, aproximando o conteúdo do educando, como uma forma de desenvolver habilidades essenciais para o aprendizado. Conforme Oliveira, Almeida e Fonseca (2012, p. 131), “podemos desenvolver vários jogos nas aulas de História, todos criados originalmente para contextos não escolares, mas que, com adaptações, servem bem ao propósito de dinamização das aulas, verificação do aprendizado ou da memorização de conteúdos”. Assim, a dinamização proporcionada pela gamificação adquire um caráter formativo, complementando as práticas cotidianas no ambiente educacional a partir das interações gamificadas.

A PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA: O JOGO DE PERCURSO

O jogo em sala de aula constitui-se como um instrumento formativo capaz de promover o engajamento dos educandos, estimular a participação ativa nas aulas, fortalecer a interação entre os alunos, incentivar a criatividade e consolidar o conhecimento. Entre as diversas estratégias pedagógicas disponíveis, destaca-se o jogo de percurso, uma ferramenta que possibilita múltiplas interações e aplicações no ambiente escolar, tornando-se um elemento direcionador da prática educativa. Esse recurso mostra-se especialmente relevante nas aulas do componente curricular de História, que, muitas vezes, privilegiam a teoria como eixo central do processo de ensino e aprendizagem.

Durante as aulas de História, é fundamental ressaltar que o significado dos conteúdos ensinados e aprendidos deve fomentar o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC, bem como dialogar com as esferas historiográficas que permeiam a formação cidadã, crítica e social dos educandos. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática favorece a construção de uma consciência histórica ativa e reflexiva.

Partindo desse pressuposto metodológico e teórico, foi desenvolvida, em sala de aula, uma atividade voltada ao fortalecimento das habilidades essenciais ao ensino e à aprendizagem: o jogo de percurso.

A aplicação do jogo ocorreu em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, em escola localizada no município de Pescaria Brava (SC), vinculada à Secretaria Municipal de Educação, contando com a participação de 30 alunos, organizados em seis grupos de cinco integrantes cada. A proposta buscou integrar os conteúdos de História ao dinamismo lúdico, estimulando a colaboração, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento.

Seguindo a grade curricular, os conteúdos trabalhados no jogo foram: processos de independência nas Américas; características e desdobramentos (históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais); e Revolução Haitiana: um exemplo singular. Em relação às habilidades específicas do componente curricular de História, conforme o Currículo Base do Território de Santa Catarina, destacam-se:

- a) identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti;
- b) identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territorial, e;
- c) conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. (Santa Catarina, 2019, pp. 457-458)

Os alunos, a partir da leitura dos textos disponíveis, especialmente do livro didático, foram responsáveis por elaborar a primeira parte do jogo, que foi composta pelas seguintes etapas:

- a) Tabuleiro (percurso): criação de um trajeto utilizando criatividade temática e composição artística, alinhado aos conteúdos históricos abordados.

b) Regras: definição clara e objetiva das normas do jogo, assegurando sua lógica interna e coerência pedagógica.

c) Desafios do jogo: formulação de perguntas e situações baseadas nos conteúdos estudados, podendo apresentar consequências positivas ou negativas para o avanço no percurso.

Figura 21: Construção do jogo de percurso



Fonte: o autor, 2024.

Após a confecção dos jogos, utilizando materiais reciclados – como tampas de garrafas PET para representar os peões e dados –, houve a troca dos jogos de percurso entre as equipes, permitindo que os alunos brincassem e aprendessem com as produções dos colegas. Dessa forma, de maneira lúdica e dinâmica, os conteúdos trabalhados estabeleceram conexões entre teoria e prática, evidenciando que a construção do jogo, aliada às suas especificidades pedagógicas, possibilitou a integração entre o ensinar e o aprender, além de contribuir para uma diversidade metodológica no espaço educacional.

Durante o processo, as trocas realizadas de forma didática contribuíram para aspectos metodológicos essenciais, promovendo o desenvolvimento das habilidades previstas no conteúdo e fortalecendo as singularidades socioemocionais dos educandos. Essas trocas possibilitaram um distanciamento do tradicionalismo pedagógico e das práticas convencionais em sala de aula, estimulando novas formas de interação e aprendizagem.

Todo o trabalho foi desenvolvido fora do ambiente da sala de aula, permitindo que os alunos vivenciassem a experiência de construir mecanismos de aprendizagem não tradicionais. Essa abordagem esteve diretamente relacionada a princípios de cooperação, criatividade e construção coletiva do conhecimento, reforçando a conexão entre teoria e prática de maneira dinâmica e significativa. As interações coletivas foram mediadas para promover atitudes positivas, desencadeando os aspectos socioemocionais de forma conceitual e prática.

Figura 22: Prática lúdica e pedagógica do jogo de percurso.



Fonte: o autor, 2024.

Figura 23: Resultado dos tabuleiros.

Fonte: o autor, 2024.

Os educandos foram avaliados com base em concepções de interatividade durante a produção dos jogos, nas trocas realizadas ao longo do processo de construção dos desafios e na capacidade de articular o conteúdo ao desenvolvimento da interpretação teórica e prática. Essa avaliação considerou não apenas o resultado dos jogos, mas também o envolvimento dos alunos, a colaboração em equipe e a aplicação dos conceitos estudados de forma criativa e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento desse trabalho em sala de aula, os resultados alcançados revelaram-se fundamentais para a construção de práticas que promovam uma relação efetiva na construção do conhecimento. A formação educacional parte da singularidade de cada educando e do meio social em que está inserido. As transformações sociais refletem diretamente nas dinâmicas escolares, possibilitando mudanças dentro das salas de aula. Torná-las mais atrativas e significativas caracteriza a escola como um espaço formador, social e crítico, integrando teoria e prática.

No ensino de História, o uso de metodologias ativas, como a gamificação, incentiva a criação e a reflexão, rompendo com métodos tradicionais e trazendo para a sala de aula possibilidades inovadoras, baseadas na cria-

tividade e na análise crítica. Essas práticas fortalecem os vínculos entre os subsídios teóricos e a formação cidadã.

O sentido das aulas percorre os fundamentos que estruturam a formação dos educandos, aliando práticas socialmente transformadoras à cooperação nas relações escolares e às habilidades previstas nas propostas curriculares.

A gamificação dinamiza a prática educativa ao considerar aspectos socioemocionais, promovendo criatividade, cooperação e a formação escolar como elementos essenciais para a construção do conhecimento. Já os jogos de percurso, como os de tabuleiro, aproximam os conteúdos escolares da realidade interativa dos alunos, consolidando-se como uma ferramenta metodológica valiosa para integrar teoria e prática.

Nesse sentido, a aplicação e o desenvolvimento da atividade gamificada promoveram a participação ativa dos educandos, estimulando o uso da criatividade como uma ferramenta poderosa para a construção e a elaboração dos elementos do jogo. Diante disso, percebe-se que as expectativas sociais foram atendidas de forma colaborativa, fortalecendo a imersão e a construção coletiva do processo de aprendizado, configurando-se como um elemento central para a formação e a interpretação da proposta pedagógica.

Vale destacar que o conjunto de elementos desenvolvidos ao longo desse processo, aliado à avaliação mediada pelas características formativas, despertou o interesse dos educandos, garantindo que as atividades fossem realizadas de maneira consistente e resiliente. As relações estabelecidas entre a teoria – representada pelos conteúdos aplicados em sala de aula – e a prática do jogo – evidenciada na elaboração dos desafios propostos – reforçaram a formação e a consolidação do conhecimento. Esses elementos foram essenciais tanto para a compreensão dos temas trabalhados quanto para a experiência prática, enriquecida pelas trocas entre as equipes durante o jogo.

Assim, conclui-se que as possibilidades do ensino de História vão além da teorização, refletindo seus anseios metodológicos e promovendo interações entre os sujeitos, de maneira a facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a formação do educando se constitui como uma condição essencial para o aprimoramento socioemocional, fundamentado nas experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo da. **História**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2012. (A reflexão e a prática no ensino, v. 6).

RIBEIRO, Renilson Rosa; SANTOS, Amauri Junior da Silva. Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História. In.: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. pp. 17-30.

SANTA CATARINA. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOS, Regis Stresser dos; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. As metodologias ativas no ensino de geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 22, n. 82, pp. 70–88, 2021. DOI: 10.14393/RCG228255765. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/55765>>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOBRAL, Maria Antonia Castelo; SOUSA, Jucilene Oliveira de. Metodologias ativas para o ensino de história: uma análise no documento curricular de Roraima. **Anais VII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68879>>. Acesso em: 23 fev. 25.

CAPÍTULO

10

NOSSO PATRIMÔNIO: UM
INVENTÁRIO DE MEMÓRIAS
CULTURAIS

Karoline Rosa da Silva - Escola Básica
Dr. Ivo Silveira

O projeto “Nosso patrimônio: um inventário de memórias culturais” foi inspirado pelo Ciclo de Oficinas Literárias Transvendo as Escolas – 2ª edição –, ministrado pelas professoras Luana de Gusmão Silveira e Marizete Bortolanza, e buscou conectar os alunos às suas raízes culturais e comunitárias. Focado na valorização dos saberes populares e no respeito às vivências das gerações anteriores, o projeto visou responder à observação de que muitos alunos têm pouco contato com as histórias e as experiências dos mais velhos, o que limita, de certa forma, sua compreensão do contexto histórico e cultural em que se inserem. Diante disso, buscou-se superar essa lacuna e fortalecer o vínculo entre estudantes e comunidade.

O projeto também ofereceu uma valiosa oportunidade para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Por meio de atividades como rodas de conversa e entrevistas, os alunos praticaram escuta ativa, formulação de perguntas e escrita de relatos, promovendo a organização e a clareza do pensamento. Além disso, as práticas pedagógicas inovadoras, a interação com idosos e o uso de objetos históricos ampliaram o aprendizado para além da sala de aula, envolvendo a família e a comunidade.

A proposta incentivou a reflexão e a organização de ideias, preparando os alunos para a produção textual. Assim, a escrita de relatos e as entrevistas baseadas em conversas reais com os mais velhos permitiram que os alunos desenvolvessem habilidades de síntese, narrativa e descrição. Além disso, o contato com objetos antigos e a investigação de suas histórias proporcionaram uma leitura de mundo ampliada, conectando os textos escritos com contextos culturais e históricos.

Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o projeto abordou várias competências e habilidades, como a recuperação das ideias principais em exposições (EF35LP19) e a comparação de pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana (EF05HI09).

A ideia surgiu no primeiro encontro do Ciclo de Oficinas Literárias, em que tivemos a honra de assistir a uma explanação da autora Gabriela Romeu

sobre sua obra *Terra de Cabinha: pequeno inventário da vida de meninos e meninas no sertão*. A partir dessa experiência, durante nossos encontros no Transvendo as Escolas, as professoras sugeriram a criação de uma proposta de intervenção com as turmas em que lecionavam no ano letivo de 2024.

Assim, elaboramos um cronograma detalhado, contemplando as ações a serem desenvolvidas, os sujeitos envolvidos e os encaminhamentos necessários para a implementação da proposta. Além disso, aprofundamos a descrição da metodologia, destacando os princípios que direcionariam o trabalho e as estratégias pedagógicas adotadas. Também delimitamos o contexto em que as atividades seriam desenvolvidas, considerando a introdução do tema, a abordagem metodológica e a contextualização da instituição onde seriam aplicadas, de modo a garantir uma intervenção alinhada às necessidades e realidades do público-alvo.

CONECTANDO MEMÓRIAS: A INFÂNCIA COMO ESPAÇO DE ENCONTRO ENTRE GERAÇÕES

O projeto foi desenvolvido em uma turma de 16 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Básica Dr. Ivo Silveira, a primeira escola do bairro Penha, no município de Paulo Lopes (SC), fundada em 1936. Naquela época, a escola atendia estudantes em classes multisseriadas de 1ª a 4ª série do antigo ensino fundamental de 8 anos. Anos depois, precisou alterar o seu endereço, mas continuou no mesmo bairro. Foi então que a pequena instituição multisseriada aumentou seu público-alvo e tornou-se a Escola Básica Dr. Ivo Silveira, levando esse nome em homenagem a uma figura histórica relevante na política catarinense, tendo sido governador do estado de Santa Catarina entre 1966 e 1971. Em 2024, a escola atendia aproximadamente 380 alunos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos, além de uma turma do programa de correção de fluxo implantado na instituição.

O bairro Penha, por ser consideravelmente pequeno, possui um sentimento de pertencimento muito evidente entre seus residentes, e o senso de

comunidade sempre foi muito forte. Isso não seria diferente ao adentrar os muros da escola. A instituição não só promove a educação curricular, mas também valoriza a preservação da memória e das tradições locais, integrando aspectos culturais e históricos em seu currículo, nos eventos e nos projetos que envolvem alunos, pais e moradores do bairro, contribuindo para a aproximação da escola com a família e com a comunidade. Essa integração fortalece o senso de identidade e pertencimento dos alunos, além de destacar a importância da abordagem cultural e histórica local.

Tendo ciência de todo o contexto, o objetivo principal da proposta de intervenção foi reconhecer e valorizar as tradições culturais e as memórias de infância, além da importância de desenvolver a percepção das mudanças ocorridas com o passar do tempo e estimular a interação entre as crianças e suas famílias.

Portanto, a primeira ação foi uma roda de conversa entre os estudantes e a professora sobre Saberes Populares e Memórias. Nesse momento, cada estudante fez uma breve explanação oral sobre o que compreendia em relação a esses temas, compartilhando suas percepções e experiências. Em seguida, foi introduzido o conceito de Inventário Cultural, partindo de questionamentos sobre o significado de “inventário cultural” e “memórias de infância”. Após a reflexão coletiva, a professora explicou o conceito e propôs uma tarefa: os estudantes deveriam coletar memórias de seus familiares sobre brincadeiras antigas, podendo também trazer objetos antigos que esses familiares guardam com afeto e passam de geração em geração. Após a coleta das informações, os estudantes tiveram um tempo estipulado para compartilhar com a turma os relatos e objetos trazidos, promovendo uma troca rica de experiências e vivências.

Como parte da proposta, elaboramos os convites e os enviamos aos convidados, utilizando essa oportunidade para trabalhar o gênero textual convite. Os avós de dois estudantes foram convidados a participar de uma roda de histórias na escola, compartilhando suas memórias e experiências com os alunos, o que proporcionou um momento especial de troca entre

gerações. Durante a atividade, os avós compartilharam com as crianças suas memórias de infância, contando sobre as brincadeiras, os costumes da época e os desafios enfrentados ao longo dos anos. A conversa foi enriquecida com relatos sobre o cotidiano, as festividades, as tradições familiares e até mesmo objetos antigos que marcaram suas histórias.

Após esse momento de escuta, as crianças participaram de uma sessão de perguntas e respostas, conduzida pelos próprios convidados, permitindo um diálogo mais interativo e significativo. A curiosidade dos estudantes levou a questionamentos sobre a vida escolar dos avós, as mudanças no bairro ao longo do tempo e as diferenças entre a infância deles e a atualidade.

O senhor Domício, de 74 anos, e a dona Ana, de 62, são moradores antigos do bairro Penha, na cidade de Paulo Lopes, e carregam muitas memórias de uma infância simples e cheia de costumes que hoje parecem distantes. Ambos estudaram no próprio bairro, em Imbituba, e no bairro Bom Retiro, na mesma cidade. Eles recordam com carinho aqueles tempos e dizem que, se pudessem, gostariam de voltar, já que o celular, embora útil, “tirou muita coisa boa que tínhamos”.

Na sua infância, os brinquedos eram artesanais: a palha de coqueiro se transformava em objetos de brincadeira, as bonecas eram feitas de pano ou de espiga de milho, e outros brinquedos, como funda, peteca de meia e taco, garantiam a diversão. A comida também era simples e baseada no que estava à disposição: pirão de peixe, farinha com açúcar, farofa de banana e doces de mamão, abóbora e banana eram os pratos mais comuns, sem muita variedade. Para conservar os alimentos, usava-se sal, e, quando havia visitas, o costume era matar uma galinha. A última refeição do dia era chamada de ceia, e a escola carecia de merenda, de maneira que os alunos se alimentavam apenas em casa.

Contaram ainda que a escola daquela época tinha métodos rígidos: quem bagunçava enfrentava castigos, como ajoelhar no milho ou receber

uma palmatória. O caderno era improvisado, feito com papel de padaria, e não havia borracha. Dona Ana estudou até a 2ª série, com as professoras Antoninha e Regina, enquanto o senhor Domício chegou até a 4ª série, com os professores Vicente e Virgilina. A educação formal era limitada, e os recursos de saúde, escassos: os postos de saúde não existiam, e farmácias só eram encontradas em municípios vizinhos, como Garopaba. Os hospitais mais próximos ficavam em Florianópolis e Laguna. Para tratar doenças e machucados, a solução eram os chás, as ervas e as plantas. Durante a gravidez, as mulheres contavam com parteiras, figuras essenciais para a comunidade.

Quando perguntado sobre as diferenças entre a sua época de criança e os dias atuais, o senhor Domício afirmou que “na época era feliz”, apesar das dificuldades, mas que atualmente a vida é mais prática. Eles também lembram que a hora de dormir era determinada pelo pôr do sol: os irmãos deitavam juntos em uma cama grande feita de palha de milho, utilizando esteiras e cobertores costurados artesanalmente. As roupas eram feitas de saco de açúcar, as fraldas eram de pano, e os sapatos, como o Kichute e o Conga, só eram usados em festas – ainda assim causavam calos, pois os pés das crianças não estavam acostumados.

Na época, não havia eletricidade. As noites eram iluminadas por lâmparinas e *pombocas*, enquanto as velas eram reservadas para a igreja e os cemitérios. Dona Ana lembrou dias de chuva, em que brincava com os irmãos, puxando-os pelo chão encerado da casa, num divertido escorrega improvisado. Os cachorros, então, não eram tratados como animais de estimação, mas como companheiros de caça.

O banho era em gamelas, e cada um dos irmãos tinha seu próprio pote de água. Produtos de higiene eram raros; eles usavam carvão para escovar os dentes e, em ocasiões especiais, um perfume da marca Dirce. Nas memórias de infância, também estão as lendas que ouviam dos mais velhos, como o Boitatá, que, segundo eles, assombrava a imaginação dos pequenos.

Os presentes só vinham no Natal, e a Páscoa não era celebrada. A infância era marcada por trabalho desde cedo: o senhor Domício vendia pipoca, pinhão e engraxava sapatos aos seis anos. Já a dona Ana ajudava cuidando dos irmãos mais novos e colaborava na extração de vegetais. A disciplina familiar também era rígida, com castigos físicos aplicados pelos pais e irmãos mais velhos.

Para dona Ana e o senhor Domício, apesar das dificuldades e da ausência de muitas facilidades que temos hoje, aqueles tempos guardam um valor especial, carregado de carinho e saudade. As crianças, por sua vez, manifestaram grande admiração ao ouvir os relatos, demonstrando-se surpresas ao perceber como era a vida sem os confortos e os acessos contemporâneos. Essa troca de experiências proporcionou uma reflexão profunda sobre as mudanças ao longo do tempo, instigando nelas o reconhecimento e a valorização do que têm hoje.

Além da importância de suas vivências pessoais, os convidados possuíam uma ligação significativa com a própria escola. Um dos avós foi esposo de uma das diretoras da Escola Básica Dr. Ivo Silveira, uma educadora que deixou um legado importante para a instituição, sendo considerada uma pessoa muito especial para a comunidade escolar. Outra convidada, avó de um dos estudantes, atuou como merendeira na escola e, após anos de dedicação, aposentou-se, carregando consigo memórias valiosas do ambiente escolar e de várias gerações de alunos que passaram por ali – inclusive esta que aqui escreve; hoje sou professora, mas anos atrás fui aluna enquanto ela era merendeira, vivenciando de perto sua dedicação e carinho com os estudantes.

Para registrar a experiência, os alunos foram incentivados a escrever relatos sobre a conversa, descrevendo suas impressões, aprendizados e sentimentos despertados pela atividade de escuta. Esses registros serviram como uma forma de preservar e valorizar a memória oral, conectando o passado ao presente e fortalecendo o vínculo entre as gerações.

O GÊNERO ENTREVISTA PARA FORTALECER A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE

Como atividade culminante do projeto, os alunos realizaram entrevistas com pessoas mais velhas de seu convívio, praticando técnicas de entrevista e escrita com base em um roteiro elaborado em sala de aula, a partir dos estudos sobre esse gênero textual. Durante as entrevistas, os estudantes puderam aplicar habilidades como escuta ativa, formulando perguntas pertinentes e registrando as respostas de forma organizada e coerente. Além disso, foram incentivados a refletir sobre o contexto e a importância das memórias compartilhadas, explorando a história de vida dos entrevistados.

A entrevista realizada foi estruturada com o objetivo de explorar as memórias e as histórias de infância, conectando-se aos Componentes Curriculares de Ensino Religioso, História, Geografia e Língua Portuguesa. Após estudar os gêneros textuais entrevista e jornal falado, as perguntas foram cuidadosamente organizadas para proporcionar uma reflexão sobre a infância dos entrevistados, suas brincadeiras e os lugares que marcaram suas vidas, além de resgatar lendas e contos transmitidos pelas gerações anteriores.

A primeira questão abordou o bairro onde a pessoa cresceu, questionando se ela passou a infância no bairro Penha ou em outra localidade. Em seguida, foi perguntado sobre as brincadeiras mais comuns daquela época, buscando identificar atividades lúdicas que faziam parte do cotidiano das crianças de antigamente. Também se indagou sobre os lugares onde essas brincadeiras aconteciam, como campos, praças e ruas, e se esses locais ainda existem na atualidade, promovendo uma conexão entre o passado e o presente.

A entrevista prosseguiu com a pergunta sobre a experiência escolar do entrevistado. Quis-se saber onde ele estudara, como era a escola e quantas

salas de aula ela havia, resgatando as condições e as memórias do ambiente escolar da época. Também se perguntou sobre o que mais gostava de fazer na escola, revelando as preferências e atividades mais marcantes de sua vivência educacional.

Outro aspecto importante abordado foi a questão das lendas e histórias contadas durante a infância, explorando o imaginário e o legado cultural transmitido pelas gerações anteriores. Os entrevistados foram convidados a compartilhar lendas que ouviram quando crianças, bem como contos ou histórias contadas por seus pais ou avós, estabelecendo um vínculo com as tradições orais que compõem a memória cultural da comunidade.

A entrevista também provocou uma reflexão sobre o que é importante para as crianças de hoje saberem sobre as brincadeiras, histórias e lendas antigas, além de questionar a importância de preservar essas memórias. Para finalizar, foi oferecida a oportunidade para que o entrevistado compartilhasse mais alguma história ou deixasse um conselho para as novas gerações.

Esse conjunto de perguntas não só visou resgatar memórias e preservar histórias, mas também possibilitou que os estudantes, ao participarem desse processo de escuta e reflexão, compreendessem melhor o impacto do tempo nas práticas culturais e a importância da preservação da memória coletiva.

A maior parte das respostas coletadas abordou temas como a simplicidade da infância, a escassez de recursos e a forte presença do folclore na vida cotidiana, com menções a lendas populares como o Boitatá, a Mula-Sem-Cabeça, entre outras. Essas lendas, repletas de mistério e cultura popular, faziam parte do imaginário das crianças no passado, sendo transmitidas de geração em geração. Quanto aos espaços de brincadeira, os campos e as roças foram frequentemente mencionados como os principais locais onde as crianças se reuniam para brincar, em contato direto com a natureza,

ao contrário dos ambientes urbanos e tecnológicos que temos hoje.

Além disso, a maioria dos conselhos deixados pelos entrevistados foi voltada para o valor de aproveitar a infância de forma mais simples e descontraída, longe das distrações e pressões do mundo digital. Muitos sugeriram que as crianças de hoje saíssem das telas, aproveitassem o tempo ao ar livre e se conectassem com as brincadeiras antigas, que estimulavam a criatividade e o convívio social. Essas reflexões não apenas destacaram as mudanças nas formas de lazer e aprendizado ao longo do tempo, mas também enfatizaram a importância de valorizar momentos de convivência genuína e a preservação das memórias culturais.

POESIA E SUBJETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS CULTURAIS

Concomitantemente a essas proposições, com o objetivo de inspirar todo esse processo, além da proposta de intervenção, os cursistas do Transvendo as Escolas elaboramos um texto com o objetivo de mapear memórias da nossa infância, em que cada participante foi convidado a relatar suas próprias lembranças, revivendo momentos significativos de sua infância e refletindo sobre o impacto dessas experiências ao longo da vida. Esse exercício nos proporcionou um mergulho no passado, despertando emoções e reflexões sobre o que cada memória representa e como elas moldam nossa visão de mundo. Compartilhamos histórias de brincadeiras, lugares e sentimentos que foram essenciais para a construção de nossa identidade.

Após essa atividade, os cursistas realizamos o Poema da Janela, um exercício criativo em que, a partir da vista de uma janela, imaginamos o que conseguiríamos ver com um olhar poético. O objetivo foi transformar a observação do cotidiano em uma experiência sensível, despertando o olhar

para os detalhes e as belezas que muitas vezes passam despercebidas. Cada um de nós escreveu sobre a cena observada, buscando capturar o que parecia simples à primeira vista, mas que, sob a ótica poética, se revelava profundo e cheio de significados.

Em outro momento, dessa vez juntamente com os alunos, elaboramos um Glossário Poético, também uma proposta do Ciclo de Oficinas, mas que teve uma ligação muito interessante com o resgate das memórias da proposta de intervenção com as crianças, por se tratar de algo mais sensível, que consistiu na definição de algumas palavras do universo escolar vistas sob o olhar criativo e imaginativo das crianças. Ao invés de definições convencionais, as palavras foram descritas de maneira subjetiva, poética, trazendo à tona sentimentos, metáforas e interpretações pessoais. Esse glossário foi uma forma de valorizar a linguagem infantil, permitindo que os alunos expressassem sua visão de mundo de maneira única e inspiradora, ao mesmo tempo em que promovíamos o desenvolvimento da criatividade e da escrita.

O Glossário Poético se conectou diretamente à proposta de intervenção de resgate das memórias culturais, pois, ao permitir que as crianças definissem palavras do universo escolar de forma subjetiva e criativa, promovemos não apenas a reflexão sobre seu próprio universo, mas também o fortalecimento da identidade cultural e das memórias afetivas presentes no cotidiano escolar e familiar. Assim, a atividade estabeleceu um elo entre poesia e memória, em que a expressão poética se tornou um meio de resgatar e preservar as experiências e histórias vividas, unindo passado e presente de forma sensível e criativa.

Essas atividades não só fortaleceram o vínculo com os alunos, mas também proporcionaram um ambiente de aprendizagem lúdico e reflexivo, onde o olhar poético e a valorização das memórias pessoais se tornaram instrumentos poderosos de aprendizagem e expressão.

Figura 24: Roda de conversas do projeto Transvendo as Escolas.



Fonte: a autora, 2024.

Figura 25: Objetos trazidos pelos estudantes para o resgate de memórias.



Fonte: a autora, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação foi contínua e ocorreu ao longo de todas as atividades, considerando a participação e o engajamento dos alunos em cada etapa do processo. Os relatos escritos e as entrevistas foram avaliados quanto à clareza, coerência e adequação ao gênero textual, levando em conta a capacidade dos alunos de estruturar e transmitir as informações de maneira eficaz.

Já a apresentação dos objetos antigos foi avaliada pela organização das ideias, pela capacidade de argumentação e pela expressão oral, observando a forma como os alunos expuseram suas experiências e a relevância dos objetos para a compreensão do passado. Essa avaliação também considerou o grau de envolvimento e a atitude dos estudantes durante a interação com as memórias de seus familiares, além da reflexão sobre a importância da preservação da história pessoal e coletiva.

Os resultados foram significativos: os alunos demonstraram maior interesse e valorização das histórias de suas famílias e comunidades, além de desenvolverem habilidades de leitura e escrita com maior profundidade. O Glossário Poético, ao possibilitar que as crianças expressassem suas percepções de forma criativa e pessoal, contribuiu diretamente para esse processo, ampliando a compreensão das palavras e suas relações com o universo cultural e afetivo.

O projeto também aumentou o engajamento das famílias e fortaleceu o vínculo dos estudantes com a escola, reforçando a importância da memória coletiva e da preservação cultural. Assim, a iniciativa não apenas resgatou memórias individuais e familiares, mas também propiciou um espaço de valorização e reflexão sobre as histórias compartilhadas, criando um elo entre o presente e o passado, entre a poesia e as memórias que formam a identidade da comunidade escolar no bairro da Penha.

