

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

FLÁVIA MARTINS MALAQUIAS

**O LÚDICO E O IMAGINÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UMA
PROPOSTA POR MEIO DE “A BOLSA AMARELA” DE LYGIA BOJUNGA**

Campo Grande

2024

FLÁVIA MARTINS MALAQUIAS

**O LÚDICO E O IMAGINÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UMA
PROPOSTA POR MEIO DE “A BOLSA AMARELA” DE LYGIA BOJUNGA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação nível Doutorado em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS, sob orientação do Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira como requisito normativo para obtenção da titulação de Doutora em Estudos de Linguagens pela na linha de pesquisa Literatura, Estudos Comparados e Interartes.

Campo Grande

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Sxxp Malaquias, Flávia Martins. 2024

O lúdico e o imaginário na formação do leitor literário: uma proposta por meio de “A bolsa amarela” de Lygia Bojunga. Flávia Martins Malaquias – 2024.

Trabalho de Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - PPGEL) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Campo Grande, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira.

1. Palavras-chave 1. 2. Palavras-chave 2. 3. Palavras-chave 3. I. Malaquias, Flávia Martins. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus Campo Grande. O lúdico e o imaginário na formação do leitor literário: uma proposta por meio de “A bolsa amarela” de Lygia Bojunga.

CDD (XX) XXX XXX

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL FACULDADE DE ARTES,
LETRAS E COMUNICAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO
EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

FLÁVIA MARTINS MALAQUIAS

**O LÚDICO E O IMAGINÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UMA
PROPOSTA POR MEIO DE “A BOLSA AMARELA” DE LYGIA BOJUNGA**

BANCA EXAMINADORA:

**Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira (Presidente)
Universidade de Brasília (UNB)**

**Profa. Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos (Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS**

**Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Dalvi – (Titular)
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES**

**Profa. Dra. Linda Maria de Jesus Bertolino (Titular)
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA**

**Prof. Dr. Wellington Furtado Ramos – (Suplente)
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS**

**Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues (Suplente)
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS**

Ao meu pai, Osvaldo Malaquias (in memoriam),
por sua eterna fortaleza e inspiração,
e à minha mãe, Leontina, por seu amor
e apoio incondicionais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e sabedoria concedidas ao longo desta trajetória, acreditando sempre que tudo tem seu propósito e acontece para o nosso bem.

Ao meu pai e minha mãe, por serem minhas fortalezas e me apoiarem incondicionalmente, acreditando sempre no meu potencial e me incentivando em todos os momentos.

Aos meus irmãos e irmãs, pela parceria, incentivo e pelo apoio constante durante minha caminhada acadêmica.

Ao meu esposo Leandro, por sua paciência, amor e compreensão, tornando possível cada etapa deste percurso repleto de aprendizados e realizações.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira, por sua orientação e dedicação, sendo um exemplo de compromisso acadêmico e me guiando para olhar meu objeto de pesquisa com profundidade.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação nível Doutorado em Estudos de Linguagens, por contribuírem de forma significativa na construção do meu percurso como doutoranda, sedimentando as bases necessárias para minha formação.

E a todos que, de alguma forma, fizeram parte deste caminho, minha sincera gratidão.

Resumo

Esta tese investiga como a literatura infantil, com seus elementos lúdicos e imaginativos, contribui para a formação do leitor literário nos anos iniciais da educação básica. O objetivo da pesquisa é examinar como esses elementos podem ser integrados nas práticas pedagógicas para promover o desenvolvimento da capacidade crítica e autônoma dos estudantes na leitura e interpretação de textos literários. Para isso, propõe-se uma metodologia que incorpora o lúdico e a imaginação como elementos pedagógicos centrais. A pesquisa-ação foi adotada como abordagem metodológica, complementada por análise textual e observação participante. Foram implementadas práticas pedagógicas como rodas de leitura, dramatizações e oficinas de escrita criativa, com o intuito de estimular a participação ativa dos estudantes, promover o desenvolvimento da capacidade crítica e favorecer a construção coletiva de significados. Os dados qualitativos foram coletados por meio de diários de campo, entrevistas, aplicação da metodologia de ensino e análise das produções textuais dos alunos. A obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga (1976), foi escolhida por sua relevância literária e temática, explorando questões como identidade, desejos reprimidos e o papel da imaginação na infância. A narrativa incorpora o lúdico, elemento central para a formação do leitor literário, e possibilita que os estudantes se identifiquem com a protagonista, estimulando reflexões críticas e profundas sobre suas próprias vivências. A revisão bibliográfica incluiu obras como *A Formação do Leitor no Brasil* (Zilberman, 1986), *Literatura Infantil: Textos, Contextos e Leituras* (Lajolo, 1994) e os estudos de Antonio Candido (1995), que discutem a função social da literatura e sua capacidade de suscitar interpretações complexas e múltiplas interações entre texto e leitor, refletindo sobre as relações dialéticas entre arte, sociedade e os processos de subjetivação mediados pela leitura, entre outros autores. Os resultados indicam que a adoção dessas práticas resultou em um aumento significativo no interesse pela leitura, conforme evidenciado pela participação dos estudantes nas atividades e em suas produções textuais, que demonstraram maior envolvimento com os textos. Conclui-se que essas abordagens ampliaram a experiência literária, favorecendo o desenvolvimento de leitores críticos capazes de interagir reflexivamente com os textos e de explorar seus múltiplos sentidos.

Palavras-chave: Literatura infantil, Formação do leitor literário, Lúdico, Imaginário, Pesquisa-ação.

Abstract

This thesis investigates how children's literature, with its playful and imaginative elements, contributes to the development of literary readers in the early years of basic education. The research aims to examine how these elements can be integrated into pedagogical practices to promote the development of students' critical and autonomous abilities in reading and interpreting literary texts. To achieve this, the study proposes a methodology that incorporates playfulness and imagination as central pedagogical elements. Action research was adopted as the methodological approach, complemented by textual analysis and participant observation. Pedagogical practices such as reading circles, dramatizations, and creative writing workshops were implemented to stimulate active student participation, promote the development of critical skills, and foster the collective construction of meanings. Qualitative data were collected through field journals, interviews, application of the teaching methodology, and analysis of students' textual productions. The book *A bolsa amarela* by Lygia Bojunga (1976) was chosen for its literary and thematic relevance, exploring issues such as identity, repressed desires, and the role of imagination in childhood. The narrative incorporates playfulness, a central element for the formation of literary readers, allowing students to identify with the protagonist and encouraging critical and deep reflections on their own experiences. The literature review included works such as *A Formação do Leitor no Brasil* (Zilberman, 1986), *Literatura Infantil: Textos, Contextos e Leituras* (Lajolo, 1994), and studies by Antonio Candido (1995), which discuss the social function of literature and its capacity to elicit complex interpretations and multiple interactions between text and reader, reflecting on the dialectical relationships between art, society, and the processes of subjectivation mediated by reading, among other authors. The results indicate that the adoption of these practices led to a significant increase in interest in reading, as evidenced by students' participation in activities and their textual productions, which showed greater engagement with the texts. It is concluded that these approaches expanded the literary experience, promoting the development of critical readers capable of interacting reflectively with texts and exploring their multiple meanings.

Keywords: Children's literature, Literary reader development, Playfulness, Imagination, Action research.

Resumen

Esta tesis investiga cómo la literatura infantil, con sus elementos lúdicos e imaginativos, contribuye a la formación del lector literario en los primeros años de la educación básica. El objetivo de la investigación es examinar cómo estos elementos pueden integrarse en las prácticas pedagógicas para promover el desarrollo de la capacidad crítica y autónoma de los estudiantes en la lectura e interpretación de textos literarios. Para ello, se propone una metodología que incorpora el lúdico y la imaginación como elementos pedagógicos centrales. Se adoptó la investigación-acción como enfoque metodológico, complementada con análisis textual y observación participante. Se implementaron prácticas pedagógicas como círculos de lectura, dramatizaciones y talleres de escritura creativa, con el objetivo de estimular la participación activa de los estudiantes, promover el desarrollo de la capacidad crítica y favorecer la construcción colectiva de significados. Los datos cualitativos se recopilaban a través de diarios de campo, entrevistas, aplicación de la metodología de enseñanza y análisis de las producciones textuales de los alumnos. La obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga (1976), fue elegida por su relevancia literaria y temática, explorando cuestiones como la identidad, deseos reprimidos y el papel de la imaginación en la infancia. La narrativa incorpora el lúdico, un elemento central para la formación del lector literario, y permite que los estudiantes se identifiquen con la protagonista, estimulando reflexiones críticas y profundas sobre sus propias experiencias. La revisión bibliográfica incluyó obras como *A Formação do Leitor no Brasil* (Zilberman, 1986), *Literatura Infantil: Textos, Contextos e Leituras* (Lajolo, 1994) y los estudios de Antonio Candido (1995), que discuten la función social de la literatura y su capacidad para suscitar interpretaciones complejas y múltiples interacciones entre texto y lector, reflexionando sobre las relaciones dialécticas entre arte, sociedad y los procesos de subjetivación mediados por la lectura, entre otros autores. Los resultados indican que la adopción de estas prácticas resultó en un aumento significativo en el interés por la lectura, según lo evidenciado por la participación de los estudiantes en las actividades y en sus producciones textuales, que demostraron un mayor compromiso con los textos. Se concluye que estas aproximaciones ampliaron la experiencia literaria, favoreciendo el desarrollo de lectores críticos capaces de interactuar reflexivamente con los textos y explorar sus múltiples sentidos.

Palabras clave: Literatura infantil, Formación del lector literario, Lúdico, Imaginación, Investigación-acción.

LISTA QUADROS

Quadro 1 - Desafios no ensino de Literatura.....	96
Quadro 2 - Estratégias pedagógicas para o ensino de Literatura.....	105

LISTA GRÁFICOS

Gráfico 1 - Interações dos alunos durante a leitura dos Capítulos I e II.....	116
Gráfico 2 - Interação dos alunos durante a leitura do capítulo III.....	119
Gráfico 3 - Interação dos alunos durante a leitura do capítulo IV.....	120
Gráfico 4 - Interação dos alunos durante a leitura do capítulo VI e VII	125
Gráfico 5 - Participação dos alunos nas atividades dos capítulos IX e X	128

LISTA DE PRODUÇÕES

Produção 1	132
Produção 2	133
Produção 3	134
Produção 4.....	135

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

MS - Mato Grosso do Sul

OASISBR - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica

PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
2. LUDICIDADE E IMAGINAÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR INFANTIL	23
1.1 Imaginação e ludicidade na experiência do leitor infantil	28
1.1.2 A criança e a construção do imaginário	29
1.2 Relações entre literatura, ludicidade e imaginação	32
1.2.1 O lúdico no ensino da literatura infantil e seus desafios	35
1.2.2 Ludicidade e imaginação no estímulo ao pensamento crítico infantil.....	38
1.3 Desenvolvimento emocional da criança através da identificação com personagem	43
1.3.1 Contribuições da literatura infantil para a alfabetização	47
1.3.2 Literatura como construção da experiência cultural	52
2. ANÁLISE CRÍTICA DA LITERATURA E DO CORPUS <i>A BOLSA AMARELA</i>.....	57
2.1 A escolha do corpus literário e a experiência de leitura	58
2.1.2 Revisão crítica de <i>A bolsa amarela</i>	66
2.2 Análise dos elementos lúdicos e imaginários presentes na obra <i>A bolsa amarela</i>	71
2.3 Perspectivas teóricas sobre a construção da personagem protagonista	75
3. A BNCC E A LITERATURA INFANTIL.....	86
3.1 A leitura na primeira infância: abordagens e desafios segundo a BNCC.....	90
3.2 Literatura em sala de aula e os desafios do ensino frente à BNCC	92
3.3 Limitações de acesso à literatura e seus impactos	98
4. O MÉTODO RECEPCIONAL EM PRÁTICA COM <i>A BOLSA AMARELA</i>	106
4.1 Caracterização do Ambiente Educacional	108
4.2 Determinação do horizonte de expectativas – iniciando a jornada literária	110
4.2.1 Além das palavras: atendimento ao horizonte de expectativas	118
4.2.2 Explorando a narrativa: Ampliando Horizontes	127
4.2.3 Novas perspectivas: ruptura do Horizonte de Expectativas	130
4.2.4 Questionamento do horizonte de expectativas	136
4.2.4.1 Debate em Grupos	141
4.2.5 Ampliando o Horizonte de Expectativas	144

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	155
ANEXO I - Pedido de Autorização	161
ANEXO II – Sequência Didática.....	162
ANEXO III – Termo de consentimento livre e esclarecido - Estudante	166
ANEXO IV – Termo de consentimento livre e esclarecido - Docente	169
ANEXO V – Termo de consentimento livre e esclarecido - Responsável.....	172

Considerações Iniciais

A leitura de textos literários na infância amplia o repertório cognitivo, linguístico e expressivo das crianças, ao mesmo tempo que desafia suas capacidades analíticas e reflexivas. Ao interagir com narrativas complexas e personagens multifacetados, elas são estimuladas a construir significados de maneira ativa, desenvolvendo habilidades interpretativas, sociais e comunicativas. Segundo Lev Vygotsky (2007), a linguagem é um elemento estruturante do pensamento, e a interação social desempenha um papel central nesse processo. Ele introduz o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), que se refere

"à distância entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e o que ela pode alcançar com a assistência de um adulto ou de pares mais experientes." Nesse sentido, a leitura literária oferece experiências que envolvem colaboração e mediação de significados, funcionando como um agente que expande as fronteiras do desenvolvimento cognitivo, social e linguístico infantil. Ao engajar as crianças em processos interpretativos que exigem colaboração e reflexão, a leitura favorece o desenvolvimento de habilidades críticas, alinhando-se aos princípios da ZDP e demonstrando seu potencial como estímulo ao desenvolvimento humano (Vygotsky, 2007, p. 97).

Assim, a literatura possibilita à criança expandir suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e linguísticas, ao engajá-la em processos de reflexão e construção de conhecimento. Vygotsky (2007) argumenta que a leitura é um processo ativo de construção de significados, influenciado pelas interações sociais e pelo ambiente cultural. Ao se envolverem com diferentes narrativas, as crianças internalizam a linguagem e constroem uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor. Essa relação com os textos é moldada por suas experiências pessoais e pelo contexto social, tornando essencial que a escolha dos livros considere a diversidade cultural e social, para que elas possam se identificar com as histórias e ampliar sua percepção sobre diferentes realidades. Destaca, ainda, que o desenvolvimento emocional está profundamente ligado às interações sociais e culturais. Por meio das histórias, os leitores são expostos a uma variedade de emoções e situações, facilitando a compreensão de si mesmos e dos outros, promovendo empatia e habilidades de relacionamento, aspectos fundamentais para a formação integral do indivíduo.

Dessa forma, ao considerar o papel da literatura no desenvolvimento infantil, é importante destacar a visão de Antonio Candido em *O Direito à Literatura* (1998). O autor argumenta que a literatura é uma necessidade universal, essencial para a formação humana, independentemente da época ou cultura. Ele afirma que "a literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo ou homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação". Essa perspectiva complementa as ideias

de Vygotsky ao evidenciar como o contato com narrativas literárias é fundamental para a construção de significados e para a expansão das capacidades cognitivas, linguísticas e emocionais das crianças. A literatura, assim, atua como um espaço onde os estudantes podem desenvolver o pensamento crítico, a imaginação e a empatia, aspectos centrais para o seu crescimento integral.

Apesar da importância da literatura na formação do leitor, o ensino e a apreciação do texto literário nas escolas enfrentam desafios significativos. A compreensão do que constitui "literatura" varia amplamente entre contextos e culturas, e essa diversidade de interpretações representa um obstáculo para os educadores, que precisam adaptar suas práticas pedagógicas para incluir diferentes perspectivas e assegurar uma abordagem inclusiva e eficaz. A literatura, por sua vez, é um campo dinâmico e em constante transformação. O que é reconhecido como literário em um momento pode ser reavaliado e modificado ao longo do tempo, com textos que antes eram desconsiderados ganhando destaque, enquanto outros perdem seu valor.

Essa natureza mutável impõe desafios no contexto educacional, já que os currículos de literatura precisam ser constantemente revisados para acompanhar as novas interpretações e inclusões no cânone literário. No entanto, a necessidade de atualização contínua nem sempre é compatível com os sistemas educacionais, que frequentemente operam com currículos rígidos e padronizados, dificultando a inclusão de novas obras e abordagens. Essa rigidez curricular limita a flexibilidade necessária para incorporar novos textos e teorias emergentes, resultando em um ensino que não acompanha as discussões contemporâneas sobre a literatura.

Ademais, a falta de uma definição clara e consensual do que é literatura torna subjetiva a avaliação do valor literário de textos, complicando processos avaliativos que exigem critérios consistentes. Isso também pode dificultar a inclusão de obras de autores de culturas menos representadas, perpetuando um cânone literário que não reflete a diversidade cultural essencial em um mundo globalizado. Além dos desafios conceituais, há também dificuldades práticas. A escassez de recursos nas escolas, como a falta de livros e materiais didáticos, restringe a exposição dos alunos a uma variedade de textos literários. Esse problema é agravado por metodologias tradicionais que, conforme Regina Zilberman (2009), enfatizam a memorização e a análise descontextualizada dos textos, desmotivando os alunos e reduzindo seu engajamento com a leitura. Torna-se, assim, urgente a adoção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, capazes de fomentar o pensamento crítico e promover uma relação mais significativa com a literatura. Nessa linha, Rildo Cosson destaca a necessidade de evitar o estreitamento da literatura nas escolas, advertindo que:

"No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras [...], mas também de protocolos de leitura próprios da literatura. Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus do conhecimento." (Cosson, 2014, p. 13)

Esse estreitamento não se limita à escassez de recursos materiais. A organização pedagógica muitas vezes desconsidera as especificidades culturais e regionais dos alunos. Metodologias padronizadas, que não levam em conta os diferentes contextos, tendem a ser ineficazes em ambientes diversos, como escolas urbanas em comparação às rurais ou em diferentes regiões do país. A falta de adaptação do ensino às realidades locais significa que questões sociais, culturais e históricas relevantes para os alunos acabam sendo negligenciadas. Como resultado, o ensino torna-se descontextualizado e desconectado da realidade dos estudantes. Candido enfatiza que:

A literatura deve ser capaz de dialogar com o contexto social e cultural dos leitores, promovendo uma maior compreensão e reflexão sobre suas próprias realidades, e é essa capacidade de compreensão que torna a literatura um veículo de conscientização e transformação social, proporcionando aos leitores um meio de explorar as tensões e contradições de seu tempo e de seu espaço. (Candido, 1998, p. 54)

Quando o ensino de literatura se distancia das realidades locais e culturais dos alunos, a literatura perde seu potencial transformador. Ao desconsiderar o contexto de vida dos estudantes, o ensino literário limita a capacidade da literatura de ser um espaço para a reflexão crítica sobre as próprias realidades e as complexidades sociais que os alunos enfrentam. Para que a literatura cumpra sua função de conscientização e transformação, é fundamental que o ensino ofereça aos leitores textos que se conectem diretamente com as experiências, histórias e questões do cotidiano dos alunos. Diante dessa necessidade, esta pesquisa propõe uma abordagem integrada, que combina pesquisa-ação, análise textual e observação participante. Thiollent (1985, p. 14) define:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

As atividades realizadas, como rodas de leitura, dramatizações e oficinas de escrita criativa, foram concebidas para fomentar a participação ativa dos alunos e promover a construção conjunta de significados. Nesse contexto, a literatura é entendida como um campo diversificado de textos, culturas e formas de expressão, que fazem parte da organização curricular escolar,

incluindo tanto a literatura universal quanto a literatura juvenil. Essas práticas de leitura e interação com obras literárias e manifestações artísticas, como a contação de histórias, têm o objetivo de envolver os estudantes em experiências estéticas e afetivas. Esse processo estimula o educador a refletir continuamente sobre sua prática pedagógica, ajustando-a conforme as necessidades dos alunos e as interpretações literárias em constante evolução. A análise textual dedica-se ao exame das obras literárias, reconhecendo a multiplicidade de interpretações e a complexidade que cada texto oferece. A observação participante permite que o educador acompanhe diretamente a interação dos alunos com os textos, ajustando suas abordagens de ensino de forma dinâmica. Ao combinar essas metodologias, a pesquisa busca superar as complexidades do ensino da literatura, promovendo práticas pedagógicas que sejam relevantes e inclusivas, ajustadas às transformações contínuas no campo literário.

A obra *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga (2020) foi escolhida como objeto de estudo devido à sua relevância educacional e à presença de elementos lúdicos e imaginativos, que oferecem uma base para a investigação proposta. A obra trata de temas do universo infantil por meio da fantasia, permitindo que os leitores experimentem as vivências da personagem, o que facilita o desenvolvimento da empatia e da reflexão. Esses aspectos contribuem para a formação do leitor literário. A narrativa utiliza o lúdico e o fantástico para levar os leitores a explorar a psique humana, promovendo a empatia e a compreensão de diferentes pontos de vista. Marisa Lajolo e Zilberman (1987, p. 158) observam sobre a obra de Bojunga:

Sua narrativa flui num ritmo vagaroso, atento à minúcia de comportamento e de ambiente que às vezes se aproxima do fluxo de consciência. O resultado é uma narrativa original que, além de romper com a linearidade, parece ter a intenção de colocar-se ao modo infantil de perceber e dar significado ao mundo.

Esses elementos oferecem um ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino da literatura. Apresentam possibilidades para a exploração de elementos simbólicos, como o objeto da bolsa amarela, que se associa à busca interior e ao amadurecimento da personagem. Esses símbolos abrem espaço para discussões e interpretações que incentivam os alunos a questionar suas próprias vivências e percepções do mundo. Nesse contexto, a obra estimula o aprimoramento das habilidades de leitura, incentivando uma análise aprofundada e uma abertura para novas interpretações por parte dos alunos, contribuindo para a formação do leitor literário.

A revisão bibliográfica deste estudo abrange obras como "A Formação do Leitor no Brasil" (Zilberman, 1986), "Literatura Infantil: Textos, Contextos e Leituras" (Lajolo, 1994) e os estudos de Antonio Candido sobre a função da literatura (Candido, 1995), que fornecem as bases teóricas necessárias para a análise da literatura no contexto da Educação Literária. Ela adota uma perspectiva centrada na recepção literária, enfatizando a interação entre o leitor e o texto. Lajolo apresenta uma teoria contextual que considera a literatura como fenômeno cultural inserido em contextos históricos, sociais e políticos específicos. Candido propõe uma reflexão sobre o papel estético e crítico da literatura na formação do leitor. Essas perspectivas teóricas se complementam e fornecem uma compreensão abrangente do papel da literatura na construção de uma leitura crítica e reflexiva.

Nesse contexto, o Método Recepcional de Ensino, desenvolvido por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), foi aplicado para avaliar a contribuição dessas abordagens no desenvolvimento das habilidades analíticas e interpretativas dos estudantes. Esse método, sistematizado na obra *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas* (1993), é estruturado em cinco etapas: determinação do horizonte de expectativas, atendimento ao horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas. A abordagem valoriza a interpretação ativa dos leitores, reconhecendo a influência de suas experiências pessoais na recepção da obra literária.

Destaca também a importância de aceitar novos textos, realizar leitura crítica das interpretações com base no contexto cultural e ampliar as perspectivas dos estudantes. Os resultados desta pesquisa indicam que a integração de elementos literários com práticas pedagógicas que valorizam o lúdico e o imaginário promove uma transformação significativa na educação literária, ajustando o ensino da literatura infantil às necessidades dos estudantes e contribuindo para a formação de leitores mais capacitados para a análise textual e a construção de significados literários. A aplicação do Método Recepcional contribui para a formação de leitores críticos, desafiando-os a refletir sobre suas próprias percepções e preconceitos, promovendo uma abertura maior para a diversidade de interpretações literárias. Dessa forma, a proposta busca não apenas a formação de leitores proficientes, mas também de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, conforme as autoras afirmam:

Partindo do horizonte de expectativas do grupo, em termos de interesses literários, determinados por suas vivências anteriores, o professor provoca situações que propiciem o questionamento desse horizonte. Tal atitude implicaria um distanciamento do estudante, uma vez que revisa criticamente seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e seu consequente alargamento. Com o ajustamento a essa nova situação, o passo seguinte

é a oferta pelo professor de diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizam o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo. Como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade (Bordini & Aguiar, 1993, p. 85).

Ao questionar e ampliar o horizonte de expectativas dos estudantes, o Método Recepcional estimula um processo de reflexão que transcende o ambiente escolar, formando leitores capazes de reinterpretar textos de maneira transformadora e compartilhar novas perspectivas em diferentes contextos sociais.

A proposta deste estudo é investigar os aspectos teóricos e metodológicos relacionados à importância do lúdico e do imaginário na formação de leitores. Para alcançar esse objetivo, propõe-se identificar os principais desafios no ensino da literatura nas séries iniciais da educação básica, compreendendo as barreiras que impedem uma educação literária efetiva e inclusiva. Além disso, busca-se aplicar, observar e avaliar a eficácia do Método Recepcional de Ensino na formação do leitor literário nessa etapa educacional, utilizando o livro *A bolsa amarela* como recurso pedagógico. A pesquisa também pretende dialogar sobre as dificuldades inerentes à definição do termo "literatura" e ao ensino de literatura, considerando diversas perspectivas teóricas e culturais. Nesse sentido, investigar-se-á a relação entre literatura, lúdico e imaginação, analisando como esses elementos se interconectam no contexto literário e o impacto dessa interação no desenvolvimento pessoal e intelectual dos leitores. Por fim, avaliar-se-á criticamente o impacto do ensino de literatura, com base no método supracitado, na formação de competências de leitura crítica e de engajamento literário dos estudantes.

Combinando revisão bibliográfica sistemática com uma abordagem prática de pesquisa-ação, o estudo foi realizado em uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede de ensino de Campo Grande. O objetivo é compreender as teorias existentes e aplicá-las em um contexto prático para avaliar suas contribuições na formação de leitores literários. As atividades planejadas, como rodas de leitura, dramatizações e oficinas de escrita criativa, foram concebidas para fomentar a participação ativa dos alunos e promover a construção conjunta de significados. As conclusões desta pesquisa indicam a importância de repensar as práticas pedagógicas, integrando elementos que favoreçam a interação ativa dos estudantes com os textos literários. Essa abordagem visa engajar os alunos de maneira mais profunda, promovendo a interpretação crítica e o envolvimento emocional com as narrativas, aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma relação significativa com a literatura e para o amadurecimento das habilidades interpretativas e reflexivas dos estudantes. Ainda, esta pesquisa demonstrou como a inter-relação entre literatura infantil, ludicidade e imaginação pode desempenhar papel central na

formação do leitor literário, conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise da obra supramencionada revelou que a literatura oferece experiência estética e emocional significativa e oportunidade para o desenvolvimento crítico, criativo e reflexivo das crianças. Verificou-se que o uso de estratégias pedagógicas que privilegiam o lúdico e a imaginação potencializam o envolvimento dos alunos e favorece a construção de uma relação próxima e ativa com o texto literário. As práticas pedagógicas analisadas indicam que a literatura contribui diretamente para a ampliação do repertório cultural e crítico dos estudantes, além de fomentar a empatia e a reflexão sobre temas complexos presentes na narrativa de Bojunga.

Os desafios no ensino da literatura são complexos, especialmente quando se trata de flexibilizar os currículos e valorizar o literário no ambiente educacional. A pesquisa destaca a necessidade de políticas que incentivem a inclusão de obras contemporâneas, contextualizadas social e culturalmente, para que os estudantes possam se identificar e se engajar mais profundamente. Neste contexto, o estudo busca contribuir com o ensino de literatura infantil ao propor práticas que integrem leitura, elementos lúdicos e imaginação, superando métodos tradicionais e promovendo uma educação que envolva e inclua os alunos de forma eficaz. Candido destaca que a literatura oferece ao indivíduo a possibilidade de "entrar em contato com as diferentes realidades da existência humana" (Candido, 1998, p. 182), sublinhando que a formação de leitores vai além das atividades escolares, sendo uma vivência que desperta o potencial criativo e reflexivo dos indivíduos. O estudo propõe a reavaliação das práticas no ensino da literatura infantil, buscando enfrentar os desafios apontados e promover uma experiência mais envolvente para os alunos.

A escolha de *A bolsa amarela* como objeto de estudo baseia-se na relevância de seus temas e na presença de elementos lúdicos e imaginativos que enriquecem a leitura, estimulando as habilidades interpretativas dos estudantes. O Método Recepcional de Ensino valoriza a participação ativa dos alunos, promovendo uma interação mais profunda com o texto e incentivando uma visão crítica e consciente de seu papel na sociedade. O estudo combina uma revisão bibliográfica com uma abordagem prática de pesquisa-ação, aplicada em uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental I em uma escola de Campo Grande. O objetivo é conectar teoria e prática, avaliando como as atividades propostas — como rodas de leitura, dramatizações e oficinas de escrita — favorecem a construção conjunta de significados e incentivam a participação dos alunos. As conclusões indicam a necessidade de práticas que integrem o lúdico e a imaginação, intensificando o engajamento dos estudantes e estabelecendo uma relação próxima com o texto literário.

A pesquisa revela que a integração entre literatura infantil, ludicidade e imaginação está em consonância com as diretrizes da BNCC, que enfatizam o desenvolvimento integral dos estudantes. Essas diretrizes promovem competências como a criatividade, a empatia e a reflexão crítica por meio de práticas pedagógicas diversificadas. A análise da obra demonstrou que a literatura oferece experiências estéticas e emocionais, além de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades interpretativas. Verificou-se que estratégias pedagógicas que enfatizam o lúdico e a imaginação favorecem o envolvimento dos alunos, criando uma relação ativa com o texto. As práticas analisadas mostram que a literatura amplia o repertório cultural e incentiva a reflexão sobre temas complexos, promovendo a empatia e a compreensão dos conteúdos presentes na obra de Bojunga.

1. Ludicidade e imaginação na formação do leitor infantil

O presente capítulo propõe analisar a relação entre a imaginação e os mecanismos subjacentes à formação do leitor. Baseado em um referencial teórico abrangente, este estudo busca articular conceitos-chave e suas implicações pedagógicas, com o intuito de proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos processos cognitivos e afetivos envolvidos na leitura literária. A princípio, será empreendida uma análise minuciosa do papel do lúdico na literatura, com destaque para sua função catalisadora do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Na sequência, a imaginação será investigada como um componente intrínseco à infância, sendo explorada sua relação com as narrativas literárias e as práticas lúdicas.

A discussão avançará para uma análise aprofundada do sujeito criança, com foco em sua capacidade de construir e reconstruir mundos imaginários a partir da literatura, e como esse processo contribui para a formação de sua identidade e autonomia. Em seguida, será estabelecida uma relação dialética entre literatura, ludicidade e imaginário, buscando elucidar como esses elementos se entrelaçam na experiência leitora infantil. A partir desse entendimento, serão exploradas as implicações pedagógicas dessa relação, com destaque para os desafios e as possibilidades de promover a leitura literária de forma lúdica e significativa. Por fim, serão examinadas as contribuições das teorias de Vygotsky para a compreensão do papel do lúdico no desenvolvimento infantil, com ênfase em sua potencialidade para estimular o pensamento crítico e a argumentação nas crianças.

A literatura, por meio da ludicidade, permite que as crianças explorem o mundo, desenvolvam habilidades como imaginação, criatividade e empatia. As histórias oferecem um espaço para as crianças pensarem, sentirem e aprenderem. O conceito de ludicidade, com raízes profundas na cultura ocidental, encontra sua origem no latim 'ludus', que significa 'jogo' ou

'brincadeira'. Essa noção abrangente, explorada por autores como o historiador Johan Huizinga (1872–1945), em sua obra *Homo Ludens* (1938) transcende o simples ato de brincar, envolvendo a exploração, a experimentação e a interação social. Ao proporcionar experiências lúdicas, a literatura infantil estimula o desenvolvimento integral da criança, fomentando tanto seus aspectos cognitivos quanto afetivos.

A perspectiva de Huizinga, ao enfatizar o caráter cultural e social do lúdico, converge com a função da literatura em transmitir valores, costumes e conhecimentos de uma cultura. Nesse sentido, esse tipo de narrativa educa formando a identidade e a autonomia da criança. Ao reconhecer a amplitude do lúdico, desde suas origens latinas até suas manifestações contemporâneas nas obras literárias voltadas para crianças, os educadores podem integrar estratégias criativas em suas práticas pedagógicas, criando um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo. Ademais, ao compreender o lúdico como um componente intrínseco da cultura e da sociedade, percebe-se que essas práticas na educação vão além do desenvolvimento cognitivo e emocional. Elas desempenham um papel fundamental na construção da identidade cultural das crianças, na transmissão de valores e na promoção da socialização.

Desse modo, ao considerar a influência do lúdico no contexto educacional, torna-se evidente seu papel na formação das crianças, consolidando-se como uma estratégia educacional. Luckesi (2006), em *A Importância do Ato de Brincar na Educação*, destaca que "a experiência lúdica transcende a mera atividade, proporcionando um estado de liberdade, plenitude e imersão total no momento presente" (p. 102). O autor argumenta que, ao participar de atividades dessa natureza, a criança se desliga das preocupações cotidianas, alcançando um estado de satisfação e entrega, o que amplia sua experiência e desenvolvimento.

Luckesi (2006) nos convida a uma reflexão mais profunda sobre a natureza intrínseca do lúdico. Ao afirmar que a experiência lúdica "transcende a mera atividade, proporcionando um estado de liberdade, plenitude e imersão total no momento presente" (p. 102), o autor destaca a dimensão interna e subjetiva do brincar. Mesmo em contextos coletivos, a ludicidade se origina na imaginação e na mente de cada indivíduo, manifestando-se de forma única e singular. Essa perspectiva ressalta o caráter pessoal e subjetivo do lúdico, que, embora se expresse em interação com os outros, encontra suas raízes na experiência individual. A ludicidade, ainda que se manifeste em contextos sociais, encontra suas raízes na experiência individual. É na mente e na imaginação de cada pessoa que a brincadeira se origina, moldada por vivências e percepções únicas. Essa perspectiva sublinha o caráter subjetivo e pessoal do lúdico, que, mesmo em interação com os outros, mantém sua essência individual.

A compreensão da ludicidade como uma experiência interna tem implicações importantes para a educação. Ao reconhecer que essa experiência emerge no interior de cada indivíduo, os educadores podem criar ambientes que incentivem e valorizem a expressão criativa. Isso envolve não apenas fornecer materiais e oportunidades para atividades, mas também cultivar um ambiente onde a imaginação e a criatividade sejam estimuladas e respeitadas como essenciais ao desenvolvimento humano. Essa perspectiva sugere que a prática pedagógica deve ser adaptada para permitir que cada aluno explore e desenvolva sua própria criatividade e imaginação. Isso pode incluir atividades que incentivem a autonomia e a expressão pessoal, proporcionando aos alunos oportunidades para experimentar diferentes formas de interação em um ambiente seguro e acolhedor.

Leal e Avila (2014), em *Ludicidade e Desenvolvimento Humano*, oferecem uma contribuição significativa à discussão sobre as experiências humanas. Eles enfatizam que essas atividades não devem ser vistas como um componente periférico das atividades humanas, mas como um elemento fundamental que permeia a interação dos seres humanos com o mundo. As citações de Leal e Avila podem ser agrupadas em dois temas principais: a relação com o prazer e sua conexão com o desenvolvimento humano. Leal e Avila destacam que essas atividades estão intrinsecamente ligadas ao prazer derivado das atividades realizadas. Eles afirmam que "essas práticas estão intrinsecamente relacionadas ao prazer derivado das atividades realizadas, manifestando-se como um elemento essencial ao ser humano e à sua interação com o mundo" (2014, p. 50). Essa perspectiva destaca que as atividades proporcionam uma sensação de satisfação e realização, enriquecendo substancialmente as experiências e interações das pessoas com o ambiente. Além disso, os autores enfatizam que "essas práticas são um fenômeno inerente à condição humana, que permeia todas as dimensões da vida" (p. 60), e que "são uma forma privilegiada de expressão cultural e social, refletindo os valores e as dinâmicas de uma sociedade" (p. 80). Essas ideias reforçam a visão de que essas práticas são um elemento central na experiência humana, influenciando positivamente o desenvolvimento e a qualidade de vida, além de desempenharem um papel fundamental na compreensão das dinâmicas culturais e sociais.

Os autores abordam, ainda, a conexão entre o lúdico e o desenvolvimento humano. "O lúdico está inextricavelmente ligado ao desenvolvimento humano" (2014, p. 95), indicando que o lúdico contribui para a formação dos indivíduos. Assim, sugerem que a ludicidade promove a construção da identidade, a transmissão de valores e a promoção da criatividade. Portanto, a presença do lúdico na educação é considerada essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos, impactando positivamente todas as esferas da vida. Os autores destacam que "a

ludicidade é um dos pilares do desenvolvimento humano" (2014, p. 110), enfatizando sua importância central na promoção do bem-estar e da plenitude humana. As contribuições teóricas de Leal e Avila reforçam a ideia de que o lúdico é um elemento essencial na experiência humana, influenciando positivamente o desenvolvimento e a qualidade de vida, bem como na compreensão das dinâmicas culturais e sociais.

A pesquisa conduzida por Leal e Avila (2014) nos incita a reconhecer a relevância do lúdico em todas as fases da vida, desde a infância até a idade adulta, e a integrá-lo de maneira mais profunda em nossa educação, cultura e sociedade. O lúdico não deve ser subestimado ou considerado meramente entretenimento, mas sim como um elemento essencial que enriquece nossa existência, molda nossa identidade e promove o desenvolvimento humano. Assim, essa perspectiva abrangente e holística do lúdico nos desafia a valorizar e promover suas manifestações em todas as áreas da vida, reconhecendo seu potencial transformador e sua influência positiva em nossa experiência humana.

Luckesi (2006) e de Leal e Avila (2014) dialogam de forma complementar, oferecendo uma visão abrangente sobre o lúdico e sua relevância na experiência humana. Enquanto Luckesi enfatiza a experiência interna do lúdico, destacando sua capacidade de proporcionar um estado de liberdade e plenitude, Leal e Avila ampliam essa perspectiva ao focar o lúdico como um elemento fundamental que permeia todas as dimensões da vida. Ambos os autores reconhecem que o lúdico não se limita a atividades externas ou momentos esporádicos de diversão, mas está intrinsecamente ligado ao prazer derivado das atividades realizadas. Essa convergência de ideias ressalta a importância do lúdico como parte integrante da condição humana, transcendendo brincadeiras infantis. Ambos os autores concordam que a ludicidade é uma manifestação diversificada da expressão humana, influenciando positivamente o desenvolvimento, a qualidade de vida e as dinâmicas culturais e sociais em nossa sociedade. Dessa forma, ao unir as teorias de Luckesi e de Leal e Avila, obtemos uma compreensão mais profunda do lúdico como um elemento vital na experiência humana, com implicações significativas para a educação, a cultura e a sociedade em geral.

Assim, a compreensão do termo "lúdico" exige uma apreciação de sua natureza rica e variada, estendendo-se desde sua origem etimológica até suas manifestações contemporâneas nas experiências humanas. A análise de teóricos como Huizinga, Luckesi, Leal e Avila proporciona uma visão profunda e abrangente do conceito, destacando sua importância e relevância no contexto das interações humanas e na construção de significados na vida cotidiana. No processo de ensino, ele, no texto literário, contribui para a promoção do aprendizado eficaz e no desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Conforme Terezinha Clementino da Silva Rufino (2014), o uso de elementos interativos no contexto literário é uma estratégia para engajar os alunos e tornar o processo de leitura e compreensão mais dinâmico e envolvente. A autora destaca que o ensino-aprendizagem por meio dessas atividades deve ser dinâmico, possibilitando um movimento em espiral de apropriação do conhecimento. Atividades como jogos, dramatizações, leituras interativas e outras abordagens criativas podem transformar a sala de aula em um ambiente estimulante para a exploração do universo literário. Nesse contexto, tais práticas não apenas incentivam o interesse dos alunos, mas também promovem um aprendizado mais significativo e participativo. Rufino (2014) também ressalta a importância de adaptar essas atividades ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Para a autora, essas práticas no ensino literário devem estar ancoradas na obra em si e nas vivências dos alunos. Isso significa que as atividades devem ser contextualizadas, conectando-se com os elementos presentes no texto literário e com as experiências de vida dos estudantes. Assim, ao estabelecer essa conexão, essas abordagens podem dar significado à leitura e estimular discussões mais profundas sobre os temas abordados na obra. É fundamental que os educadores incorporem tais práticas de maneira consistente no ensino literário. Nesse sentido, Rufino afirma que:

O processo ensino-aprendizagem por meio do lúdico deve constituir-se como algo dinâmico, possibilitando um movimento da apreensão do conhecimento através da junção contínua de saberes. Sendo assim, é fundamental que a idade da criança seja respeitada, pois se a atividade lúdica proposta não estiver conforme a maturidade do aprendiz servirá apenas como mais um elemento para tornar a aula cansativa e desestimulante. Nesse caso, a ludicidade deve focalizar na criança e no cotidiano atual, a vontade para então dar significado à sua aprendizagem. Assim, o uso de atividades lúdicas devem ser uma constante na sala de aula, sob o foco de objetivos determinados. (Rufino, 2014, p. 21).

As atividades lúdicas devem ser incorporadas de forma regular e contínua no processo de aprendizagem, pois elas contribuem para uma experiência educativa mais completa. Isso exige um planejamento detalhado e uma clara vinculação com os objetivos pedagógicos, assegurando que as práticas lúdicas auxiliem efetivamente no desenvolvimento da leitura crítica, na compreensão literária e no interesse pela literatura. Dessa forma, a inclusão de elementos lúdicos no contexto literário enriquece o processo de ensino, tornando-o mais envolvente e significativo para os alunos. Nesse sentido, Vygotski (1978) afirma que o processo de educação escolar é o motor do desenvolvimento; portanto, o professor não adapta as atividades ao nível atual dos alunos, mas para o nível que se pretende desenvolver. Isso implica considerar não apenas a idade cronológica, mas também as habilidades de leitura e compreensão

de cada estudante. Esse ponto de vista enfatiza a importância de um ensino desafiador, que vai além do simples acompanhamento do nível atual dos alunos. Ao mirar em um desenvolvimento futuro, o professor atua como um facilitador do progresso cognitivo e literário, incentivando os alunos a alcançarem novas competências e a expandirem seus horizontes de aprendizado. Atividades lúdicas bem planejadas podem desafiar os alunos de maneira apropriada, proporcionando oportunidades para o aprimoramento das competências literárias.

1.1 Imaginação e ludicidade na experiência leitora infantil

Considerando a influência da literatura infantil no desenvolvimento da imaginação, criatividade e habilidades linguísticas, este estudo acadêmico explora a relação entre o lúdico e a imaginação na formação literária das crianças. Esses elementos proporcionam experiências simbólicas que fortalecem a conexão com a literatura. A obra *A bolsa amarela* ilustra essa interação, onde a protagonista Raquel encontra no lúdico um meio de entretenimento e um espaço simbólico para a construção de sua identidade.

O imaginário na obra transcende a simples fuga da realidade. Raquel cria mundos imaginários que simbolizam um refúgio seguro onde ela pode explorar sua identidade e aspirações, longe das restrições do mundo real. Os personagens fictícios com os quais ela interage são mais do que simples companhias; eles são representações de seus desejos, temores e conflitos internos. O ato de jogar e interagir com esses elementos é um processo simbólico de resolução de conflitos, refletindo a luta interna de Raquel entre suas aspirações e as pressões sociais. Os desafios presentes nas brincadeiras dela não são apenas obstáculos lúdicos, mas representações dos desafios reais do crescimento, cada um simbolizando uma fase de seu desenvolvimento pessoal. O título funciona como um símbolo carregado de significado, representando os sonhos e desejos não expressos de Raquel, assim como o conflito entre sua autoexpressão e as pressões para conformidade. Dessa forma, *A bolsa amarela* serve como uma metáfora rica para o lúdico na formação do eu na infância, onde o imaginário não é apenas um escape, mas uma ferramenta essencial para a autodescoberta e o desafio às normas estabelecidas. O lúdico é também um vetor de desenvolvimento cognitivo e emocional, como discutido por Zilberman (1983) e outros estudiosos.

Estudos de Nelly Novaes Coelho (2000), em *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*, e de Gilbert Durand (1988), em *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, exploram a importância de personagens e ambientes na literatura infantil como estímulo à imaginação e criatividade das crianças. Defende, ainda, que essas experiências ficcionais expandem o repertório cultural dos jovens leitores e promovem a compreensão de realidades e

emoções variadas. Durand, por sua vez, analisa as bases antropológicas do imaginário humano, mostrando como mitos, símbolos e narrativas ficcionais são cruciais para a construção de significados e identidades culturais. Ele argumenta que essas estruturas simbólicas não apenas representam a realidade, mas também moldam ativamente a percepção e interpretação do mundo, influenciando profundamente a formação cultural e pessoal dos indivíduos.

Para além dessas contribuições teóricas, a literatura infantil, ao incorporar elementos lúdicos e imaginativos, convida as crianças a explorarem diferentes perspectivas e a lidarem, de maneira segura, com dilemas éticos e emocionais. Personagens fictícios e cenários imaginativos não só capturam a atenção, mas também incentivam reflexões sobre temas complexos, como justiça, amizade e responsabilidade. Ao se envolverem com histórias de múltiplas camadas de significado, as crianças aprimoram habilidades interpretativas e desenvolvem empatia, compreendendo melhor as vivências e emoções dos outros. Esse processo contribui para uma formação mais abrangente, à medida que a literatura infantil as encoraja a transcender a realidade e experimentar novas perspectivas, emoções e identidades.

As histórias que engajam as crianças com elementos divertidos e imaginativos incentivam a leitura autônoma e o desenvolvimento do gosto pela literatura, enriquecendo suas experiências e conhecimento. A valorização do lúdico e do imaginário na formação literária infantil não apenas enriquece o repertório cultural das crianças, mas também desafia e amplia suas capacidades interpretativas e emocionais. A imersão em narrativas ficcionais não só promove a identificação com personagens e a exploração de perspectivas diversas, como também desenvolve habilidades como empatia e compreensão do mundo. Ao mergulharem em histórias que transcendem a realidade, são incentivados a refletir sobre questões éticas complexas de maneira segura, preparando-se para enfrentar desafios morais e emocionais na realidade. Dessa forma, a adoção de uma abordagem pedagógica que os priorize não é apenas desejável, mas essencial para formar leitores críticos e culturalmente conscientes desde tenra idade.

1.1.2 A criança e a construção do imaginário

Para entender a formação do leitor literário, é necessário explorar a manifestação da imaginação na infância, no âmbito da leitura e em conformidade com a BNCC. O reconhecimento dos direitos e da capacidade de expressão dos mais jovens emergiu no século XX, impulsionado por mudanças nas ciências sociais e pedagógicas. Antes disso, os mais novos eram vistos como adultos em miniatura ou indivíduos em transição, com suas necessidades e expressões muitas vezes ignoradas. As transformações sociais e educacionais redefiniram essa fase como um período com habilidades próprias para interagir e interpretar o mundo. Corsaro

(2011) afirma que os mais jovens constroem seu entendimento de si e do ambiente através de interações e experiências. A BNCC segue essa perspectiva ao propor uma educação que respeita e valoriza essa autonomia, incentivando práticas pedagógicas que consideram as especificidades e interesses deste público.

Analisar a implementação dessas diretrizes é pertinente, já que a visão do sujeito como agente ativo enfrenta desafios em sistemas educacionais que ainda priorizam a passividade e a obediência. Para que a autonomia e a capacidade crítica dos mais jovens sejam desenvolvidas, é necessário um ambiente que ajuste suas práticas às necessidades e interesses específicos desse período. No processo de desenvolvimento, a imaginação, que integra fantasias, medos, desejos e aprendizados, possibilita a criação de novos mundos e a exploração de ideias, como apontado por Vygotsky (2009). Narrativas, brincadeiras e interações sociais nutrem esse processo, configurando um espaço onde a criatividade é exercida e onde os mais novos constroem sentidos sobre o mundo ao seu redor. A leitura, ao apresentar enredos, personagens e universos variados, oferece um espaço para que esse público explore identidades e contextos. Obras como as de Bojunga, demonstram como narrativas literárias dialogam com o universo simbólico dos mais novos, cativando-os e provocando reflexões sobre temas variados, além de estimular o desenvolvimento de habilidades interpretativas e a sensibilidade para questões sociais e pessoais.

A leitura, nesse contexto, reflete essa diversidade, oferecendo múltiplas perspectivas para que todos se sintam representados. Ao expandir essas possibilidades, a leitura literária apoia a formação do leitor. Colomer (2007) observa que o início precoce da leitura favorece o desenvolvimento de habilidades e incentiva o hábito da leitura. As histórias ouvidas ou lidas nos primeiros anos costumam deixar marcas profundas, ajudando na construção de identidade e no repertório cultural.

Fatores culturais, sociais e econômicos influenciam as experiências e as referências das crianças, e seus mundos imaginários de formas distintas. Desse modo, a literatura infantil deve refletir essa diversidade, oferecendo múltiplas perspectivas que permitam a todas as crianças se sentirem representadas e incluídas. Ao expandir o imaginário infantil, a literatura também contribui para a formação do leitor. Colomer (2007), observa a leitura literária favorece o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas, além de incentivar a formação de um hábito de leitura duradouro. As histórias lidas na infância frequentemente deixam marcas profundas, auxiliando na construção da identidade e no repertório cultural dos indivíduos.

No contexto da BNCC, a leitura literária visa desenvolver competências além do domínio da linguagem, abrangendo também aspectos sociais e éticos. A integração de textos

nas práticas pedagógicas precisa ser cuidadosamente planejada para proporcionar experiências que engajem os estudantes. Para isso, os educadores devem estar preparados para mediar essas experiências, envolvendo a seleção de obras, a criação de ambientes de leitura e a promoção de atividades que incentivem a interpretação e a reflexão sobre os textos. Ao considerar o sujeito como agente, é necessário entender as interações entre o desenvolvimento e as práticas pedagógicas. Vygotsky (2009) oferece uma base teórica para essa compreensão, destacando o contexto social e cultural. Aplicar essas teorias na educação literária exige uma abordagem que considere tanto o desenvolvimento individual quanto as influências culturais. A mediação de leitura deve respeitar o nível de desenvolvimento cognitivo, promovendo a interação social e a troca de ideias através de atividades em grupo e projetos colaborativos.

A discussão sobre a identidade das crianças e a natureza do imaginário destaca a necessidade de reconhecê-los como seres ativos, capazes de interpretar o mundo e construir sentidos de forma única. A leitura, nesse contexto, surge como uma oportunidade para expandir essa capacidade, incentivando reflexões e estimulando a criatividade. A mediação literária, por sua vez, deve considerar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e promover interações sociais e trocas de ideias, por meio de atividades em grupo, discussões e projetos colaborativos que explorem os textos coletivamente. Ao integrar essas práticas na educação, a leitura vai além de um simples ato e se torna um meio de formação crítica e reflexiva. Nesse cenário, possibilita o diálogo com o imaginário e estimula habilidades interpretativas e reflexões sobre temas variados. Com isso, contribuímos para a formação de cidadãos capazes de refletir e questionar.

A imaginação faz parte integrante da vida na infância, permitindo que os mais novos explorem e expressem suas emoções e criatividade de formas variadas. Por meio dos sonhos, por exemplo, experiências impossíveis na realidade ganham forma, transportando-os para universos repletos de aventuras e personagens únicos, onde suas mentes constroem narrativas e imagens detalhadas, conforme discutido por Roland Barthes em *O Rumor da Língua* (2004). Essas experiências noturnas ajudam a lidar com emoções, medos e desejos, além de processar vivências diárias. Fantasias e brincadeiras também fazem parte desse processo. Ao criar personagens e cenários fictícios, os mais novos experimentam papéis sociais e desenvolvem habilidades em suas interações. Essa prática lúdica permite que explorem suas identidades e testem novos comportamentos de forma segura e criativa.

Outro elemento significativo é a criação de histórias próprias. Quando inventam narrativas, os mais novos exercem sua capacidade de organização, expressão e uso da linguagem, construindo mundos onde têm liberdade para explorar ideias e emoções. Esse processo contribui para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e expressivas,

proporcionando um espaço para a experimentação e aprendizado. Essas expressões da imaginação, como sonhos, fantasias e histórias inventadas, são essenciais para o desenvolvimento dos mais novos. Elas possibilitam a exploração de emoções, a experimentação de comportamentos e a construção de significados sobre o mundo. Ao integrar essas experiências na prática educativa, é possível estimular a criatividade e incentivar reflexões que ampliem a compreensão e a interpretação de diferentes realidades.

1.2 Relações entre literatura, ludicidade e imaginação

A literatura infantil, ao integrar elementos lúdicos e imaginativos, oferece às crianças um universo de histórias, personagens e experiências que estimulam a imaginação, criatividade e capacidade de simbolização. Esta análise explora a relação entre literatura, ludicidade e imaginação infantil, investigando como esses aspectos se conectam e influenciam o desenvolvimento das crianças (Santos, 2018). A ludicidade se manifesta por meio de jogos de linguagem, rimas, ritmos, brincadeiras e elementos fantásticos, capturando a atenção das crianças e despertando seu interesse pela leitura.

Ao interagir com histórias, as crianças são incentivadas a explorar possibilidades imaginativas, onde realidade e fantasia se mesclam. O lúdico cria um espaço para a expressão da criatividade, experimentação de papéis e vivência de emoções. A imaginação permite que as crianças construam e interpretem narrativas, criando imagens mentais dos personagens, cenários e eventos descritos. Por meio da imaginação, as crianças são transportadas para outros mundos, vivenciam experiências fictícias e identificam-se com os personagens. A literatura infantil, ao estimular esse processo, promove a criação de imagens mentais que facilitam a compreensão e apreciação dos textos (Santos et al., 2019).

A interação entre literatura, ludicidade e imaginação é uma via de mão dupla. A literatura utiliza elementos lúdicos para cativar as crianças, despertando sua curiosidade e prazer pela leitura. Por outro lado, o lúdico e a imaginação se intensificam através das histórias, incentivando as crianças a expandir suas capacidades imaginativas. Essa interação forma um ciclo em que a leitura e a ludicidade se retroalimentam, enriquecendo a experiência literária das crianças (Araújo et al., 2017).

A relação entre literatura, ludicidade e imaginação também tem implicações no desenvolvimento das crianças. Por meio da leitura, elas exploram perspectivas, entram em contato com culturas, lidam com emoções e desenvolvem habilidades e empatia. O lúdico e a imaginação presentes nos textos contribuem para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem e da capacidade de simbolização (Santos et al., 2019). Ao apresentar histórias que

combinam realidade e fantasia, a literatura infantil desafia as crianças a estabelecer conexões narrativas e criar significados. Essas experiências ampliam a compreensão do mundo, favorecendo o pensamento abstrato e a interpretação de símbolos presentes nos textos.

Além disso, ao participarem de atividades literárias, as crianças são expostas a estruturas linguísticas, enriquecendo seu vocabulário, aprimorando sua expressão oral e escrita, e desenvolvendo habilidades de interpretação textual (Durand, 1988). O lúdico e a imaginação na literatura também são essenciais para o desenvolvimento da empatia. As histórias permitem que as crianças se conectem com os personagens e vivenciem suas experiências, fortalecendo a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender as complexidades das relações humanas. Essa conexão incentiva a expressão e a compreensão das emoções, contribuindo para o desenvolvimento.

A imaginação desempenha um papel no desenvolvimento infantil, atuando como uma ponte entre as percepções da realidade e a criação de possibilidades mentais. Martins (2011) afirma que, ao se basear na realidade vivida, a imaginação reprodutora permite a transformação e projeção de imagens e situações em cenários. Esse processo é significativo, pois a imaginação não se limita a reproduzir elementos já experienciados; ela também possibilita a antecipação mental e a construção de realidades. Informações, esquemas e descrições verbais apoiam esse processo, permitindo que a imaginação se expanda para além das experiências cotidianas e envolva a criança em aprendizagens e compreensões de vivências.

Vygotsky (2009) argumenta que a base da imaginação reside tanto nas percepções externas quanto nas internas, utilizando materiais acumulados para formar fantasias. Ele afirma que “o processo de dissociação está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos” (2009, p. 36), permitindo que a criança reorganize imagens mentais e combine elementos de maneiras diversas. Além disso, o autor destaca a importância do processo de modificação, que se fundamenta “na natureza dos nossos estímulos nervosos internos e nas imagens que lhes correspondem”, fazendo com que as impressões externas, em transformação, se alterem com novas experiências.

Embora a imaginação da criança seja limitada em comparação à do adulto, ele enfatiza que “a criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é evidentemente maior do que no adulto” (2009, p. 46). Esse processo imaginativo permite à criança explorar e compreender suas emoções e pensamentos em um ambiente seguro, sendo a literatura um meio para o desenvolvimento desse processo.

Bettelheim (1965) argumenta que “para encontrar um significado mais profundo, devemos ser capazes de transcender os limites de uma existência autocentrada e acreditar que daremos uma contribuição para a vida - senão agora, pelo menos em algum tempo. Este sentimento é necessário para uma pessoa estar satisfeita consigo mesma e com o que está fazendo. Para não ficar à mercê dos acasos da vida, devemos desenvolver nossos recursos interiores, de modo que nossas emoções, imaginação e intelecto se ajudem e se enriqueçam mutuamente” (p. 4). Assim, ele defende que a literatura infantil deve ir além do entretenimento, servindo como um canal para o crescimento emocional e cognitivo da criança.

Ainda, ressalta que a literatura deve “despertar a curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam” (p. 5). Ele demonstra como as histórias podem ser usadas para guiar as crianças na compreensão de suas emoções e conflitos. “Uma criança defrontada com problemas e situações cotidianas que lhe causam perplexidade é estimulada, no seu aprendizado, a compreender o 'como' e o 'por que' de tais situações, e a buscar soluções. Mas como sua racionalidade até então exerce pouco controle sobre o inconsciente, a imaginação escapa, junto com ele, sob a pressão de suas emoções e conflitos não resolvidos. A habilidade da criança em raciocinar, que apenas surgiu, logo é dominada pelas ansiedades, esperanças, medos, desejos, amores e ódios - que se entrelaçam com qualquer coisa que ela comece a pensar” (p. 65). Essa complexidade evidencia a interação entre imaginação e emoções, sugerindo que a literatura infantil oferece um espaço para que as crianças experimentem e compreendam suas emoções em um contexto e lúdico.

Abramovich (2009) reforça a importância da leitura para as crianças, destacando que o ato de ler não apenas desperta funções mentais, mas também “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 dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos [...] e, assim, esclarecer melhor as dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas” (p. 17). Ao proporcionar um ambiente onde as crianças podem questionar e interpretar, a leitura as estimula a desenvolver habilidades críticas e reflexivas, ao mesmo tempo que fortalece seu repertório emocional e cognitivo.

Por fim, é importante destacar que a literatura infantil cumpre seu papel de desenvolvimento da imaginação quando é apresentada de maneira prazerosa. A obrigatoriedade da leitura pode prejudicar a experiência e limitar o potencial criativo da criança, pois a literatura

deve ser uma fonte de prazer e descoberta, permitindo que a criança explore os arranjos do mundo e aprenda a lidar com eles em seu ritmo.

É importante que educadores desempenhem um papel na mediação dessa relação, selecionando obras literárias e promovendo atividades que estimulem a imaginação em um ambiente e acolhedor. Ao incentivar o diálogo e a reflexão, educadores integram de maneira harmônica literatura, ludicidade e imaginação na formação das crianças. Assim, a literatura infantil não apenas alimenta a imaginação, mas também desempenha um papel no desenvolvimento emocional e cognitivo, contribuindo para a formação da criança. O estímulo à leitura deve ser uma prioridade nas práticas pedagógicas, garantindo que as crianças tenham acesso a narrativas que promovam reflexão, curiosidade e criatividade.

1.2.1 O lúdico no ensino da literatura infantil e seus desafios

Aprofundaremos a discussão sobre os desafios e as perspectivas do ensino da literatura infantil, com um olhar especial para o papel do lúdico nesse processo. A literatura infantil, quando apresentada de forma lúdica e envolvente, tem o potencial de despertar o interesse pela leitura, estimular a imaginação e promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas nas crianças. No entanto, a implementação de estratégias lúdicas no contexto escolar enfrenta diversos desafios, que serão analisados a seguir. A apresentação do termo "literatura" e seu ensino encontram desafios complexos e multifacetados. Definir a literatura de maneira precisa e abrangente é uma tarefa desafiadora, uma vez que o conceito está em constante evolução e é influenciado por diversas perspectivas teóricas e culturais (Silva, 2002). A diversidade de formas de expressão escrita, como romances, contos, poesias e peças teatrais, amplia ainda mais a complexidade do termo. Para compreender e abordar essas dificuldades, é necessário explorar o panorama do problema de pesquisa e sua premissa central. Estabelecer uma compreensão compartilhada e uma base conceitual sólida para o estudo é essencial (Pasqualini; Abrantes, 2013).

Situar o leitor e fornecer os conceitos fundamentais que serão abordados nos próximos capítulos é importante. No contexto do ensino da literatura, surgem diversas dificuldades. Entre elas, a falta de recursos adequados, a formação limitada dos educadores e a ênfase excessiva em abordagens técnicas e conteúdos programáticos. Além disso, a desigualdade social, as teorias pedagógicas hegemônicas, as condições de trabalho docente e a pobreza limitam a experiência literária das crianças, restringindo seu acesso ao universo literário e prejudicando seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Diante dessas dificuldades, torna-se urgente reavaliar as práticas pedagógicas e promover uma formação mais abrangente e inclusiva para

os educadores. Um dos principais desafios é a própria definição e delimitação do termo "literatura". A literatura não é um conceito estático; ela se transforma conforme mudam os contextos históricos, sociais e culturais. Essa natureza dinâmica dificulta a criação de um consenso sobre o que deve ser incluído no currículo de literatura. Além disso, a literatura abrange uma vasta gama de gêneros e estilos, cada um com suas próprias características e exigências interpretativas. Isso requer dos educadores um profundo conhecimento e uma abordagem flexível e adaptativa para ensinar literatura de maneira eficaz.

Dentro desse contexto, o lúdico emerge como uma ferramenta crucial para a formação do leitor literário infantil. O lúdico tem o potencial de despertar o interesse pela leitura, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico nas crianças. Exemplos de estratégias lúdicas eficazes incluem jogos, dramatizações e contação de histórias, que tornam a literatura mais acessível e envolvente. Entretanto, a implementação dessas estratégias lúdicas enfrenta desafios significativos. A falta de formação específica dos professores é um dos principais obstáculos, pois muitos educadores não estão preparados para integrar o lúdico de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas.

Além disso, há resistência a novas metodologias, tanto por parte dos professores quanto das instituições escolares, que muitas vezes preferem abordagens mais tradicionais. A dificuldade em adaptar as atividades ao contexto escolar, bem como a falta de recursos materiais e de tempo, também são barreiras comuns. Para superar esses desafios, é necessário investir na formação continuada dos professores, proporcionando-lhes as ferramentas e conhecimentos necessários para integrar o lúdico em suas aulas. A criação de espaços de troca de experiências entre os educadores também pode ser uma estratégia eficaz, permitindo a disseminação de boas práticas e a discussão de dificuldades comuns. A utilização de recursos digitais e tecnologias pode auxiliar na implementação dessas estratégias, tornando as atividades lúdicas mais acessíveis e atraentes para as crianças.

A articulação com outras áreas do conhecimento e a adaptação das estratégias lúdicas às diferentes realidades escolares são essenciais para garantir o sucesso dessas abordagens. A relevância do lúdico e do imaginário na formação literária infantil está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da criatividade, da imaginação e das habilidades linguísticas das crianças (Macías, 2010). Explorar o lúdico e o imaginário torna a literatura mais envolvente e estimulante para as crianças, proporcionando um ambiente propício para a formação literária. Entretanto, a integração dessas práticas no ensino ainda é um desafio que requer reflexões e estratégias pedagógicas inovadoras. Refletir sobre estratégias pedagógicas que valorizem o lúdico e o imaginário na formação literária das crianças é essencial. O ensino da literatura deve

ser inclusivo, envolvente e estimulante, permitindo que as crianças se tornem leitores ativos e críticos (Scalfi; Corrêa, 2014). Essas estratégias pedagógicas visam superar as limitações do ensino da literatura e promover uma experiência enriquecedora para as crianças. A prática educativa deve buscar metodologias que fomentem a compreensão crítica das obras literárias e desenvolvam habilidades de leitura e interpretação.

Perspectivas futuras no ensino da literatura infantil destacam a importância da pesquisa sobre o uso de estratégias lúdicas, considerando seu potencial para promover a inclusão e a diversidade na literatura infantil. Além disso, há uma necessidade urgente de políticas públicas que valorizem a leitura e o desenvolvimento literário das crianças, garantindo recursos e condições adequadas para o ensino da literatura em todas as escolas. As dificuldades de apresentação do termo "literatura" e seu ensino estão diretamente relacionadas à didática da literatura. A didática da literatura abrange o estudo e a reflexão sobre os métodos, estratégias e abordagens utilizados no ensino da literatura. Ela busca desenvolver formas eficazes de apresentar a literatura aos alunos, despertando o interesse, a compreensão e o prazer pela leitura literária (Freitas, 2012). As dificuldades de apresentação do termo "literatura" podem surgir no contexto da didática literária, uma vez que é necessário contextualizar esse conceito de maneira acessível e significativa para os alunos. A diversidade de gêneros literários, estilos e correntes literárias, bem como a própria evolução do conceito de literatura ao longo do tempo, podem tornar essa apresentação desafiadora.

O ensino da literatura enfrenta desafios específicos que necessitam de estratégias pedagógicas inovadoras. É necessário considerar a influência das novas tecnologias e mídias digitais na experiência literária dos alunos. O uso de recursos digitais pode tornar a leitura mais dinâmica e interativa, contribuindo para o engajamento dos estudantes. A formação continuada dos educadores também é relevante para que eles possam acompanhar as transformações no campo da literatura e aplicar abordagens pedagógicas contemporâneas. A interdisciplinaridade no ensino da literatura, integrando-a com outras áreas do conhecimento, pode enriquecer a experiência dos alunos e ampliar sua compreensão do mundo. As políticas educacionais devem apoiar a formação literária, garantindo recursos e condições adequadas para o ensino da literatura em todas as escolas. A reflexão sobre o ensino da literatura deve considerar não apenas os aspectos metodológicos, mas também as questões sociais e culturais que influenciam o processo educativo.

O reconhecimento da diversidade cultural dos estudantes e a valorização das suas experiências de vida são fundamentais para um ensino de literatura que seja realmente inclusivo. É importante promover a literatura nacional e regional, permitindo que os alunos

reconheçam e valorizem suas próprias culturas e histórias. A abordagem de temas contemporâneos e relevantes na literatura pode facilitar a conexão dos alunos com os textos, tornando a leitura uma atividade significativa e transformadora. A promoção de projetos de leitura e clubes de leitura nas escolas pode ser uma estratégia eficaz para incentivar o hábito da leitura entre os alunos. Esses projetos podem criar um ambiente de discussão e troca de ideias, onde os alunos podem compartilhar suas impressões e interpretações das obras literárias. A colaboração com bibliotecas e instituições culturais pode ampliar o acesso dos estudantes a mais livros e eventos literários, enriquecendo sua formação literária.

Destarte, ao abordar as dificuldades de apresentação do termo "literatura" e seu ensino, é fundamental considerar a perspectiva da didática literária e buscar soluções que contribuam para uma prática educativa eficiente e enriquecedora no ensino da literatura. O desenvolvimento de metodologias que promovam a compreensão crítica das obras literárias, o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, e a formação de leitores ativos e participativos é essencial para superar esses desafios.

1.2.2 Ludicidade e imaginação no estímulo ao pensamento crítico infantil

O estímulo ao pensamento crítico e à capacidade de argumentação é uma das funções das histórias literárias para o desenvolvimento das crianças. Por isso, por meio de narrativas, elas são expostas a situações, personagens e dilemas que as incentivam a refletir, questionar e desenvolver suas opiniões. O contato com essas histórias permite que as crianças aprendam a interpretar e avaliar informações de maneira crítica, uma habilidade fundamental em um mundo saturado de dados e opiniões. Além de explorar a imaginação e a ludicidade, essas narrativas tornam os conceitos mais acessíveis às crianças.

Quando leem as histórias, elas se envolvem em processos de abstração e identificação com personagens, desenvolvendo empatia e, conseqüentemente, a habilidade de argumentar a partir de diferentes perspectivas. Por conseguinte, vivenciando mundos imaginativos, as crianças são levadas a refletir sobre as ações e decisões dos personagens, bem como sobre as implicações éticas e morais desses comportamentos. Assim, as histórias introduzem dilemas que despertam a curiosidade e o senso crítico, incentivando-as a explorar as conseqüências de escolhas e a formular suas próprias conclusões.

O contato com esse tipo de texto na infância fomenta a construção de um pensamento independente, que as capacita a avaliar informações, considerar pontos de vista e tomar decisões ao longo de seu desenvolvimento. Adicionalmente, a atuação do educador é central nesse processo de formação crítica e argumentativa. Ele age como mediador, orientando as crianças

na reflexão sobre os textos lidos e estimulando o questionamento e a argumentação. Por meio de perguntas que promovem o raciocínio e a interpretação, o professor guia a criança a compreender as nuances das narrativas, os conflitos presentes e as motivações dos personagens. Conseqüentemente, atividades que incentivam a expressão de opiniões e o debate sobre os temas abordados permitem que as crianças desenvolvam habilidades argumentativas, aprendendo a defender seus pontos de vista de maneira articulada. Dessa forma, as histórias, quando mediadas de maneira eficaz, transformam-se em um espaço de diálogo e reflexão, onde as crianças podem formar percepções sobre o mundo.

As estruturas narrativas dos textos voltados para o público infantil também desempenham um papel relevante no estímulo ao pensamento crítico. Em particular, histórias que apresentam dilemas morais e conflitos oferecem oportunidades para que as crianças analisem e questionem as ações dos personagens. Igualmente, narrativas que exploram temas como amizade, coragem e justiça permitem que as crianças avaliem situações sob diversas perspectivas, desenvolvendo sua capacidade de argumentação e julgamento. Ao interagir com esses textos, as crianças não apenas constroem conceitos sobre o certo e o errado, mas também aprendem a considerar as motivações e contextos que cercam as ações dos personagens. Essas histórias incentivam o exercício da empatia e a formulação de hipóteses, habilidades importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Os textos narrativos proporcionam um espaço para que as crianças aprendam a argumentar de forma estruturada. Ao discutirem as histórias com colegas e educadores, elas têm a oportunidade de expressar suas opiniões, ouvir diferentes pontos de vista e construir argumentos baseados em evidências textuais e experiências pessoais. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, uma vez que permite às crianças não apenas defender suas ideias, mas também compreender e considerar outras perspectivas. Segundo Vygotsky (1984), o aprendizado ocorre em um contexto social e interativo; assim, ao participarem de discussões literárias, as crianças aprimoram suas habilidades comunicativas e argumentativas, preparando-se para enfrentar e responder criticamente aos desafios do mundo.

Ademais, a diversidade temática presente nos textos infantis também estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e argumentativo. Especificamente, histórias que abordam questões como diversidade cultural, justiça social, meio ambiente e relações interpessoais criam espaços para discussões e reflexões. Quando se deparam com temas que refletem diferentes aspectos da realidade, as crianças são incentivadas a questionar suas crenças e considerar outras realidades. Por outro lado, narrativas com cenários multiculturais oferecem

uma visão mais ampla sobre o mundo, desafiando estereótipos e preconceitos. De acordo com Santos (2018), a exposição a diversas perspectivas por meio dessas histórias é importante para que as crianças compreendam a pluralidade de valores e culturas presentes na sociedade, o que favorece a formação de um pensamento mais crítico e inclusivo.

Do mesmo modo, o desenvolvimento do pensamento crítico através dessas narrativas estende-se para a construção de cidadãos conscientes e ativos. A capacidade de questionar, refletir e argumentar sobre questões sociais e éticas possibilita que as crianças se tornem agentes de transformação em suas comunidades. Portanto, essas histórias não se limitam ao desenvolvimento intelectual, mas também são instrumentos para a construção de uma sociedade mais justa e reflexiva. Em um mundo repleto de informações, a capacidade de pensar criticamente e argumentar de maneira estruturada é uma competência crucial para uma cidadania ativa e responsável, favorecendo a formação de sociedades mais justas.

No que se refere à ludicidade no desenvolvimento infantil, esta é investigada por diversos estudiosos da psicologia e da educação. Para Vygotsky, o brincar não é apenas uma forma de entretenimento para as crianças, mas uma atividade que promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ele argumenta que o lúdico é uma forma de interação social e cultural que possibilita a aprendizagem de normas e valores sociais. Por exemplo, o jogo proporciona uma forma de liberdade na qual a criança pode experimentar e internalizar essas normas e valores (1984, p. 94). Dessa forma, através do brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também exploram e entendem o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades para seu crescimento.

O jogo e a brincadeira, segundo o autor, influenciam diretamente o desenvolvimento da criança. Ele define o jogo como uma atividade humana que tem fim em si mesma e que se realiza de acordo com regras livremente aceitas, mas obrigatoriamente observadas (1984, p. 25). Além disso, a brincadeira, especialmente o jogo simbólico, é um espaço onde as crianças experimentam funções sociais e situações imaginárias, aprendendo a navegar e interpretar o mundo ao seu redor, testando e recriando suas experiências em um ambiente seguro. Nesse contexto, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, onde intenções ainda não realizadas e inclinações em formação são exploradas de forma irreal, permitindo que a criança desenvolva novas habilidades de maneira lúdica (1984, p. 75).

O autor também enfatiza que o jogo simbólico é relevante para o desenvolvimento da linguagem, pois é através dele que as crianças começam a usar a linguagem para representar e organizar suas experiências. Entretanto, é importante reconhecer que a aplicação prática do jogo simbólico pode ser influenciada por fatores como o contexto cultural e as condições específicas

em que as crianças estão inseridas. Embora Vygotsky ressalte os benefícios cognitivos do jogo, ele também considera seus limites e desafios, especialmente em ambientes onde recursos ou apoio adequado podem ser escassos. Durante o jogo, a criança frequentemente se comporta além de seu comportamento habitual, sendo, por assim dizer, uma cabeça acima de si mesma (1984, p. 102). Por meio de atividades lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades como memória, atenção, resolução de problemas e pensamento abstrato. Exemplos como jogos de construção e quebra-cabeças estimulam essas capacidades cognitivas, proporcionando um ambiente rico para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Além disso, o jogo lúdico permite que as crianças se engajem em atividades que desafiam suas capacidades cognitivas, promovendo o desenvolvimento de funções executivas e o pensamento criativo. Ao brincar de construir uma torre de blocos, por exemplo, elas aprendem sobre equilíbrio, proporção e causa e efeito. Esse tipo de atividade é central na formação do pensamento simbólico, uma vez que objetos e ações são utilizados para representar outras coisas, o que é fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Nesse sentido, o autor observa que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento social, criando uma zona de desenvolvimento proximal onde a criança consegue realizar ações que seriam difíceis ou impossíveis sem o auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes (1984, p. 86). Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a cooperar, compartilhar e negociar, desenvolvendo habilidades sociais necessárias para a vida em sociedade. Atividades em grupo, como jogos de faz-de-conta e atividades colaborativas, exemplificam como o lúdico pode promover o desenvolvimento social, ao permitir que as crianças entendam e respeitem as perspectivas dos outros, desenvolvam empatia e construam relações sociais positivas.

O espaço lúdico proporciona ainda a prática de habilidades de comunicação e resolução de conflitos, essenciais para a integração social. Através da brincadeira, as crianças internalizam as regras sociais e os comportamentos apropriados, o que contribui para o desenvolvimento da moralidade e da ética. Essas atividades também permitem experimentar diferentes funções sociais, desenvolvendo identidade e autoconceito. Em termos de desenvolvimento emocional, a brincadeira é descrita como uma forma de atividade em que as crianças lidam com suas emoções de maneira simbólica (1984, p. 96).

Por meio de brincadeiras, as crianças podem expressar e compreender suas emoções, desenvolver a autorregulação emocional e construir uma autoestima saudável. Atividades lúdicas que envolvem papéis imaginários ou desafios emocionais permitem que as crianças explorem e processem suas emoções em um ambiente seguro. O brincar de médico pode ajudar uma criança a lidar com medos relacionados à saúde e ao ambiente hospitalar. A brincadeira

oferece uma oportunidade para as crianças experimentarem e gerenciarem sentimentos de frustração, alegria, tristeza e empolgação, promovendo uma compreensão mais profunda de si mesmas e dos outros. Assim, o lúdico serve como uma válvula de escape para emoções reprimidas e permite a elaboração de experiências traumáticas de maneira simbólica e controlada.

Vygotsky argumenta que a emoção é o alicerce da atividade lúdica (1984, p. 97), pois é através do jogo que as crianças aprendem a lidar com suas emoções de forma construtiva. Segundo suas teorias, o lúdico não é apenas um momento de entretenimento, mas uma prática que favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Isso ocorre porque, no jogo, elas se envolvem em situações que simulam a realidade, permitindo-lhes vivenciar papéis sociais, solucionar conflitos e experimentar regras que organizam a convivência em grupo. Além disso, o autor ressalta que, durante o jogo, a criança é sempre "maior" do que na vida real (1984, p. 103). Isso implica que, ao participar de atividades lúdicas, as crianças conseguem transcender suas limitações cotidianas, expandindo suas habilidades e possibilidades de atuação. O lúdico oferece um espaço no qual podem se arriscar, explorar o novo e aprender a lidar com frustrações e desafios de maneira mais segura e controlada.

O envolvimento em atividades lúdicas também propicia oportunidades para que as crianças testem suas capacidades de tomada de decisão, experimentando diferentes soluções para problemas e situações que se apresentam no contexto do jogo. Ao interagir com outras crianças, elas aprendem a negociar, cooperar e compreender o ponto de vista do outro, habilidades essenciais para seu desenvolvimento social. Dessa forma, o lúdico funciona como uma espécie de laboratório para a vida em sociedade, onde as crianças, de forma gradual e intuitiva, aprendem a construir relações e a compreender os princípios que regem essas interações. A prática do lúdico permite que as crianças integrem suas experiências emocionais ao aprendizado, facilitando a internalização de novos conhecimentos e habilidades.

Nesse contexto, educadores e pais, ao reconhecerem a relevância do lúdico, podem utilizar essas práticas como estratégias para facilitar a aprendizagem e incentivar o desenvolvimento de habilidades. Inserindo atividades lúdicas no cotidiano das crianças, em casa ou na escola, cria-se um ambiente propício para que elas possam vivenciar experiências que favoreçam seu crescimento em múltiplas dimensões. Consequentemente, a brincadeira se torna um meio pelo qual as crianças desenvolvem capacidades que serão úteis ao longo de suas vidas, tais como resolução de problemas, capacidade de adaptação a diferentes contextos e a habilidade de se comunicar de forma eficiente.

Atividades lúdicas também têm o potencial de estimular o desenvolvimento das funções cognitivas e sociais, proporcionando situações em que as crianças podem explorar, criar e aprender com as experiências que enfrentam. Ao se engajarem nessas atividades, elas têm a oportunidade de trabalhar em grupo, negociar regras e resolver conflitos, práticas que contribuem para a construção de habilidades essenciais para a convivência em sociedade. Assim, quando incorporado de forma consistente na rotina, o lúdico possibilita a formação de bases sólidas para que as crianças enfrentem desafios e desenvolvam a capacidade de adaptação. Essas práticas são importantes para que as crianças construam, ao longo do tempo, repertórios que lhes permitam lidar com diferentes contextos e situações. Destarte ao introduzir o lúdico no processo educativo, educadores e responsáveis investem em um percurso que favorece o desenvolvimento e a preparação das crianças para o futuro, proporcionando experiências que estimulam a aprendizagem e o crescimento pessoal.

1.3 Desenvolvimento emocional da criança através da identificação com personagens

O desenvolvimento emocional das crianças é significativamente influenciado pelos livros infantis, especialmente através da identificação com personagens. Quando as crianças se veem refletidas nas histórias que leem, encontram uma forma de expressar e compreender suas próprias emoções e experiências. Zilberman (2006) destaca que a leitura desempenha um papel importante na formação emocional e social das crianças, oferecendo-lhes modelos de comportamento e possibilidades de interpretação do mundo que as cerca. Através da identificação com personagens, as crianças aprendem a lidar com seus próprios sentimentos, como medo, alegria, tristeza e raiva, de uma maneira segura e controlada.

No entanto, é importante reconhecer que a eficácia da literatura infantil no desenvolvimento emocional das crianças depende não apenas da qualidade das obras, mas também do contexto em que são apresentadas. A mediação de adultos, como pais e professores, é essencial para enriquecer a experiência de leitura e garantir que as crianças consigam interpretar e internalizar as mensagens transmitidas pelas histórias. Além disso, a diversidade de representações nas narrativas é fundamental para que todas as crianças possam encontrar personagens e situações com as quais se identifiquem. Sem essa mediação e diversidade, há o risco de que os livros infantis não alcancem seu potencial máximo como ferramenta de desenvolvimento emocional e social, limitando-se a um papel passivo que pouco contribui para a formação integral das crianças.

Hunt (2010) enfatiza que os livros infantis são uma ferramenta poderosa para a educação emocional, pois permitem que as crianças explorem diferentes perspectivas e realidades.

Quando as crianças se conectam com os personagens, elas desenvolvem empatia e compreensão, aprendendo a reconhecer e respeitar as emoções e os pontos de vista dos outros. Essa capacidade de se colocar no lugar do outro é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que são essenciais ao longo da vida. A leitura de histórias que abordam questões emocionais complexas ajuda as crianças a processarem suas próprias experiências e a desenvolverem um vocabulário emocional rico e variado.

Além disso, Zilberman e Magalhães (1982) argumentam que os livros infantis contribuem para a emancipação das crianças, permitindo-lhes explorar questões de poder, justiça e identidade. Através da identificação com personagens que enfrentam desafios e superam dificuldades, as crianças podem internalizar valores como a resiliência, a coragem e a perseverança. Esse processo de identificação é particularmente importante durante os anos formativos, quando as crianças estão construindo suas próprias identidades e compreensões de si mesmas. Karina da Silva aponta que a formação continuada dos professores é vital para que eles possam utilizar a literatura infantil de forma eficaz no desenvolvimento emocional das crianças (Da Silva, 2022). Professores bem-preparados são capazes de escolher livros que abordem temas relevantes e conduzir discussões que ajudam as crianças a refletir sobre suas próprias emoções e experiências. Além disso, os professores podem usar a leitura para criar um ambiente de sala de aula que valorize a expressão emocional e o diálogo aberto, promovendo um clima de apoio e segurança.

Lajolo e Zilberman (2017) destacam a importância de projetos literários que integrem a leitura com outras atividades expressivas, como a arte e o teatro, para reforçar o desenvolvimento emocional ao dramatizar histórias ou criar ilustrações baseadas nos livros que leem, as crianças têm a oportunidade de explorar suas emoções de maneira criativa e envolvente. Essas atividades não só fortalecem a compreensão emocional, mas também incentivam a expressão pessoal e a autoestima.

Zilberman (2008) ressalta que os livros na escola devem ser vistos como um meio de formação integral dos alunos, abordando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto emocional. Ela argumenta que a literatura infantil oferece um espaço seguro para que as crianças explorem e entendam suas emoções, contribuindo para o seu bem-estar emocional e social. A leitura de histórias que abordam temas como amizade, perda e crescimento pessoal, ajuda as crianças a navegar pelas complexidades de suas próprias vidas de uma maneira estruturada e compreensível.

Hunt (2010), ao discutir a política e a ideologia na literatura infantil, observa que os livros para crianças frequentemente refletem e moldam as normas culturais e sociais. Portanto,

a seleção de livros deve considerar a diversidade de experiências e perspectivas, garantindo que todas as crianças encontrem personagens e situações com as quais possam se identificar. Isso não apenas valida as experiências das crianças, mas também amplia sua compreensão do mundo e das diversas formas de viver e sentir.

A identificação com personagens nos livros infantis é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento emocional das crianças. Através dessa identificação, elas podem explorar suas emoções, desenvolver empatia, e construir uma compreensão mais profunda de si mesmas e dos outros. A literatura infantil, quando utilizada de forma consciente e intencional pelos educadores, pode promover um crescimento emocional saudável e sustentável, preparando as crianças para enfrentar os desafios da vida com resiliência e compreensão.

Já para explorar o uso dos livros infantis como um meio para conectar diferentes áreas do conhecimento, é essencial compreender não apenas o papel educativo dessa forma de arte, mas também suas potenciais aplicações interdisciplinares, conforme destaca Zilberman sobre a importância das histórias infantis não apenas como entretenimento, mas como uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (ZILBERMAN, 2006).

Os livros infantis conectam diferentes saberes, permitindo uma abordagem integrada que enriquece a compreensão do mundo. Segundo Hunt, em *Crítica, teoria e literatura infantil* (2010), essas narrativas não só refletem as questões sociais e culturais contemporâneas, mas também podem ser usadas para explorar conceitos complexos de maneira acessível às crianças. No contexto educacional, a interdisciplinaridade promovida por esses livros pode ser exemplificada pela abordagem de temas como ciência, história e até matemática, com narrativas envolventes e personagens cativantes. Contos que exploram o funcionamento do corpo humano, por exemplo, não apenas ensinam anatomia de forma simplificada, mas também despertam o interesse pela biologia e saúde.

As histórias infantis promovem a inclusão e a diversidade, apresentando diferentes culturas, realidades sociais e experiências de vida. Ao incluir personagens de variadas origens étnicas e sociais, as narrativas refletem a sociedade plural em que vivemos e ajudam a construir uma consciência crítica desde a infância. Outro aspecto importante é o uso dessas histórias como ferramenta interdisciplinar, desenvolvendo habilidades linguísticas e literárias nas crianças. Zilberman (2006) destaca que a exposição a diferentes estilos de escrita e narrativa enriquece o vocabulário dos jovens leitores e estimula sua imaginação e criatividade.

No campo da psicologia educacional, a leitura infantil é reconhecida por seu potencial terapêutico, ajudando as crianças a lidar com questões emocionais e a desenvolver empatia através da identificação com personagens e situações fictícias. Histórias que abordam temas

como bullying, perda ou diversidade familiar auxiliam as crianças a compreender e processar suas próprias experiências. Além disso, os livros infantis servem como ponto de partida para discussões éticas e filosóficas, incentivando-as a refletir sobre justiça, moralidade e responsabilidade social desde cedo. Ao explorar dilemas morais, as crianças são desafiadas a pensar criticamente e a formar suas próprias opiniões sobre o mundo.

Portanto, ao considerar o uso da leitura infantil para conectar diferentes áreas do conhecimento, fica evidente que este recurso vai além de um simples instrumento educativo. Ele funciona como um catalisador para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o crescimento emocional, social e ético. Zilberman (2006) reforça que a literatura infantil é tanto um reflexo da cultura quanto um agente transformador, moldando a percepção e a compreensão das novas gerações. Integrar essas narrativas de forma consciente no currículo escolar enriquece a experiência educacional e prepara o caminho para uma aprendizagem mais significativa e holística.

Esses livros desempenham um papel fundamental na formação integral das crianças, oferecendo mais do que entretenimento. Eles atuam como uma ferramenta poderosa, enriquecendo o universo imaginativo dos pequenos leitores e contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Esse papel é amplamente reconhecido por estudiosos e educadores, como Lajolo e Zilberman (2017), que enfatizam a importância de integrar narrativas diversificadas no ambiente educacional desde cedo. Hunt ressalta que esses livros não devem ser subestimados como meros veículos de entretenimento, pois contribuem para a formação da identidade das crianças, permitindo que explorem diferentes perspectivas, culturas e valores. Através das histórias, desenvolvem habilidades de linguagem, compreensão emocional e pensamento crítico, fundamentais para o seu crescimento intelectual e emocional.

Lajolo e Zilberman (2017) complementam essa visão, argumentando que a literatura infantil brasileira não só reflete a diversidade cultural do país, mas também oferece um espaço onde as crianças podem se identificar com personagens e situações que ressoam com suas próprias experiências de vida. Ao se verem representadas nas histórias, as crianças não apenas expandem seu conhecimento sobre o mundo, mas também fortalecem sua autoestima e senso de pertencimento.

Zilberman (2008), em seus estudos sobre o papel da literatura na escola, enfatiza que a leitura de livros infantis não se limita ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Ela argumenta que a literatura corrobora para a formação de valores éticos e morais, ajudando as crianças a compreenderem questões complexas como justiça, amizade e responsabilidade.

Esses temas são frequentemente explorados de maneira acessível e cativante nas histórias infantis, facilitando a reflexão e a discussão dentro e fora da sala de aula.

Karina Nunes da Silva (2022), em sua pesquisa sobre formação continuada docente, destaca a importância de os educadores estarem bem-preparados para utilizar a literatura infantil de maneira eficaz no ensino. Ela argumenta que a mediação adequada de histórias pode transformar a experiência de leitura das crianças, tornando-a não apenas educativa, mas também emocionalmente enriquecedora. Professores bem treinados são capazes de selecionar livros que atendam aos interesses e necessidades específicas de seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizado estimulante e inclusivo.

Além disso, Zilberman e Ligia Cademartori Magalhães (1982) exploram como a literatura infantil pode desafiar estruturas autoritárias ao promover a emancipação intelectual das crianças. Ao expor os jovens leitores a histórias que questionam normas sociais e estimulam o pensamento crítico, os livros infantis não apenas educam, mas também capacitam as crianças a se tornarem cidadãos informados e engajados em suas comunidades.

Por fim, Hunt. (2010), em seu capítulo sobre política, ideologia e literatura infantil, discute como as narrativas destinadas aos jovens leitores podem influenciar a maneira como percebem o mundo ao seu redor. Ao apresentar histórias que abordam questões sociais e políticas de forma acessível e sensível, os autores têm o poder de moldar as perspectivas das crianças sobre questões complexas, preparando-as para se tornarem participantes ativos e críticos da sociedade.

Assim, não é apenas uma parte integrante do currículo educacional, mas uma ferramenta essencial para o desenvolvimento holístico das crianças. Desde a ampliação do vocabulário até o estímulo à imaginação e à empatia, os livros infantis desempenham um papel multifacetado na vida das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios e explorar as oportunidades que encontram ao longo de suas jornadas educacionais e além.

1.3.1 Contribuições da literatura infantil para a alfabetização

Conforme observado por Zilberman (2015), a literatura infantil na escola não apenas incentiva a prática da leitura, mas também estimula a imaginação e a criatividade das crianças. Ao explorar mundos fictícios e personagens diversos, as crianças não só desenvolvem habilidades de compreensão e interpretação textual, mas também são encorajadas a expressar suas próprias ideias e emoções de maneira mais eficaz. Lajolo e Zilberman (2017) ressaltam que a literatura infantil brasileira tem uma história rica e diversificada, que reflete não apenas as tradições culturais do país, mas também os desafios e as transformações da sociedade ao

longo do tempo. Ao expor as crianças a essa variedade cultural, promove a empatia e o entendimento das diferenças, preparando os jovens leitores para serem cidadãos mais conscientes e críticos. Um aspecto significativo da literatura infantil é sua capacidade de abordar temas complexos de maneira acessível e sensível, como discutido por Zilberman (1985). Histórias bem escritas podem ajudar as crianças a lidar com questões emocionais e sociais, oferecendo modelos de resolução de problemas e comportamentos positivos. Isso não só fortalece o desenvolvimento emocional das crianças, mas também contribui para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor.

Ademais, Zilberman e Ligia Cademartori Magalhães (1982) argumentam que a literatura infantil pode atuar como um agente de emancipação, desafiando estruturas autoritárias e promovendo a autonomia intelectual das crianças. Ao expor os jovens leitores a diferentes perspectivas e realidades, os capacita a questionar e a pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor, preparando-os para enfrentar desafios futuros com confiança e discernimento.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (BRASIL, 2017a, p. 40).

Portanto, ao considerar as contribuições para a alfabetização, é evidente que suas vantagens vão além do simples aprendizado das letras. Ela nutre a imaginação, enriquece o vocabulário, fortalece as habilidades sociais e emocionais, e prepara as crianças para se tornarem leitores proficientes e indivíduos conscientes. Incorporá-la de maneira significativa no ambiente escolar não apenas melhora os resultados acadêmicos, mas também enriquece a experiência educacional das crianças de maneira holística.

Para expandir a discussão sobre as contribuições da literatura infantil para a alfabetização, é relevante explorar as percepções de outros estudiosos no campo, como Zilberman e Hunt, que oferecem perspectivas complementares sobre o impacto da literatura na formação das crianças. Zilberman (2015), em suas obras, enfatiza não apenas o valor estético e educativo da literatura infantil, mas também sua função social e política. A autora afirma que a literatura infantil não deve ser vista apenas como uma ferramenta para ensinar habilidades básicas de leitura, mas como uma maneira de ampliar os horizontes das crianças, introduzindo-

as a diferentes culturas, valores e realidades sociais. Essa abordagem não apenas enriquece o repertório cultural dos jovens leitores, mas também os prepara para uma participação mais ativa e crítica na sociedade.

Hunt, por sua vez, contribui significativamente para o campo da literatura infantil ao discutir o conceito de "literatura infantil como literatura". Ele argumenta que, embora a literatura para crianças seja frequentemente vista como uma forma inferior de arte literária, merece ser considerada não apenas como um veículo educativo, mas como uma forma de expressão artística legítima e sofisticada (2005). Essa perspectiva desafia as percepções tradicionais e destaca a importância de avaliar a qualidade literária das obras infantis, bem como seu impacto estético e emocional sobre os leitores jovens. Ao integrar esses pontos de vista, compreende-se melhor como a literatura infantil não apenas ensina habilidades linguísticas e promove a alfabetização, mas também molda a identidade cultural das crianças e estimula sua imaginação criativa. A abordagem de Zilberman sobre a função social complementa a visão de Hunt sobre sua importância como arte literária, destacando sua capacidade única de influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo e emocional dos jovens leitores.

Nesse contexto, considera-se o impacto crescente das novas tecnologias na literatura infantil contemporânea. Com a proliferação de dispositivos digitais e mídias interativas, surgem novas formas de contar histórias e engajar jovens leitores. Essa evolução é discutida pelo autor em seus estudos (2009), nos quais explora como os avanços tecnológicos estão transformando não apenas o formato, mas também o conteúdo e a acessibilidade. A adaptação de contos clássicos para aplicativos interativos e o surgimento de livros eletrônicos são exemplos de como a tecnologia está ampliando o alcance e o impacto da literatura na era digital.

Contudo, é importante manter um equilíbrio entre as novas tecnologias e os formatos tradicionais. Enquanto as mídias digitais oferecem novas possibilidades de interatividade e engajamento, os livros impressos continuam a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento literário e emocional das crianças. A experiência tátil de folhear um livro físico, por exemplo, pode contribuir para uma conexão mais profunda com a narrativa e uma compreensão mais completa do texto (2009).

Ademais, as histórias tradicionais desempenham um papel duradouro no desenvolvimento da imaginação e na transmissão de valores culturais de geração em geração. Zilberman e Hunt concordam que, seja em formato impresso ou digital, a literatura infantil continua a desempenhar um papel essencial na formação das identidades individuais e coletivas das crianças, oferecendo não apenas entretenimento, mas também uma janela para o mundo e suas possibilidades.

Segundo Zilberman (2015), a literatura infantil não se restringe apenas ao entretenimento, mas também atua como um poderoso meio educativo, facilitando a ampliação do repertório linguístico das crianças desde os primeiros anos de vida. Através das histórias e personagens, as crianças são introduzidas a novas palavras, conceitos e estruturas linguísticas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da sua linguagem expressiva e receptiva. Lajolo e Zilberman (2017) destacam que a literatura infantil brasileira não apenas reflete as peculiaridades culturais do país, mas também oferece às crianças a oportunidade de explorar diferentes contextos e realidades por meio das narrativas. Esse contato com a diversidade textual para a formação de um vocabulário rico e variado, permite que as crianças compreendam e se expressem melhor tanto oralmente quanto por escrito.

No contexto educacional, Zilberman (1985) argumenta que a introdução precoce de livros e histórias na rotina das crianças não apenas estimula a curiosidade intelectual, mas também promove um maior interesse pela linguagem escrita. Quando utilizada pedagogicamente estruturada, essa prática pode ajudar a desenvolver habilidades de compreensão do mundo ao seu redor. A autora destaca que a exposição constante a textos literários enriquece o vocabulário das crianças, ampliando seu repertório lexical de forma natural e contextualizada. Além disso, as histórias proporcionam exemplos concretos de como as palavras são usadas em diferentes contextos, facilitando a compreensão e a aplicação prática da linguagem. Um aspecto particularmente relevante é a capacidade de promover a imaginação e a criatividade nas crianças. Zilberman e Magalhães (1982) discutem como as narrativas fictícias incentivam as crianças a explorar mundos imaginários, desenvolvendo suas habilidades de pensamento abstrato e criativo. Ao acompanharem as aventuras de personagens fictícios e enfrentarem desafios narrativos, as crianças não apenas se divertem, mas também aprendem a resolver problemas e a explorar novas perspectivas.

No entanto, para que a literatura infantil cumpra seu papel educativo de maneira eficaz, é essencial que os educadores e pais façam escolhas conscientes sobre os livros oferecidos às crianças. Zilberman (2008) alerta para a importância de selecionar obras que não apenas sejam linguisticamente enriquecedoras, mas também culturalmente relevantes e esteticamente bem elaboradas. Livros de qualidade literária estimulam o pensamento crítico das crianças, encorajando-as a questionar, debater e formar suas próprias opiniões desde cedo. Além dos aspectos cognitivos, as histórias também desempenham um papel importante no desenvolvimento emocional das crianças. Zilberman (2005) argumenta que as histórias que abordam temas como amizade, coragem e resiliência ajudam as crianças a compreender suas próprias emoções e a lidar com experiências complexas de forma segura e construtiva.

Personagens que enfrentam desafios e superam obstáculos inspiram as crianças a desenvolverem habilidades de empatia e solidariedade, fundamentais para o seu crescimento pessoal e social.

No contexto atual, marcado pela onipresença das telas digitais, a literatura infantil desempenha um papel ainda mais significativo como uma alternativa valiosa ao entretenimento passivo. Ao oferecer às crianças a oportunidade de se envolverem com histórias impressionantes, os livros incentivam a concentração, a imaginação ativa e a capacidade de focar por períodos prolongados. Essa experiência sensorial e tátil proporcionada pela leitura de livros físicos é fundamental para o desenvolvimento da atenção e da memória das crianças (ZILBERMAN, 2005). No entanto, é importante reconhecer que o acesso à literatura de qualidade não é igualmente garantido para todas as crianças. Desigualdades socioeconômicas podem limitar o alcance das experiências literárias, tornando essencial que políticas públicas e iniciativas educacionais se empenhem em democratizar o acesso a livros e bibliotecas. Lajolo e Zilberman (2017) destacam a importância de programas de incentivo à leitura e parcerias entre escolas, bibliotecas e comunidades para promover um ambiente rico em literatura infantil em todos os contextos educacionais.

Além disso, a literatura infantil tem um papel relevante na promoção da empatia e no desenvolvimento emocional das crianças. Através das páginas dos livros, elas são convidadas a vivenciar uma gama diversificada de emoções, como alegrias, tristezas, medos e esperanças, por meio dos personagens e das histórias. Essa imersão no universo ficcional permite que os jovens leitores reflitam sobre suas próprias emoções e as dos outros, ampliando sua compreensão emocional. As histórias oferecem um espaço para a exploração de temas sensíveis como a perda, a amizade, a solidão e a compaixão. Essas narrativas não apenas abordam esses assuntos de forma acessível às crianças, mas também as orientam sobre como lidar com essas questões emocionais em suas próprias vidas. Ao testemunhar as jornadas emocionais dos personagens, os jovens leitores aprendem a reconhecer e nomear suas próprias emoções, desenvolvendo assim uma maior inteligência emocional. Outro aspecto é o papel dos adultos na mediação dessas experiências literárias. Educadores e pais desempenham um papel vital ao discutir as emoções exploradas nas histórias, oferecendo percepções e orientações sobre como interpretar e responder aos sentimentos apresentados. Essa interação não só enriquece a compreensão emocional das crianças, mas também fortalece os laços afetivos entre adultos e jovens leitores, criando um ambiente de aprendizagem emocionalmente seguro e estimulante.

Neste contexto, Zilberman discute o papel da literatura na formação cultural e emocional dos indivíduos, enfatizando a importância de narrativas que não apenas entretenham,

mas também eduquem e sensibilizem (Zilberman, 2006). Hunt (2010), por sua vez, aborda a crítica e teoria das histórias infantis, destacando a relação entre texto e leitor. Para ele, essas obras podem atuar como um espelho, refletindo as próprias experiências emocionais das crianças e auxiliando-as a entender e lidar com diferentes sentimentos. A empatia, como habilidade de se colocar no lugar do outro e compreender seus sentimentos, contribui para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Livros infantis oferecem uma plataforma única para explorar essa habilidade, pois, por meio de personagens diversos e situações fictícias, as crianças podem experimentar perspectivas e emoções que diferem das suas próprias (Zilberman, 2006).

Hunt (2010) argumenta que a leitura não apenas permite que as crianças compreendam melhor suas próprias emoções, mas também as prepara para lidar com a complexidade emocional do mundo ao seu redor. Ao se identificarem com personagens que enfrentam desafios emocionais, as crianças podem desenvolver empatia e aprender estratégias para lidar com suas próprias emoções. Ademais, histórias infantis podem desafiar estereótipos e preconceitos ao apresentar narrativas que celebram a diversidade emocional e cultural. Zilberman (2006) defende que, ao expor crianças a diferentes realidades emocionais e culturais, a leitura promove uma compreensão mais profunda da humanidade e encoraja a empatia. Hunt (2010) ressalta que a escolha dos temas e personagens nessas obras é essencial para promover uma compreensão sensível e inclusiva das emoções. Com uma gama diversificada de narrativas, os autores não apenas enriquecem a experiência literária das crianças, mas também colaboram para um ambiente educativo que valoriza a empatia e a compreensão emocional. É importante considerar que o desenvolvimento da empatia não ocorre apenas pela exposição a histórias emocionalmente ricas, mas também pela mediação dos adultos. Zilberman destaca o papel dos educadores e pais na promoção da leitura crítica e reflexiva, que estimula a empatia e a compreensão das emoções representadas nos livros infantis. Hunt complementa essa visão ao argumentar que o diálogo entre adultos e crianças sobre as histórias lidas pode ampliar o impacto da literatura no desenvolvimento emocional. Ao discutir as emoções dos personagens e como elas se relacionam com as experiências pessoais das crianças, os adultos podem ajudar a construir pontes entre a ficção e a realidade emocional.

1.3.2 Literatura como construção da experiência cultural

O debate em torno do ensino da literatura no Brasil tem sido marcado por discussões sobre os métodos, abordagens e conteúdos utilizados, bem como sobre o papel da literatura na formação cultural dos estudantes. A criação de hábitos de leitura na escola primária e a crítica

de textos na escola secundária foram, portanto, os dois compromissos educacionais mais representativos da década de 1970 na tentativa de estabelecer um modelo didático estável que substituísse o predominante ao longo do século (Rasteli; Cavalcante, 2014). No entanto, as contradições que acabamos de apontar, já presentes no próprio debate de seu nascimento, levam hoje a uma evidente insatisfação (Antunes, 2015).

Podemos esquematizar os problemas do ensino literário mais frequentemente apontados na reflexão educativa desde finais dos anos oitenta nos seguintes pontos para os problemas na fase inicial (Melo; Costa, 2018; Pasqualini; Abrantes, 2013):

1. A subordinação dos textos literários a atividades linguísticas que nada têm a ver com a sua constituição específica.

2. A falta de objetivos específicos e a arbitrariedade nas atividades de escrita e leitura literária, que levam à repetição infundável das mesmas atividades e à redução do potencial de progresso educacional dos alunos.

3. O peso excessivo da literatura infantil, e mesmo do folclore, que limita desnecessariamente o corpus conhecido e restringe o domínio da criação literária a uns poucos tipos textuais, como os contos populares ou os caligramas.

4. A falta de articulação das atividades de leitura intensiva, extensiva e autônoma em sala de aula, de forma que tanto sua função é distorcida (associando a leitura livre a resumos e roteiros de trabalho) quanto seus objetivos (abordar a leitura de trabalhos coletivos de toda uma obra como se fosse uma sucessão de fragmentos desconexos).

No entanto, consoante ao entendimento de Silva (2011), durante os anos oitenta parecem ter sido lançadas as bases teóricas para iniciar um novo período mais construtivo na delimitação do ensino da literatura. A evolução da teoria literária ampliou seu interesse pelo texto para incluir o fenômeno comunicativo de sua produção e recepção. Do enfoque no texto passou-se, assim, à consideração do contrato comunicativo entre o autor e o leitor, com a descrição das estratégias inscritas no texto e o seu apelo à interpretação do leitor; a análise das leis de construção da obra que permitem a função poética da linguagem foi enriquecida com a dimensão sociocultural do fenômeno literário (Borges, 2010).

A literatura é vista como uma forma de comunicação social com uma importância fundamental na formação do indivíduo, conforme destacado por Sarzedas (2021), alinhando-se às teorias contemporâneas que enfatizam a linguagem como uma ferramenta essencial na interpretação da realidade. No entanto, é importante observar que essa visão da literatura como uma força social e cultural não é universalmente aceita. Alguns críticos argumentam que a literatura pode ser vista como uma forma de entretenimento puramente individualista,

desvincada das questões sociais e culturais mais amplas. Portanto, a percepção da literatura como uma forma de comunicação social deve ser considerada como uma perspectiva válida, mas não necessariamente a única.

Teóricos como Mikhail Bakhtin (1981), em seus estudos sobre o dialogismo, ressaltam a natureza interativa da linguagem e da literatura, argumentando que todo discurso é dialógico e a literatura é um espaço onde diferentes vozes e perspectivas se encontram e interagem. Essa abordagem oferece uma análise valiosa da literatura como um campo complexo de interações linguísticas e culturais. No entanto, críticos apontam que essa ênfase no dialogismo pode obscurecer a singularidade das obras literárias individuais, reduzindo-as a meros produtos de interações sociais e culturais. Portanto, enquanto o conceito de dialogismo contribui para a compreensão da literatura como uma forma de comunicação social, também pode gerar debates sobre a autonomia artística das obras literárias.

Barthes, em *O rumor da língua* (2004) discute como a literatura e os textos são abertos a múltiplas interpretações, libertos das intenções originais do autor. Esta perspectiva ressalta a participação ativa dos leitores na criação de significados literários. No entanto, críticos argumentam que essa abordagem pode levar a uma fragmentação excessiva da interpretação, tornando a literatura altamente subjetiva e desprovida de qualquer contexto histórico ou cultural. Portanto, embora a ideia da "morte do autor" seja poderosa em termos de empoderar os leitores, ela também pode levantar questões sobre a estabilidade do significado literário.

A literatura, como indicado por Sarzedas (2021), funciona como um mecanismo para a criação de imaginários que explora como a literatura e outros meios de comunicação contribuem para a formação de comunidades imaginadas, enfatizando seu papel na construção de identidades sociais e culturais. No entanto, alguns críticos argumentam que essa ênfase na literatura como criadora de identidades pode levar a uma simplificação excessiva da complexidade das identidades culturais. Além disso, a noção de "comunidades imaginadas" pode ser questionada à luz das realidades políticas e sociais complexas que envolvem a formação de identidades culturais.

As teorias que citamos enfatizam a literatura como uma forma de comunicação social são valiosas para a compreensão do papel da literatura na sociedade. No entanto, também é importante reconhecer que essas perspectivas não estão isentas de críticas e debates. A literatura é um campo rico e multifacetado, e diferentes abordagens teóricas oferecem visões variadas e complementares, ampliando nossa compreensão da complexa relação entre literatura, sociedade e cultura.

Nosso século tem dado cada vez mais atenção à proeminência da linguagem como criação e interpretação da realidade, e essa atenção inclui cada vez mais a mediação exercida pela literatura no acesso dos indivíduos à interpretação do pensamento cultural. A literatura é vista dessa forma, não simplesmente como um conjunto de textos, mas como um componente do sistema humano de relações sociais que se institucionaliza por meio de diversas instâncias (ensino, publicação, crítica etc.). A realização por instâncias supõe um mecanismo de criação de imaginários típicos dos seres humanos (Sarzedas, 2021).

Nesse sentido, múltiplas disciplinas têm coincidido recentemente em considerar a literatura, e especialmente a narração literária, como um instrumento social usado pelos indivíduos para dar sentido à experiência, para compreender o presente, o passado e o futuro, para iluminar sua própria entidade como pessoas e como membros de uma comunidade. As narrativas são usadas para interromper o fluxo constante de eventos e dar sentido à experiência, de modo que as histórias contadas para meninos e meninas podem ser compreendidas como uma espécie de mapas culturais que lhes permitem atribuir sentido ao mundo de forma condizente com sua cultura (Santos, 2018)

Conforme evidenciado por García Mazo et al. (2019, p.91): A literatura é sentida como uma das formas como o imaginário antropológico e cultural se auto-organiza e se autorrepresenta, um dos espaços em que as culturas se formam, encontram outras culturas, absorvem-nas, tentam confrontá-las ou conquistá-las; ou desenvolvem, dentro de si, modelos alternativos aos existentes, ou criam modelos e imagens do mundo que, através da retórica da argumentação e da persuasão, tentam impor-se aos diferentes estratos do público que constituem o tecido social. A retórica, no sentido mais elevado do termo, entendida como técnica argumentativa e persuasiva e como grande arsenal de modelos discursivos, apresenta princípios fundamentais para a comunicação humana, estratégias dialógicas, capacidade de debate e confronto de ideias. Do mesmo modo, a literatura oferece suportes e modelos muito importantes para compreender e representar a vida interior, dos afetos, das ideias, dos ideais, das projeções fantásticas, e modelos para representar o nosso passado, o das nossas gentes e dos povos, a história.

O foco no texto foi assim alargado, tanto para os fatores externos do funcionamento social do fenômeno literário, como para os fatores internos da construção de sentido por parte do leitor. O caráter literário não reside na substância linguística, mas em sua forma de uso, nas convenções que regulam a relação entre o texto e o leitor no ato específico da leitura (García Mazo et al., 2019). Assim, e sob as novas perspectivas teóricas, assiste-se no ensino a um renovado regresso à afirmação do valor epistemológico da literatura, à sua capacidade cognitiva

de interpretação da realidade e à construção sociocultural do indivíduo. Mas o ponto de partida situa-se agora nas necessidades formativas dos alunos e na escolha dos elementos teóricos que se revelem úteis para o projeto educativo, e não na popularização das teorias literárias do conhecimento acadêmico (Gregorin Filho, 2012). Se na década de 1970 os avanços da linguística despertaram a atenção educacional para a expressão dos alunos e para a centralidade do texto, na década de 1980 o deslocamento teórico para o leitor e os avanços das disciplinas psicopedagógicas levaram a uma preocupação com os processos de compreensão e com a construção do pensamento cultural.

Nesse sentido, a substituição do termo “ensino de literatura” por “ensino literário” pretende demonstrar a mudança de perspectiva de um ensino pautado na aprendizagem do aluno. Ao analisar as visões psicológicas e filosóficas de Vygotsky e Bakhtin na compreensão de textos literários, é importante reconhecer e valorizar as características únicas que cada um traz para o campo do ensino e aprendizagem. Com sua ênfase no desenvolvimento cognitivo e na interação social, oferece percepções sobre como a leitura contribui para o desenvolvimento das habilidades interpretativas dos alunos, permitindo-lhes entender e internalizar os valores culturais expressos nos textos. Essa abordagem enfatiza o papel da leitura na formação do pensamento crítico e na construção do conhecimento.

Por outro lado, Bakhtin, com sua teoria do dialogismo, ressalta a natureza interativa e dinâmica dos textos literários. Ele destaca como os gêneros discursivos e os enunciados literários refletem e se engajam com o contexto social e cultural mais amplo. A partir desta perspectiva, a leitura não é apenas um processo de decodificação de texto, mas uma participação ativa no diálogo cultural, permitindo aos alunos explorar e compreender as diversas vozes e perspectivas presentes na literatura.

Integrando as contribuições de Vygotsky e Bakhtin, o ensino de literatura pode ser enriquecido, abordando tanto o desenvolvimento cognitivo e interpretativo quanto a compreensão da complexidade discursiva e cultural dos textos. Esta abordagem multifacetada não só aprimora a competência literária dos alunos, mas também os capacita a engajar-se com uma variedade de fenômenos sociológicos, antropológicos, filosóficos e históricos presentes nas línguas, facilitando uma interpretação mais profunda do pensamento cultural. Assim, a preeminência da disciplina nos programas educativos é justificada pela sua capacidade de integrar e aplicar essas perspectivas diversas na práxis dos fenômenos linguísticos, textuais e discursivos.

2 Análise crítica da literatura e do corpus *A bolsa amarela*

No segundo capítulo do trabalho, explora-se a relação entre esses conceitos e sua importância no contexto do ensino da literatura infantil. Inicia-se com uma exploração aprofundada da prática escolar tradicional à educação moderna, para que a seguir sejam desdobrados os conceitos postulados Vygotsky em relação à atividade lúdica no processo de aprendizagem. Em seguida, investiga-se a importância desses conceitos no método recepcional de ensino de literatura. Explora-se como o lúdico e o imaginário podem enriquecer a experiência de leitura das crianças, tornando-a mais envolvente e estimulante. Temos como objetivo alinhar as discussões sobre o lúdico e o imaginário, buscando construir uma linha de leitura que vá além da leitura primária de Bojunga, ampliando-a em direção a uma leitura crítica do texto literário. Antes de prosseguirmos, é importante discutir a importância da literatura na formação do leitor, um tema anunciado no final do capítulo anterior.

A literatura desempenha um papel fundamental na formação do leitor, pois permite o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação, além de promover a ampliação do repertório cultural e emocional. Através da leitura de obras literárias, o leitor é convidado a explorar diferentes realidades, perspectivas e valores, estimulando sua imaginação e empatia. Nesse contexto, apresentaremos a autora Bojunga e sua obra, que servirá como base para nossa proposta de intervenção. A autora é conhecida por suas narrativas ricas em elementos lúdicos e imaginários, que desafiam os limites da realidade e convidam o leitor a explorar mundos fantásticos e simbólicos. Sua obra desperta o prazer pela leitura e estimula a imaginação, proporcionando um terreno fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Para ampliar a leitura primária de Bojunga em direção à leitura crítica do texto literário, propomos a adoção do método recepcional. Esse método considera o leitor como um sujeito ativo na construção do sentido da obra, levando em conta suas experiências, expectativas e valores individuais. Dessa forma, a intervenção proposta consiste em incentivar a participação ativa dos leitores por meio de atividades de reflexão, discussão e produção de textos relacionados à obra de Bojunga. Aborda-se, nesta seara, o papel do lúdico e do imaginário na apresentação deste corpus literário selecionado. São exemplificados como esses elementos podem ser integrados ao ensino da literatura infantil por meio de atividades práticas, estimulando a participação ativa das crianças e despertando seu interesse pela leitura.

Além disso, analisa-se a relação entre o lúdico e a dimensão do jogo, da brincadeira e do prazer nas atividades infantis. São investigados como esses elementos podem ser incorporados à prática educacional, tornando o ensino mais interativo e prazeroso para as crianças. Também a presença do imaginário como componente intrínseco ao universo infantil,

permeado por sonhos, fantasias e histórias inventadas. Analisa-se como a literatura, por meio de narrativas imaginativas, pode proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento da imaginação das crianças e expandir seus horizontes. Ao abordar os desafios no ensino da literatura infantil que envolvem o lúdico e o imaginário, discutem-se questões como a falta de recursos, a necessidade de formação adequada dos educadores e a superação de abordagens excessivamente técnicas. À vista disso, busca-se refletir sobre estratégias pedagógicas que valorizam o lúdico e o imaginário na formação literária das crianças, proporcionando um ensino mais inclusivo, envolvente e estimulante. Ao explorar as possibilidades interpretativas, os leitores serão desafiados a analisar criticamente os aspectos lúdicos e imaginários presentes na obra, refletindo sobre suas significações e relações com a realidade. Através desse diálogo entre texto e leitor, busca-se promover uma leitura mais profunda e consciente, na qual os leitores se tornem não apenas receptores passivos, mas também construtores ativos de sentidos.

2.1 A escolha do corpus literário e a experiência de leitura

No contexto brasileiro, a definição do corpus literário a ser adotado no ensino obrigatório da literatura infantil também tem gerado polêmicas ao longo do tempo. Diferentes perspectivas competiram na delimitação desse corpus, que inevitavelmente deve ser restrito, buscando inculcar reverência sem perder de vista o objetivo principal de estimular a leitura prazerosa (PEREIRA, 2019).

A discussão sobre quais textos devem ser considerados como essenciais e o nível de "literariedade" que eles possuem tem sido um ponto de debate. Além disso, fenômenos contemporâneos, como a interseção entre diferentes formas artísticas (como cinema e literatura) e a tendência ao jogo literário com a tradição, têm contribuído para a complexidade da definição de um corpus de estudo bem definido, capaz de conectar o leitor com sua realidade cultural (SILVA; PAULINELLI, 2017). Uma abordagem que tem sido considerada é a multiplicidade de textos a serem utilizados, adaptando-se aos diferentes contextos educativos e à diversidade dos alunos. A seleção dos textos deve levar em conta a capacidade de relacionarem-se de forma intelectual e afetivamente motivadora com a leitura e a experiência de vida dos estudantes. O objetivo da educação literária na fase obrigatória é ampliar progressivamente o leque de textos que possam interessar crianças e adolescentes (ORTIZ, 2023).

É importante ressaltar que, no Brasil, muitos alunos têm a literatura como parte do currículo por meio de diferentes áreas linguísticas, além da língua materna e da língua estrangeira. Isso oferece um campo interessante para a colaboração entre professores de diferentes áreas e a coordenação de suas programações, contribuindo para a diversificação do

corpus literário (BINES, 2020). No entanto, o abandono de um corpus nacional e cronológico no ensino secundário ainda deixa em aberto a questão de como fornecer uma consciência explícita da evolução das formas culturais ao longo da história. Essa consciência fornece um quadro interpretativo da realidade que não deve ser negligenciado. O debate sobre esse aspecto deve ocorrer em conjunto com outras áreas de ensino, considerando os objetivos específicos do ciclo obrigatório de ensino. Outro desafio complexo relacionado ao corpus literário é a perda de referências literárias coletivas diante da ampla e diversificada cultura das sociedades pós-industriais. É importante destacar a dimensão geral desse conflito, que também afeta os próprios clássicos da literatura infantil. Muitas vezes, esses clássicos desaparecem rapidamente do mercado devido aos mecanismos acelerados de produção, impedindo que meninos e meninas leitores compartilhem a mesma experiência literária de sua infância com outros membros de sua comunidade (BINES, 2020). Portanto, é necessário considerar a diversidade de perspectivas, a necessidade de ampliar o repertório literário e a importância de garantir que os textos selecionados possam promover uma experiência significativa e enriquecedora para as crianças, respeitando sua realidade.

A seleção de *A bolsa amarela* (2020), de Lygia Bojunga, como parte do corpus desta tese fundamenta-se na maneira como a obra explora, de forma simbólica e profunda, o lúdico e a imaginação para abordar questões de identidade, crescimento pessoal e autoconhecimento. A narrativa, através da protagonista Raquel, propicia um campo fértil para reflexões críticas e interpretações, permitindo que os leitores se envolvam com a história e reflitam sobre suas próprias vivências. Por exemplo, Raquel expressa seu desejo de esconder suas vontades:

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora [...]. Mas as outras - as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida - ah - essas eu não quero mais mostrar. (Bojunga, 2020, p. 9)

Aqui, revela-se como a protagonista utiliza a imaginação para lidar com seus conflitos. Ao transformar suas vontades em algo tangível que pode ser escondido, cria um universo simbólico que dialoga com a realidade dos leitores, convidando-os a refletir sobre suas próprias vontades e inquietações. Esse processo narrativo conduz o leitor a explorar as camadas simbólicas e subjetivas do texto, relacionando-as com suas experiências.

Outro momento em que o lúdico e a imaginação são centrais ocorre quando Raquel interage com o alfinete de fralda. Ao personificar esse objeto, ela cria um espaço lúdico onde a fantasia se mistura à realidade, evidenciando sentimentos profundos de invisibilidade e rejeição:

Me guarda? Já não aguento mais viver aqui jogado: passa gente em cima de mim; chove, eu fico todo molhado, pego cada ferrugem medonha [...] e depois que o susto passa, eu risco na calçada um anúncio de mim dizendo que eu sirvo sim; mas nunca acontece nada. (Bonjunga, 2020, p. 43)

Essa passagem reflete a busca do personagem por um lugar seguro e acolhedor, espelhando seu desejo de ser vista e compreendida. A narrativa utiliza o lúdico como meio para que Raquel expresse suas emoções de maneira criativa, permitindo ao leitor mergulhar no universo da personagem e refletir sobre temas como pertencimento e aceitação.

De acordo com Bordini e Aguiar (1988), "a leitura literária é um processo em que o leitor é convidado a interagir com o texto de maneira ativa, reconstruindo sentidos e ressignificando suas próprias experiências ao longo da narrativa" (p. 45). Ao se identificar com as inquietações e dilemas da protagonista, os leitores são incentivados a estabelecer relações entre suas percepções e as questões levantadas pela obra, explorando novas interpretações e construindo significados que dialogam com suas realidades. Em um dos momentos, Raquel reflete sobre a incompreensão dos adultos: "Não adianta, André: gente grande não entende a gente. E então é melhor eu nem te escrever mais." Isso permite que os leitores confrontem suas próprias questões internas, criando uma oportunidade para revisitar suas percepções e sentimentos. A partir dessa interação, cada estudante pode refletir sobre os diferentes papéis que assume e as emoções que vivencia em diversas situações, estabelecendo uma conexão entre o texto literário e suas experiências pessoais.

Outro exemplo significativo é a relação de Raquel com suas irmãs, onde ela reflete: "Quando eu nasci minhas duas irmãs e meu irmão já tinham mais de dez anos. Fico achando que é por isso que ninguém aqui em casa tem paciência comigo [...]." Essa fala destaca a sensação de inadequação e isolamento que a personagem sente em relação ao seu ambiente familiar, abrindo espaço para os estudantes refletirem sobre as dificuldades de se sentir aceito ou compreendido em diferentes contextos sociais.

A diversidade e pluralidade apresentadas na obra criam um espaço em que estudantes de diversas origens conseguem se reconhecer e participar das atividades educacionais. O texto literário aborda questões de tolerância, respeito e inclusão, essenciais para a formação cidadã. Esses temas são evidentes, por exemplo, quando a protagonista expressa o desejo de ser escritora, mas enfrenta a descrença das pessoas ao seu redor: "Quando eu resolvi que ia ser escritora, todo o mundo riu de mim. [...] Eles acham que é infantil, não levam a sério. Eu tenho que achar depressa um lugar pra esconder as três: se tem coisa que eu não quero mais é ver gente grande rindo de mim."

O conflito entre a ambição individual da personagem e as expectativas sociais oferecem um ponto de partida para discutir como as crianças podem encontrar, na literatura, um espaço para serem ouvidas e respeitadas em suas escolhas. A resistência às imposições familiares também fica evidente quando a protagonista questiona: "Se eu tô dizendo que quero ser escritora é porque eu quero mesmo." Esse momento revela a luta por um espaço de expressão, essencial para que os leitores reflitam sobre o respeito às decisões pessoais e o valor da autodeterminação.

O episódio do galo Rei que tenta mudar as regras do galinheiro é um exemplo simbólico que aborda a resistência às mudanças e o desafio de implementar sistemas mais igualitários em contextos rígidos e hierárquicos. Quando o galo Rei propõe um ambiente mais participativo, com a inclusão das galinhas nas decisões do galinheiro, ele demonstra uma busca por justiça e igualdade, tentando romper com a estrutura de poder tradicional. O ato de "subir no puleiro" e declarar seu desejo de mudança representa a coragem e a iniciativa de questionar as normas estabelecidas.

No entanto, a resposta que ele recebe — ser preso e rejeitado por aqueles que estão acostumados ao sistema imposto — expõe a dificuldade de transformar a realidade quando há resistência à mudança, mesmo por parte daqueles que poderiam se beneficiar de um sistema mais participativo. As galinhas preferem a segurança da hierarquia existente, evidenciando que a resistência às mudanças muitas vezes não vem apenas daqueles que estão no poder, mas também daqueles que estão subordinados, pois sentem que "pensar dá muito trabalho" e preferem a estabilidade ao desafio do novo.

Esse episódio reflete, de maneira metafórica, a dinâmica social em que indivíduos ou grupos que buscam promover a justiça enfrentam resistências e desafios estruturais, o que pode desencorajar o processo de transformação. A prisão do galo Rei sugere que, apesar de suas intenções progressistas, a imposição de mudanças, mesmo que benéficas, não é suficiente se não houver um consenso ou um engajamento coletivo para romper com sistemas arraigados. Aqui, podemos refletir sobre a importância da participação ativa e do esforço coletivo para alcançar transformações sociais, assim como sobre os obstáculos que muitas vezes se apresentam quando há tentativa de mudança em contextos conservadores e hierarquizados.

Ademais, a obra propõe uma exploração das habilidades de leitura crítica e interpretação. Na narrativa, a protagonista, Raquel, articula seus dilemas e reflexões, abordando a complexidade de seus pensamentos e desejos. A busca por identidade e crescimento estabelece um espaço para os estudantes confrontarem essas questões e examinarem suas próprias inquietações. O processo narrativo conduz o leitor a explorar as camadas simbólicas e subjetivas do texto, relacionando-as com suas experiências. Dessa forma, a narrativa funciona como um

convite ao diálogo interno, onde interpreta e constrói significados, fortalecendo seu vínculo com a obra e favorecendo a apreciação literária. De acordo com Bordini e Aguiar (1988), "a leitura literária é um processo em que o leitor é convidado a interagir com o texto de maneira ativa, reconstruindo sentidos e ressignificando suas próprias experiências ao longo da narrativa" (p. 45). Assim, ao se deparar com as inquietações e dilemas da protagonista, os leitores são incentivados a estabelecer relações entre suas percepções e as questões levantadas pela obra, explorando novas interpretações e construindo significados que dialogam com suas realidades.

A protagonista também enfrenta desafios emocionais e sociais que conectam-se com as vivências dos alunos, gerando reflexões sobre suas próprias vidas e emoções. Em um dos momentos, Raquel reflete: "Não adianta, André: gente grande não entende a gente. E então é melhor eu nem te escrever mais". Fica evidenciada a multiplicidade de sentimentos da protagonista e sua dúvida sobre a compreensão que os adultos têm de suas vontades. Esse momento narrativo permite que os leitores confrontem suas próprias questões internas, criando uma oportunidade para revisitar suas percepções e sentimentos. A partir dessa interação, cada estudante pode refletir sobre os diferentes papéis que assume e as emoções em diversas situações, estabelecendo uma conexão entre o texto literário e suas experiências pessoais.

Nesse contexto, Bordini e Aguiar (1988) apontam que a literatura cria um espaço onde o leitor interage com o texto, reconstituindo significados e projetando suas experiências para compreender e elaborar suas emoções. As autoras explicam que "a leitura literária permite ao leitor ressignificar suas vivências, confrontando suas percepções com as situações e sentimentos apresentados na narrativa" (p. 45). Assim, ao se identificar com os dilemas de Raquel, o estudante engaja-se em um processo de reflexão e construção de sentidos que amplia sua compreensão e favorece um vínculo mais profundo com a obra.

A protagonista vivencia situações que envolvem desafios como autoestima e amizade, elementos que se conectam diretamente com as vivências dos estudantes. A protagonista descreve sua relação com as irmãs: "Quando eu nasci, minhas duas irmãs e meu irmão já tinham mais de dez anos. Fico achando que é por isso que ninguém aqui em casa tem paciência comigo[...]". Esse momento permite que os estudantes discutam questões relacionadas a sentimentos de isolamento e às dificuldades de se sentir aceito ou compreendido no ambiente familiar. A reflexão sobre essas dinâmicas leva os leitores a explorar estratégias para lidar com esses conflitos, incentivando-os a refletir sobre as motivações e os sentimentos que influenciam o comportamento das pessoas ao seu redor. Bordini e Aguiar (1988) destacam que "a literatura proporciona um espaço para a reflexão sobre os diferentes aspectos das relações humanas,

permitindo que os leitores interpretem situações de conflito e construam formas de compreensão e enfrentamento" (p. 53).

Os leitores têm a oportunidade de conectar suas próprias experiências com as situações apresentadas na narrativa, com engajamento reflexivo que enriquece a compreensão e apreciação literária. Ao se deparar com os dilemas e emoções de Raquel, os estudantes encontram um espaço para explorar suas próprias percepções, fortalecendo a relação entre o texto literário e suas vivências, e ampliando sua habilidade de leitura crítica e interpretação. A diversidade e a pluralidade apresentadas no livro, leva o refletir sobre as dinâmicas sociais que podem criar um espaço em que os estudantes de diversas origens consigam se reconhecer e participar das atividades educacionais. O texto literário aborda essas questões ao oferecer oportunidades para que os leitores discutam temas como tolerância, respeito e inclusão, aspectos essenciais para a formação cidadã. Essas questões estão presentes ao longo da narrativa, quando, por exemplo, a protagonista expressa o desejo de ser escritora, mas enfrenta a descrença e a falta de apoio das pessoas ao seu redor, ela desabafa:

Quando eu resolvi que ia ser escritora, todo o mundo riu de mim. [...] Eles acham que é infantil, não levam a sério. Eu tenho que achar depressa um lugar pra esconder as trêz: se tem coisa que eu não quero mais é ver gente grande rindo de mim. (Bonjunga, 2020, p.10)

O conflito entre a ambição individual da personagem e as expectativas sociais, oferecendo um ponto de partida para a discussão sobre como as crianças podem encontrar, na literatura, um espaço para serem ouvidas e respeitadas em suas escolhas. A resistência às imposições familiares também fica evidente quando a protagonista questiona: "Se eu tô dizendo que quero ser escritora, é porque eu quero mesmo. Esse momento revela a luta por um espaço de expressão, essencial para que os leitores reflitam sobre o respeito às decisões pessoais e o valor da autodeterminação.

Outra questão significativa é o episódio em que o galo Rei tenta mudar as regras do galinheiro, sugerindo um ambiente mais participativo: "Subi no puleiro e berrei: 'Não quero mandar sozinho! Quero um galinheiro com mais galos! Quero as galinhas mandando junto com os galos!' [...] Legal coisa nenhuma; me levaram preso". A busca por justiça e igualdade está presente, ao mesmo tempo, em que revela as resistências encontradas quando se propõe a mudança de estruturas rígidas. As galinhas preferem a segurança da hierarquia imposta: "Elas falaram: 'Você é o nosso dono. Você é que resolve tudo pra gente. [...] Pensar dá muito trabalho'". A reação delas expõe as dificuldades em romper com sistemas consolidados,

proporcionando aos leitores uma reflexão sobre a importância da participação e da responsabilidade coletiva em contextos sociais.

Ademais, a história do alfinete de fralda, encontrado e guardado pela protagonista, simboliza a busca por pertencimento e acolhimento, refletindo a sensação de invisibilidade e abandono. O desejo do alfinete por um lugar seguro fica evidente, uma metáfora que se alinha à experiência da protagonista, que também anseia por um espaço onde suas vontades e sentimentos sejam acolhidos. Assim como o alfinete, ela busca reconhecimento e aceitação em um ambiente que frequentemente a rejeita ou ignora. Ao criar essa conexão, a narrativa explora de forma profunda a necessidade universal de ser visto e valorizado, aproximando o leitor das emoções e desafios vividos pela personagem. Em vários momentos, as situações apresentadas na obra ilustram como ela favorece a reflexão e o diálogo sobre temas que ressoam com as experiências sociais dos leitores, proporcionando um ambiente de identificação e de participação ativa. Cria oportunidades para que os leitores discutam, de forma direta, o respeito, a inclusão e a tolerância, em diálogo com a realidade social e educacional.

A estrutura narrativa permite análises intertextuais, possibilitando que os alunos conectem a complexidade dos sentimentos da personagem, por exemplo, em um momento significativo, Raquel expressa:

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora [...] Mas as outras - as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida - ah - essas eu não quero mais mostrar. (Bonjunga, 2020, p.9)

Esse relato ilustra a complexidade da personagem e como seus sentimentos se misturam com a narrativa, criando um espaço para que os alunos relacionem suas próprias experiências e outras obras literárias. Além disso, a narrativa explora temas como liberdade e a busca por autonomia, elementos presentes em contos de fadas e mitologias que envolvem aventuras e descobertas. Outro exemplo significativo é a relação de Raquel com o alfinete de fralda, onde ela ouve seus lamentos e decide guardá-lo:

Me guarda? Já não aguento mais viver aqui jogado: passa gente em cima de mim; chove, eu fico todo molhado, pego cada ferrugem medonha [...] depois que o susto passa, eu risco na calçada um anúncio de mim dizendo que eu sirvo sim; mas nunca acontece nada. (Bonjunga, 2020, p.43)

Essa passagem permite discussões sobre a importância de acolher aquilo visto como inútil ou insignificante, estabelecendo conexões com temas de justiça e responsabilidade social. Esses momentos de reflexão ajudam a construir um senso crítico nos leitores. Em outra parte, a protagonista reflete sobre a sensação de estar invisível e o desejo de se afirmar. Outras vezes, queria aparecer, ser alguém importante, como os personagens dos livros que eu lia. Esse relato é um convite aos estudantes para discutirem a dualidade dos sentimentos de querer ser notado e, ao mesmo tempo se esconder, explorando a complexidade das emoções e desejos que a personagem expressa. Essa reflexão se conecta ao processo de autoconhecimento e construção da identidade dos leitores, que se identificam com os dilemas apresentados.

Além disso, Raquel expressa seu incômodo com as expectativas que os outros impõem sobre ela: "Quando eu nasci minhas duas irmãs e meu irmão já tinham mais de dez anos. Fico achando que é por isso que ninguém aqui em casa tem paciência comigo: todo o mundo já é bem grande há muito tempo, menos eu" (p.11). Essa fala destaca a sensação de inadequação e isolamento que a personagem sente em relação ao seu ambiente familiar, o que abre espaço para os estudantes refletirem sobre as dificuldades de se sentir aceito ou compreendido em diferentes contextos sociais.

Outro momento da narrativa que explora o sentimento de Raquel em relação ao seu lugar no mundo é quando ela diz: "Um dia fiquei pensando o que é que eu ia ser mais tarde (p. 10). Aqui reflete a busca da personagem por autonomia e identidade, temas que se conectam diretamente com o desenvolvimento dos estudantes, ao mesmo tempo que os incentiva a confrontar e questionar as limitações impostas pelas convenções sociais. Por fim, ao explorar a sua imaginação e desejo por liberdade, Raquel compartilha: "Era tão bom quando eu morava lá na roça. [...] Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai" (p. 19). Essa citação destaca a forma como a personagem utiliza a imaginação e os elementos da literatura para projetar seus desejos e aspirações, incentivando os alunos a conectarem suas próprias leituras e vivências com o texto, expandindo sua capacidade interpretativa e criativa.

Assim, *A Bolsa Amarela* compõe um corpus literário que utiliza o lúdico e a imaginação para promover um diálogo contínuo entre fantasia e realidade, explorando as emoções e vivências da infância e oferecendo um espaço para que os leitores discutam temas sociais relevantes, como pertencimento, aceitação e autodeterminação.

2.1.2 Revisão crítica de *A bolsa amarela*

A obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, publicada em 1976, destaca-se por sua profundidade e riqueza temáticas no âmbito da literatura infantil e juvenil brasileira. Este livro, reconhecido por sua narrativa envolvente e personagens marcantes, aborda questões como a busca por identidade, a luta contra a opressão e a valorização da imaginação infantil. Desde sua publicação, a obra tem sido objeto de estudos e análises por críticos literários e acadêmicos, que exploram suas várias camadas de significado. Neste capítulo, apresentamos uma revisão bibliográfica das principais críticas literárias sobre a obra, destacando as contribuições de cada autor e as diferentes perspectivas teóricas utilizadas. Essa análise visa entender a riqueza e a relevância dessa obra, bem como seu papel na formação de leitores jovens.

Ainda, na obra *Literatura Infantil: História, Teoria, Análises* (2000), Coelho destaca a profundidade com que Lygia Bojunga aborda temas como identidade e autonomia infantil. Sua análise enfoca a construção da subjetividade dos personagens e a habilidade da autora em criar uma narrativa que ressoa com crianças e adultos. Segundo Coelho, a obra de Bojunga contribui para a compreensão da formação do leitor infantil no Brasil. Ela observa: "Através da personagem Raquel, Bojunga nos apresenta uma criança que busca afirmar sua individualidade em um ambiente que constantemente tenta silenciá-la" (2000, p. 45). Além disso, explora-se como Bojunga utiliza simbolismos e metáforas para representar os desafios da protagonista, sugerindo que a bolsa amarela simboliza a imaginação reprimida e os desejos não expressos das crianças.

Em "A Literatura Infantil na Escola" (2005), Zilberman enfatiza o papel da fantasia na obra de Bojunga, destacando como a autora utiliza elementos fantásticos para discutir questões reais e contemporâneas. Sua crítica explora a maneira como a fantasia serve como um mecanismo para lidar com conflitos internos e externos. Ela argumenta: "A fantasia em *A bolsa amarela* não é um simples escape, mas um instrumento poderoso para a crítica social e a autoafirmação da personagem" (Zilberman, 2005, p. 82). Ela observa que a utilização da fantasia permite que Raquel explore suas emoções e desejos de maneira segura e construtiva, permitindo que a jovem leitora se identifique com a protagonista e encontre coragem para enfrentar seus próprios desafios. Também analisa como Bojunga subverte expectativas de gênero através da fantasia, mostrando que a imaginação pode ser uma forma de resistência contra as normas sociais opressoras.

Lajolo, em *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo* (1994), se concentra na narrativa e na estrutura do livro, destacando como Bojunga quebra convenções literárias tradicionais para criar uma história que é envolvente e desafiadora. Sua análise ressalta a

inovação estilística de Bojunga e seu impacto na literatura brasileira. Lajolo observa: "A estrutura não-linear e a intertextualidade são técnicas que Bojunga utiliza para engajar o leitor, desafiando-o a uma leitura ativa e crítica" (Lajolo, 1994, p. 59). Ela argumenta que essa estrutura permite que os leitores jovens se tornem co-criadores da história, estimulando sua criatividade e pensamento crítico. Lajolo também analisa a maneira como Bojunga incorpora elementos de outras obras literárias e culturais, enriquecendo a narrativa e oferecendo múltiplas camadas de interpretação.

No cenário da literatura infantil global, Peter Hunt menciona *A bolsa amarela* em *Crítica, Teoria e Literatura Infantil* (2010), destacando como Lygia Bojunga integra temas universais de crescimento e descoberta pessoal com questões próprias da cultura brasileira. Hunt posiciona a obra em um contexto que transcende fronteiras culturais, observando: "A obra de Bojunga, com sua ênfase na imaginação e resistência individual, ressoa com leitores de diversas origens culturais, destacando a universalidade das experiências de infância" (p. 134). Ele elogia a capacidade da autora de criar personagens e situações que são simultaneamente pessoais e amplamente reconhecíveis, tornando *A bolsa amarela* uma peça essencial na literatura infantil mundial. Hunt também examina como a narrativa aborda temas como desigualdade social e justiça, tornando-a relevante para discussões contemporâneas sobre direitos das crianças e empoderamento juvenil.

Um dos temas centrais da obra é a construção da identidade. A protagonista, Raquel, busca afirmar sua individualidade em meio às pressões familiares e sociais. Coelho enfatiza que a jornada de Raquel representa a experiência de muitas crianças que tentam expressar suas vozes em ambientes que frequentemente limitam sua autonomia. Ela afirma: "A narrativa de Bojunga oferece uma visão detalhada do processo de formação da identidade infantil, mostrando como Raquel enfrenta e supera os desafios impostos pela sociedade e pela família" (2000, p. 47). Além disso, explora-se como Bojunga utiliza a perspectiva infantil para abordar questões de poder e controle, destacando a resistência da protagonista às tentativas de conformidade impostas pelos adultos.

A abordagem de Zilberman sobre questões de gênero e empoderamento feminino na obra de Bojunga ressalta como o livro incentiva jovens leitoras, especialmente as meninas, a questionarem e resistirem às expectativas tradicionais de gênero. A autora argumenta: "A obra de Bojunga promove a autonomia e a agência das jovens leitoras, encorajando-as a lutar por seus sonhos e desejos, independentemente das restrições sociais" (2005, p. 85). Ela explora como Raquel rejeita os papéis tradicionais impostos às meninas e adota uma postura assertiva e questionadora. Também analisa a importância da sororidade na narrativa, mostrando que as

interações de Raquel com outras personagens femininas fortalecem sua identidade e confiança.

A fusão de elementos de fantasia e realidade é amplamente discutida por Lajolo e Zilberman. A bolsa amarela, como símbolo multifacetado, representa os desejos e medos de Raquel, conectando seus mundos interno e externo. Lajolo argumenta: "A fantasia é utilizada como uma ferramenta narrativa para explorar os conflitos internos da protagonista e como esses conflitos se manifestam no mundo real" (Lajolo, 1994, p. 61). Zilberman complementa essa visão, sugerindo que a fantasia permite a Bojunga criar uma narrativa rica e complexa que oferece uma crítica sutil às restrições sociais. Esse objeto simbólico torna-se um espaço seguro onde Raquel pode confrontar seus medos e desejos sem as limitações impostas pelo mundo adulto. Através da fantasia, Bojunga oferece uma visão profunda da psicologia infantil, mostrando como a imaginação pode ser uma forma de resistência e empoderamento.

Hunt e outros críticos elogiam a ênfase de Bojunga na imaginação e na criatividade como ferramentas para enfrentar desafios pessoais e sociais. A capacidade de Raquel de imaginar novas realidades e possibilidades é vista como um poderoso mecanismo de resistência e empoderamento. Ele argumenta: "A imaginação é apresentada como uma forma de resistência contra a conformidade e a repressão. Através da imaginação, Raquel encontra maneiras de expressar sua individualidade e de lidar com as dificuldades que enfrenta" (Hunt, 2010, p. 137). A crítica sugere que Bojunga oferece aos jovens leitores um modelo de como a imaginação pode ser usada para resistir às pressões sociais e para criar um senso de identidade e autonomia.

Também discute como a imaginação de Raquel permite que ela crie um espaço interno de liberdade e criatividade, onde pode explorar suas ideias e sentimentos sem medo de julgamento. Esse uso da imaginação é visto como central para a formação de uma identidade forte e resiliente. Cada crítico oferece uma perspectiva única que enriquece a compreensão de *A bolsa amarela*. Coelho contribui com uma análise profunda da construção da subjetividade infantil, enquanto Zilberman oferece percepções valiosas sobre questões de gênero e a função da fantasia. Lajolo acrescenta uma análise da estrutura narrativa inovadora de Bojunga, e Hunt contextualiza a obra em um panorama mais amplo da literatura infantil global. Essas diferentes perspectivas ajudam a criar uma visão multifacetada da obra, destacando sua complexidade e sua capacidade de abordar múltiplas questões relevantes para leitores de todas as idades.

A diversidade de abordagens críticas demonstra a riqueza da obra de Bojunga e sua importância contínua, com cada crítico contribuindo para uma compreensão mais rica e completa. No entanto, há também limitações nas análises. Algumas críticas podem focar excessivamente em aspectos específicos, deixando outras dimensões da obra menos exploradas. Por exemplo, a análise de Zilberman sobre questões de gênero pode não abordar completamente

outros temas importantes como a relação entre fantasia e realidade. Da mesma forma, a ênfase de Coelho na subjetividade infantil pode deixar de lado uma discussão mais ampla sobre o contexto cultural e social da obra. Essas limitações indicam a necessidade de uma abordagem mais holística que leve em consideração todos os aspectos da narrativa de Bojunga. Integrar diferentes perspectivas críticas pode proporcionar uma compreensão mais completa da obra. Por exemplo, combinar as análises de gênero de Zilberman com as discussões de identidade de Coelho poderia oferecer uma visão mais abrangente da formação de identidade de Raquel.

Comparar as diferentes abordagens críticas revela tanto convergências quanto divergências significativas. Enquanto as autoras concordam sobre a importância da construção da identidade, elas divergem nas interpretações das técnicas narrativas usadas por Bojunga. Coelho foca mais na psicologia dos personagens, enquanto a autora enfatiza os aspectos sociais e culturais. Lajolo oferece uma perspectiva concentrada na inovação estilística, enquanto Hunt contextualiza o trabalho de Bojunga em um panorama global. Essa comparação permite uma compreensão mais rica e multifacetada do texto, mostrando como diferentes lentes críticas podem iluminar aspectos diversos da obra. Ao considerar essas abordagens, podemos apreciar melhor a complexidade da narrativa e sua capacidade de ressoar com leitores e críticos de várias disciplinas. A diversidade de interpretações também reflete a riqueza do texto, que oferece múltiplas camadas de significado e abre espaço para diversas leituras e análises.

A revisão bibliográfica das críticas literárias sobre a obra de Lygia Bojunga revela sua profundidade e complexidade. As análises de Coelho, Zilberman, Lajolo e Hunt destacam a riqueza temática e a inovação estilística da autora, oferecendo uma variedade de perspectivas sobre a construção da identidade, as questões de gênero e a fusão de fantasia e realidade. Essa diversidade de interpretações enriquece nossa compreensão do texto, sublinhando sua importância tanto no Brasil quanto no cenário literário global. A exploração contínua dessa narrativa continuará a oferecer novas percepções e inspirar futuras gerações de leitores e críticos. A análise crítica da obra destaca sua relevância na formação de leitores críticos e conscientes, capazes de questionar e desafiar as normas sociais e culturais por meio da literatura. A narrativa de Bojunga permanece fundamental para a discussão de temas como identidade, gênero e criatividade, demonstrando a capacidade da literatura infantil de abordar questões profundas e complexas de maneira acessível e envolvente.

Na história, Bojunga mergulha no universo imaginativo de uma menina chamada Raquel, que guarda seus desejos mais secretos em uma bolsa amarela. Através das aventuras e descobertas de Raquel, a autora aborda temas como a importância dos sonhos, a busca pela identidade e a coragem de ser diferente (ALMEIDA, 2022). Além deste trabalho, Bojunga

possui uma extensa bibliografia, repleta de obras que exploram a fantasia, o jogo simbólico e o poder transformador da imaginação. Suas narrativas apresentam personagens cativantes, situações inusitadas e reflexões profundas sobre a infância e a condição humana. A autora utiliza recursos literários como jogos de palavras, metáforas e cenários fantásticos para estimular a imaginação dos leitores e envolvê-los em uma jornada emocional. Bojunga cria um espaço onde as crianças podem explorar sua criatividade, sonhar e refletir sobre questões universais.

A relevância de sua obra vai além do entretenimento infantil. Suas histórias despertam o prazer pela leitura e estimulam a imaginação, mas também abordam temas complexos, como a solidão, a perda, a superação e a descoberta da própria identidade. Ao mergulhar nas páginas dos livros de Bojunga, os leitores encontram um convite para refletir sobre suas emoções, relacionamentos e o mundo ao seu redor (Brito; Paulo, 2021). Através de sua literatura, as crianças são convidadas a explorar seu mundo interior, a desenvolver a empatia e a compreensão dos outros, e a expandir sua capacidade de imaginar e sonhar. Suas obras são um tesouro literário que encanta e transforma leitores de todas as idades, deixando uma marca duradoura em suas vidas.

A história é narrada em primeira pessoa por Raquel, uma menina sensível e cheia de imaginação. Ela guarda seus segredos e desejos mais profundos em sua bolsa amarela, um objeto que se torna uma espécie de refúgio e símbolo de sua individualidade. Para Raquel, a bolsa é muito mais do que um simples acessório; é um espaço onde ela pode expressar sua criatividade, imaginação e sentimentos mais íntimos (Bojunga, 2020). Ao longo do livro, somos apresentados aos conflitos internos de Raquel, suas frustrações e anseios. Ela vive em um mundo adulto repleto de regras e expectativas, que muitas vezes limitam sua liberdade e autenticidade. No entanto, a bolsa se torna um lugar seguro onde ela pode explorar suas fantasias, criar histórias inventadas e viver aventuras imaginárias. A escritora utiliza uma linguagem poética e delicada para retratar os pensamentos e emoções da protagonista. Através da narrativa fluida e envolvente, Bojunga nos transporta para o universo particular de Raquel, onde realidade e imaginação se entrelaçam. É nesse contexto que a bolsa amarela desempenha um papel simbólico importante, representando a liberdade, a individualidade e a busca pela identidade.

Além da abordagem sensível e intimista, a obra também aborda temas relevantes, como a relação entre pais e filhos, a descoberta da sexualidade e o enfrentamento das pressões sociais. Raquel enfrenta o desafio de se libertar das expectativas impostas pela sociedade e encontrar

seu próprio caminho. É através da bolsa e das histórias que cria que ela encontra força e coragem para enfrentar essas questões (ALVES, 2023). A obra cativa não apenas crianças, mas também adultos, pela sua capacidade de abordar temas complexos de forma sensível e poética. Através da personagem de Raquel e sua relação com a bolsa amarela, Lygia Bojunga nos convida a refletir sobre a importância da imaginação, da liberdade e da autenticidade na jornada de autoconhecimento e crescimento (ALVES, 2023). É uma leitura que encanta, emociona e nos faz refletir sobre a importância de valorizar nossos sonhos e desejos mais profundos.

2.2 Análise dos elementos lúdicos e imaginários presentes na obra *A bolsa amarela*

A bolsa amarela é marcada por uma série de elementos lúdicos que enriquecem a narrativa, tais elementos incluem jogos de palavras, jogos narrativos e situações fantásticas, que contribuem para a construção de um universo imaginativo e estimulam a participação ativa do leitor. No que diz respeito aos jogos de palavras, Bojunga utiliza técnicas como trocadilhos, duplos sentidos e neologismos para criar um jogo verbal que desperta o interesse e o prazer na leitura. Esses recursos linguísticos adicionam camadas de significado à história e incentivam o leitor a explorar as múltiplas possibilidades do texto. Por exemplo, o título da obra já traz consigo um jogo de palavras que evoca não apenas a cor da bolsa, mas também a ideia de algo valioso e secreto guardado dentro dela.

Além dos jogos de palavras, a narrativa é permeada por jogos narrativos, nos quais a protagonista Raquel cria histórias e personagens fantásticos. Ela utiliza sua imaginação para escapar da realidade e mergulhar em aventuras inventadas, criando um mundo paralelo cheio de possibilidades. Esses jogos narrativos não apenas tornam a leitura envolvente e divertida, mas também refletem a necessidade da criança de explorar sua criatividade e expressar-se por meio da imaginação. Outro aspecto relevante da obra são as situações fantásticas presentes na narrativa. Bojunga cria um universo mágico onde animais falam, objetos ganham vida e os limites da realidade são constantemente desafiados. Essas situações fantásticas proporcionam um escapismo prazeroso para o leitor, permitindo que ele se transporte para um mundo de possibilidades e explore sua própria imaginação. Ao mesmo tempo, esses elementos fantásticos também servem como metáforas para os conflitos e questões internas vivenciadas pela protagonista.

Os elementos lúdicos presentes em são fundamentais para criar uma atmosfera de encantamento e despertar o prazer na leitura. Eles não apenas tornam a narrativa mais atraente para o público infantil, mas também estimulam a reflexão e a imaginação, promovendo o desenvolvimento cognitivo e emocional dos leitores. Através dos jogos de palavras, jogos

narrativos e situações fantásticas, Bojunga convida o leitor a participar ativamente da construção do sentido da obra, explorando diferentes níveis de significado e mergulhando em um mundo rico em possibilidades.

Em relação aos elementos que exploram o imaginário, leva o leitor a mergulhar em mundos fictícios e a refletir sobre questões emocionais e psicológicas por meio de representações simbólicas. A autora utiliza-se de recursos literários para construir narrativas que vão além da realidade, permitindo ao leitor explorar diferentes aspectos do imaginário infantil.

Um dos aspectos mais marcantes da obra é a construção de mundos fictícios. A protagonista, Raquel, utiliza sua imaginação para criar histórias e situações fantasiosas que lhe permitem escapar das limitações do mundo real (Bojunga, 2020). Esses mundos fictícios são espaços onde a protagonista pode experimentar liberdade, aventura e autoexpressão, explorando suas emoções e vivenciando experiências que podem estar além de sua realidade cotidiana. Através dessa construção de mundos ficcionais, a autora amplia a imaginação do leitor e o convida a explorar suas próprias fantasias e desejos.

Além disso, a representação simbólica de questões emocionais e psicológicas é um elemento-chave no livro. Através dos personagens e situações fictícias, a autora aborda temas como medo, solidão, frustração e busca por identidade. Essas questões são exploradas simbolicamente, permitindo ao leitor uma compreensão mais profunda e reflexiva dessas emoções e conflitos. Por exemplo, a bolsa amarela, objeto central da narrativa, pode ser interpretada como um símbolo do mundo interior da protagonista, onde ela guarda seus sonhos, desejos e segredos mais profundos. Essa representação simbólica permite que o leitor se identifique com as experiências emocionais de Raquel e reflita sobre suas próprias vivências.

Ao explorar os aspectos do imaginário na narrativa, a escritora convida o leitor a viajar além do mundo real, a expandir sua imaginação e a refletir sobre questões emocionais e psicológicas por meio de representações simbólicas. A construção de mundos fictícios oferece uma oportunidade para a criança explorar sua criatividade, experimentar diferentes papéis e vivenciar emoções de forma segura. Já a representação simbólica permite ao leitor uma compreensão mais profunda de si e do mundo ao seu redor, ao traduzir questões complexas em elementos simbólicos acessíveis. Dessa forma, a obra amplia a capacidade do leitor de imaginar, refletir e se relacionar com as narrativas, contribuindo para seu desenvolvimento emocional, cognitivo e simbólico. Bojunga utiliza uma variedade de estratégias para despertar o interesse e o envolvimento dos leitores em sua obra, por meio do uso do lúdico e da imaginação. Essas

estratégias são essenciais para criar uma conexão emocional e intelectual com os leitores, tornando a leitura envolvente e prazerosa.

Na obra, o lúdico emerge não só como elemento de diversão, mas também como um portador de significados profundos na formação da identidade da protagonista Raquel. As brincadeiras e jogos vão além do entretenimento, simbolizando a busca de Raquel por autonomia e sua luta para transgredir as normas sociais e de gênero impostas. Ao se imergir em mundos imaginários, Raquel não está simplesmente se distanciando da realidade, mas sim criando um espaço simbólico onde sua identidade genuína pode se desenvolver longe das restrições do cotidiano. Esses mundos representam um refúgio seguro para a experimentação e descoberta pessoal.

Os personagens fictícios com os quais Raquel interage são representações de diferentes facetas de sua personalidade e dos conflitos que ela enfrenta. Mais do que meros companheiros imaginários, esses personagens são a personificação de suas lutas internas, desejos e medos. Interagir com esses personagens é parte de um processo simbólico pelo qual Raquel tenta conciliar seus conflitos internos e externos, ilustrando a batalha entre suas aspirações e as pressões externas da realidade. Os desafios que Raquel encontra em suas brincadeiras simbolizam os obstáculos reais do crescimento e da autoafirmação. Cada conflito e cada solução são metafóricos, refletindo etapas do desenvolvimento pessoal e a jornada universal de construção da identidade que todas as crianças vivenciam. A bolsa amarela, elemento titular da história, carrega uma simbologia densa. Ela é o reservatório dos sonhos e desejos ocultos de Raquel, que se sente compelida a ocultar devido às expectativas dos outros. A bolsa é, portanto, um receptáculo simbólico para sua individualidade e aspirações, e a interação de Raquel com ela espelha o conflito entre sua expressão pessoal e as pressões para se conformar.

Dessa forma, a obra revela o lúdico como uma metáfora poderosa para a formação do eu na infância. As experiências lúdicas de Raquel são intrinsecamente simbólicas, representando sua jornada para a independência, a expressão da identidade e o questionamento das normas opressivas. O leitor, ao desvendar esses símbolos, adquire uma compreensão mais aprofundada do processo de autodescoberta e do papel fundamental do lúdico na construção de uma identidade autêntica durante a infância. A análise é enriquecida pela perspectiva de Zilberman (1983), que ressalta não apenas o valor do lúdico como um espaço de liberdade e expressão, mas também sua relevância na formação de um pensamento crítico desde cedo, preparando indivíduos para enfrentar desafios e reconstruir significados conforme suas próprias experiências e interpretações.

A obra é uma fonte notável de como o lúdico e o imaginário são construídos e explorados na literatura infantil. Para compreender as possíveis influências teóricas e literárias que contribuíram para a construção desses elementos na obra, é necessário examinar o contexto em que foi escrita e as tendências literárias da época.

Uma das possíveis influências teóricas que podem ter contribuído para a construção do lúdico e do imaginário é a teoria do imaginário proposta por Gilbert Durand. Conforme relata Riffo-Pavón (2019), Durand, um importante teórico francês, desenvolveu a ideia de que o imaginário é uma dimensão essencial da experiência humana e está presente em diferentes formas de expressão artística, incluindo a literatura. Em sua teoria, Durand enfatiza a importância dos símbolos e das narrativas simbólicas na construção do imaginário individual e coletivo. A presença de elementos simbólicos e a exploração do imaginário na obra de Bojunga podem estar conectadas a essa perspectiva teórica.

Outra possível influência é a tradição literária do realismo mágico, que emergiu na América Latina e teve forte impacto na literatura brasileira. Autores como Gabriel García Márquez e Julio Cortázar exploraram o uso de elementos fantásticos e surreais em suas narrativas, mesclando a realidade e a imaginação de forma inovadora. Essa tendência literária pode ter influenciado Bojunga na criação de um universo ficcional rico em elementos lúdicos e imaginativos. Ademais, é importante considerar o contexto sociocultural e histórico em que a obra foi escrita. Foi publicada em 1976, período em que o Brasil vivia um regime autoritário e repressivo. Nesse contexto, a literatura infantil desempenhava um papel fundamental na resistência e na subversão das normas estabelecidas. Autores como Bojunga buscaram explorar a liberdade criativa e o poder transformador da imaginação por meio de suas obras, oferecendo às crianças a possibilidade de escapar das limitações impostas pela realidade.

Para concluir, é importante ressaltar a singularidade e originalidade da autora. Sua voz literária única e seu estilo narrativo inovador contribuíram para a construção do lúdico e do imaginário em suas obras. Bojunga foi capaz de criar personagens cativantes e situações fantásticas que envolvem os leitores, despertando sua imaginação e estimulando sua capacidade de interpretação.

2.3 Perspectivas teóricas sobre a construção da personagem protagonista

Ao explorar as perspectivas teóricas da literatura na construção da personagem protagonista Raquel, é possível destacar algumas abordagens relevantes que contribuem para uma compreensão mais profunda desse processo criativo. Antonio Candido (2000), em sua obra *Literatura e Sociedade*, enfatiza a relação intrínseca entre a arte, a literatura e os aspectos

sociais. Segundo o autor, a literatura reflete os contextos sociais e os conflitos vivenciados pelas personagens, buscando denunciar situações que exigem uma mudança de paradigmas socioculturais. Ele afirma:

"A criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada. Mas isto só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão de mundo" (Candido, 2000, p. 49).

Nesse sentido, a ficção pode refletir a realidade de maneira significativa, retratando situações em que pessoas se deslocam em busca de trabalho e melhores condições de vida. Essa temática, tão presente na sociedade, é abordada tanto na literatura quanto na realidade vivida por muitas pessoas. Na construção da personagem protagonista, percebe-se claramente um reflexo das questões e desafios enfrentados pelas crianças na sociedade, explorando temas como a liberdade, a identidade e a busca por autonomia.

Outra abordagem relevante é a perspectiva de Tzvetan Todorov (2009) em relação à interação da literatura com diversos discursos vivos. Ele destaca:

"A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes. Senti-me atraído por essas formas diversas de expressão, não em detrimento da literatura, mas ao lado dela" (Todorov, 2009, p.22).

Sabe-se que a literatura não existe isolada, mas se entrelaça de forma maravilhosa com outros campos do conhecimento, enriquecendo-se através desse diálogo constante. A construção da personagem protagonista pode ser enriquecida por elementos de diversas disciplinas, proporcionando uma compreensão mais ampla e complexa da personagem.

O gênero literário exerce uma influência significativa na construção da protagonista. Bojunga incorpora elementos do gênero narrativo infantojuvenil de forma cativante, explorando as vivências e dilemas das crianças. Nesse contexto, a personagem Raquel reflete admiravelmente as experiências e sentimentos comuns à juventude, transmitindo mensagens e promovendo reflexões para o público infantojuvenil. Inserida em um cenário de transformações sociais, a construção da protagonista utiliza o maravilhoso como uma ferramenta poderosa para desafiar as convenções. A literatura comparada, por sua vez, tem analisado amplamente as relações entre exclusão social e valor literário, questionando visões patriarcais e conservadoras que prevaleceram por muito tempo, e integrando elementos do maravilhoso para criar narrativas

que rompem com as normas estabelecidas. Nesse sentido, a construção da personagem protagonista, especialmente no que se refere à representação feminina, ganha importância ao desafiar estereótipos e promover a inclusão de perspectivas diversas.

No âmbito do livro, a construção da personagem protagonista Raquel é intrinsecamente ligada a um elemento literário notável: o "maravilhoso". O "maravilhoso" na literatura não se refere apenas a eventos fantásticos ou sobrenaturais, mas também à capacidade de transcender a realidade cotidiana e explorar aspectos mais profundos da experiência humana. Neste contexto, a bolsa amarela de Raquel se torna um artefato que simboliza a entrada em um mundo de possibilidades e aventuras extraordinárias. Ao abrir sua bolsa e mergulhar em suas fantasias, Raquel experimenta o "maravilhoso" que a literatura infantil pode proporcionar, conectando-se com os anseios e sonhos de crianças que anseiam por escapar para mundos imaginários.

A abordagem do "maravilhoso" dialoga com a perspectiva teórica de Todorov (2009), que discute a relação da literatura com outros discursos vivos. Nesse caso, a literatura infantojuvenil de Bojunga enriquece a narrativa ao introduzir elementos de "maravilhoso", estendendo o diálogo da obra para além das palavras escritas. Essa dimensão do "maravilhoso" também permite que Raquel, como personagem protagonista, explore não apenas os desafios da realidade, mas também os potenciais mágicos e emocionais que a literatura proporciona. No entanto, é importante ressaltar que o "maravilhoso" presente na obra não se limita apenas a um escape da realidade, mas também serve como uma ferramenta de reflexão e autorreflexão. Raquel utiliza sua bolsa amarela como um espaço seguro para explorar suas próprias emoções, questionar suas decisões e, eventualmente, encontrar respostas para suas dúvidas. Esse aspecto do "maravilhoso" enriquece a construção da personagem, pois ela se torna não apenas uma protagonista em busca de aventuras, mas também uma criança em busca de autoconhecimento e crescimento emocional.

Assim, o conceito do "maravilhoso" na construção da personagem protagonista Raquel, contribui para a profundidade e complexidade da narrativa. Através dessa abordagem literária, a personagem não apenas vive aventuras extraordinárias, mas também explora os aspectos mais profundos de sua própria jornada de crescimento. Essa integração do "maravilhoso" na trama amplia as possibilidades de interpretação e enriquece o significado da obra como um todo (Todorov, 2009).

Além disso, ao considerar a incorporação do "maravilhoso" na construção da personagem Raquel, percebemos como esse elemento transcende as barreiras etárias da literatura. A obra de Lygia Bojunga não se destina apenas a crianças; ela cativa leitores de todas as idades,

demonstrando a capacidade do "maravilhoso" de atrair públicos diversos. O desejo de escapar da realidade, explorar a imaginação e refletir sobre questões profundas é inerente à condição humana, e o "maravilhoso" na literatura serve como uma ponte que nos conecta a universos de possibilidades, independentemente da nossa idade. Assim, a construção da personagem Raquel e a presença do "maravilhoso" em sua jornada não apenas enriquecem a literatura infantojuvenil, mas também nos lembram da eterna relevância da imaginação e da reflexão na experiência literária.

No contexto da análise literária, adentrarmos em maior profundidade na construção narrativa e no desenvolvimento das personagens, com um foco especial na protagonista Raquel. Beth Brait (2017) oferece valiosas percepções sobre as técnicas narrativas escolhidas pelos autores, ressaltando que, independentemente de serem narrativas em primeira ou terceira pessoa, essas escolhas moldam de maneira essencial a experiência do leitor. Nesse sentido, Beth Brait (2017) explana que, tanto em narrativas em primeira quanto em terceira pessoa, os autores selecionam técnicas que podem envolver descrições detalhadas ou sintéticas, discursos diretos, indiretos ou indiretos livres, diálogos e monólogos, a fim de atender às suas intenções e modelar o discurso para construir personagens que, quando plenamente desenvolvidas, transcendem o controle do autor. Isso resulta em palavras que se tornam mais do que meras representações textuais, abrindo espaço para os leitores explorarem diversas possibilidades na produção de significados.

Conforme a autora, na construção de uma personagem, o escritor usa artifícios disponíveis por meio de um código para gerar as criaturas de seus textos, provenientes de sua realidade ou imaginária, sonhos, pesadelos, e mesmo, de mesquinhas do cotidiano. Ainda, afirma que

“A condução da narrativa por um narrador em primeira pessoa implica, necessariamente, a sua condição de personagem envolvida com os” acontecimentos” que estão sendo narrados. Por esse processo, os recursos selecionados pelo escritor para descrever, definir, construir os seres fictícios que dão a impressão de vida chegam diretamente ao leitor por uma personagem. Vemos tudo através da perspectiva da personagem, que, arcando com a tarefa de “conhecer-se” e expressar esse conhecimento, conduz os traços e os atributos que a presentificam e presentificam as demais personagens” (BRAIT, 2017, p. 83).

Observa-se, nessa perspectiva, que a construção da protagonista, Raquel, é conduzida de forma sutil e delicada ao longo da narrativa. Bojunga utiliza técnicas narrativas eficazes para transmitir as emoções e os pensamentos da protagonista, mergulhando na mente da criança e explorando seus conflitos internos. A partir do discurso indireto livre e uma linguagem

predominantemente coloquial, o leitor tem acesso direto aos sentimentos de Raquel, criando uma conexão emocional profunda com suas vontades e seus conflitos familiares.

Ressalta-se que para a construção do personagem pode ser construída somente por meio de um jogo de linguagem, que seja tangível a sua presença, sendo de movimentos sensíveis. Sendo o texto um produto, sendo ele o único que concretiza os elementos usados pelo escritor para dar consistência à sua criação para causar estímulos às reações dos leitores. Nesse sentido, constroem-se as personagens seguindo determinadas leis, mas que somente o texto fornece. Ao se observar o processo de construção de personagens de um texto, por meio da comparação, pode-se compreender como o autor realiza seu processo de criação dessas criaturas que compõem seu texto, levando em conta o conjunto de sua obra. É preciso ter em mente que esse entendimento é definido por meio da análise, aliada a uma perspectiva crítica, bem como pelas bases teóricas usadas ao analisar. No entanto, o leitor comum pode tão somente desfrutar da personagem sem a preocupação de um analista (BRAIT, 2017).

No tocante à construção da personagem protagonista Raquel, é possível observar a habilidade de Bojunga em criar uma personagem cativante e complexa. A protagonista, enfrenta desafios emocionais e busca encontrar sua própria identidade. Essa construção é conduzida de forma sutil e delicada ao longo da narrativa. A autora utiliza técnicas narrativas eficazes para transmitir as emoções e os pensamentos, mergulhando na mente da criança e explorando seus conflitos internos.

O uso do discurso indireto livre permite ao leitor ter acesso direto aos sentimentos da personagem, criando uma conexão emocional profunda. Além disso, a protagonista é apresentada como uma criança imaginativa e sonhadora, cuja bolsa amarela é um símbolo importante na história. Através da bolsa, a personagem expressa seus desejos, medos e anseios mais profundos, revelando sua necessidade de se libertar das expectativas e pressões sociais. A bolsa torna-se uma metáfora poderosa para a busca da individualidade e da autenticidade. Ao longo da narrativa, a protagonista enfrenta desafios e confronta os valores e normas impostos pela sociedade, especialmente no que diz respeito ao papel da mulher. Ela questiona os estereótipos de gênero e busca se libertar das limitações impostas, reivindicando seu espaço e sua voz. Essa construção destaca a importância da autenticidade e da busca pela identidade própria. A autora retrata de forma sensível e realista os dilemas enfrentados pelas crianças ao tentarem se encaixar em padrões sociais pré-estabelecidos. Raquel representa a luta pela individualidade e a necessidade de se expressar livremente, deixando uma mensagem poderosa para os leitores de todas as idades.

Assim que a menina ganhou uma bolsa amarela, a única peça que a família não quis entre

várias roupas e acessórios que sua tia Brunilda doou, ela olhou dentro da bolsa e fez uma analogia com o quintal, dizendo: “tava até parecendo o quintal da minha casa, com tanto esconderijo bom, que fecha, que estica, que é pequeno, que é grande. E tinha uma vantagem: a bolsa eu podia levar sempre a tiracolo, o quintal não” (BOJUNGA, 2020, p. 28-29). Desse modo, a velha bolsa amarela abrigou suas três vontades, tornando-se seu "quintal", um lugar onde ela depositava seus desejos, utilizando a imaginação. A bolsa transformou a menina, tornando-a mais sensível e criativa, e simbolizou um conflito que a dividia entre dois mundos: um real e outro imaginário. Através desses mundos, ela estabeleceu uma relação que evidenciava as incoerências da realidade e como a imaginação pode trazer compreensão para suas dificuldades em viver em um mundo marcado por imposições que cerceiam a liberdade das pessoas, independentemente de sua sexualidade. No mundo real, estavam as vozes paterna e materna, que representavam a sociedade patriarcal, e, de outro lado, as vozes criadas que subvertiam essa realidade. A bolsa permanecia com Raquel o tempo inteiro e em todos os lugares, simbolizando seu inconsciente, organizado nos bolsos da bolsa, que ela chamava de "filhotes da bolsa amarela".

Cheguei em casa e arrumei tudo que eu queria na bolsa amarela. Peguei os nomes que eu vinha juntando e botei no bolso sanfona. O bolso comprido eu deixei vazio, esperando uma coisa bem magra pra esconder lá dentro. No bolso bebê eu guardei um alfinete de fralda que eu tinha achado na rua, e no bolso de botão escondi uns retratos do quintal da minha casa, uns desenhos que eu tinha feito, e umas coisas que eu andava pensando. Abri um zíper; escondi fundo minha vontade de crescer; fechei. Abri outro zíper; escondi mais fundo minha vontade de escrever; fechei. No outro bolso de botão espremi a vontade de ter nascido garoto (ela andava muito grande, foi um custo pro botão fechar). Pronto! A arrumação tinha ficado legal. Minhas vontades tavam presas na bolsa amarela, ninguém mais ia ver a cara delas (BOJUNGA, 2020, p. 30-31).

Foi assim, que ela criou personagens, animais e objetos para esconder na bolsa suas vontades da família. Essas personagens possuem uma história própria com início, meio e fim, ainda que não tenha o tradicional final feliz. A criação de personagens fantásticas como os galos Afonso e Terrível, a Guarda-Chuva, o Alfinete de Fraldas e o pessoal da Casa dos Consertos simboliza as várias etapas de crescimento emocional da personagem, alegorias dos desejos mais intensos da personagem-protagonista. Entre as personagens criadas está o galo Rei, que quebra o estereótipo masculino. Ele foge do galinheiro e pede abrigo na bolsa amarela, dizendo que seu nome não identifica com seu modo de pensar e que ele não queria mandar nas galinhas. Pediu a Raquel para mudar seu nome, desse modo ele próprio escolheu o nome de Afonso. Ela

não gostou do nome, dizendo que o galo não combinava com Afonso, entretanto respeitou sua vontade.

Primeiro, a menina cria o Rei que se tornou Afonso. Ele não queria reinar no galinheiro, porque diz não gostar de mandar e, foi por essa razão, que não se sentia confortável com o nome Rei. Mais tarde, ela criou outro galo ao qual chamou de Terrível para dividir o galinheiro com Afonso, que não se sentiu ameaçado, o que não aconteceria com os homens. Ele aceitou terrível, mas o galinheiro se revoltou com essa situação. Os episódios do galo trazem considerações de Bourdieu (2002) sobre a dominação masculina que inferioriza a mulher. Essa concepção está cristalizada ou invisíveis socialmente e buscam impedir a mudança de paradigma como aconteceu o galo Afonso aceitar outro galo ajudando com as galinhas. Em outras palavras, o sistema social, não aceita comportamentos diferentes daqueles que são impostos socialmente. Também Candido (2000) considera que a literatura pode denunciar condutas que precisam mudar paradigmas socioculturais.

Para Raquel, o Alfinete de Fraldas era pequeno e insignificante como ela se sentia, e por isso, ela não deu nenhuma função para ele em seu mundo imaginário, mas mesmo deixando-o, ele representa a prisão da criança, pois ela deseja crescer e ser adulta. As ideias de Zilberman (1994) podem ser associadas à alegoria que crianças usam para exteriorizar seu mundo interior, no caso do alfinete de fraldas, ele é uma associada à forma física, na representação do que é ser criança. A menina inventa uma personagem chamada André para quem escreve uma carta reclamando que nasceu após todos seus irmãos, em um momento em que a mãe não queria mais filhos, dizendo que se sua mãe não queria ter mais filhos, porque ela nasceu. Nessa carta ela faz uma reflexão referente à liberdade de querer um filho ou não, dizendo que as pessoas deveriam nascer se a mãe quisesse e pergunta a André o que ele pensa disso. (Bojunga, 2020). Aqui a autora entra em um assunto muito controverso e bastante questionado pela sociedade de forma leve e sutil, o direito da mulher de ter ou não um filho indesejado. Essa passagem do livro questiona a autonomia que a mulher deveria ter sobre seu corpo com relação à reprodução, além de estar em conformidade por Raquel não gostar de sua condição de ser uma criança, demonstrando seu sofrimento por nascer em uma família adulta, com problemas financeiros, sendo mais um fardo para a família, e ainda ser criança e menina. Essa sua insignificância fez com que ela criasse estratégias para fugir da realidade para dar conta de trabalhar suas emoções.

Zolin (2011) faz menção sobre uma literatura feminina caracterizada pela denúncia da opressão contra a mulher, trazendo-lhe uma nova identidade. Para Ginzburg (2012), há um nacionalismo literário de inserção de mulheres na literatura que tem crescido e aumentar sua importância no mundo da literatura de cunho social (Ginzburg, 2012). Em outro momento do

enredo, Afonso entrega a Raquel um guarda-chuva, descobrindo que esse objeto, ao ser produzido, pode ser homem ou mulher. Ela escolheu que este seria feminino, no caso uma guarda-chuva. Ela escolheu que a guarda-chuva seria pequena, mas essa sua escolha era contraditória, uma vez que queria ser menino e adulta. Nesse momento, ela estava diminuindo sua vontade de ser garoto e a aceitação de sua identidade feminina. A guarda-chuva mesmo sendo pequena podia crescer e agir como criança no sentido de brincar e se divertir. Ela podia escolher crescer ou ser pequena por meio do cabo que podia se mover para aumentar ou diminuí-la. Ela queria crescer, mas continuar brincando, o que não acontece com os adultos: “viu que uma coisa não tinha nada a ver com a outra: ela podia muito bem ser grande e ela podia muito bem continuar brincando.” (Bojunga, 2020, p.50).

Raquel leva o guarda-chuva para consertar na Casa dos Consertos e foi lá que ela teve ajuda para acabar com suas vontades. Nesse lugar, ela encontra uma realidade bem divergente da sua, lá todos possuem o mesmo tratamento, exercem as mesmas funções sendo homens ou mulheres. Conversa com Lorelai, outra personagem que ela criou. Quer saber quem é o chefe da casa, se é o pai ou o avô dela. Lorelai diz lhe pergunta para que chefe e a menina diz que é para resolver as coisas e Lorelai respondeu:

A gente senta aí na mesa e resolve tudo que precisa. Resolve como é que vai enfrentar um caso que a vizinha criou; resolve se vai brincar mais que trabalhar; resolve o que é que vai comer; quanto é que vai gastar em roupa, em comida, em livro; resolve essas transas todas. Cada um dá uma ideia. E fica resolvido o que a maioria acha melhor (BOJUNGA, 2020, p. 114).

A menina foi surpreendida com uma realidade diferente daquela de sua família na qual os homens têm uma posição de poder privilegiado em relação às mulheres, bem como dos adultos em relação aos mais jovens como ela. Na família da Casa de Consertos, ela percebeu que as mulheres fazem trabalhos considerados para homens pela sociedade patriarcal, também os homens fazem trabalhos domésticos que essa sociedade destina às mulheres. Nasceu nela o desejo de ser como Lorelai que gosta de ser criança e mulher ao mesmo tempo, ainda que a sociedade imponha normas que tiram a liberdade e a independência das mulheres. A descoberta dessa família que desconsidera as imposições sociais, liberta as vontades de Raquel que percebe que pode soltar pipa como os meninos e de ser grande, contudo, a vontade de ser escritora continua. Ela preferiu continuar a esconder essa vontade e parar de escrever, para evitar o deboche de sua família. Entretanto, não conseguiu, porque a vontade cresceu mais ainda. Segundo Raquel, “falaram que tanta coisa era coisa só pra garoto, que eu acabei até pensando

que o jeito era nascer garoto. Mas agora eu sei que o jeito é outro”. Foi assim, que ela resolveu escrever e depositar na bolsa amarela que estava cada dia mais pesada.

Acabei até mudando de ideia: resolvi que se eu queria escrever qualquer coisa eu devia escrever e pronto. Carta, romancinho, telegrama, o que me dava na cabeça. Queriam rir de mim? Paciência. Melhor rirem de mim do que carregar aquele peso dentro da bolsa amarela. (Bojunga, 2020, p. 103)

Sua descoberta maior foi a de que queria ser escritora, coisa que ela exercitou ao criar personagens, escrevia cartas para André e Lorelai, inclusive no final a conheceu pessoalmente, Lorelai e sua família que ela fantasiou. Nesse momento, descobriu que pode mudar. Observa-se que as histórias inventadas pela menina estão conforme as ideias de Todorov (2009), que afirma que a literatura não nasce no vazio, mas sim, por meio de um conjunto de discursos vivos, com várias características, não ocorrendo por acaso. *A bolsa amarela* é uma obra que nasceu das vontades vivas de Raquel, cujos discursos resultaram em sua imaginação, componentes da obra. Assim, utiliza diversas metáforas para simbolizar elementos essenciais na narrativa, abordando temas como o inconsciente infantil, a repressão das vontades e os conflitos internos. Abaixo seguem análises que contribuem para a compreensão dessas metáforas.

Ela simboliza o inconsciente infantil e a repressão das vontades. No final da narrativa, quando Raquel esvazia a bolsa amarela, nos deparamos com um momento profundamente simbólico, como ela mesma descreve: "Abri a bolsa amarela e tirei minha vontade de ser garoto e minha vontade de ser grande." Suas palavras retratam a libertação de desejos que haviam emagrecido tanto que pareciam feitos de papel, assemelhando-se às vontades infantis que agora estão prontas para voar como pipas (p. 114). Essa ação simboliza sua transição da infância para a pré-adolescência, onde ela está abandonando desejos e expectativas infantis para abraçar novas responsabilidades e interesses. A conversa com o amigo Afonso também é significativa, pois ele questiona se ela não vai mais esconder suas vontades na bolsa amarela, mostrando uma preocupação com a mudança que Raquel está vivenciando (p. 114). Raquel esclarece que a vontade de escrever permanece e não será liberta, mas ela ressalta que essa vontade não pesa mais, indicando que agora ela tem a liberdade de expressar seus pensamentos e desejos livremente. O ato de soltar as "vontades" como pipas com seus respectivos "rabos" (simbolizando as amarras que as prendiam) é uma cena de grande simbolismo, mostrando a protagonista e seu amigo aproveitando a sensação de liberdade ao soltar as pipas, como visto na seguinte passagem: "Quando eu berrei 'já!' nós dois saímos correndo pras pipas pegarem o

vento. Lá se foram as duas com o rabo sacudindo" (p.115). Essa cena ressalta a ideia de que crescer implica deixar para trás certos aspectos da infância, mas também revela a importância de manter certos interesses e paixões ao longo da vida.

As cartas escritas por Raquel ao longo da história relacionam-se com uma de suas vontades: a de ser escritora. Servem como um meio de expressar seus pensamentos e sentimentos mais profundos, que ela sente que não pode compartilhar com outras pessoas. Um exemplo claro disso é encontrado quando Raquel expressa seu desejo de ser grande e de ser homem, e como essa vontade se entrelaça com seu desejo de escrever, uma ambição que começa a crescer dentro dela. Ela escreve: "Faz tempo que eu tenho vontade de ser grande e de ser homem. Mas foi só no mês passado que a vontade de escrever deu pra crescer também..." (115).

Essas cartas são uma forma de diálogo interno, onde Raquel reflete sobre sua vida, seus sonhos, seus medos e suas inseguranças. Ela continua expressando a solidão e incompreensão que sente em casa: "Quando eu nasci minhas duas irmãs e meu irmão já tinham mais de dez anos... Tô sobrando, André. Já nasci sobrando. É ou não é?" (p.11). Esta passagem revela o quanto Raquel se sente deslocada em sua própria família, percebendo-se como uma espécie de pós-pensamento ou um erro.

Além disso, Raquel aborda as dinâmicas familiares e sua própria percepção de ser menor em um mundo de adultos. Ela escreve sobre a relação com sua irmã e como é tratada, ressaltando a sua frustração e desejo de ser ouvida e entendida: "Oi, André! O pessoal aqui em casa até que se vira... Essa irmã que eu tô falando é bonita pra burro, você precisa ver. Nem sei o que é que ela é mais: se bonita ou mascarada..." (p. 13). Esses trechos ilustram como Raquel usa as cartas para navegar por suas complexas emoções e experiências, proporcionando uma janela íntima para seu mundo interior.

O guarda-chuva na obra é um símbolo significativo que representa várias camadas de significado. Primeiramente, ele simboliza a imaginação e a criatividade de Raquel, a protagonista da história. Raquel usa sua imaginação para dar vida ao guarda-chuva, transformando-o em um objeto especial em suas histórias e conversas com seu amigo imaginário, Afonso. Além disso, o guarda-chuva também é um símbolo de liberdade e individualidade. Raquel deseja um guarda-chuva, mesmo que já tenha pedido um em casa, como uma forma de se destacar e ser diferente. Ela vê nele a oportunidade de expressar sua identidade única e escapar das restrições impostas pelos adultos. No entanto, o guarda-chuva também representa o conflito entre a infância e a maturidade. Enquanto Raquel deseja explorar sua imaginação e brincar, ela é confrontada com as expectativas e limitações do mundo adulto. A história do guarda-chuva enguiça, refletindo as frustrações e incertezas que as crianças

enfrentam quando tentam conciliar sua busca por liberdade criativa com as expectativas da sociedade. Apesar das limitações do guarda-chuva, Raquel ainda o valoriza e o guarda na bolsa amarela. Isso ressalta como objetos especiais podem ter significados profundos para as crianças, mesmo que não cumpram sua função original. O guarda-chuva se torna um objeto de apreço, não apenas pelo que ele é, mas pelo que ele representa em termos de experiências e conexões emocionais.

Observa-se que o guarda-chuva é um poderoso símbolo que permeia a história, representando a imaginação, a busca por identidade e liberdade, bem como os desafios e conflitos que as crianças enfrentam enquanto crescem. Ele destaca como objetos cotidianos podem ter significados mais profundos e desempenhar um papel importante na vida de uma criança.

Outro elemento presente na obra é o Alfinete de Fralda que desempenha um papel simbólico fundamental (pág. 30). Ele representa a capacidade de Raquel de enfrentar e controlar suas próprias vontades e desejos. Inicialmente, Raquel guarda o alfinete de fralda no bolso bebê de sua bolsa amarela, simbolizando sua disposição de manter suas vontades escondidas e sob controle. Ela usa o alfinete para espetar suas vontades mais profundas, como o desejo de crescer e o desejo de escrever, mantendo-as presas na bolsa. Isso reflete sua luta interna entre suas aspirações pessoais e as expectativas da sociedade ao seu redor. O Alfinete também tem sua própria história, na qual se sente negligenciado e inútil (pág. 44). No entanto, ao espetar as vontades de Raquel com força, ele demonstra sua capacidade de ajudá-la a lidar com suas próprias vontades (pág. 72). Isso representa a ideia de que, por vezes, é necessário enfrentar e confrontar nossas próprias vontades para alcançar o equilíbrio e a autenticidade.

Alfinete, ainda, desempenha um papel importante na resolução de conflitos e na busca por soluções criativas (pág. 96). Ele sugere que, ao enfrentar as próprias vontades e desejos, Raquel é capaz de encontrar maneiras de superar desafios e alcançar seus objetivos. No contexto geral da narrativa, esses elementos simbólicos se entrelaçam para transmitir a mensagem de que o crescimento e o amadurecimento envolvem a capacidade de equilibrar as vontades individuais com as expectativas sociais, a importância da amizade e da confiança, e a necessidade de autocontrole e disciplina para enfrentar os desafios da vida. Interessantemente, a igualdade de gênero é um tema central na casa, onde tarefas são compartilhadas independentemente do gênero, refletindo a ideia de capacidades e responsabilidades iguais para todos. Além disso, a casa enfatiza a importância do aprendizado e desenvolvimento contínuos, destacando que a educação é um processo vitalício. Outra característica notável é a ausência de um líder definitivo, com decisões tomadas coletivamente. Isso promove a ideia de cooperação e

igualdade na resolução de problemas. A desmistificação da idade também é evidente na figura do avô da Lorelai, que continua a aprender e se desenvolver, desafiando estereótipos relacionados à idade. Além disso, a história destaca a importância da criatividade e da diversão, como na cena em que a música do relógio inspira todos a dançar, simbolizando a necessidade de momentos de descontração e expressão criativa.

Essas metáforas contribuem para uma reflexão mais profunda sobre temas como a liberdade de pensamento, a importância da expressão pessoal, a busca pela identidade e a reconciliação dos conflitos internos (p. 114). Através desses símbolos, a autora nos convida a refletir sobre as experiências da infância, a necessidade de autoconhecimento e a importância de encontrar um espaço onde possamos expressar quem realmente somos (p. 115). Funcionam como recursos que serviram para superar a opressão dos adultos sobre ela. Essas metáforas configuradas em amigos, pessoas, amigos, objetos e amigos animais metamorfoseados. A bolsa estabelece a mediação entre a realidade e a fantasia. Por fim, o livro se apresenta como uma obra literária que não somente cativa por meio de sua narrativa envolvente, mas também instiga à reflexão crítica acerca de temas sociais e emocionais de alta relevância. A construção da personagem protagonista emerge como uma representação impactante da complexidade da infância e da importância de manter a autenticidade em um mundo permeado por pressões e expectativas.

3. A BNCC e a literatura infantil

A formação do leitor literário na Educação Infantil vai além da mera alfabetização, promovendo um contato inicial e significativo com a literatura. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a Educação Infantil deve garantir experiências que estimulem a imaginação, a sensibilidade e o pensamento crítico das crianças desde os primeiros anos de vida. Nesse contexto, a literatura infantil desempenha um papel crucial ao se apresentar como uma ferramenta essencial, capaz de despertar o interesse pela leitura de forma lúdica e acessível (Brasil, 2018). No entanto, é fundamental considerar como essas diretrizes são implementadas na prática e os desafios enfrentados pelos educadores, como a falta de recursos ou formação específica. Além disso, é imperativo garantir a diversidade literária, assegurando que todas as crianças tenham acesso a uma ampla gama de obras que refletem diferentes culturas e perspectivas.

Ao integrar obras literárias no cotidiano escolar, os educadores não apenas ampliam o repertório cultural dos pequenos leitores, mas também contribuem para o desenvolvimento de

habilidades linguísticas e cognitivas. Coelho et al. (2023) ressaltam que a literatura infantil proporciona um ambiente rico em possibilidades para a construção do conhecimento, estimulando a criatividade e a compreensão do mundo ao redor desde os primeiros contatos com livros e histórias (Coelho et al., 2023). Através da leitura compartilhada e da exploração de diferentes gêneros literários, as crianças não apenas aprendem sobre narrativas e personagens, mas também desenvolvem a empatia ao se identificarem com situações e contextos diversos presentes nas histórias (Da Silva, 2022). A formação do leitor literário na Educação Infantil, portanto, não se limita ao aspecto técnico da leitura, mas engloba a formação de indivíduos capazes de interpretar o mundo de maneira crítica e reflexiva. No entanto, é fundamental que os educadores recebam apoio adequado para implementar essas práticas de maneira eficaz. A formação contínua, a disponibilidade de recursos variados e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que envolvam os alunos são essenciais para maximizar os benefícios no contexto escolar.

Peter Hunt (2010) destaca que a crítica literária aplicada à literatura infantil não apenas enriquece a compreensão das obras, mas também incentiva uma abordagem mais profunda e analítica por parte dos educadores e dos próprios alunos. Através da discussão e da reflexão sobre os temas abordados nas histórias, as crianças são estimuladas a pensar além das palavras escritas, explorando significados implícitos e desenvolvendo suas próprias interpretações. Todavia, é preciso adaptar essas práticas de crítica literária para serem acessíveis às crianças, garantindo que o processo de análise não ofusque o prazer e o interesse pela leitura. Além disso, a formação contínua dos educadores é essencial para que eles possam mediar essas discussões de maneira eficaz e engajadora. Equilibrar a crítica literária com a ludicidade da leitura pode maximizar os benefícios dessa abordagem.

Na sua integração no currículo da Educação Infantil não deve ser vista como uma atividade isolada, mas sim como parte integrante de um ambiente educacional que valoriza a expressão artística, a criatividade e a formação de indivíduos críticos e reflexivos desde a infância. Ao proporcionar acesso a uma variedade de textos e narrativas, os educadores não apenas alimentam o gosto pela leitura, mas também fortalecem as bases para um aprendizado contínuo e autônomo ao longo da vida (Brasil, 2018). A implementação dessa abordagem holística enfrenta desafios, como limitações de tempo e recursos, e a necessidade de formação adequada para os professores. Assim, garantir que a diversidade de textos reflita diferentes culturas e perspectivas, promovendo inclusão e representatividade. Além disso, desenvolver métodos eficazes para avaliar o impacto dessa integração pode ajudar a assegurar que ela está promovendo efetivamente um aprendizado contínuo e autônomo.

A formação continuada dos educadores também desempenha um papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas eficazes que envolvam a literatura infantil de maneira significativa. Da Silva (2022) propõe a integração de dispositivos móveis como uma ferramenta educacional complementar, que pode enriquecer a experiência de leitura mediante recursos interativos e adaptativos, ampliando as possibilidades de engajamento e aprendizado das crianças. Abordar a desigualdade no acesso à tecnologia, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizado. Além disso, a formação específica dos educadores para o uso eficaz dessas ferramentas tecnológicas é essencial para maximizar seu potencial pedagógico. Também é necessário equilibrar o uso de tecnologia com práticas tradicionais de leitura, para assegurar que os alunos se beneficiem de uma experiência literária completa e enriquecedora. Este equilíbrio pode ser alcançado por estratégias pedagógicas que integrem harmoniosamente a tecnologia com a leitura de livros físicos, promovendo tanto a inovação quanto o respeito pelas formas tradicionais de aprendizagem.

Os fundamentos teóricos da BNCC em relação à literatura infantil são essenciais para compreender como essa política curricular integra e valoriza a leitura desde a primeira infância. A BNCC reconhece não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas também como um meio fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a imaginação, o desenvolvimento linguístico e a formação de hábitos de leitura. De acordo com Zilberman (2015), é um elemento central na BNCC, alinhando suas diretrizes aos fundamentos pedagógicos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essa integração visa assegurar uma educação infantil de qualidade, focada no desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Hunt (2010) argumenta que a BNCC e o currículo voltado para a literatura infantil enfatizam a importância de proporcionar experiências ricas e diversificadas. Entre 2015 e 2020, houve um aumento significativo nas discussões sobre como a literatura pode ser eficaz para atingir os objetivos educacionais previstos na BNCC. Essas discussões sublinham a necessidade de um currículo que não apenas incorpore, mas também a utilize como uma ferramenta para explorar outros campos do conhecimento.

Em diversas escolas que implementam a BNCC, observa-se o protagonismo das crianças no ato de ler, contar e compartilhar histórias. Por exemplo, em uma escola que a adota, os alunos são incentivados a participar ativamente de atividades de leitura e contação de histórias. Segundo Lajolo e Zilberman (2017), "Na implementação da BNCC, assume um papel central, não apenas como um recurso pedagógico, mas como um instrumento para o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e criativas entre os estudantes. Por meio de atividades de

leitura e contação de histórias, as crianças não só ampliam seu repertório linguístico, mas também são incentivadas a expressar suas próprias interpretações e sentimentos, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva. Durante essas práticas, as crianças não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas também são estimuladas a expressar suas ideias, compreender diferentes perspectivas e se conectar emocionalmente com os personagens e temas das histórias. Essas atividades não são apenas eventos isolados, mas são integradas de maneira interdisciplinar, conforme preconiza a BNCC. Por exemplo, durante uma aula que aborda temas como diversidade e inclusão, os alunos podem ler histórias que exploram esses conceitos, discutindo suas interpretações e fazendo conexões com suas próprias experiências. Isso não apenas reforça a compreensão dos objetivos gerais da BNCC, mas também fortalece os laços sociais e emocionais entre os estudantes.

Além disso, é frequentemente incorporada em atividades lúdicas, como dramatizações ou criação de histórias, onde o ato de contar histórias se torna uma experiência interativa e prazerosa. Essas práticas não apenas promovem o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, mas também contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, colaboração e respeito mútuo, aspectos fundamentais conforme orienta a BNCC. Assim, esses exemplos ilustram como a BNCC não apenas valoriza a literatura infantil como um meio de desenvolver competências específicas, mas também enfatiza sua importância na formação integral dos estudantes, proporcionando experiências educacionais significativas e holísticas. A abordagem teórico-metodológica nos anos iniciais do ensino fundamental enfatiza a utilização de estratégias que fomentam o desenvolvimento integral das crianças, conforme as diretrizes da BNCC. Inserir histórias e narrativas no processo educativo contribui para formar leitores críticos e reflexivos desde os primeiros anos de escolarização, ressaltando sua importância tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Incluir tais práticas no currículo é essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Além disso, as práticas pedagógicas que envolvem a leitura de histórias desempenham um papel crucial na formação de hábitos de leitura e na ampliação do repertório cultural das crianças.

A BNCC, ao estabelecer diretrizes claras para sua integração no currículo escolar, promove uma abordagem pedagógica que valoriza a leitura como um meio de desenvolvimento integral. Isso inclui não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também o fortalecimento de vínculos afetivos, a promoção da empatia e a construção de uma compreensão mais profunda do mundo. Dessa forma, a formação de hábitos de leitura desde a primeira infância, conforme enfatizado pela BNCC, é vista como uma prática essencial para o

desenvolvimento integral das crianças. Ao proporcionar experiências literárias ricas e diversificadas, a BNCC visa não apenas preparar os alunos para os desafios acadêmicos futuros, mas também contribuir para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e empáticos. Integrada de forma sistemática e planejada no currículo, desempenha um papel central nesse processo, oferecendo às crianças oportunidades valiosas para explorar, imaginar e aprender (Lajolo e Zilberman, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa assegurar acesso à educação de qualidade para todos os alunos no Brasil, independentemente da região ou escola. Define objetivos e competências essenciais para a educação básica, promovendo uma formação integral do estudante que abrange desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural. No entanto, desafios persistem na implementação uniforme dessas diretrizes em diferentes realidades regionais e escolares, o que pode comprometer a equidade educacional. É considerar estratégias flexíveis e adaptáveis para assegurar que os objetivos da BNCC sejam alcançados de maneira eficaz e inclusiva.

A literatura infantil emerge como uma ferramenta poderosa para fomentar a imaginação e o desenvolvimento crítico das crianças. Peter Hunt (2010) destaca sua importância na formação intelectual e emocional, oferecendo oportunidades de explorar novos mundos e perspectivas. No entanto, é essencial ir além da teoria e discutir os desafios práticos na implementação efetiva dessas práticas nas escolas brasileiras. Questões como formação de professores, acesso a bibliotecas e materiais adequados são fundamentais para garantir que a literatura cumpra seu papel integral na formação dos alunos. As contribuições teóricas de Hunt, Zilberman e Lajolo são fundamentais para fundamentar a importância da educação. Elas destacam a capacidade da literatura de ampliar o repertório cultural e promover habilidades de interpretação crítica entre os estudantes. No entanto, é importante questionar como essas teorias podem ser adaptadas e contextualizadas dentro da realidade educacional brasileira, levando em conta diversidades culturais e sociais. Além disso, seria relevante explorar críticas ou limitações de suas abordagens para uma visão mais abrangente e crítica da literatura infantil como prática educativa.

A BNCC enfatiza a importância de integrá-la de forma sistemática no currículo escolar, reconhecendo seu papel vital no desenvolvimento cultural e pessoal dos estudantes. No entanto, é necessário discutir como essa integração pode ser efetivamente realizada, considerando o contexto de recursos limitados e a necessidade de adaptação às diferentes realidades educacionais no Brasil. Argumentar sobre estratégias práticas para implementação dessas diretrizes pode enriquecer o debate sobre a eficácia da BNCC na promoção da leitura e do

desenvolvimento cultural dos estudantes.

A ênfase na formação continuada de professores, conforme abordado por Karina da Silva (2022), é importante para o sucesso na implementação das diretrizes da BNCC. A capacitação docente não apenas fortalece a competência pedagógica, mas também garante que seja adequadamente explorada em sala de aula, estimulando o pensamento crítico e a criatividade entre os alunos. No entanto, é preciso analisar criticamente os desafios enfrentados pelos professores na aplicação prática desses conhecimentos. Discutir estratégias específicas de capacitação e suporte contínuo aos educadores pode fortalecer a implementação efetiva da como componente essencial da educação básica.

3.2 A leitura na primeira infância: abordagens e desafios segundo a BNCC

A BNCC destaca a importância crucial da formação de hábitos de leitura desde a primeira infância, reconhecendo essa prática como fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A leitura na educação infantil é vista como um meio de aquisição de habilidades linguísticas e como uma ferramenta essencial para a construção de cidadãos críticos e reflexivos. A literatura infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, promovendo a criatividade, a imaginação e a capacidade de se expressar (Hunt, 2010). A implementação das políticas educacionais deve considerar se há recursos suficientes para garantir que todas as crianças tenham acesso a livros e atividades literárias de qualidade. A leitura regular desde cedo contribui para o desenvolvimento das funções executivas do cérebro, como memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva (Diamond, 2013). Essas funções são essenciais para o sucesso acadêmico e a adaptação social. A formação de hábitos de leitura também desempenha um papel crucial na redução das desigualdades educacionais, pois crianças de famílias com menor acesso a recursos educativos frequentemente apresentam desempenho acadêmico inferior em comparação com seus pares de famílias mais favorecidas (Heckman, 2006). A implementação de programas de leitura acessíveis e inclusivos pode ajudar a mitigar essas disparidades, promovendo equidade no acesso à educação de qualidade. A leitura de histórias que abordam diferentes emoções e situações sociais ajuda as crianças a desenvolverem empatia e habilidades socioemocionais. Narrativas que apresentam desafios e resoluções de conflitos permitem que as crianças aprendam sobre emoções e comportamentos de forma segura e controlada, contribuindo para a construção de competências sociais importantes (Jones, 2017).

A incorporação de atividades literárias no currículo escolar, conforme a BNCC, incentiva os alunos a se engajarem com textos diversos desde cedo. Esse engajamento aprimora as

habilidades de leitura e escrita e contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo. Contudo, é necessário que os professores estejam capacitados para mediar essas atividades de maneira eficaz. A formação continuada dos educadores é essencial para que a leitura seja utilizada como uma ferramenta pedagógica poderosa. Desenvolver o gosto pela leitura desde a primeira infância envolve criar um ambiente rico em estímulos através da leitura e do letramento literário. A BNCC sugere práticas pedagógicas como contação de histórias, leitura compartilhada e atividades interativas relacionadas a livros infantis. Essas práticas permitem que as crianças explorem diferentes narrativas e desenvolvam uma apreciação duradoura pela leitura (Coelho et al., 2023). A diversidade e a inclusão ao selecionar narrativas e atividades são fundamentais, garantindo que as histórias reflitam diferentes culturas e experiências, para que todas as crianças se sintam representadas e engajadas.

Criar um ambiente favorável à leitura tanto na escola quanto em casa é fundamental. A BNCC reconhece que a formação de hábitos de leitura deve ser um esforço coletivo, envolvendo a participação ativa dos pais e da comunidade. Um ambiente de leitura em casa e na escola fortalece o desenvolvimento integral das crianças e promove um amor duradouro pela leitura (Silva, 2022). No entanto, nem todas as famílias têm acesso fácil a livros ou tempo para participar ativamente. Políticas públicas que facilitem o acesso a materiais de leitura e programas comunitários de apoio à leitura podem ajudar a mitigar essas desigualdades. Utilizar a literatura infantil como uma ferramenta eficaz na formação de leitores na primeira infância pode ser facilitado por práticas como a mediação de leitura e a dramatização de histórias. Essas práticas ajudam as crianças a se conectarem emocionalmente com os textos, promovendo um envolvimento mais profundo e significativo com a leitura. A BNCC apoia essas práticas ao incluir diretrizes específicas para a utilização de livros infantis em atividades pedagógicas (Hunt, 2010; Zilberman, 1985). Professores precisam de formação e recursos adequados para implementar essas práticas de maneira eficaz. A avaliação do impacto dessas atividades sobre o desenvolvimento das crianças deve ser contínua para garantir que os objetivos educacionais estão sendo alcançados.

Ao estabelecer diretrizes claras para sua integração no currículo escolar, a BNCC promove uma abordagem pedagógica que valoriza a leitura como um meio de desenvolvimento integral, incluindo o desenvolvimento de habilidades linguísticas, o fortalecimento de vínculos afetivos, a promoção da empatia e a construção de uma compreensão mais profunda do mundo. A eficácia de sua implementação depende de fatores como a formação de professores, a disponibilidade de recursos e o suporte contínuo das políticas educacionais. A avaliação regular dessas diretrizes e a flexibilidade para adaptá-las às necessidades específicas das escolas e

comunidades são essenciais para seu sucesso. A formação de hábitos de leitura desde a primeira infância, conforme enfatizado pela BNCC, é uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao proporcionar experiências literárias ricas e diversificadas, a BNCC visa preparar os alunos para os desafios acadêmicos futuros e contribuir para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e empáticos. A literatura infantil, integrada de forma sistemática e planejada no currículo, desempenha um papel central nesse processo, oferecendo às crianças oportunidades valiosas para explorar, imaginar e aprender. As escolas devem receber o suporte necessário para implementar essas diretrizes de maneira eficaz, incluindo recursos financeiros, acesso a materiais de leitura diversificados e programas de formação continuada para educadores. A colaboração entre escola, família e comunidade é fundamental para criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças.

A promoção de hábitos de leitura na primeira infância pode ter um efeito multiplicador, incentivando a literacia familiar. Quando as crianças são expostas a um ambiente de leitura, os pais e cuidadores também são estimulados a participar de atividades de leitura, criando um ciclo positivo de envolvimento e aprendizado contínuo dentro do ambiente familiar (Bus et al., 1995). Para ampliar o acesso a materiais de leitura de qualidade, é crucial estabelecer parcerias com bibliotecas e organizações comunitárias. Essas instituições podem fornecer recursos adicionais e apoio para a realização de atividades de leitura fora do ambiente escolar, complementando os esforços das escolas e famílias na promoção da leitura. A integração de tecnologias educacionais no ensino da leitura pode ser uma abordagem eficaz para engajar as crianças e diversificar as estratégias de ensino. Ferramentas digitais e aplicativos de leitura interativos podem tornar o processo de aprendizado mais atraente e acessível, especialmente em contextos em que o acesso a livros físicos é limitado.

3.2 Literatura em sala de aula e os desafios do ensino frente à BNCC

O ensino de literatura tem se revelado um dos pontos mais sensíveis no que diz respeito à relação entre expectativas educacionais e mudanças sociais, e entre avanços teóricos e práticas educativas. Com efeito, a situação da literatura no campo da representação social, os seus valores e ideologia, bem como a sua participação na forma como a cultura se institucionaliza através da construção de um imaginário coletivo, têm como consequência que as mudanças produzidas nos mecanismos da produção cultural e a coesão social traduzem-se imediatamente na visão social do papel da literatura na educação e, por conseguinte, na definição dos objetivos e das práticas pedagógicas em sala de aula (Borges, 2013).

Neste sentido, refira-se que a constituição de uma sociedade altamente letrada e progressivamente educada em todos os setores sociais e até às idades posteriores implicou necessariamente uma mudança vertiginosa no ensino da literatura, uma vez que esta foi despojada da sua identificação secular com acesso à linguagem escrita e foi forçado a redefinir a competência literária exigida de todos os cidadãos (Klein et al.,2020). A evolução das sociedades pós-industriais, que estão cada vez mais baseadas na capacidade de operar simbolicamente, tem desencadeado um notável interesse no conhecimento da linguagem. Esse interesse central na linguagem se tornou um traço marcante do pensamento teórico deste século. Paralelamente, às transformações nos parâmetros das disciplinas relacionadas ao fenômeno literário têm provocado impactos significativos na concepção do ensino literário e nos métodos empregados para essa finalidade.

Nesse contexto, a descurricularização da literatura na BNCC se destaca como uma questão relevante no panorama educacional contemporâneo, gerando legítimas preocupações sobre seus potenciais impactos no sistema educacional brasileiro. A redução do espaço dedicado à literatura nas escolas é motivo de apreensão, pois a literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes. A literatura, ao proporcionar acesso a diversas perspectivas culturais e fomentar a reflexão crítica, enriquece a formação intelectual e emocional dos alunos. Além disso, ela serve como um poderoso veículo para a exploração de questões sociais e éticas, desafiando as normas e valores estabelecidos. Cândido defende a literatura como um direito básico, essencial para a formação integral do ser humano, podemos aprofundar a análise sobre o papel da literatura na educação. Cândido argumenta que a literatura não apenas educa, mas humaniza, oferecendo uma visão mais profunda da condição humana e promovendo a empatia.

Ao proporcionar acesso a diversas perspectivas culturais, a literatura permite que os alunos compreendam a complexidade da vida e da sociedade. Isso é particularmente relevante em um mundo globalizado, onde a capacidade de entender e respeitar diferentes culturas e pontos de vista. Cândido enfatiza que a literatura tem o poder de desestabilizar as certezas e desafiar os preconceitos, abrindo caminho para uma reflexão crítica sobre as normas e valores estabelecidos.

Através da exploração de questões sociais e éticas na literatura, os alunos podem discutir temas complexos de maneira segura e estruturada. Este processo não apenas enriquece suas habilidades analíticas, mas também fortalece sua capacidade de reflexão crítica sobre questões profundas, como justiça, igualdade e liberdade. A literatura, segundo Cândido, é um espelho que reflete a diversidade da experiência humana, permitindo aos estudantes verem a si e aos

outros de novas maneiras. Além disso, a literatura serve como um meio para a reflexão sobre a linguagem e suas múltiplas funções. Através da leitura e análise literária, os alunos desenvolvem uma compreensão mais sofisticada da linguagem, o que é fundamental para a comunicação eficaz e a interpretação crítica do mundo ao seu redor. Cândido destaca que a literatura é uma forma de expressão artística que transcende o entretenimento, sendo um instrumento indispensável para a compreensão e interpretação do mundo simbólico que nos cerca. Por meio da literatura, os estudantes têm a oportunidade de discutir temas complexos de maneira aprofundada, aprimorando suas habilidades analíticas e a capacidade de reflexão sobre questões profundas. A reflexão sobre a linguagem e suas múltiplas funções têm sido uma característica distintiva do pensamento teórico contemporâneo. Portanto, a literatura não é apenas uma forma de expressão artística.

Nesse contexto, o ensino da literatura apresenta diversos desafios que devem ser abordados de forma cuidadosa e reflexiva. Esses desafios dizem respeito tanto aos conteúdos e metodologias utilizados, quanto às questões sociais e culturais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é necessário compreender e enfrentar tais desafios a fim de promover uma educação literária significativa e relevante para os estudantes.

Um dos desafios enfrentados no ensino da literatura é a diversidade de textos e autores disponíveis. A literatura abrange uma ampla gama de gêneros, estilos e períodos históricos, o que demanda uma seleção criteriosa dos textos a serem trabalhados em sala de aula. É importante considerar tanto a canonização literária quanto a inclusão de vozes marginalizadas e perspectivas subalternas, a fim de proporcionar uma visão plural e abrangente da produção literária. Nesse contexto desafiador, Cosson, em sua obra "Letramento literário: teoria e prática" (2020), destaca a importância dessa seleção criteriosa. Afinal, o que os educadores escolhem ensinar aos alunos tem um impacto significativo em sua compreensão da literatura, sua apreciação da diversidade cultural e sua capacidade de análise crítica.

O autor ressalta que a literatura não é uma entidade estática, mas sim um campo em constante evolução, onde diversas vozes e perspectivas coexistem. Ele argumenta que o ensino de literatura deve refletir essa riqueza intrínseca, explorando uma ampla variedade de textos que representem diferentes períodos, gêneros e grupos culturais. Dessa forma, os estudantes podem não apenas apreciar a diversidade da produção literária, mas também desenvolver habilidades críticas ao comparar, contrastar e contextualizar diferentes obras.

Porém, vai além, destacando a importância de não apenas ensinar as obras canonizadas e consagradas pela tradição literária, mas também dar voz às perspectivas marginalizadas e subalternas. Isso não apenas enriquece a experiência literária dos alunos, mas também promove

a inclusão e a equidade, permitindo que eles compreendam as complexidades das experiências humanas em diferentes contextos culturais e sociais.

Além disso, o ensino da literatura enfrenta o desafio de despertar o interesse dos estudantes em um contexto cada vez mais digital e imediatista. A tecnologia e as mídias digitais têm transformado os modos de acesso à informação e entretenimento, tornando necessário repensar as estratégias pedagógicas para engajar os estudantes no estudo da literatura. O uso de recursos audiovisuais, a exploração de novas mídias e a integração das tecnologias digitais podem contribuir para tornar o ensino da literatura mais atrativo e relevante para os jovens.

Outro desafio é o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e interpretação literária. A literatura é um campo de significados complexos e abertos a diferentes interpretações, exigindo dos estudantes a capacidade de analisar e refletir sobre os textos de forma aprofundada. Nesse sentido, é importante proporcionar aos estudantes ferramentas teóricas e críticas que os auxiliem na compreensão e interpretação dos textos literários, incentivando o diálogo e a construção coletiva de significados (Santos *et al.*, 2018). Também desafiadora é a formação dos professores de literatura. É fundamental que os educadores estejam preparados para abordar os conteúdos literários de maneira adequada e atualizada, conhecendo tanto os aspectos teóricos quanto às práticas pedagógicas mais eficientes. Investir na formação continuada dos professores, proporcionando espaços de reflexão e troca de experiências, é fundamental para enfrentar esse desafio e garantir a qualidade do ensino da literatura.

Outrossim, o ensino da literatura também deve considerar a diversidade cultural e social dos estudantes. É importante que os textos literários abordem temáticas relevantes e que reflitam a pluralidade de identidades e experiências presentes na sociedade. A promoção da literatura inclusiva e a valorização das vozes e narrativas marginalizadas contribuem para uma formação literária mais democrática e justa.

Quadro 1 - Desafios no Ensino de Literatura

Desafio	Estratégias/Abordagens	Exemplos de Atividades/Práticas
Diversidade de textos e autores	- Seleção criteriosa de textos, considerando a canonização literária e a inclusão de vozes marginalizadas.	- Leitura e discussão de obras clássicas da literatura, seguidas pela exploração de obras contemporâneas que abordam temáticas similares.

	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem de diferentes gêneros, estilos e períodos históricos para oferecer uma visão plural da literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de projetos de pesquisa sobre diferentes períodos literários, envolvendo a leitura de textos representativos de cada período.
Engajamento dos estudantes em um contexto digital	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de recursos audiovisuais e novas mídias para tornar o estudo da literatura mais atrativo e relevante para os jovens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de vídeos ou apresentações multimídia sobre obras literárias, compartilhadas em plataformas online.
	<ul style="list-style-type: none"> - Integração das tecnologias digitais no ensino, explorando ferramentas e recursos online. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de blogs ou fóruns virtuais para discussões e análises de textos literários, permitindo a interação entre os estudantes.
Desenvolvimento de habilidades críticas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecimento de ferramentas teóricas e críticas para a compreensão e interpretação dos textos literários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de diferentes abordagens críticas (como a análise formal, a crítica feminista, a desconstrução, entre outras) para interpretar um mesmo texto.
	<ul style="list-style-type: none"> - Estímulo ao diálogo e à construção coletiva de significados por meio de discussões e atividades reflexivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de grupos de leitura e debates em sala de aula, nos quais os estudantes possam compartilhar suas interpretações e perspectivas.

Formação dos professores de literatura	- Investimento em formação continuada dos educadores, com espaços de reflexão e troca de experiências.	- Participação em cursos, seminários ou grupos de estudo voltados para a atualização pedagógica e aprofundamento teórico em literatura.
	- Conhecimento atualizado dos aspectos teóricos e práticas pedagógicas eficientes no ensino da literatura.	- Leitura de artigos acadêmicos e livros especializados sobre ensino da literatura, seguida da aplicação das abordagens discutidas.
Consideração da diversidade cultural e social	- Seleção de textos que abordem temáticas relevantes e refletem a pluralidade de identidades e experiências presentes na sociedade.	- Leitura e discussão de obras que representam diferentes grupos étnicos, culturais, sociais e de gênero.
	- Promoção da literatura inclusiva, valorizando vozes e narrativas marginalizadas	- Criação de espaços de diálogo e reflexão sobre questões de diversidade presentes nas obras literárias.
	- Exploração de literatura produzida por autores de diferentes origens culturais e étnicas.	- Realização de debates e painéis sobre temas como racismo, feminismo, imigração, entre outros, presentes nas obras literárias.

Fonte: Adaptado e elaborado a partir de conhecimento especializado em artigos científicos.

As informações apresentadas expõem desafios e estratégias no ensino da literatura, revelando aspectos importantes a serem considerados nesse campo educacional. No que diz respeito à diversidade de textos e autores, é essencial reconhecer que a literatura não deve ser limitada à canonização literária. A estratégia de seleção criteriosa de textos, incluindo vozes

marginalizadas, contribui para ampliar a visão dos estudantes sobre a literatura. No entanto, essa estratégia deve ser acompanhada por uma reflexão crítica sobre como as hierarquias literárias foram estabelecidas ao longo do tempo e como elas afetam nossas escolhas de leitura.

O engajamento dos estudantes em um contexto digital é uma realidade inegável, mas deve ser abordado com cautela. A utilização de recursos audiovisuais e novas mídias é uma estratégia válida, desde que não substitua a leitura crítica. A tecnologia deve ser um complemento, não um substituto, para a compreensão literária profunda. O desenvolvimento de habilidades críticas de leitura é um objetivo importante, mas a diversificação das abordagens críticas deve ser acompanhada por uma análise crítica mais profunda da literatura. Os debates e discussões em sala de aula não devem se limitar à interpretação, mas também devem incluir uma reflexão crítica sobre a estrutura literária e seu impacto na sociedade.

A formação dos professores de literatura é um pilar fundamental para melhorar o ensino, mas deve ser avaliada quanto à sua qualidade e enfoque. Os programas de formação continuada devem promover não apenas a transmissão de conteúdo, mas também a reflexão crítica sobre as práticas de ensino, incentivando os professores a questionar e adaptar suas abordagens. A consideração da diversidade cultural e social na seleção de textos é um desafio central. A literatura não deve ser apenas uma representação superficial de grupos sub-representados, mas sim uma ferramenta crítica para desafiar preconceitos e estruturas de poder. A promoção da literatura inclusiva deve ser acompanhada por discussões críticas sobre questões de diversidade nas obras literárias, indo além da representação para a análise das questões subjacentes.

Destaca-se a importância de abordar os desafios no ensino da literatura com uma visão reflexiva e crítica. As estratégias propostas são válidas, mas devem ser aplicadas com um olhar atento às implicações mais profundas da literatura e do ensino literário.

3.3 Limitações de acesso à literatura e seus impactos

O acesso ao universo literário desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e intelectual dos indivíduos, proporcionando-lhes a oportunidade de explorar diferentes perspectivas, ampliar seu repertório cultural, aprimorar habilidades linguísticas e desenvolver o pensamento crítico. No entanto, existem várias restrições que podem limitar o acesso das pessoas ao mundo da literatura, com consequências significativas para seu crescimento pessoal e intelectual (Franco; Testa, 2017). Um dos principais desafios é a restrição socioeconômica. O acesso à literatura muitas vezes está condicionado à disponibilidade de recursos financeiros para adquirir livros, frequentar bibliotecas ou participar de eventos literários. As desigualdades socioeconômicas podem criar barreiras significativas, privando certos indivíduos e

comunidades de oportunidades de explorar o universo literário em sua plenitude. Isso pode resultar em lacunas no desenvolvimento de habilidades de leitura, limitação de perspectivas e dificuldade em desenvolver uma consciência crítica e reflexiva.

Além disso, as restrições ao acesso à literatura também podem ser impostas por questões geográficas. Em áreas rurais ou regiões remotas, a falta de bibliotecas, livrarias e eventos culturais pode dificultar o contato com obras literárias de qualidade. A infraestrutura limitada nessas áreas pode restringir o acesso à literatura, afetando a formação cultural e intelectual dos indivíduos (Costa *et al.*, 2017). Outro desafio diz respeito às restrições impostas por barreiras linguísticas. Em contextos multilíngues ou em países onde a língua dominante difere da língua materna dos indivíduos, a disponibilidade de literatura em diferentes idiomas pode ser limitada. Isso pode restringir o acesso a obras importantes da literatura universal, privando os leitores de oportunidades de explorar diferentes culturas e perspectivas. A falta de acesso a materiais literários em sua própria língua pode prejudicar o desenvolvimento da habilidade de leitura e a compreensão dos textos literários (Costa *et al.*, 2017).

Além das restrições socioeconômicas, geográficas e linguísticas, também existem restrições impostas por normas culturais e ideológicas. Em certos contextos, determinados temas ou tipos de literatura podem ser censurados, ou desencorajados, limitando a diversidade de vozes e perspectivas que os indivíduos podem encontrar. Restrições desse tipo podem restringir a liberdade de expressão e a capacidade dos indivíduos de explorar ideias desafiadoras e controvérsias presentes na literatura (Franco; Testa, 2017). As restrições ao acesso ao universo literário têm um impacto profundo no desenvolvimento pessoal e intelectual das pessoas. A falta de exposição à literatura de qualidade pode limitar a imaginação, a criatividade e a capacidade de pensamento crítico. Observa-se que para que o ensino da literatura seja inclusivo e estimulante, é necessário refletir sobre estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa e engajada dos estudantes, bem como a integração de novas práticas de ensino.

Uma estratégia pedagógica inclusiva é a promoção da diversidade literária. Isso envolve a seleção de livros e textos que representam diferentes perspectivas culturais, étnicas, sociais e de gênero, bem como a valorização de vozes marginalizadas na literatura. Ao oferecer uma variedade de obras literárias, os estudantes têm a oportunidade de se identificar com personagens e histórias que reflitam suas próprias experiências e realidades, ao mesmo tempo em que são expostos a diferentes visões de mundo. Essa diversidade literária contribui para a formação de leitores críticos e conscientes da pluralidade da sociedade (Ferreira *et al.*, 2022).

A integração de novas práticas de ensino é outra estratégia que pode tornar o ensino da literatura mais estimulante e envolvente. O uso de recursos digitais, como e-books, aplicativos

e plataformas educacionais online, permite uma experiência interativa e dinâmica da leitura. Os estudantes podem explorar livros digitais com recursos multimídia, como áudio, vídeo e animações, que enriquecem a compreensão e a apreciação dos textos literários. Além disso, o uso de tecnologias digitais proporciona a oportunidade de explorar diferentes linguagens artísticas, como ilustrações, músicas e vídeos, integrando a literatura com outras formas de expressão artística (Falco, 2020).

A abordagem de projetos e atividades criativas também é uma estratégia pedagógica que estimula o interesse e a participação ativa dos estudantes no estudo da literatura. Por meio de projetos literários, os estudantes podem criar suas próprias narrativas, produzir ilustrações, encenar peças teatrais, realizar debates e apresentações, entre outras atividades. Essas práticas promovem o envolvimento ativo dos estudantes, estimulando sua criatividade, autonomia e capacidade de expressão (Ferreira *et al.*, 2022). Além disso, é essencial promover a leitura compartilhada e o diálogo em sala de aula. A realização de rodas de leitura, clubes de livro e discussões literárias permite que os estudantes compartilhem suas experiências de leitura, expressando suas opiniões, ideias e interpretações dos textos. Esse ambiente de troca e reflexão contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade argumentativa e do respeito pelas diferentes perspectivas.

A concepção do ensino de literatura, agora enriquecida com o conceito de 'educação literária', assume um papel significativo na formação de cidadãos conscientes e críticos, alinhando-se com as ideias de Terry Eagleton apresentadas em *Teoria da Literatura: uma introdução* (1983). O autor defende que a literatura não deve ser compreendida apenas como um conjunto de obras para apreciação estética, mas como um meio de refletir e questionar as estruturas sociais e ideológicas. Essa perspectiva ressalta a importância de uma análise crítica que considere as condições sociopolíticas subjacentes aos textos literários. Neste contexto, a diversificação do corpus literário vai além da simples ideia de representatividade, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e do engajamento dos alunos.

Ao proporcionar uma exposição a uma ampla gama de perspectivas literárias, essa abordagem não apenas inclui diferentes grupos e identidades, mas também capacita os estudantes a interpretar e questionar o mundo de maneira mais informada e crítica. Fundamentado na teoria de Eagleton, conforme apresentada em sua obra (1983), este enfoque promove um modelo didático inovador que valoriza a literatura como uma ferramenta poderosa para a compreensão e a crítica das dinâmicas sociais, culturais e políticas, contribuindo para a formação de indivíduos mais engajados e conscientes. Tal abordagem promove não apenas a

exposição a uma ampla gama de perspectivas literárias, mas também capacita os estudantes a interpretar e interagir com o mundo de forma mais informada e questionadora. Este enfoque mais profundo, fundamentado na teoria de Eagleton, oferece uma base sólida para a construção de um novo modelo didático, que valoriza a literatura como uma ferramenta poderosa para a compreensão e crítica das dinâmicas sociais, culturais e políticas.

Na prática, escolar, muitas mudanças já ocorreram e muitas experiências são realizadas em consonância com um ensino-aprendizagem significativo para os alunos. Em certa medida, essas práticas podem recuperar atividades habituais no modelo anterior aos anos setenta, pois, embora em um quadro teórico diferente, reafirmam-se os valores de formação cultural da literatura e atenção ao gosto pela leitura. Os avanços nas pesquisas didáticas permitem afirmar que as duas linhas de força no desenvolvimento da competência literária parecem ser o envolvimento do leitor e o progresso no domínio das convenções, princípios que dizem respeito tanto aos estágios primários quanto aos secundários (Costa et al., 2017).

Despertar o gosto pela leitura e desenvolver habilidades interpretativas são objetivos complementares que devem ser considerados de forma integrada. No contexto brasileiro, algumas diretrizes são fundamentais para promover a competência literária na infância. Criar situações em que a literatura seja percebida como uma forma de comunicação real e um fato cultural compartilhado é crucial. Isso pode ser alcançado por meio de ambientes propícios à leitura, como a implementação de atividades de familiarização e leitura literária, além da promoção de uma comunidade de leitores que compartilham referências literárias (Franco; Testa, 2017). Essa abordagem favorece não apenas o prazer pela leitura, mas também o desenvolvimento de habilidades interpretativas e críticas. Reconhecer a literatura como prática social e cultural aumenta o engajamento dos alunos e os motiva a participar ativamente do universo literário.

A seleção de livros apropriados desempenha papel essencial no avanço da competência literária. É importante destacar a necessidade de formação contínua dos professores no conhecimento de livros infantis e juvenis, influenciando positivamente a leitura autônoma dos alunos. A diversidade de textos, considerando variações individuais de gostos e habilidades de leitura, atende às diferentes necessidades dos estudantes (Cosson, 2020). Escolher materiais de leitura de forma criteriosa e variada promove a inclusão de todos os alunos no processo educativo, respeitando suas particularidades e proporcionando um desenvolvimento literário abrangente e inclusivo.

Promover a competência literária desde a infância é essencial para formar leitores críticos e reflexivos. No Brasil, onde os índices de leitura ainda são baixos, é vital que escolas e

educadores adotem estratégias eficazes para integrar a leitura ao cotidiano dos alunos. A abordagem de Franco e Testa (2017) e Cosson (2020) destaca a importância de um ambiente literário rico e diversificado, assim como a formação contínua dos professores. Provocar a experiência da comunicação literária amplia o repertório cultural dos estudantes e incentiva a percepção da literatura como parte integral de suas vidas. Isso ajuda a desenvolver um senso de pertencimento a uma comunidade leitora, fundamental para a formação de leitores autônomos e engajados. A utilização de textos adequados e interessantes promove inclusão e equidade no ensino-aprendizagem. Professores bem formados, conhecedores da literatura infantil e juvenil, mediando o contato dos alunos com os textos, despertam interesse e curiosidade, essenciais para o desenvolvimento de competências literárias.

Entretanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios práticos, como a necessidade de recursos adequados e resistência a mudanças pedagógicas. Superar esses obstáculos requer um compromisso coletivo de todos os envolvidos na educação, desde políticas públicas até o engajamento das comunidades escolares. A promoção da competência literária na infância deve ser vista como um projeto contínuo e colaborativo, essencial para formar cidadãos críticos e participativos. Despertar o gosto pela leitura e desenvolver habilidades interpretativas são objetivos complementares que devem ser considerados de forma integrada. No contexto brasileiro, algumas diretrizes são fundamentais para promover a competência literária na infância.

Primeiramente, é crucial criar situações em que a literatura seja percebida como uma forma de comunicação real e um fato cultural compartilhado. Isso pode ser alcançado por meio da criação de ambientes propícios à leitura, como a implementação de atividades de familiarização e leitura literária, além da promoção de uma comunidade de leitores que compartilham referências literárias (Franco; Testa, 2017). Dessa maneira, não apenas o prazer pela leitura é favorecido, mas também o desenvolvimento de habilidades interpretativas e críticas. Ademais, ao reconhecer a literatura como prática social e cultural, aumenta-se o engajamento dos alunos e a motivação para participar ativamente do universo literário. Além disso, a seleção de livros apropriados desempenha um papel essencial no avanço da competência literária. Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de formação contínua dos professores no conhecimento de livros infantis e juvenis, o que pode influenciar positivamente a leitura autônoma dos alunos. A diversidade de textos, considerando variações individuais de gostos e habilidades de leitura, é fundamental para atender às diferentes necessidades dos estudantes (Cosson, 2020). Dessa forma, escolher materiais de leitura de forma criteriosa e variada promove a inclusão de todos os alunos no processo educativo,

respeitando suas particularidades e proporcionando um desenvolvimento literário abrangente e inclusivo.

No Brasil, onde os índices de leitura ainda são baixos, é vital que escolas e educadores adotem estratégias eficazes para integrar a leitura ao cotidiano dos alunos. Portanto, a abordagem de Franco e Testa (2017) e Cosson (2020) destaca a importância de um ambiente literário rico e diversificado, assim como a formação contínua dos professores. Por outro lado, provocar a experiência da comunicação literária amplia o repertório cultural dos estudantes e os incentiva a perceber a literatura como parte integral de suas vidas. Isso contribui para desenvolver um senso de pertencimento a uma comunidade leitora, fundamental para a formação de leitores autônomos e engajados. Nesse contexto, a utilização de textos adequados e interessantes promove inclusão e equidade no ensino-aprendizagem. Professores bem formados e conhecedores da literatura infantil e juvenil, mediando o contato dos alunos com os textos, despertam interesse e curiosidade, essenciais para o desenvolvimento de competências literárias. Entretanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios práticos, como a necessidade de recursos adequados e a resistência a mudanças pedagógicas. Superar esses obstáculos requer um compromisso coletivo de todos os envolvidos na educação, desde políticas públicas até o engajamento das comunidades escolares. Assim, a promoção da competência literária na infância deve ser vista como um projeto contínuo e colaborativo, essencial para formar cidadãos críticos e participativos.

Despertar o envolvimento e a resposta do leitor: O papel do professor é provocar e ampliar a resposta provocada pelo texto literário, permitindo que os alunos estabeleçam uma relação pessoal com a experiência de leitura. Isso envolve valorizar a resposta subjetiva do leitor e incentivar a construção de significados individuais, em vez de focar apenas em análises objetivas (Ferreira *et al.*, 2022). Construir significado de forma compartilhada: A interação entre a leitura individual e o comentário público enriquece a experiência literária. A discussão em sala de aula, as informações fornecidas pelo professor e as referências entre as obras lidas permitem que os alunos construam modelos de funcionamento literário. Propostas de sequências didáticas baseadas em comparações e contrastes entre textos podem ser utilizadas nesse sentido. Auxiliar na progressão da capacidade interpretativa: É necessário permitir que os alunos construam suas próprias interpretações textuais, evitando a busca por um único sentido literal.

O ensino deve ir além do simples fornecimento de informações, oferecendo apoio e conhecimento que enriqueçam a experiência de leitura. É importante ter expectativas claras em relação ao progresso das capacidades interpretativas ao longo da escolaridade (Falco, 2020).

Planejar atividades que envolvam todas as operações da leitura: O planejamento das atividades deve contemplar os diferentes mecanismos de leitura, desde a relação entre a leitura e o conhecimento prévio do leitor até exercícios de inferência, predição e controle da compreensão. É essencial considerar a especificidade da literatura, evitando reduzi-la ao aprendizado de habilidades de leitura, e situar as atividades no contexto cultural e artístico próprio da literatura infantil.

Essas diretrizes podem contribuir para uma abordagem mais efetiva no cenário brasileiro, buscando desenvolver o gosto pela leitura e promover o desenvolvimento integral das crianças. Com base nas reflexões sobre estratégias pedagógicas inclusivas e estimulantes para o ensino da literatura na infância, apresentadas anteriormente, a tabela a seguir ilustra diferentes abordagens pedagógicas e sua aplicação no contexto da literatura infantil. Essas estratégias visam promover uma experiência educativa enriquecedora, que valorize a diversidade literária, estimule o interesse dos alunos e desenvolva habilidades interpretativas e críticas.

Quadro 2 - Estratégias pedagógicas para o ensino de Literatura

Estratégia Pedagógica	Descrição	Exemplo de Aplicação
Roda de conversa	Proporciona um espaço para discussão e troca de ideias sobre a leitura, promovendo o diálogo e a reflexão sobre os temas abordados.	Os alunos compartilham suas impressões sobre um livro lido em sala de aula, expressam suas opiniões e levantam questionamentos.
Dramatização	Incentiva os alunos a encenar ou representar personagens e situações das obras literárias, estimulando a expressão corporal e a criatividade.	Os alunos recriam uma cena de um conto, utilizando gestos, movimentos e improvisações para dar vida aos personagens.
Projeto de leitura	Consiste em desenvolver um projeto que envolve diferentes atividades relacionadas à leitura, como debates, escrita de resenhas, criação de ilustrações, entre outros.	Os alunos escolhem um livro para ler individualmente e, ao final, participam de um debate em grupo sobre a história, compartilhando suas interpretações.

Integração com outras áreas	Promove a interdisciplinaridade, relacionando a literatura com outras disciplinas, como arte, história ou ciências, ampliando o repertório cultural dos alunos.	Os alunos exploram a relação entre a obra literária e um tema abordado em história, produzindo um trabalho que conecta os conhecimentos das duas disciplinas.
-----------------------------	---	---

Fonte: Elaboração própria, baseada em estudos e pesquisas sobre estratégias pedagógicas para o ensino da literatura.

Observa-se que nas estratégias pedagógicas há a tentativa de criar abordagens mais inclusivas e estimulantes para os alunos. No entanto, vale a pena fazer algumas considerações críticas em relação a essas estratégias apresentadas. Primeiramente, embora a ideia da "roda de conversa" seja positiva, é importante ressaltar que sua eficácia depende muito da habilidade do professor em facilitar discussões significativas. Além disso, pode haver alunos que são mais introvertidos e que podem se sentir excluídos ou constrangidos em um ambiente de debate aberto. Portanto, é fundamental encontrar maneiras de garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar e se sentir confortáveis nesse contexto. A "dramatização" é outra estratégia que merece atenção crítica. Embora seja uma maneira criativa de envolver os alunos na literatura, é importante ter em mente que nem todos os estudantes se sentirão à vontade em atuar ou representar personagens. Essa abordagem pode inadvertidamente criar uma divisão entre aqueles que são naturalmente mais teatrais e aqueles que não são. Portanto, é essencial equilibrar essa estratégia com outras formas de envolvimento literário que atendam a diferentes estilos de aprendizagem.

Quanto ao "projeto de leitura," é uma abordagem valiosa, mas pode ser desafiador implementá-lo de maneira eficaz, especialmente quando se lida com turmas numerosas. O tempo e os recursos necessários para acompanhar projetos individuais de leitura podem ser um desafio para os professores, e é importante garantir que todos os alunos recebam a atenção necessária. Por fim, a "integração com outras áreas" é uma ideia interessante, mas requer uma coordenação significativa entre os professores de diferentes disciplinas, o que nem sempre é fácil de alcançar. Além disso, essa abordagem pode correr o risco de diluir o foco na literatura em favor de outros tópicos. Embora as estratégias pedagógicas para o ensino da literatura infantil apresentadas sejam valiosas em muitos aspectos, é importante abordá-las com um olhar crítico para garantir que atendam verdadeiramente às necessidades e habilidades de todos os alunos, sem deixar ninguém para trás.

4. O Método Receptional em prática com *A bolsa amarela*

A proposta metodológica *Método Receptional* disponibilizada na obra *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993) de Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini oferece uma abordagem significativa para o ensino de literatura. Essa metodologia baseia-se nos princípios da Estética da Recepção, desenvolvida pelo teórico alemão Hans Robert Jauss na década de 1960, destacando a influência do leitor ao longo da história da literatura e propõe uma visão da leitura como uma atividade ativa e participativa, onde o leitor desempenha um papel fundamental na construção do significado de uma obra literária. Segundo Bordini e Aguiar, a literatura desempenha um papel especial na formação do leitor literário: Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. (Bordini; Aguiar, 1988, p. 7).

No entendimento das autoras, o leitor e a obra formam uma relação em que o texto é um "objeto verbal esquemático" a ser preenchido pela atividade da leitura, sempre a partir de um horizonte de expectativas (1988, p. 31). Esse horizonte é moldado pelas crenças, estilos de vida, preferências e interesses dos alunos. A metodologia do Método Receptional envolve a identificação, satisfação e posterior ruptura desse horizonte.

A centralidade do Método Receptional reside na compreensão de que a obra literária não é completa até que um leitor a interprete. Segundo Bordini e Aguiar, o leitor implícito é um coautor, preenchendo lacunas deixadas pelo texto e atribuindo significado à narrativa com base em suas experiências e perspectivas. Essa perspectiva realça a natureza ativa e participativa da leitura, destacando que a interpretação de uma obra não é apenas uma atividade do autor, mas uma co construção entre o texto e o leitor. Nesse sentido Bordini (1978, apud Cosson, 2014, p. 45), ainda afirma a leitura literária precisa ser uma prática significativa para o aluno. Assim, A tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação.

Nesse contexto, o método evolui em várias etapas, começando pelo reconhecimento do horizonte de expectativas do leitor. Este horizonte inclui valores, crenças, modismos, estilos de vida e preferências. A próxima fase é a satisfação do horizonte de expectativas, proporcionando

experiências de leitura que atendam às necessidades dos alunos. Segue-se a ruptura desse horizonte, introduzindo textos que desafiem as certezas dos alunos, estimulando a reflexão e a revisão de suas perspectivas. No desenvolvimento do método, destaca-se o questionamento do horizonte de expectativas, onde os alunos comparam suas experiências de leitura. O método conclui com a ampliação do horizonte de expectativas, onde os alunos, agora conscientes das alterações e aquisições feitas por meio da leitura, estão preparados para um novo ciclo de aplicação do método. Ao trabalhar com textos literários, o método estimula a imaginação, promovendo a fruição e compreensão do texto. O prazer na leitura possibilita o desenvolvimento da percepção estética e, gradualmente, o leitor torna-se protagonista, construindo seu repertório literário. A aplicação do Método Recepcional visa à formação de leitores críticos e conscientes, capazes de enriquecer seu repertório cultural e social.

Por fim, com destaque importante nesse processo, é o professor como mediador na aplicação do método recepcional e no ensino de literatura. Sua função envolve incentivar os alunos a ampliar seus horizontes e reconhecer suas habilidades como leitores. Além disso, ressaltam a necessidade de criar condições favoráveis para que os estudantes estejam receptivos ao novo, o que implica na constante melhoria das demandas educacionais. De acordo com Aguiar e Bordini (1993, p. 91), o término de uma fase marca o início de uma nova aplicação do método, desenvolvendo-se em espiral. Esse processo permite que os alunos adotem uma postura mais consciente em relação à literatura e à vida, enfatizando a importância do aprendizado contínuo e da evolução no processo educacional.

4.1 Caracterização do Ambiente Educacional

Exploramos aqui a caracterização do ambiente educacional da Escola Alvorada do Saber, em Campo Grande - MS, um nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição analisada. Com apenas quatro anos de funcionamento, essa escola se destaca pelo compromisso com a qualidade do ensino e pela construção de um ambiente inclusivo que valoriza a diversidade cultural e social de seus estudantes. Localizada em uma área periférica, a escola atende exclusivamente ao ensino fundamental, com 540 alunos distribuídos em dezoito turmas. O foco desta investigação é a implementação do método recepcional em uma turma do quinto ano, cuja composição majoritariamente feminina apresenta uma dinâmica pedagógica específica. O objetivo é analisar como a interação dos estudantes com o texto literário, mediada por esse método, pode favorecer a formação de leitores literários atentos e críticos, conforme as diretrizes da BNCC. Além disso, são consideradas as particularidades do contexto escolar, como a expressiva presença de crianças indígenas, que enriquece o processo de ensino-

aprendizagem e proporciona uma oportunidade única para a aplicação de práticas pedagógicas que valorizem a interculturalidade.

A estrutura administrativa da escola, composta por uma diretora, quatro coordenadores e três secretários, assegura uma gestão eficiente, mesmo sem a presença de um vice-diretor. A infraestrutura, bem equipada, conta com dezoito salas de aula que proporcionam condições adequadas para o ensino e a aprendizagem. Os espaços destinados à administração, como diretoria, coordenação e secretarias, garantem o suporte necessário para o funcionamento escolar. Na área de recreação, há uma área coberta, uma quadra esportiva e um parquinho, oferecendo locais apropriados para atividades educacionais e lúdicas. Contudo, ainda existem desafios em termos de acessibilidade, já que a ausência de rampas limita o acesso para alunos e visitantes com mobilidade reduzida.

Uma característica marcante da escola é o atendimento a crianças indígenas, reforçando seu compromisso com a inclusão e a valorização da diversidade cultural. A presença desses estudantes enriquece o ambiente escolar, promovendo um intercâmbio cultural que beneficia todos e fortalece a identidade cultural das crianças indígenas. Projetos específicos são implementados para valorizar essa diversidade, integrando atividades que destacam as tradições, a língua e os costumes dessas comunidades. Essas iniciativas enriquecem o currículo escolar e promovem o respeito e a compreensão entre alunos de diferentes origens culturais. Além das atividades acadêmicas, a escola desenvolve projetos que envolvem toda a comunidade escolar. Um exemplo é o projeto de futsal, que promove a prática esportiva e a integração dos alunos. Através desse projeto, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades físicas, aprender sobre trabalho em equipe e disciplina, além de fortalecer os laços de amizade e cooperação entre eles. Outros projetos incluem atividades de artes, música e teatro, essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Essas atividades extracurriculares são fundamentais para proporcionar uma educação mais completa e diversificada, oferecendo oportunidades para a expressão criativa e o desenvolvimento de talentos individuais.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, orientações e incentivos sobre a realização de projetos de leitura e a utilização da biblioteca escolar para empréstimos são destacados. Com um acervo mediano de livros, a biblioteca desempenha um papel crucial no incentivo à leitura e no desenvolvimento de habilidades de pesquisa entre os alunos. Outro destaque é a sala de recursos tecnológicos, que facilita a inclusão digital dos estudantes e os prepara para as demandas tecnológicas do mundo contemporâneo. A escola também conta com uma cozinha e um refeitório que garantem a alimentação adequada dos alunos durante o período escolar. Um dos principais desafios enfrentados pela escola é a heterogeneidade das turmas,

especialmente em termos de interesses e ritmos de aprendizagem. A diversidade entre os alunos requer a implementação de metodologias pedagógicas diferenciadas, capazes de atender às necessidades individuais de cada estudante. A formação contínua dos professores é essencial para lidar com essa diversidade de maneira eficaz e inclusiva. Considerar a presença majoritária de meninas na turma do quinto ano é importante na elaboração e implementação de atividades que promovam a inclusão e a participação ativa de todos os alunos. A escola busca constantemente inovar suas práticas pedagógicas para assegurar que todos os estudantes, independentemente de gênero, cultura ou habilidades, tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. No campo da acessibilidade, melhorias urgentes são necessárias para garantir que todos os estudantes e visitantes possam acessar os espaços da escola de maneira segura e confortável. Investimentos em infraestrutura, como a construção de rampas e outras adaptações, são essenciais para transformar a escola em um ambiente verdadeiramente inclusivo.

A caracterização da Escola Alvorada do Saber oferece um pano de fundo essencial para compreender o contexto educacional em que a pesquisa está inserida. Analisar as práticas pedagógicas e as dinâmicas de sala de aula dentro dessa escola permitirá uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades presentes na educação fundamental, contribuindo para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Com suas particularidades e desafios, a escola representa um microcosmo das complexidades enfrentadas pelo sistema educacional, oferecendo valiosas lições para a melhoria contínua da educação pública. O método recepcional foi aplicado em uma turma do quinto ano do ensino fundamental, composta por estudantes com média de idade de 11 anos. A distribuição de gênero, com 74% de meninas e 24% de meninos, influencia a dinâmica da turma e a condução das atividades. A escola se destaca por proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo, que busca atender às necessidades educativas de todos os seus estudantes. Com foco na inclusão e na equidade, diversas atividades pedagógicas são desenvolvidas para promover o crescimento intelectual e emocional dos alunos. Alinhadas às diretrizes da BNCC, as práticas pedagógicas garantem que o currículo seja relevante e aplicável às realidades dos estudantes. Valorizando a diversidade cultural e social, a abordagem pedagógica promove um ambiente em que todos se sintam acolhidos e respeitados. Além disso, a valorização da cultura local e a integração de conteúdos que reflitam a realidade dos estudantes são aspectos essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

4.2 Determinação do horizonte de expectativas – iniciando a jornada literária

No primeiro encontro com a turma do quinto ano do Ensino Fundamental I, o livro *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga foi apresentado para convidar os estudantes à leitura. A atividade teve como propósito inicial determinar as expectativas dos alunos e implementar estratégias que promovam a ruptura e a transformação dessas expectativas. A professora iniciou a sessão apresentando o trabalho e explicando os objetivos. Em seguida, os estudantes foram organizados em uma roda, sentados no chão da sala de aula, criando um ambiente propício para a interação. A imagem da capa do livro foi projetada na parede da sala.

A capa colorida capturou a atenção dos estudantes, despertando sua curiosidade sobre os elementos visuais, como a imagem de uma bolsa amarela. Essa observação inicial foi o ponto de partida para discussões e trocas de ideias. Sem revelar nada sobre a trama, a professora apresentou a capa: "este livro guarda uma história especial. Vamos explorar juntos o que essa capa pode nos revelar?" Os estudantes foram convidados a observar atentamente as ilustrações da capa e a discutir entre si o que achavam que a história poderia contar apenas a partir daquela imagem. Inicialmente, os estudantes ficaram calados e tímidos. Para estimular a interação, foram feitas perguntas abertas: "O que vocês acham que essa imagem na capa quer nos mostrar? Quais elementos chamam mais a atenção de vocês? O que vocês esperam encontrar dentro da bolsa amarela?" Para encorajá-los, a professora utilizou uma pequena anedota relacionada ao tema do livro: "Eu, por exemplo, fico curiosa sobre o que uma bolsa amarela pode guardar. E vocês?" Aos poucos, o ambiente ficou mais descontraído e os estudantes começaram a participar ativamente.

Alguns levantaram a mão e começaram a informar que queriam compartilhar suas ideias sobre o que a história poderia envolver. Para registrar essas primeiras impressões e expectativas, os estudantes foram convidados a anotar suas hipóteses no quadro da sala. Aqueles que preferiram compartilhar suas ideias oralmente tiveram suas contribuições anotadas pela professora no quadro. Ao final da atividade, percebeu-se que os estudantes estavam animados e engajados, prontos para iniciar a leitura do livro e descobrir se suas expectativas seriam confirmadas ou surpreendidas pela narrativa de Lygia Bojunga.

Segue a transcrição dos comentários dos estudantes realizados, neste momento da atividade: "Eu acho que dentro dessa bolsa amarela tem algo legal, tipo um tesouro escondido!", "Eu acho que a bolsa é de uma menina.", "Eu gosto só da cor amarela! Achei a bolsa feia.", "Eu acho que a bolsa pode ser mágica e levar a personagem para lugares incríveis.", "A bolsa parece bem grande. Talvez ela guarde muitas coisas.", "Eu quero é saber o que tem dentro dessa mochila.", "A capa me deixou curiosa, mas não sei o que tem dentro!", "Ela parece bem vazia, só é grandona." A bolsa, sendo um objeto do cotidiano, suscitou questões sobre o que poderia

estar guardado dentro dela, criando um clima de curiosidade, expectativa e antecipação. Eles começaram a observar os detalhes, como a cor da bolsa e seu tamanho, que consideraram grande. Os comentários dos estudantes sobre a capa do livro revelaram um conjunto diversificado de percepções e expectativas, refletindo a eficácia da atividade em despertar o interesse e a curiosidade dos alunos.

Primeiramente, alguns comentários demonstraram como a capa instigou a imaginação das crianças, levando-as a pensar em possibilidades fantásticas e misteriosas sobre o conteúdo da bolsa. Expressões como "Eu acho que dentro dessa bolsa amarela tem algo legal, tipo um tesouro escondido!" e "Eu acho que a bolsa pode ser mágica e levar a personagem para lugares incríveis" mostraram que a curiosidade foi despertada de maneira significativa, incentivando a criatividade dos estudantes. Outro aspecto interessante foi a tentativa de identificação e projeção encontrada no comentário "Eu acho que a bolsa é de uma menina". Isso indicou que os alunos estavam tentando criar uma conexão com o personagem principal através do objeto central da capa, projetando características pessoais e estabelecendo uma relação mais íntima com a narrativa antes mesmo de conhecê-la. Além disso, houve expressões de críticas e preferências pessoais, como "Eu gosto só da cor amarela! Achei a bolsa feia". Este tipo de comentário revelou a capacidade dos estudantes de formarem suas próprias opiniões críticas desde cedo, diferenciando a apreciação da cor da estética do objeto em si.

A curiosidade e a expectativa foram claramente evidentes em comentários como "Eu quero é saber o que tem dentro dessa mochila", "A capa me deixou curiosa, mas não sei o que tem dentro!" e "Ela parece bem vazia, só é grandona". Essas expressões indicam uma curiosidade natural e uma expectativa em relação ao conteúdo do livro, sinalizando um envolvimento positivo e promissor com a leitura futura. A análise detalhada das observações dos estudantes revela habilidades importantes de observação e inferência, exemplificadas pelo comentário "A bolsa parece bem grande. Talvez ela guarde muitas coisas". Isso mostra que os alunos estavam atentos aos detalhes visuais e capazes de extrapolar informações a partir dessas observações, demonstrando habilidades essenciais para o desenvolvimento da leitura e compreensão crítica. Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 84), "A atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre o texto e o leitor, em que toda a historicidade do leitor revisita. As possibilidades de diálogo com a obra dependem então do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e a consciência que delas possui". Isso significa que a leitura significativa se baseia na conexão entre o leitor e o texto, trazendo as experiências e conhecimentos prévios do leitor para o processo de interpretação.

A atividade inicial, ao focar na análise da capa do livro, foi bem-sucedida em engajar os alunos e despertar sua curiosidade, criando um ambiente propício para a exploração literária. A participação ativa dos estudantes, mediante observações detalhadas e inferências lógicas, não só demonstra a eficácia do método recepcional de ensino, mas também destaca a importância de criar um ambiente onde os alunos se sintam confortáveis para explorar e discutir suas interpretações. Esse ambiente de exploração literária é essencial para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, enriquecendo o diálogo entre os alunos e a obra e promovendo uma leitura significativa e reflexiva. Nesse sentido, a diversidade de respostas demonstrou diferentes níveis de engajamento e tipos de conexões que os alunos estavam estabelecendo com o material, contribuindo para o desenvolvimento de um horizonte de expectativas diversificado. Esse primeiro momento foi essencial para criar um vínculo entre os estudantes e a obra, valorizando seus conhecimentos prévios e estimulando a participação ativa no processo de leitura.

Bordini e Aguiar (1993, p. 88) enfatizam que o método recepcional de ensino "fundamenta-se na atitude participativa do aluno em contato com o texto". Assim, para a determinação do horizonte de expectativas, o primeiro passo a ser realizado é iniciar afirmando que: "As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame de obras anteriormente lidas por meio de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas a leituras realizadas, ou por meio da expressão dos próprios estudantes em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras" (Bordini & Aguiar, 1993, p. 88). Ainda, afirmam que é possível chegar à determinação do horizonte de expectativas dos estudantes por outras maneiras, como as movimentações de títulos por meio das fichas da biblioteca, jogos, brincadeiras, dentre outros. Nessa etapa introdutória, a atividade foi realizada para analisar e conhecer os estudantes. Com base nas observações realizadas, as atividades seguintes foram definidas, assim como a forma de aplicação nas próximas etapas do método recepcional. As autoras ressaltam que "o diagnóstico do horizonte de expectativas permite ao professor planejar atividades que se ajustem aos interesses e ao nível de conhecimento dos estudantes, promovendo uma leitura mais significativa e envolvente" (Bordini & Aguiar, 1993, p. 89). Destaca-se que a interação lúdica e a criação de um ambiente descontraído foram fundamentais para encorajar os estudantes a compartilhar suas impressões e participar ativamente, e esses aspectos foram relevantes para o planejamento das etapas seguintes.

Durante a atividade, o horizonte de expectativas dos estudantes foi amplamente

diagnosticado e explorado conforme proposto por Bordini e Aguiar. A observação direta do comportamento dos estudantes, suas reações espontâneas à apresentação da capa do livro e suas expressões durante as discussões e debates proporcionaram um rico diagnóstico sobre suas experiências e expectativas literárias. Os comentários dos estudantes ao observar a capa do livro, como “Eu acho que dentro dessa bolsa amarela tem algo legal, tipo um tesouro escondido!” e “A capa já me deixou curiosa!”, são exemplos claros de reações espontâneas que refletiram suas expectativas e imaginários. Essas reações foram registradas e analisadas, fornecendo uma base sólida para a compreensão do horizonte de expectativas da turma. Nesse sentido, segundo as autoras, “O processo de trabalho apoia-se no debate constante em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade” (Bordini & Aguiar, 1993, p. 88). Essa abordagem não só contemplou o diagnóstico do horizonte de expectativas, mas também promoveu um envolvimento com o texto literário, valorizando as experiências prévias dos estudantes e estimulando seu protagonismo na leitura.

O contato inicial com a obra proporcionou aos estudantes a oportunidade de projetarem suas expectativas e desenvolverem um horizonte de expectativas rico e diversificado. Bordini e Aguiar explicam que “o horizonte de expectativas do leitor é composto por tudo aquilo que ele traz para a leitura: suas vivências, leituras anteriores, conhecimentos prévios e expectativas” (Bordini & Aguiar, 1993, p. 90). Dessa forma, ao iniciar a leitura de um novo livro, os estudantes trouxeram consigo uma bagagem de experiências e conhecimentos que influenciaram suas interpretações e respostas ao texto. Esse processo é fundamental para a construção de um leitor crítico e ativo, capaz de dialogar com a obra de forma significativa.

Ao final do encontro, os estudantes, então, estavam ansiosos para continuar a leitura e explorar as aventuras que tinha a oferecer, com suas expectativas bem diagnosticadas e valorizadas desde o início do processo. Esse engajamento inicial contribuiu para fomentar um ambiente de aprendizagem colaborativa e instigante. À medida que avançassem na leitura, os alunos seriam incentivados a compartilhar suas percepções e a relacionar a narrativa com suas próprias vivências e conhecimentos prévios. Bordini e Aguiar (1993, p. 90) destacam que “o horizonte de expectativas do leitor é composto por tudo aquilo que ele traz para a leitura: suas vivências, leituras anteriores, conhecimentos prévios e expectativas”. Portanto, essa abordagem não só contemplou o diagnóstico do horizonte de expectativas, mas também promoveu um envolvimento significativo com o texto literário. As atividades subsequentes foram planejadas para explorar e expandir esse horizonte de expectativas, proporcionando aos estudantes oportunidades variadas para interagir com o texto de forma ativa e crítica. Essa metodologia

visa desenvolver habilidades de leitura e interpretação, valorizando as experiências prévias dos estudantes e estimulando seu protagonismo no processo de aprendizagem. Conforme os alunos avançassem na leitura, seria possível observar como suas expectativas se transformavam e se adaptavam às novas informações e acontecimentos da história, permitindo uma análise contínua e dinâmica de suas percepções e compreensões.

A aplicação do método recepcional de ensino, conforme descrito por Bordini e Aguiar, baseia-se na atitude participativa do aluno em contato com o texto. As autoras afirmam que "o processo de trabalho se apoia no debate constante em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade" (Bordini & Aguiar, 1993, p. 88). Essa interação constante possibilita uma aprendizagem rica e diversificada, onde cada estudante contribui com suas próprias perspectivas e interpretações, enriquecendo o entendimento coletivo da obra. Ao longo das etapas seguintes, foram utilizados diversos recursos e estratégias para aprofundar a análise e a compreensão do texto. Debates e outras atividades lúdicas foram incorporados para manter o interesse e a motivação dos estudantes. Além disso, foi incentivada a produção de textos reflexivos e críticos, onde os alunos puderam expressar suas opiniões e análises sobre a obra.

A apresentação inicial do livro e a subsequente exploração das expectativas dos estudantes criaram uma base sólida para um envolvimento literário profundo e significativo. Essa abordagem metodológica, fundamentada no método recepcional de ensino, valorizou a participação ativa dos alunos e promoveu uma leitura crítica e reflexiva. Ao despertar a curiosidade e incentivar a partilha de expectativas, a atividade conseguiu criar um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde os estudantes se sentiram motivados e engajados para continuar a leitura e explorar as aventuras que a narrativa tinha a oferecer e avançar para a próxima etapa que é o atendimento ao horizonte de expectativas.

Prosseguindo com as etapas do método recepcional, chegamos à fase de Atendimento ao Horizonte de Expectativas, conforme proposto por Bordini e Aguiar. Esta etapa é essencial para a construção de uma experiência literária rica e significativa no contexto escolar. Neste momento, a atuação da professora se orientou por três eixos principais: o texto literário apresentado, as estratégias de ensino empregadas e as atividades planejadas. "A concretização desses elementos deve levar em conta as expectativas identificadas na etapa anterior, buscando atendê-las, mas sempre diversificando as atividades para manter o engajamento e a motivação dos alunos" (Bordini e Aguiar, 1993, p. 45).

A metodologia adotada envolveu a leitura compartilhada e atividades de interpretação e apreciação do texto literário. No início de cada encontro, foi realizada uma breve recapitulação

do encontro anterior. No primeiro, foram retomadas as expectativas dos estudantes em relação ao livro, nos seguintes retomaram-se os capítulos apreciados nos encontros anteriores.

No primeiro encontro, a turma foi dividida em grupos, e voluntários foram selecionados para ler os capítulos em voz alta. Cada grupo foi responsável por uma parte do texto, permitindo que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar ativamente da leitura. Essa estratégia não apenas engajou os alunos, mas também promoveu a habilidade de leitura em voz alta e a confiança em falar perante os colegas. Durante a leitura dos capítulos 1 e 2, os alunos interagiram com o texto literário. A protagonista Raquel, ao mencionar suas três grandes vontades – crescer, ser menino e escrever – despertou a identificação e reflexão dos alunos sobre seus próprios desejos e sonhos. Após a leitura, foi proposto um momento para que os estudantes pudessem falar sobre o que entenderam sobre os capítulos, se gostaram ou não, o que mais chamou atenção. Um aluno comentou “Eu quero crescer logo para poder ficar jogando até tarde”, sinalizando sobre a vontade de crescer rápido para poder realizar atividades reservadas aos adultos, demonstrando uma identificação imediata com a personagem. Outro disse: "Eu quero ser grande para escolher o que eu vou fazer, minha vó manda em mim o tempo todo."

O gráfico a seguir apresenta as interações dos alunos durante a leitura dos Capítulos I e II, "A Bolsa Amarela", de Lygia Bojunga. As categorias analisadas incluem: Participação ativa na leitura (5 interações), identificação com a personagem (4 interações) e Reflexão sobre desejos e sonhos pessoais (3 interações).

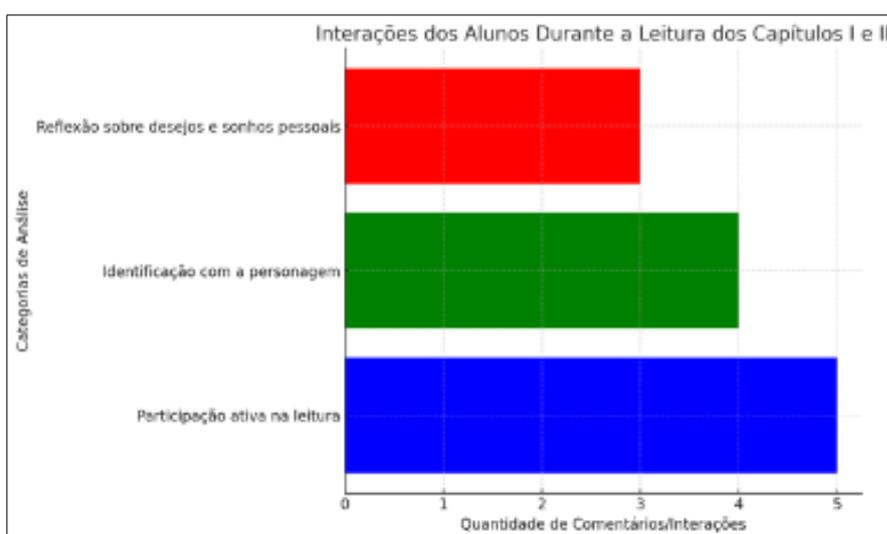


Gráfico 1 – Interações dos alunos durante a leitura dos Capítulos I e II

As discussões que se seguiram foram particularmente enriquecedoras. Os alunos debateram sobre a vontade de Raquel de ser menino, e um deles expressou a ideia de que a personagem deseja ser menino por perceber que os meninos têm mais liberdade para realizar certas atividades. Outro aluno comentou: "A Raquel quer ser menino porque acha que os meninos têm mais vantagens que as meninas." Esse debate levou a uma conversa mais ampla sobre questões de gênero e os papéis sociais, onde muitos alunos compartilharam suas percepções e experiências pessoais, enriquecendo o entendimento coletivo. Uma aluna disse: "Eu acho que as meninas também podem fazer o que os meninos fazem, só que às vezes os adultos não deixam.", outra comentou "Meu irmão não lava-louça, não limpa a casa, mas eu tenho que fazer". Essas observações revelaram como as crianças percebem e vivenciam as diferenças de tratamento baseadas no gênero, revisitando discussões sobre igualdade e justiça nas relações cotidianas.

A atividade de escrita de cartas de Raquel para André também foi cativante para os estudantes. Eles se divertiram imaginando a troca de cartas e muitos se empolgaram em criar suas próprias correspondências fictícias. Um exemplo significativo foi um aluno que escreveu sobre como se sentia incompreendido, mostrando a conexão emocional que os alunos desenvolveram com a personagem. Esse exercício não apenas ajudou os alunos a se conectarem emocionalmente com a narrativa, mas também a desenvolverem suas habilidades de escrita e expressão. Um aluno escreveu: "Oi, André. Hoje eu fiquei triste porque ninguém entende por que eu gosto tanto de desenhar. Às vezes, parece que só você me entende."

Nos debates em grupos, os alunos discutiram a importância de expressar seus sentimentos e vontades. Um estudante mencionou: "Eu acho que é importante ter alguém para conversar, como a Raquel tem o André, mesmo que ele seja inventado. Às vezes, eu também sinto que ninguém me entende." Essa fala destacou a importância do suporte emocional e da comunicação, temas centrais na obra de Bojunga. Além disso, os debates estimularam a argumentação e o pensamento crítico, com os alunos defendendo seus pontos de vista e ouvindo as perspectivas dos colegas. Outra aluna acrescentou: "Quando eu estou triste, eu gosto de escrever no meu diário. Me ajuda a me sentir melhor." Os alunos também refletiram sobre as vontades reprimidas de Raquel e como isso afetava seu comportamento. Um aluno disse: "Ela esconde as vontades porque tem medo de que os adultos riam dela." Outro acrescentou: "A Raquel fica triste porque ninguém entende suas vontades". "Tem coisas que não conto pra ninguém." Esses comentários mostram uma compreensão profunda das emoções da personagem e uma conexão com suas próprias experiências de repressão de desejos e sentimentos. Uma aluna completou: "Eu queria muito ter um cachorro, minha mãe não deixa.",

“Eu queria um celular para jogar”.

Uma das dificuldades encontradas foi manter o engajamento de todos os alunos durante as discussões, especialmente aqueles mais tímidos. Para resolver isso, foi sugerido, para o grupo que desejasse, que o grupo escolhesse um mediador ou relator, o que ajudou a garantir que todos participassem de maneira equilibrada. Apenas um grupo elegeu um relator. Houve a participação de 80% dos estudantes ativamente neste momento proposto. Além dessas discussões, os alunos também expressaram curiosidade sobre o conteúdo da bolsa amarela. Um aluno disse: "Eu acho que dentro da bolsa tem doces, tipo balas e chocolates!" Outro acrescentou: "Será que tem um monte de doces? Eu ia adorar uma bolsa cheia de chocolates!" Essas falas mostram como a imaginação dos alunos foi ativada pelo mistério da bolsa, gerando expectativa e engajamento.

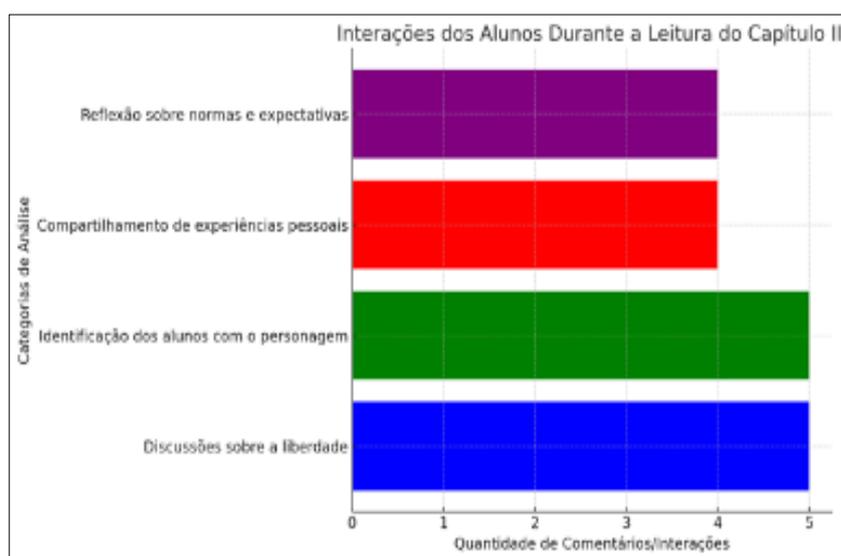
A aplicação da atividade contemplou o atendimento ao horizonte de expectativas das autoras Bordini e Aguiar, ao integrar a participação ativa dos alunos na leitura e interpretação do texto. Segundo Bordini e Aguiar (1993), o horizonte de expectativas envolve a interação entre as expectativas dos leitores e o texto literário, promovendo uma construção coletiva de sentido e uma apreciação crítica do texto. As estratégias de leitura compartilhada e debate em grupos permitiram que os estudantes confrontassem suas expectativas e conhecimentos prévios com o conteúdo da obra, promovendo uma construção coletiva de sentido e uma apreciação crítica do texto literário. A metodologia adotada favoreceu o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e criativa, conforme preconizado pelas autoras. A leitura em voz alta, as discussões abertas e os debates em grupos foram fundamentais para estimular a reflexão e a interpretação pessoal dos alunos, alinhando-se às diretrizes do método recepcional de ensino.

4.2.1 Além das palavras: atendimento ao horizonte de expectativas

No segundo encontro, foi mantida a mesma dinâmica de organização de grupos e leitura compartilhada. Os capítulos apreciados foram Capítulo III – o galo, capítulo IV - A história do alfinete de fralda e Capítulo V – a volta da escola. Durante a leitura desses capítulos, a turma explorou as novas facetas da narrativa de Raquel e seus objetos simbólicos. No capítulo III, a história do galo que queria fugir do galinheiro provocou discussões sobre a liberdade e o desejo de ser diferente. Os alunos se identificaram com o sentimento do galo e compartilharam momentos em que também sentiram a necessidade de se libertar de situações que os limitavam. Um aluno comentou: "Às vezes, eu sinto que não posso ser eu mesmo na escola, que tenho que seguir regras que não fazem sentido para mim." O gráfico abaixo mostra as interações dos alunos durante a leitura do Capítulo III, "O galo", de Lygia Bojunga, com uma participação de

80% dos 23 alunos da turma (aproximadamente 18 alunos). As categorias analisadas incluem: discussões sobre a liberdade (27.8%), identificação dos alunos com o personagem (27.8%), compartilhamento de experiências pessoais (22.2%), reflexão sobre normas e expectativas (22.2%).

Gráfico 2 – Interação dos alunos durante a leitura do capítulo III



A análise do texto literário destacou as emoções e os desejos do personagem principal, com o galo simbolizando a busca pela liberdade e a vontade de ser único. Os estudantes mostraram grande afinidade com esses conceitos, facilitando a compreensão do texto e promovendo um ambiente de diálogo. A participação dos alunos foi notável tanto em termos de quantidade quanto de qualidade. Eles não apenas apreenderam a mensagem central da história, mas também conseguiram fazer conexões significativas com suas próprias vidas. A narrativa do galo atuou como um espelho, permitindo que os alunos refletissem sobre suas próprias experiências de sentir-se limitados ou restringidos por normas e expectativas.

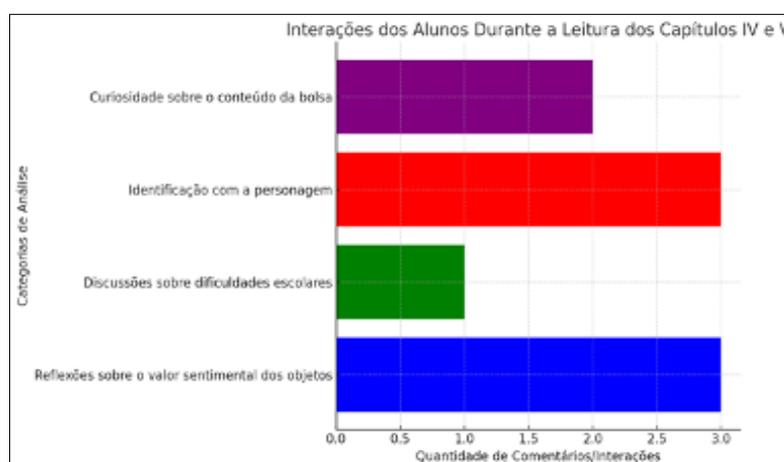
O atendimento ao horizonte de expectativas dos estudantes manifestou-se claramente ao longo da atividade. Ao identificarem-se com os sentimentos do galo, os alunos encontraram na narrativa uma representação de suas próprias vivências e desejos. Essa identificação facilitou um engajamento significativo nas discussões, evidenciado por comentários como o de um aluno que expressou: "Às vezes, eu sinto que não posso ser eu mesmo na escola, que tenho que seguir regras que não fazem sentido para mim." Tal comentário revela como a história dialogou diretamente com as experiências dos estudantes, atendendo suas expectativas de reconhecimento e validação pessoal. Ao discutirem as limitações que sentem na escola, os alunos foram encorajados a refletir criticamente sobre o ambiente escolar e a sua própria

identidade dentro dele. Esta reflexão crítica é um componente essencial do desenvolvimento do pensamento autônomo e da construção de uma identidade sólida e autêntica.

Nos capítulos IV “História do Alfinete de Fralda (Que Mora no Bolso Bebê da Bolsa Amarela)” e V “A Volta da Escola”, surgiram reflexões sobre o valor sentimental dos objetos e como eles podem representar memórias e desejos ocultos. A história do alfinete de fralda levou os estudantes a discutirem as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar e como a bolsa de Raquel funcionava como um refúgio para suas vontades e medos. Um aluno compartilhou: "Quando eu volto da escola, gosto de desenhar no meu quarto porque lá faço o que eu quiser." Esse comentário ilustra claramente a identificação dos alunos com a personagem e a função da bolsa como um espaço de liberdade e criação pessoal.

A seguir são apresentadas as interações dos estudantes durante a leitura dos Capítulos IV e V, "História do Alfinete de Fralda (Que Mora no Bolso Bebê da Bolsa Amarela)" e "A Volta da Escola", de Lygia Bojunga. As categorias analisadas incluem: Reflexões sobre o valor sentimental dos objetos (3 interações), discussões sobre dificuldades escolares (1 interação), identificação com a personagem (3 interações) e Curiosidade sobre o conteúdo da bolsa (2 interações).

Gráfico 3 - Interação dos alunos durante a leitura do capítulo IV



Nesses capítulos surgiram reflexões sobre o valor sentimental dos objetos e como eles podem representar memórias e desejos ocultos. A história do alfinete de fralda levou os estudantes a discutirem as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar como “ter que seguir regras o tempo todo, não falar em sala, não sair para ir ao banheiro quando querem, ter que esperar para beber água e fazer as atividades que os professores mandam” e como a bolsa de Raquel funcionava para ela como um refúgio para suas vontades e medos. Um estudante compartilhou: "Quando eu volto da escola, gosto de desenhar no meu quarto porque lá faço o

que eu quiser." Esse comentário ilustra claramente a identificação dos alunos com a personagem e a função da bolsa como um espaço de liberdade e criação pessoal. Uma estudante comentou: "Eu tenho uma pedra que achei na lagoa e está comigo até hoje." Esse comentário revela como os alunos atribuem significados profundos a objetos simples, usando-os como uma forma de manter vivas suas memórias e sentimentos positivos. Outra aluna mencionou: "Eu guardo meu caderno da primeira série e escrevo segredo nele, é meu diário." Este comentário destaca como os alunos podem ver nos objetos cotidianos um sentido de segurança e privacidade, semelhante à função da bolsa de Raquel na narrativa.

Além dessas discussões, os alunos também expressaram curiosidade sobre o conteúdo da bolsa amarela. Um aluno disse: "Eu acho que dentro da bolsa tem doces, tipo balas e chocolates!" Outro complementou: "Será que tem um monte de doces? Eu ia adorar uma bolsa cheia de chocolates!" Essas falas mostraram como a imaginação dos alunos foi ativada pelo mistério da bolsa, gerando expectativa e engajamento. A fala dos alunos demonstra uma ativação significativa da imaginação e da curiosidade, elementos essenciais na abordagem do método recepcional de ensino, conforme teorizado por Bordini e Aguiar.

A metodologia recepcional se baseia na interação ativa dos leitores com o texto, valorizando suas expectativas e experiências prévias. Nesse sentido, Bordini e Aguiar (1993) destacam a importância de se considerar o horizonte de expectativas dos alunos, ou seja, o conjunto de conhecimentos, experiências e pressupostos que eles trazem consigo ao se depararem com uma nova obra literária. A curiosidade dos alunos sobre o conteúdo da bolsa amarela é um exemplo claro de como o texto pode ativar essas expectativas. Quando um aluno sugere que dentro da bolsa pode haver doces, ele está projetando suas próprias experiências e desejos no texto, o que gera uma conexão emocional e cognitiva mais profunda.

A aplicação da atividade proposta para o segundo encontro contemplou o atendimento ao horizonte de expectativas das autoras Bordini e Aguiar, ao integrar a participação ativa dos alunos na leitura e interpretação do texto. Segundo Bordini e Aguiar (1993), o horizonte de expectativas envolve a interação entre as expectativas dos leitores e o texto literário, promovendo uma construção coletiva de sentido e uma apreciação crítica do texto. As estratégias de leitura compartilhada e debate em grupos permitiram que os estudantes confrontassem suas expectativas e conhecimentos prévios com o conteúdo da obra, promovendo uma construção coletiva de sentido e uma apreciação crítica do texto literário. A metodologia adotada favoreceu o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e criativa, conforme preconizado pelas autoras. A leitura em voz alta, as discussões abertas e os debates

em grupos foram fundamentais para estimular a reflexão e a interpretação pessoal dos alunos, alinhando-se às diretrizes do método recepcional de ensino.

Dando continuidade, no terceiro encontro, a leitura e análise foram dos capítulos VI “O almoço”, VII “Terrível vai embora” e VIII “História de um galo de briga e um carretel de linha forte”. A atividade de leitura focou nos capítulos VI "O Almoço", VII "Terrível Vai Embora" e VIII "História de um Galo de Briga e um Carretel de Linha Forte". A análise do texto literário e a participação ativa dos estudantes revelaram percepções sobre o valor sentimental dos objetos, os desafios enfrentados no ambiente escolar e a função da bolsa de Raquel como refúgio emocional. As atividades foram planejadas valorizando a participação ativa e a experiência prévia dos alunos.

Durante a leitura do capítulo “O almoço”, os alunos participaram de uma leitura compartilhada, onde cada estudante leu um parágrafo em voz alta. Essa abordagem foi eficaz em envolver todos na atividade e em desenvolver habilidades de leitura oral. Após a leitura, a divisão dos alunos em pequenos grupos para discutir as relações familiares descritas no capítulo e compartilhar suas próprias experiências de convivência em casa foi uma estratégia que buscou conectar a narrativa literária com as experiências pessoais dos alunos. As perguntas norteadoras, como "Como você acha que Raquel se sentiu durante o almoço?" e "Você já teve um momento em que sua família discutiu por algo pequeno? Como se sentiu?" foram formuladas para atender ao horizonte de expectativas dos alunos. Alguns estudantes relataram que Raquel se sentiu mal, ficou chateada “ela ficou bem triste”, “acho que ela só quis ir pro quarto e dormir”, “se fosse saía e pegava meu celular pra ficando jogando”, “lá em casa todo dia tem discussão”, “meu pai só discute com minha mãe”. Os comentários feitos pelos estudantes revelam uma identificação com os sentimentos de Raquel, demonstrando uma compreensão profunda das dinâmicas emocionais presentes na narrativa. Alguns estudantes relataram que Raquel se sentiu mal e ficou chateada, com comentários como “ela ficou bem triste” e “acho que ela só quis ir pro quarto e dormir”. Assim, indicam uma empatia com a personagem, onde os alunos projetam suas próprias experiências de tristeza e desejo de isolamento diante de situações desconfortáveis.

Outro aluno comentou que, se fosse ele, “saía e pegava meu celular pra ficar jogando”, o que sugere um mecanismo de fuga utilizado por crianças contemporâneas para lidar com o desconforto emocional. Esse comentário destaca como as respostas emocionais dos alunos refletem os comportamentos comuns em sua faixa etária, onde a tecnologia serve como um refúgio. Os relatos de que “lá em casa todo dia tem discussão” e “meu pai só discute com minha mãe” evidenciam a relevância do texto literário ao espelhar a realidade vivida por alguns alunos. A narrativa de Raquel oferece um espelho para que os alunos reflitam sobre suas próprias

situações familiares, promovendo uma leitura crítica e reflexiva. Através dessas discussões, os estudantes não apenas compreendem melhor a personagem e a trama, mas também se sentem vistos e ouvidos em suas próprias experiências.

As reações dos alunos como a apreciação literária da obra contribuíram para capturar e refletir as complexidades das relações familiares e das emoções das crianças. A identificação dos estudantes com Raquel confirma a profundidade emocional da narrativa e sua capacidade de ressoar com leitores jovens, facilitando uma conexão emocional e uma leitura crítica que vai além da superfície do texto. A atividade, portanto, alcançou seu objetivo ao utilizar o método recepcional para engajar os alunos de maneira significativa, promovendo uma compreensão mais profunda e empática da literatura. Após as socializações, foi lançado outro questionamento aos estudantes: “Você se lembra de algum almoço em família que foi especial, que você guarda na memória de forma especial?”. Neste momento, alguns estudantes compartilharam suas histórias. Segue a escolhida para análise “Era um domingo, e foi aniversário do meu vô. Minha avó fez um almoço com frango. Minha mãe não estava, pois trabalha no shopping. Sentamos no sofá e meu avô contou histórias de quando ele era pequeno. Disse que gostava de jogar futebol e eu falei sobre o futebol na escola.” Tomamos refrigerante e depois do almoço fomos para o quintal e jogamos bola. Meu avô quase caiu e todo mundo riu dele. Eu gostei porque meu vô é muito sério, só briga com a gente, e naquele dia ele foi legal.”

O relato do estudante mostra uma conexão clara com o tema de relações familiares, que é um dos focos do capítulo “O almoço”. A narrativa do estudante sobre o aniversário do avô, o almoço em família, e a interação familiar no quintal reflete uma experiência similar à de Raquel no livro, onde as dinâmicas familiares são exploradas. A atividade de compartilhar histórias pessoais atendeu ao horizonte de expectativas ao permitir que o estudante refletisse sobre suas próprias experiências e as conectasse com a leitura. O relato mostra introspecção sobre as dinâmicas familiares, especialmente no reconhecimento da seriedade do avô e o contraste com seu comportamento naquele dia especial. A atividade incentivou o estudante a expressar seus sentimentos sobre o avô de forma aberta. A experiência de compartilhar em grupo também ajudou a desenvolver habilidades de comunicação e reflexão sobre as emoções e interações familiares.

Observou-se que para os estudantes compartilharem suas narrativas, é necessário criar um ambiente mais inclusivo e seguro para que mais alunos se sintam confortáveis em compartilhar suas experiências pessoais. A conexão emocional e a reflexão sobre as relações familiares, conforme demonstrado no relato, são evidências de que a atividade atendeu ao horizonte de expectativas para aqueles que participaram. Para a participação, foi fundamental dizer que eles

poderiam ficar à vontade para falar ou não, que ali todos estamos curiosos para ouvir as narrativas e que não haveria julgamentos. Essa atividade preliminar de construção de confiança fez com que os estudantes ficassem mais confiantes em relatarem as suas vivências.

No capítulo "Terrível vai embora", que aborda a despedida de um amigo querido, os estudantes do quinto ano participaram de uma atividade que envolveu a leitura coletiva do texto, seguida de uma roda de conversa. O objetivo dessa atividade foi discutir as emoções envolvidas em despedidas e promover a identificação dos alunos com a personagem Raquel, protagonista da obra. As perguntas formuladas para guiar a discussão foram: "Você já teve que se despedir de um amigo ou parente? Como foi para você?" e "O que você faria para se sentir melhor quando alguém querido vai embora?" Durante a atividade, as respostas dos alunos revelaram uma profunda capacidade de empatia e reflexão sobre suas próprias experiências. Um aluno compartilhou que seu melhor amigo havia se mudado para outra cidade, e ele se sentiu muito triste, chegando a chorar bastante. Essa resposta demonstra uma identificação emocional significativa com a experiência de despedida, similar à vivida por Raquel no livro. A expressão de tristeza do aluno indica que ele consegue se colocar no lugar do personagem, vivenciando suas emoções de forma genuína. Segundo Bordini e Aguiar (1993), "o horizonte de expectativas dos leitores é constituído por suas vivências anteriores, que condicionam a maneira como recebem e interpretam o texto literário". A experiência pessoal do aluno com a despedida de um amigo próximo criou uma conexão emocional com a narrativa de Raquel, potencializando a compreensão e a empatia.

Outra estudante relatou que sua avó foi morar em outra cidade, e apesar da saudade, elas conversam por vídeo todos os dias. Este exemplo mostra uma forma positiva de lidar com a despedida, mantendo o contato constante com a avó. A resiliência e a adaptação da estudante diante da situação refletem estratégias saudáveis de enfrentamento que podem ser discutidas em sala de aula como exemplo para outros alunos. Bordini e Aguiar (1993) argumentam que "a leitura literária pode funcionar como um espelho da realidade dos leitores, possibilitando-lhes refletir sobre suas próprias experiências e emoções". A adaptação da estudante ao uso de tecnologia para manter o contato com a avó é uma demonstração prática de como a literatura pode espelhar e iluminar soluções para desafios pessoais.

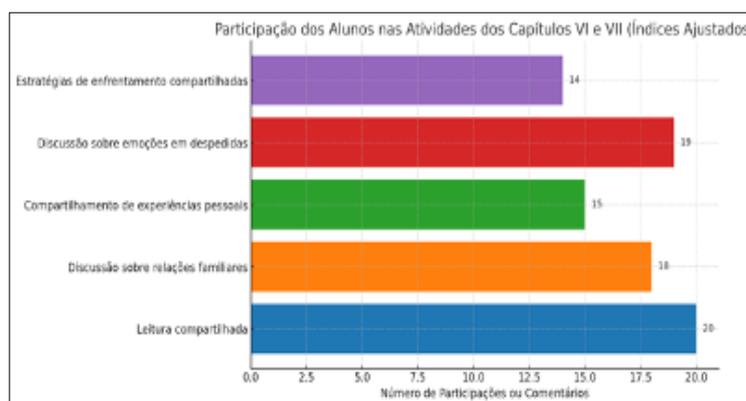
Além disso, a pergunta sobre o que os alunos fariam para se sentir melhor quando alguém querido vai embora gerou respostas que evidenciam abordagens proativas. Um aluno mencionou que escreveria cartas para seu amigo e guardaria fotos dele, demonstrando a busca por formas tangíveis de manter a conexão emocional com a pessoa que partiu. Essa estratégia reflete um desejo de preservar memórias e sentimentos positivos, contribuindo para o bem-estar

emocional do aluno. Conforme Bordini e Aguiar (1993), "a interação com o texto literário permite ao leitor atribuir novos significados às suas próprias experiências, enriquecendo sua compreensão da realidade". A ação de escrever cartas e guardar fotos demonstra como o aluno internalizou e ressignificou a experiência de despedida, encontrando formas de lidar com a ausência.

Outra aluna sugeriu que tentaria fazer novas amigas e encontrar atividades divertidas para não ficar tão triste. Essa resposta destaca a importância de buscar novas experiências e relacionamentos como forma de preencher o vazio deixado pela despedida. A abordagem proativa da estudante reflete uma maneira saudável de lidar com a perda, promovendo a resiliência e a adaptação a novas circunstâncias. Bordini e Aguiar (1993) salientam que "a leitura pode atuar como um mediador de experiências, ajudando os leitores a desenvolverem estratégias para enfrentarem desafios emocionais e sociais". A proposta da aluna de buscar novas amigas e atividades é um exemplo concreto de como a literatura pode inspirar soluções criativas e positivas para enfrentar dificuldades.

A seguir são apresentadas as interações dos estudantes durante a leitura dos Capítulos VI e VII. As categorias analisadas incluem: Estratégias de Leitura Compartilhada (20 interações); Discussão sobre Relações Familiares (18 interações); Compartilhamento de Experiências Pessoais (15 interações); Discussão sobre Emoções em Despedidas (19 interações).

Gráfico 4 - Interação dos alunos durante a leitura do capítulo VI e VII



Observa-se que a participação de 20 alunos na leitura compartilhada demonstra um envolvimento significativo, essencial para desenvolver habilidades de leitura oral e criar um ambiente colaborativo. Esta abordagem está alinhada com a teoria de Bordini e Aguiar, que enfatiza a importância da interação ativa com o texto. Com 18 alunos participando, a discussão sobre relações familiares proporcionou um espaço para que os alunos discutissem suas

experiências familiares com a narrativa, promovendo uma compreensão crítica e emocional do texto. A participação de 15 alunos no compartilhamento de experiências pessoais mostra que muitos se sentiram confortáveis em compartilhar suas histórias, evidenciando a relevância emocional da atividade. A discussão sobre emoções em despedidas, com a participação de 19 alunos, indica uma capacidade significativa de empatia e reflexão sobre suas próprias experiências de despedida, atendendo ao horizonte de expectativas e promovendo um entendimento profundo da narrativa. Além disso, a participação de 14 alunos na discussão sobre estratégias de enfrentamento revela que muitos puderam compartilhar suas estratégias emocionais, enriquecendo o aprendizado coletivo e promovendo a resiliência.

No capítulo VII, "Terrível Vai Embora", a discussão sobre emoções em despedidas teve a participação de 19 alunos, indicando uma capacidade significativa de empatia e reflexão sobre suas próprias experiências de despedida. Esta atividade atendeu ao horizonte de expectativas dos alunos, promovendo um entendimento profundo da narrativa. Além disso, a discussão sobre estratégias de enfrentamento contou com a participação de 14 alunos, revelando que muitos puderam compartilhar suas estratégias emocionais, o que enriqueceu o aprendizado coletivo e promoveu a resiliência.

As interações dos alunos durante a atividade demonstram que as despedidas são experiências universais, e cada indivíduo tem sua própria maneira de lidar com a perda. A atividade de leitura e reflexão não só promoveu a compreensão do texto literário, mas também incentivou a expressão emocional e a reflexão pessoal dos alunos. Essa abordagem alinhou-se aos princípios do método recepcional de ensino, que valoriza a interação ativa dos leitores com o texto, considerando suas expectativas e experiências prévias. De acordo com Bordini e Aguiar (1993), "o método recepcional de ensino enfatiza a importância de integrar as expectativas e vivências dos leitores no processo de leitura, promovendo uma experiência literária mais significativa e enriquecedora". A atividade de leitura do capítulo "Terrível vai embora" foi eficaz em promover a empatia, a reflexão e o desenvolvimento socioemocional dos alunos. As estratégias de enfrentamento compartilhadas pelos estudantes, como manter contato mediante cartas ou vídeos e buscar novas amizades, podem ser discutidas e incentivadas como formas eficazes de lidar com despedidas

No capítulo "História de um Galo de Briga e um Carretel de Linha Forte", a narrativa explora a luta pela sobrevivência e a importância da amizade. Os alunos se dividiram em duplas para a leitura, promovendo a colaboração e o apoio mútuo. Após a leitura, discutimos as metáforas presentes no texto de forma acessível, incentivando os alunos a pensar sobre os simbolismos da história. As perguntas norteadoras incluíram: "O que você acha que o galo e o

carretel simbolizam na história?" e "Você tem um amigo que sempre está ao seu lado, mesmo nos momentos difíceis?" Essa discussão permitiu que os alunos explorassem as camadas simbólicas do texto, promovendo uma análise mais profunda e crítica. Em seguida, os alunos participaram de uma atividade de criação de histórias, onde cada dupla criou uma história inspirada nos temas do capítulo, explorando conceitos de amizade e superação. Essa atividade permitiu que os alunos aplicassem sua compreensão das metáforas de forma criativa e colaborativa.

A participação ativa dos estudantes na leitura dos capítulos foi essencial para uma compreensão mais profunda e significativa das temáticas abordadas. Utilizando o método recepcional, foi possível conectar as experiências de vida dos alunos com a narrativa literária, promovendo um engajamento mais autêntico e significativo. O método recepcional, conforme proposto por Bordini e Aguiar, enfatiza a importância de atender ao horizonte de expectativas dos leitores e de promover uma leitura crítica e reflexiva. As atividades desenvolvidas com os alunos seguiram esses princípios, permitindo que eles se tornassem co-construtores de significado durante a leitura. As discussões em grupo, a escrita reflexiva e as atividades de criação de histórias possibilitaram uma interação dinâmica entre os leitores e o texto, fomentando uma leitura crítica e interpretativa.

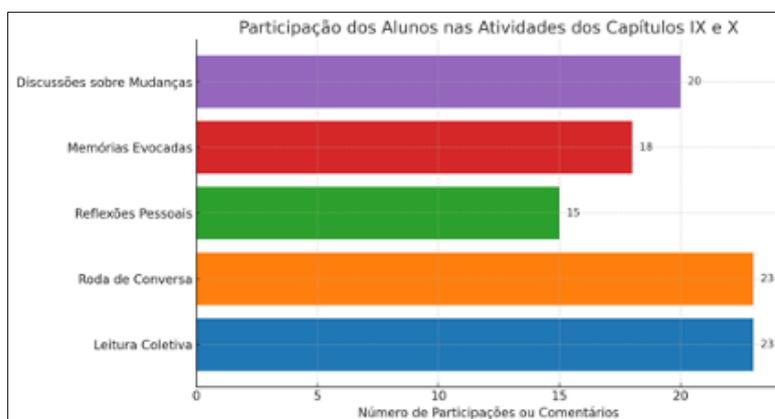
Essa abordagem evidenciou o potencial da literatura na formação do leitor literário, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e emocionalmente seguro. As atividades não só enriqueceram a compreensão do texto literário, mas também fomentaram habilidades sociais e emocionais, fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. A aplicação do método recepcional demonstrou ser uma estratégia eficaz para engajar os alunos de maneira significativa e para aprofundar a compreensão e apreciação da literatura.

4.2.2 Explorando a narrativa: Ampliando Horizontes

Durante o quarto encontro de leitura, realizamos a análise dos capítulos IX "Comecei a Pensar Diferente" e X "Na Praia". A atividade foi planejada visando incentivar os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental a refletirem sobre mudanças de perspectiva e novas formas de ver o mundo, além de promover momentos de lazer e reflexão. Iniciamos com a leitura coletiva dos capítulos, com os alunos se revezando na leitura em voz alta. Isso garantiu a participação ativa de todos e facilitou a compreensão do texto, envolvendo a totalidade dos 23 alunos na leitura coletiva e nas rodas de conversa. Após a leitura de cada capítulo, foi aberta uma roda de conversa para que os alunos pudessem compartilhar suas impressões e sentimentos em relação ao texto. Os alunos foram incentivados a relacionar os eventos e temas do livro com

suas próprias vidas e experiências pessoais.

Gráfico 5 – Participação dos alunos nas atividades dos capítulos IX e X



No capítulo IX, "Comecei a Pensar Diferente", a narrativa foca nas mudanças de perspectiva da personagem principal, refletindo sobre como novas ideias e experiências podem alterar nossa forma de pensar. Durante a discussão, um aluno comentou: "Depois de ler 'Comecei a Pensar Diferente', percebi que mudar de opinião não é ruim, é crescer." Outro aluno acrescentou: "Achei interessante como a personagem começou a ver as coisas de um jeito diferente. Às vezes, eu também mudo de ideia depois de conversar com meus amigos." Esses comentários demonstram a capacidade dos alunos de se relacionarem com as mudanças internas que a leitura pode provocar, com 20 participações nas discussões sobre mudanças.

No capítulo X, "Na Praia", a história explora momentos de lazer e reflexão, destacando a importância de ter um tempo para relaxar e pensar. Um aluno compartilhou: "A praia na história me fez lembrar das minhas férias, onde eu posso relaxar e pensar na vida." Outro estudante disse: "A praia na história me fez lembrar do tempo que passo com minha família. É um lugar onde posso ser eu mesmo e pensar sobre o que quero para o futuro." Esses comentários evidenciam como a narrativa conseguiu evocar memórias pessoais e proporcionar momentos de reflexão, com 18 participações nas memórias evocadas e 15 nas reflexões pessoais.

A análise da atividade, baseada nas teorias de Bordini e Aguiar sobre a literatura infantil e a formação do leitor literário, revelou que o texto literário atuou como um mediador eficaz entre a experiência de leitura e a vivência pessoal dos alunos. Bordini e Aguiar destacam a importância de considerar o horizonte de expectativas dos leitores e a interação ativa entre texto e leitor. Segundo as autoras, "a leitura de um texto literário é um processo de interação entre o leitor e o texto, onde o leitor é ativo e traz suas próprias expectativas e experiências para o ato de ler" (Bordini & Aguiar, 1993). Nesse contexto, a narrativa de facilitou uma conexão

emocional e pessoal para os alunos. Ao identificarem-se com os sentimentos e situações das personagens, os alunos puderam refletir sobre suas próprias realidades e encontrar no texto um espelho de suas experiências.

A abordagem recepcional permitiu que os alunos expressassem suas emoções e desafios pessoais, fortalecendo a empatia e o senso de comunidade na sala de aula. Essa interação promoveu um ambiente de aprendizagem acolhedor e significativo, onde os alunos se sentiram à vontade para compartilhar suas histórias e sentimentos. A identificação com as personagens e a narrativa funcionou como um catalisador para a expressão pessoal e a reflexão crítica, promovendo uma aprendizagem que vai além da simples compreensão do texto. Os estudantes não apenas se engajaram na leitura, mas também participaram ativamente das discussões, compartilhando suas perspectivas e experiências pessoais. Isso foi evidente quando um aluno, após ler o capítulo IX, mencionou como a história o fez repensar suas próprias experiências de mudança de opinião e crescimento pessoal: "Depois de ler 'Comecei a Pensar Diferente', percebi que mudar de opinião não é ruim, é crescer."

Da mesma forma, no capítulo X, a narrativa sobre a praia despertou memórias pessoais e reflexões entre os alunos. Um estudante comentou: "A praia na história me fez lembrar das minhas férias, onde eu posso relaxar e pensar na vida." Essa conexão pessoal com o texto literário é um exemplo claro de como a leitura pode ser uma experiência transformadora, permitindo que os alunos relacionem o conteúdo com suas próprias vidas e realidades. Outro aluno afirmou: "Gostei de ver como a personagem lidou com as mudanças. Isso me ajudou a pensar sobre como eu posso enfrentar as minhas próprias mudanças." Esse comentário destaca a identificação dos alunos com a personagem e a aplicação dos aprendizados literários em suas vidas cotidianas.

A atividade foi bem-sucedida em promover uma reflexão e um debate sobre temas como convivência familiar, despedidas, lutas pessoais e mudanças de perspectiva. Os alunos, ao se envolverem ativamente e relacionarem as histórias com suas próprias vidas, experimentaram uma aprendizagem que contribuiu para seu desenvolvimento pessoal e social. A análise com base em Bordini e Aguiar destacou a eficácia da abordagem recepcional na formação do leitor literário, cumprindo os objetivos pedagógicos da atividade e enriquecendo a experiência educativa dos alunos. As autoras afirmam que "a literatura infantil deve ser capaz de dialogar com as experiências pessoais dos leitores, oferecendo-lhes a oportunidade de refletir e reavaliar suas próprias vivências" (Bordini & Aguiar, 1993).

Além disso, a abordagem recepcional utilizada durante a atividade permitiu que os alunos se tornassem coautores de suas próprias interpretações, promovendo um espaço de diálogo e construção coletiva de sentido. Isso é fundamental para a formação de leitores críticos e conscientes, capazes de dialogar com o texto e refletir sobre suas próprias experiências e emoções. O método recepcional de ensino, na etapa de atendimento ao horizonte de expectativas, contemplou de maneira eficaz as atividades propostas, revelando-se essencial para a apreciação do texto literário e a formação do leitor literário infantil. Segundo Bordini e Aguiar (1993), é crucial considerar as expectativas dos alunos para promover uma leitura mais significativa e envolvente.

A interação ativa entre texto e leitor, possibilitada por essa abordagem, contribuiu para que os alunos desenvolvessem uma compreensão mais profunda e pessoal das narrativas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e a formação de um leitor autônomo e reflexivo. A valorização das experiências e sentimentos dos alunos durante a leitura mostrou-se uma estratégia poderosa para engajá-los e ampliar sua percepção literária, cumprindo assim os objetivos pedagógicos de formação integral do leitor literário.

4.2.3 Novas perspectivas: ruptura do Horizonte de Expectativas

A atividade de criação de novos finais para a história foi realizada com estudantes para contemplar a etapa de ruptura do horizonte de expectativas, de acordo com Bordini e Aguiar (1993), que destacam a importância de desafiar e expandir as expectativas dos alunos em relação à narrativa. Conforme as autoras afirmam, "a etapa de ruptura do horizonte de expectativas visa a provocar uma desestabilização nas certezas do leitor, levando-o a um processo de reflexão crítica" (Bordini & Aguiar, 1993, p. 57). A proposta teve como objetivos desafiar as expectativas dos alunos sobre a narrativa, promover a criatividade e a escrita criativa, além de estimular a reflexão crítica e a reavaliação das expectativas iniciais. A atividade foi cuidadosamente planejada para proporcionar uma experiência enriquecedora e envolvente para os alunos, sendo necessária a realização de três encontros para o desenvolvimento completo da proposta, conforme exposto a seguir.

No primeiro momento, a atividade foi apresentada aos alunos com uma explicação clara e acessível sobre a oportunidade de criar finais para a história. Utilizou-se uma linguagem que incentivava a criatividade e a reflexão crítica sobre as expectativas iniciais. Durante essa introdução, que durou aproximadamente 15 minutos, os alunos foram informados sobre os

objetivos da atividade: explorar sua criatividade, pensar criticamente sobre a narrativa original e refletir sobre como os finais alternativos poderiam desafiar suas expectativas iniciais. A linguagem utilizada foi simples e direta, adequada ao nível de compreensão dos alunos, destacando a importância de suas contribuições criativas. A reação inicial dos alunos foi muito positiva. Eles demonstraram curiosidade e entusiasmo, fazendo diversas perguntas sobre como poderiam desenvolver seus próprios finais. A animação dos alunos foi um indicativo de que a atividade havia despertado seu interesse e motivação.

Após a introdução, os alunos foram divididos em trios para a realização do segundo momento. Essa divisão levou em consideração afinidades e níveis de habilidade para garantir um trabalho colaborativo e produtivo. O processo de formação dos grupos foi rápido e eficiente, levando cerca de 15 minutos. Durante esse tempo, os alunos mostraram-se dispostos a colaborar, e houve uma aceitação geral dos grupos formados. Alguns ajustes foram feitos para garantir que todos os alunos estivessem confortáveis que os grupos funcionassem de maneira harmoniosa. Uma vez formados os trios, cada grupo teve 20 minutos para discutir suas expectativas iniciais sobre a história e como a narrativa original atendeu ou desafiou essas expectativas. Durante essa discussão, os alunos foram incentivados a compartilhar suas ideias e ouvir os colegas, promovendo um ambiente de troca e colaboração. A discussão foi animada, com muitas ideias sendo propostas e debatidas entre os membros dos trios. Os alunos participaram ativamente, o que demonstrou seu engajamento com a atividade.

Após a discussão, cada trio propôs ideias para um novo final que fosse surpreendente e criativo. Essas propostas iniciais seriam desenvolvidas nos encontros seguintes, onde os alunos teriam a oportunidade de elaborar e apresentar suas versões alternativas para o final da história. No momento seguinte, os alunos foram levados para a sala de informática da escola, onde cada trio escreveu seu novo final para a história usando os computadores. Foi oferecido um template em branco para ajudar na estruturação do texto. Esse processo durou 45 minutos, e todos os trios trabalharam de forma colaborativa, utilizando o tempo de forma produtiva para escrever seus finais alternativos. Os alunos demonstraram entusiasmo ao usar os computadores e engajaram-se ativamente na tarefa de escrita e na seleção de imagens para ilustrar as histórias.

Após a escrita, cada trio apresentou seu novo final para a turma. As apresentações, que duraram cerca de 50 minutos, incluíam leitura em voz alta e explicações de como o grupo decidiu a nova versão do final da história. As apresentações foram dinâmicas e interativas, com todos os trios participando ativamente. As apresentações foram bem recebidas pelos colegas, que mostraram interesse e fizeram perguntas sobre as histórias criadas e sobre as imagens utilizadas nas apresentações. A seguir, foi conduzida uma discussão reflexiva sobre os novos

finais criados. Foram utilizadas perguntas norteadoras adaptadas ao nível de compreensão dos alunos, como: "Como o seu novo final é diferente do que vocês esperavam?", "O que vocês aprenderam ao criar um final alternativo?", "Como essa atividade mudou sua percepção sobre a história?" Essa discussão durou 20 minutos, e todos os alunos tiveram a oportunidade de participar, compartilhando suas reflexões e aprendizado, que foi enriquecedora, com os alunos mostrando-se reflexivos e críticos sobre as suas criações e as dos colegas. Alguns dos comentários dos alunos incluíram reflexões sobre a surpresa de como seus novos finais diferiam do original, a valorização da criatividade envolvida no processo e a percepção de que a atividade mudou a maneira como viam a história. Os alunos destacaram que pensar em diferentes possibilidades deixou a história mais interessante e que a atividade os ajudou a entender melhor os personagens, além de promover a imaginação e a reflexão crítica.

Produção 1



Raquel encontra um mapa antigo na bolsa amarela e com seus amiguinhos seguem pistas para um lugar mágico onde seus desejos se realizam. No caminho, eles enfrentam animais ferozes, passam por florestas e resolver desafios. No fim, Raquel descobre que o verdadeiro tesouro são seus pais.



Trio A

A primeira produção apresenta uma narrativa em que Raquel, ao explorar o conteúdo da bolsa amarela, encontra um antigo e misterioso mapa que sugere a existência de um lugar mágico onde seus desejos mais profundos podem se concretizar. Decidida a seguir as pistas, Raquel se une a seus amigos, e juntos partem em uma jornada cheia de aventuras. Durante o percurso, enfrentam obstáculos variados, como atravessar florestas densas e sombrias, desvendar enigmas intrincados e superar armadilhas que exigem habilidades e coragem. Cada desafio é uma oportunidade de crescimento pessoal e de fortalecimento dos laços de amizade. No final, Raquel compreende que o verdadeiro tesouro não é o destino em si, mas as amizades que foram construídas e as lições de vida adquiridas ao longo do caminho. Esse desfecho alternativo surpreende os alunos ao introduzir elementos de fantasia e aventura, distanciando-se do enredo original. De acordo com Bordini e Aguiar (1993), a ruptura do horizonte de expectativas ocorre quando o leitor é confrontado com situações que desafiam suas convicções e conhecimentos prévios. Ao inserir o elemento do mapa e a jornada mágica, esse final alternativo leva os alunos a refletirem profundamente sobre o valor das relações interpessoais e das lições aprendidas, proporcionando um entendimento ampliado e enriquecedor da narrativa. Essa desestabilização das expectativas é um recurso fundamental para promover uma reflexão crítica, alinhando-se plenamente com os objetivos pedagógicos da etapa de ruptura, incentivando o leitor a questionar e ressignificar suas interpretações.

Produção 2



A Raquel acha uma carta de sua avó na bolsa amarela. E aí contava como ela era quando criança. Raquel gosta tanto que escreve suas histórias em um diário, que depois ela vende e vira uma famosa da internet.

Trio b

Na segunda produção, a história nos apresenta Raquel encontrando, entre os pertences guardados na bolsa amarela, uma carta escrita por sua avó em sua juventude. Com um misto de curiosidade e encanto, Raquel descobre, ao ler a carta, que sua avó viveu aventuras emocionantes e enfrentou desafios que moldaram seu caráter e sua visão de mundo. Essas histórias, escritas com carinho e cheias de detalhes, despertam em Raquel o desejo de explorar sua própria criatividade. Inspirada pela coragem e imaginação da avó, Raquel decide iniciar um diário, onde registra suas ideias, pensamentos e vivências. Esse hábito de escrever transforma-se em uma paixão, e, ao longo dos anos, o diário cresce e amadurece, tornando-se o primeiro de muitos livros que Raquel publica, alcançando sucesso e reconhecimento. Com o passar do tempo, ela se torna uma escritora famosa, conhecida por inspirar leitores de todas as idades e especialmente por incentivar crianças a embarcarem no mundo da escrita e da leitura. Esse final alternativo acrescenta uma dimensão intergeracional e afetiva, quebrando a expectativa inicial dos alunos ao revelar que a bolsa contém mais do que objetos triviais, mas uma conexão com o passado e uma fonte de inspiração. A descoberta da carta e a motivação para criar suas próprias histórias instigam uma reflexão sobre o valor das memórias, a transmissão de histórias e a importância da criatividade como expressão pessoal. Conforme destacam Bordini e Aguiar (1993), a ruptura do horizonte de expectativas ocorre quando o leitor é incentivado a revisitar suas concepções prévias, desafiando as ideias estabelecidas sobre a narrativa. A introdução da carta e do processo de criação literária de Raquel leva os alunos a reconhecerem a escrita e a leitura como ferramentas transformadoras e expressivas, capazes de construir e reconstruir identidades. Esse desfecho não apenas amplia a compreensão sobre a relevância das memórias familiares e do vínculo entre gerações, mas também reforça a ideia de que a literatura pode proporcionar um espaço de autoconhecimento e descoberta, alinhando-se aos objetivos da etapa de ruptura ao estimular uma reflexão crítica e criativa nos leitores.

Produção 3

A menina descobre que a bolsa amarela é mágica e pode realizar desejos. Ela usa a magia para ajudar seus amigos. Raquel percebe que a tem superpoderes e começa a usar para ajudar todo mundo que precisa.

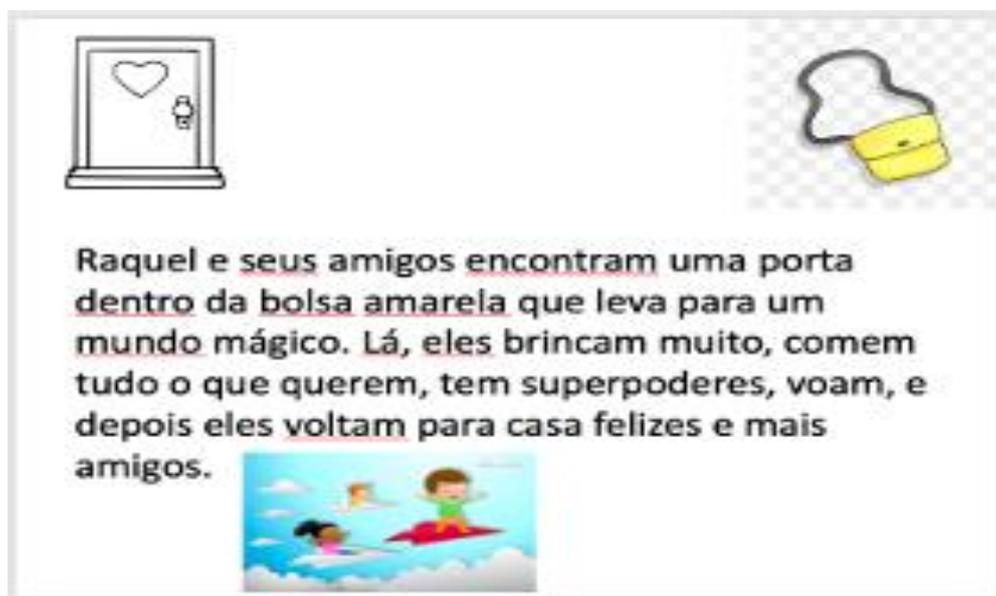


Trio c

Na terceira produção, a narrativa apresenta uma revelação surpreendente para Raquel: a bolsa amarela, que sempre considerou um simples objeto, possui propriedades mágicas e a capacidade de realizar desejos. Com o poder recém-descoberto, Raquel inicialmente sente a empolgação de poder transformar a realidade ao seu redor. Contudo, ao invés de usar a magia para benefício próprio, ela decide utilizá-la para ajudar seus amigos e as pessoas que ama, percebendo, ao longo dessa experiência, a importância de compartilhar e de apoiar os outros. A cada desejo que realiza em benefício de alguém, Raquel descobre uma satisfação genuína e uma alegria que não imaginava encontrar. Gradualmente, ela compreende que a verdadeira magia não reside nas capacidades místicas da bolsa, mas na bondade e no altruísmo com que age. Esse final alternativo explora a ideia de que o poder mágico da bolsa está intrinsecamente ligado a valores de generosidade e empatia, desafiando a expectativa inicial de que a bolsa fosse apenas um repositório de objetos comuns. Ao utilizar a magia para promover o bem-estar dos outros, Raquel é levada a uma reflexão profunda sobre o significado do apoio mútuo e do compartilhamento, valores que enriquecem suas relações e fortalecem seus vínculos afetivos. Como afirmam Bordini e Aguiar (1993), a ruptura do horizonte de expectativas pode servir como uma ferramenta pedagógica significativa para estimular a reflexão ética e moral,

incentivando os alunos a considerarem como suas ações podem influenciar o bem-estar coletivo. Ao propor uma narrativa em que o poder é canalizado para o bem comum, essa produção leva os leitores a refletirem sobre o impacto positivo que podem ter nas vidas daqueles ao seu redor, reforçando a importância de valores éticos e solidários na construção de relações mais saudáveis e harmoniosas. Essa abordagem se alinha com os objetivos da etapa de ruptura, promovendo uma perspectiva crítica e inspiradora nos leitores.

Produção 4



Trio d

Por fim, na quarta produção, Raquel e seus amigos encontram uma porta dentro da bolsa amarela que os leva a um mundo fantástico. Lá, eles vivem muitas aventuras, enfrentam perigos e aprendem sobre coragem e amizade. Eles voltam para casa mais fortes e unidos. Este final alternativo rompe com a expectativa ao introduzir um elemento fantástico que transforma a realidade cotidiana de Raquel e seus amigos. A jornada através do portal serve como uma metáfora para a superação de desafios e o fortalecimento dos laços de amizade. Segundo Bordini e Aguiar (1993), a etapa de ruptura do horizonte de expectativas visa desestabilizar as certezas do leitor e promover uma reflexão crítica. Ao enfrentar perigos e aprender lições valiosas, os personagens voltam mais fortalecidos, o que encoraja os alunos a refletirem sobre suas próprias experiências e o crescimento pessoal resultante dos desafios enfrentados.

A atividade foi bem-sucedida em desafiar as expectativas dos alunos, promovendo a criatividade e a escrita criativa. Todos os alunos participaram ativamente das discussões e das apresentações, mostrando-se engajados e colaborativos. A troca de ideias entre os trios foi valorizada, e a originalidade das propostas foi apreciada, promovendo um ambiente de respeito e apreciação mútua. Esta atividade proporcionou uma experiência de aprendizado rica e significativa, incentivando os alunos a pensarem de forma crítica e criativa sobre a narrativa.

A análise dos resultados revela que a atividade não só alcançou seus objetivos iniciais, mas também proporcionou uma plataforma para o desenvolvimento de habilidades importantes, como a colaboração, a comunicação e o pensamento crítico. A utilização do método recepcional, conforme proposto por Bordini e Aguiar, demonstrou ser eficaz para promover a desestabilização das certezas dos alunos e fomentar uma reflexão crítica sobre a narrativa. As autoras afirmam que "a etapa de ruptura do horizonte de expectativas deve provocar uma desestabilização que leve o leitor a refletir criticamente sobre a obra e sobre suas próprias percepções" (Bordini & Aguiar, 1993, p. 57).

Além disso, a atividade evidenciou a importância da colaboração e do diálogo entre os alunos, que se mostraram capazes de construir coletivamente novos significados e interpretações para a história. A abordagem utilizada incentivou a participação ativa de todos os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo.

A atividade de criação de novos finais para o livro alcançou com êxito os objetivos propostos, promovendo a ruptura do horizonte de expectativas dos alunos e estimulando um processo de reflexão crítica e criativa. Assim, demonstrou ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de competências essenciais, como a criatividade, a comunicação e o pensamento crítico, contribuindo significativamente para a formação literária dos estudantes.

4.2.4 Questionamento do horizonte de expectativas

De acordo com Bordini e Aguiar (1993), a etapa de questionamento do horizonte de expectativas é essencial para promover uma leitura crítica e reflexiva. As autoras explicam que "o questionamento do horizonte de expectativas visa a provocar uma desestabilização nas certezas do leitor, levando-o a um processo de reflexão crítica" (Bordini & Aguiar, 1993, p. 57). Essa etapa é fundamental para que os alunos reavaliem suas percepções e interpretações da narrativa, estimulando uma compreensão mais profunda e significativa da obra. Bordini e Aguiar (1993) destacam que a desestabilização das certezas do leitor é um processo crucial para a formação de uma consciência crítica. Ao questionar o horizonte de expectativas, os alunos são incentivados a confrontar suas próprias interpretações com novas perspectivas, ampliando

assim sua capacidade de análise e compreensão. Esse processo não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também promove habilidades de pensamento crítico valiosas em diversas áreas do conhecimento.

A escolha dos capítulos VIII "História de um Galo de Briga e um Carretel de Linha Forte" e X "Na Praia" se fundamenta na complexidade temática e na profundidade emocional que ambos apresentam, proporcionando um terreno fértil para a reflexão crítica e a análise literária dos estudantes.

Durante a leitura do texto, na etapa do atendimento ao horizonte de expectativas, a professora notou que os capítulos mencionados foram os que mais geraram dificuldades de entendimento nos estudantes. O capítulo VIII, 'História de um Galo de Briga e um Carretel de Linha Forte', explora temas como conflito, resiliência e a busca por identidade. Esses temas, devido à sua profundidade simbólica e às múltiplas camadas de interpretação, podem ser mais complexos para alunos do quinto ano do ensino fundamental. A luta do galo, por exemplo, não representa apenas uma batalha física, mas funciona como uma metáfora para desafios pessoais e sociais, exigindo dos alunos a capacidade de compreender e interpretar símbolos e metáforas. Esse nível de abstração pode apresentar dificuldades para alunos dessa faixa etária, que continuam desenvolvendo habilidades de pensamento abstrato e crítico.

No capítulo X, 'Na Praia', são discutidas questões de liberdade, descoberta pessoal e a relação do indivíduo com o mundo ao redor. A ambientação na praia, representada como um espaço de transição e transformação, exige que os alunos compreendam conceitos de mudança e crescimento pessoal. Além disso, a profundidade emocional presente neste capítulo, com suas descrições vívidas e o desenvolvimento interno da protagonista, requer que os alunos façam conexões entre as experiências da personagem e suas próprias vidas, algo que pode ser desafiador para estudantes do quinto ano. Interpretar sentimentos e mudanças internas de personagens fictícios envolve um nível avançado de análise literária que pode ultrapassar as capacidades típicas de alunos dessa idade, geralmente mais acostumados a narrativas diretas e explícitas. A complexidade desses capítulos se manifesta tanto na forma quanto no conteúdo, exigindo dos alunos habilidades de leitura e interpretação que vão além do literal. Decodificar símbolos, interpretar metáforas e compreender mudanças emocionais e psicológicas são competências fundamentais para uma leitura crítica e reflexiva, mas que podem ser desafiadoras para alunos do quinto ano. Por isso, a escolha desses capítulos é estratégica para promover o desenvolvimento dessas habilidades, reconhecendo e trabalhando os desafios que elas representam para essa faixa etária.

O objetivo de promover a compreensão e interpretação de símbolos e metáforas presentes

nos capítulos escolhidos é fundamental. Os elementos literários, como a luta do galo de briga e o carretel de linha forte, possuem múltiplas camadas de significado que desafiam a percepção inicial dos alunos. Ao explorar esses símbolos, os estudantes são levados a reconsiderar suas interpretações prévias e buscar significados mais profundos, como a resiliência e a busca por identidade. A reflexão crítica sobre os temas abordados nas narrativas é outro objetivo essencial. A complexidade dos temas, como conflito, resiliência, busca por identidade, liberdade e descoberta pessoal, exige uma análise sofisticada e reflexiva. Os debates e reflexões promovem a capacidade crítica dos alunos, incentivando-os a questionar, analisar e formar opiniões fundamentadas.

Incentivar a conexão entre a experiência literária e a vivência pessoal dos alunos é crucial para tornar a leitura mais significativa e relevante. A abordagem recepcional permite que os estudantes façam paralelos entre as narrativas literárias e suas próprias vidas, fortalecendo a compreensão do texto e tornando a leitura uma atividade mais engajante e pessoal. Ao refletir sobre a luta do galo de briga, por exemplo, os alunos podem se lembrar de momentos em que tiveram que lutar por algo importante, tornando a narrativa mais real e impactante. Desenvolver habilidades de leitura crítica e apreciação literária é outro objetivo central da atividade. A etapa de questionamento do horizonte de expectativas promove a desestabilização das certezas do leitor, levando-o a um processo de reflexão crítica. Ao analisar os capítulos escolhidos, os alunos são encorajados a questionar suas interpretações iniciais, considerar diferentes perspectivas e formar opiniões bem fundamentadas. Esse processo aprimora suas habilidades de leitura crítica e promove uma apreciação mais profunda da literatura.

Iniciamos a atividade apresentando aos alunos a proposta de debater e refletir sobre os capítulos VIII e X. Expliquei a importância de questionar suas expectativas iniciais e como essas expectativas foram atendidas ou desafiadas pela narrativa. Para introduzir a atividade, começamos com uma breve explicação sobre o conceito de horizonte de expectativas, conforme descrito por Bordini e Aguiar. Destaquei que o horizonte de expectativas se refere às ideias e suposições que os leitores trazem para o texto antes de lê-lo, baseadas em suas experiências de leitura anteriores e em seu conhecimento prévio. Essas expectativas influenciam como os leitores interpretam e entendem a narrativa. Expliquei aos alunos que o objetivo desta atividade era justamente desafiar essas expectativas iniciais, levando-os a refletir criticamente sobre a narrativa e a considerar novas interpretações.

Esclarecemos que os capítulos escolhidos são especialmente ricos em símbolos e metáforas, o que os torna ideais para esse tipo de reflexão. Ao apresentar os capítulos VIII e X, frisamos que a interpretação dos elementos presentes nos textos não é única e que diferentes

leitores podem ter diferentes percepções e compreensões. Isso os preparou para a ideia de que suas expectativas iniciais poderiam ser confrontadas e ampliadas ao longo da atividade. Discutimos também como a linguagem poética e os elementos simbólicos da narrativa poderiam influenciar suas interpretações e como seria importante manter a mente aberta para novas possibilidades de entendimento. Com isso, os alunos foram incentivados a questionar e reavaliar suas percepções iniciais sobre a narrativa, um processo essencial para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva.

Assim, os capítulos apresentam múltiplas camadas de significado que podem ser exploradas de diversas maneiras pelos alunos. Escolhemos para iniciar a etapa, a realização de um debate, pois o seu formato proporciona um ambiente dinâmico onde essas camadas podem ser desvendadas através da troca de perspectivas, promovendo um entendimento mais rico e profundo da obra. Além disso, o debate estimula habilidades essenciais como a escuta ativa, a capacidade de argumentação e a empatia. Os alunos aprendem a respeitar opiniões divergentes e a expressar suas ideias de maneira clara e fundamentada. Essas competências são fundamentais não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação cidadã. Ao optar pelo debate, buscamos criar um espaço onde os alunos pudessem explorar os símbolos e temas da narrativa de forma colaborativa e crítica. Através das discussões, os estudantes têm a oportunidade de conectar a literatura com suas próprias experiências, enriquecendo tanto o processo de aprendizagem quanto sua apreciação literária.

Dando continuidade as atividades do encontro anterior, os alunos foram divididos em pequenos grupos de quatro participantes. Cada grupo recebeu um conjunto de questionamentos sobre o Capítulo VIII: "História de um Galo de Briga e um Carretel de Linha Forte". As perguntas foram elaboradas para guiar a discussão e incentivar os alunos a explorar os símbolos e temas do capítulo. Os questionamentos entregues foram: "O que vocês acham que o galo e o carretel significam na história?", "O que vocês pensam sobre o galo tentando ser forte e lutar na história?" e "Vocês já tiveram que ser corajosos ou lutar por algo importante? Como foi isso?".

Cada grupo discutiu suas anotações e reflexões sobre as perguntas. As discussões foram intensas e produtivas, revelando a riqueza das diferentes interpretações dos alunos. Para a primeira pergunta, "O que vocês acham que o galo e o carretel significam na história?", as respostas variaram significativamente. Um grupo interpretou que o galo representa alguém que nunca desiste, mesmo quando as coisas estão difíceis, e continua tentando. Essa interpretação está alinhada com a ideia de que personagens e elementos narrativos podem representar virtudes humanas universais. Segundo Bordini e Aguiar (1993), "o questionamento do horizonte de

expectativas visa a provocar uma desestabilização nas certezas do leitor, levando-o a um processo de reflexão crítica" (p. 57). Nesse sentido, ao ver o galo como um símbolo de perseverança, o aluno começa a refletir sobre a importância da resiliência em situações adversas, desafiando suas percepções iniciais e ampliando seu entendimento sobre o significado da narrativa.

Outro grupo sugeriu que o carretel de linha forte simboliza os laços afetivos e sociais que mantêm as pessoas unidas, mesmo à distância. A interpretação de símbolos literários como representações de experiências e sentimentos humanos comuns é um passo importante na leitura crítica. Como destacam Bordini e Aguiar (1993), "o questionamento do horizonte de expectativas permite ao leitor considerar novas possibilidades interpretativas, enriquecendo sua experiência literária" (p. 60). O aluno, ao associar o carretel às amizades, está usando sua própria experiência para encontrar significado na narrativa, demonstrando uma conexão pessoal com o texto. Um terceiro grupo viu o galo como um símbolo de coragem e o carretel como uma fonte de força e suporte. Esta resposta indica uma compreensão das metáforas e símbolos da narrativa como elementos que oferecem lições de vida e inspiração. De acordo com Bordini e Aguiar (1993), "a leitura crítica envolve a habilidade de interpretar símbolos e metáforas, reconhecendo suas múltiplas camadas de significado" (p. 63). O aluno está, portanto, desenvolvendo habilidades críticas ao identificar esses elementos e refletir sobre como eles podem ser aplicados em suas próprias vidas.

A segunda pergunta, "O que vocês pensam sobre o galo tentando ser forte e lutar na história?", gerou comentários profundos. Um grupo achou que o galo é muito corajoso, continuando a lutar mesmo quando está machucado, comparando-o a situações difíceis onde não se pode desistir. Outro grupo destacou que o galo luta porque acredita que pode vencer, ressaltando a importância de acreditar em si. Para a terceira pergunta, "Vocês já tiveram que ser corajosos ou lutar por algo importante? Como foi isso?", muitos alunos compartilharam experiências pessoais. Um aluno falou sobre a coragem necessária para falar na frente da classe, enquanto outro relatou sua determinação em aprender a andar de bicicleta, apesar das quedas. Houve também relatos de alunos que defenderam amigos em situações difíceis, mostrando solidariedade e coragem.

Após as discussões em grupo, cada equipe apresentou suas conclusões e reflexões para a turma. As apresentações foram ricas em detalhes e percepções, mostrando um entendimento aprofundado dos textos. Um grupo disse que o galo de briga representa alguém que nunca desiste, mesmo quando as coisas ficam difíceis, relacionando-o a situações pessoais de estudo. Outro grupo fez uma conexão entre a praia no capítulo X e momentos introspectivos

vivenciados na realidade, destacando a importância dos momentos de reflexão. A linguagem poética foi apreciada por outro grupo, que mencionou como ela cria uma sensação de presença junto à personagem, evocando experiências pessoais similares.

A discussão aberta que se seguiu permitiu que os alunos trocassem ideias e aprofundassem ainda mais suas interpretações. Foi um momento de grande aprendizado coletivo, onde o respeito e a apreciação mútua foram evidentes. A atividade foi bem-sucedida em promover uma compreensão e interpretação aprofundada do capítulo, estimulando a reflexão crítica e a conexão com as vivências pessoais dos estudantes.

4.2.4.1 Debate em Grupos

Para iniciar a atividade, os alunos foram divididos em pequenos grupos de quatro participantes. Cada grupo recebeu um conjunto de questionamentos sobre o Capítulo VIII: "História de um Galo de Briga e um Carretel de Linha Forte". As perguntas foram elaboradas para guiar a discussão e incentivar os alunos a explorar os símbolos e temas do capítulo. Os questionamentos entregues foram: "O que vocês acham que o galo e o carretel significam na história?", "O que vocês pensam sobre o galo tentando ser forte e lutar na história?" e "Vocês já tiveram que ser corajosos ou lutar por algo importante? Como foi isso?" Cada grupo discutiu suas anotações e reflexões sobre as perguntas. As discussões foram intensas e produtivas, revelando a riqueza das diferentes interpretações dos alunos. Para a primeira pergunta, "O que vocês acham que o galo e o carretel significam na história?", as respostas variaram significativamente. Um grupo interpretou que o galo representa alguém que nunca desiste, mesmo quando as coisas estão difíceis, e continua tentando. Essa interpretação está alinhada com a ideia de que personagens e elementos narrativos podem representar virtudes humanas universais. Segundo Bordini e Aguiar (1993), "o questionamento do horizonte de expectativas visa a provocar uma desestabilização nas certezas do leitor, levando-o a um processo de reflexão crítica" (p. 57). Nesse sentido, ao ver o galo como um símbolo de perseverança, o aluno começa a refletir sobre a importância da resiliência em situações adversas, desafiando suas percepções iniciais e ampliando seu entendimento sobre o significado da narrativa.

Outro grupo sugeriu que o carretel de linha forte simboliza os laços afetivos e sociais que mantêm as pessoas unidas, mesmo à distância. A interpretação de símbolos literários como representações de experiências e sentimentos humanos comuns é um passo importante na leitura crítica. Como destacam Bordini e Aguiar (1993), "o questionamento do horizonte de expectativas permite ao leitor considerar novas possibilidades interpretativas, enriquecendo sua experiência literária" (p. 60). O aluno, ao associar o carretel às amizades, está usando sua

própria experiência para encontrar significado na narrativa, demonstrando uma conexão pessoal com o texto. Um terceiro grupo viu o galo como um símbolo de coragem e o carretel como uma fonte de força e suporte. Esta resposta indica uma compreensão das metáforas e símbolos da narrativa como elementos que oferecem lições de vida e inspiração. De acordo com Bordini e Aguiar (1993), "a leitura crítica envolve a habilidade de interpretar símbolos e metáforas, reconhecendo suas múltiplas camadas de significado" (p. 63). O aluno está, portanto, desenvolvendo habilidades críticas ao identificar esses elementos e refletir sobre como eles podem ser aplicados em suas próprias vidas.

A segunda pergunta, "O que vocês pensam sobre o galo tentando ser forte e lutar na história?", gerou comentários profundos. Um grupo achou que o galo é muito corajoso, continuando a lutar mesmo quando está machucado, comparando-o a situações difíceis onde não se pode desistir. Outro grupo destacou que o galo luta porque acredita que pode vencer, ressaltando a importância de acreditar em si. Para a terceira pergunta, "Vocês já tiveram que ser corajosos ou lutar por algo importante? Como foi isso?", muitos alunos compartilharam experiências pessoais. Um aluno falou sobre a coragem necessária para falar na frente da classe, enquanto outro relatou sua determinação em aprender a andar de bicicleta, apesar das quedas. Houve também relatos de alunos que defenderam amigos em situações difíceis, mostrando solidariedade e coragem.

Após as discussões em grupo, cada equipe apresentou suas conclusões e reflexões para a turma. As apresentações foram ricas em detalhes e percepções, mostrando um entendimento aprofundado dos textos. Os comentários dos alunos ilustraram essa riqueza. O Grupo 1 comentou: "Eu acho que o galo representa alguém que nunca desiste, mesmo quando as coisas estão difíceis. Tipo quando eu tive que estudar muito para a prova de matemática e não podia desistir." Essa interpretação evidencia a resiliência como um valor essencial, refletindo uma conexão direta entre a narrativa e as experiências pessoais dos alunos. Conforme Bordini e Aguiar (1993), "o questionamento do horizonte de expectativas permite que o leitor reavalie suas percepções iniciais e construa novas compreensões" (p. 57). Ao comparar o galo de briga com sua própria experiência de estudo, o aluno demonstra como a literatura pode espelhar e iluminar os desafios da realidade, promovendo uma leitura mais significativa e relevante.

O Grupo 2 refletiu: "A parte da praia me fez pensar que eu nem conheço a praia, queria muito conhecer um dia." Este comentário revela o impacto da narrativa em despertar o desejo de novas experiências e reflexões sobre o próprio contexto de vida. Segundo Bordini e Aguiar (1993), "a literatura oferece uma janela para novas realidades e possibilidades, expandindo o horizonte do leitor" (p. 60). O desejo de conhecer a praia, inspirado pela leitura, mostra como

a narrativa pode estimular a imaginação e a curiosidade, incentivando os alunos a sonharem e explorarem novos ambientes. O Grupo 3 observou: "Eu me senti na praia com a Raquel, parece que é tão bonito lá. Quero muito visitar um lugar assim." A capacidade da linguagem poética de transportar os leitores para dentro da narrativa é evidente neste comentário. Bordini e Aguiar (1993) afirmam que "a linguagem literária tem o poder de evocar imagens vívidas e sensações intensas, permitindo ao leitor vivenciar a história de forma imersiva" (p. 63). O sentimento de estar na praia com a personagem Raquel e o desejo de visitar um lugar semelhante demonstram como a literatura pode criar conexões emocionais profundas e duradouras, enriquecendo a experiência de leitura.

A discussão aberta que se seguiu permitiu que os alunos trocassem ideias e aprofundassem ainda mais suas interpretações. Foi um momento de grande aprendizado coletivo, onde o respeito e a apreciação mútua foram evidentes. Os alunos se mostraram dispostos a ouvir diferentes perspectivas e a reconsiderar suas próprias interpretações à luz das contribuições dos colegas. A troca de ideias foi facilitada por um ambiente de respeito e incentivo mútuo, o que proporcionou um espaço seguro para a expressão de pensamentos e sentimentos. Os alunos, ao compartilharem suas próprias experiências e conectarem-nas com a narrativa, não apenas enriqueceram seu entendimento literário, mas também fortaleceram seus vínculos de amizade e compreensão mútua. A atividade mostrou-se extremamente eficaz em promover não apenas uma leitura crítica e reflexiva, mas também em fortalecer as habilidades sociais e emocionais dos estudantes. A metodologia aplicada permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades de leitura crítica e apreciação literária, enquanto se conectavam de forma significativa com a narrativa. As experiências pessoais compartilhadas enriqueceram o processo de aprendizagem, mostrando a relevância da literatura no desenvolvimento emocional e intelectual dos alunos. A análise dos dados obtidos na aplicação da proposta, fundamentada na teoria de Bordini e Aguiar (1993), confirma a eficácia da etapa de questionamento do horizonte de expectativas em promover uma leitura crítica e reflexiva entre os alunos. Segundo as autoras, "o questionamento do horizonte de expectativas visa a provocar uma desestabilização nas certezas do leitor, levando-o a um processo de reflexão crítica" (p. 57). Este objetivo foi claramente atingido, como se pode observar nas interpretações variadas e nas reflexões profundas dos alunos sobre os capítulos analisados.

A escolha dos capítulos VIII "História de um Galo de Briga e um Carretel de Linha Forte" e X "Na Praia" revelou-se particularmente eficaz. A complexidade temática e a profundidade emocional desses capítulos proporcionam um terreno fértil para a análise literária. Os alunos foram desafiados a confrontar suas interpretações iniciais com novas perspectivas, ampliando

sua capacidade de análise e compreensão. Esse processo, conforme destacado por Bordini e Aguiar (1993), "permite ao leitor considerar novas possibilidades interpretativas, enriquecendo sua experiência literária" (p. 60).

Além disso, os alunos desenvolveram habilidades de pensamento crítico ao relacionar a narrativa com suas próprias vidas. Por exemplo, a associação do galo com perseverança e resiliência mostrou como os alunos conseguem identificar e refletir sobre temas universais em suas próprias experiências. A narrativa despertou o desejo de conhecer novos ambientes, como evidenciado pelo comentário sobre a praia, demonstrando como a literatura pode expandir horizontes e estimular a curiosidade e a imaginação. A linguagem poética dos capítulos, que evoca imagens vívidas e sensações intensas, permitiu aos alunos uma imersão profunda na história, criando conexões emocionais significativas. Bordini e Aguiar (1993) afirmam que "a linguagem literária tem o poder de evocar imagens vívidas e sensações intensas, permitindo ao leitor vivenciar a história de forma imersiva" (p. 63). A atividade de debate foi essencial para facilitar essa desestabilização das certezas, promovendo uma reavaliação crítica das percepções iniciais dos alunos.

A metodologia aplicada não só atingiu os objetivos de desenvolver habilidades de leitura crítica e apreciação literária, como também fortaleceu as habilidades sociais e emocionais dos estudantes. Ao compartilharem suas experiências pessoais e conectá-las com a narrativa, os alunos enriqueceram seu entendimento literário e fortaleceram seus vínculos de amizade e compreensão mútua. A atividade demonstrou ser extremamente eficaz em promover uma leitura crítica e reflexiva, além de desenvolver competências essenciais para a formação cidadã. Em resumo, a proposta conseguiu ampliar significativamente a capacidade de análise e compreensão dos estudantes, alcançando com sucesso os objetivos da etapa de questionamento do horizonte de expectativas e ressaltando a relevância da literatura no desenvolvimento emocional e intelectual dos alunos.

4.2.5 Ampliando o Horizonte de Expectativas

A etapa de Ampliação do Horizonte de Expectativas não apenas conclui, mas também intensifica o impacto do método recepcional de ensino aplicado com *A Bolsa Amarela*, conforme proposto por Bordini e Aguiar (1993). Segundo as autoras, esta fase visa "proporcionar aos alunos a oportunidade de confrontar suas expectativas com as novas informações trazidas pela leitura" (Bordini & Aguiar, 1993, p. 67). Ao longo deste processo educativo, os alunos não apenas absorveram o conteúdo do texto, mas foram incentivados a explorar suas percepções iniciais e confrontá-las com as complexidades da narrativa. Nesta fase

final, os estudantes são incentivados a questionar não apenas o que aprenderam, mas também como aprenderam. Segundo Bordini e Aguiar (1993), eles são estimulados a "refletir sobre as ações dos personagens e eventos narrativos, assim como sobre suas próprias respostas emocionais e intelectuais ao texto" (p. 68). Esse processo de confronto entre expectativas prévias e novas descobertas não apenas fortalece sua capacidade de análise crítica, mas também enriquece sua apreciação pela literatura.

Além disso, a Ampliação do Horizonte de Expectativas serve como uma conexão entre a experiência imediata da leitura e as vivências dos alunos. Segundo Bordini e Aguiar (1993), ao explorar como suas perspectivas evoluíram durante a leitura, os estudantes são encorajados a "aplicar esse pensamento reflexivo não apenas à literatura, mas também às suas vidas pessoais" (p. 69). Isso promove um crescimento intelectual e emocional duradouro, equipando os alunos com habilidades interpretativas e críticas que vão além do contexto escolar. Nesse sentido, esta etapa não apenas conclui a aplicação do método recepcional de ensino, mas também inaugura estágio de autodescoberta e aprendizado contínuo para os alunos. É um momento de celebração das conquistas alcançadas e de preparação para futuras explorações literárias e acadêmicas, onde o poder transformador da leitura e da reflexão se manifesta plenamente. Passamos a apresentação da realização das atividades e suas respectivas análises à luz da teoria das autoras.

Para iniciarmos esta etapa, foi feita a escolha da atividade de "Criação de Novos Títulos". Primeiramente, expliquei aos estudantes que eles seriam desafiados a pensar em títulos alternativos que capturassem os temas e eventos principais da narrativa. Enfatizei que essa atividade não apenas estimula sua criatividade, mas também os incentiva a refletir sobre como diferentes títulos podem influenciar como entendemos e interpretamos a história. Durante a explicação, destaquei a importância de escolher palavras que transmitisse com precisão as emoções, os temas e os momentos cruciais do livro. Encorajei-os a considerar como diferentes escolhas de título poderiam provocar reações e interpretações variadas entre os leitores.

Ao introduzir a atividade, observei que os estudantes se mostraram inicialmente curiosos e engajados. Ao introduzir a atividade de "Criação de Novos Títulos", os estudantes mostraram-se inicialmente curiosos e engajados. Alguns levantaram questões intrigantes, como: "Como podemos escolher um título que conte sobre a bolsa amarela sem já falar o que está dentro dela?" Essa pergunta estimulou uma discussão animada sobre a importância de criar um título que capturasse o mistério central da história sem entregar seus segredos precocemente. Outros demonstraram entusiasmo ao compartilhar suas ideias criativas para novos títulos. Um aluno sugeriu: "E se chamássemos o livro de 'O Mistério da Bolsa Amarela', para deixar todo mundo curioso desde o início?" Essa proposta gerou uma reflexão profunda entre os colegas sobre

como diferentes escolhas de título podem provocar diversas interpretações e expectativas nos leitores.

Esse momento inicial, de explorar novos títulos, auxiliou os estudantes não só desenvolverem suas habilidades de expressão criativa, mas também aprimoraram suas capacidades de interpretação literária, enriquecendo assim sua experiência de leitura de maneira significativa. Nesse sentido, conforme o método recepcional de ensino, a atividade visa expandir o horizonte de expectativas dos alunos, levando-os a considerar novas perspectivas sobre o texto. Como destacam Bordini e Aguiar, atividades que desafiam os alunos a repensar elementos textuais, como o título, são fundamentais para promover uma compreensão mais profunda e uma apreciação mais rica da literatura. Ao criar títulos, os alunos não apenas demonstram sua compreensão dos temas centrais da obra, mas também exploram como diferentes palavras e conceitos podem transmitir nuances distintas da narrativa. Essa reflexão crítica não só fortalece suas habilidades de análise textual, e amplia sua capacidade de expressão criativa e interpretação literária. A atividade de "Criação de Novos Títulos" não apenas complementa a leitura como enriquece o processo educativo ao desafiar os alunos a pensar de maneiras inovadoras e perspicazes sobre o texto literário, preparando-os para uma compreensão mais profunda e reflexiva das obras que estudam.

Os títulos propostos pelos estudantes exemplificam interpretações diversificadas que expandem o horizonte de expectativas originalmente estabelecido pela obra. Cada título não apenas enfatiza diferentes aspectos da narrativa — como os mistérios, sonhos, jornada pessoal e magia associados à bolsa — mas também demonstra como os estudantes exploraram profundamente os simbolismos presentes na história. Essa abordagem não só enriquece a compreensão da obra, mas também evidencia a capacidade dos estudantes de mergulhar nas camadas simbólicas e emocionais. Por exemplo, o título "Os Segredos da Bolsa" escolhido por um estudante enfatiza os elementos de mistério e os segredos ocultos na narrativa, revelando uma percepção aguçada dos aspectos intrigantes da história que podem não ser imediatamente óbvios.

Em contrapartida, "A Jornada de Raquel" amplia o foco para incluir o desenvolvimento emocional e psicológico da protagonista ao longo da narrativa, oferecendo uma visão mais abrangente da evolução da personagem além do simples objeto físico da bolsa. Já "A Bolsa dos Sonhos" simboliza o objeto como um recipiente dos desejos e aspirações de Raquel, conectando-o diretamente aos anseios humanos por realização e felicidade.

Outrossim, "Os Mistérios de Raquel", "A Magia da Bolsa Amarela", "Raquel e Seus Desejos" e "A Bolsa Mágica" exploram respectivamente os aspectos enigmáticos da jornada da

protagonista, os elementos fantásticos e transformadores associados à bolsa, os desejos internos de Raquel e seu impacto na narrativa, e o poder simbólico atribuído à bolsa na vida da protagonista. Cada título oferece uma perspectiva única sobre como os estudantes interpretam e atribuem significado à história, demonstrando uma compreensão profunda das motivações e dos simbolismos presentes na obra. Assim, os títulos exemplificam o processo de Ampliação do Horizonte de Expectativas descrito por Bordini e Aguiar (1993). Este método encoraja os leitores a superarem suas expectativas iniciais, explorando aspectos mais profundos e complexos do texto literário, como evidenciado pela análise das diferentes interpretações dos estudantes sobre a obra.

Após a atividade de "Criação de Novos Títulos", a proposta seguinte envolveu os estudantes inventando novos personagens para a história. Expliquei que eles teriam a oportunidade de expandir o universo narrativo do livro, adicionando personagens que poderiam interagir com Raquel e os demais personagens principais de maneiras inovadoras. Os estudantes foram encorajados a pensar em características únicas para seus novos personagens, como personalidade, habilidades especiais, histórias de vida e como eles poderiam influenciar a trama existente. Isso não apenas promoveu a criatividade dos alunos, mas também os incentivou a considerar como novos elementos poderiam enriquecer e expandir a narrativa original de Lygia Bojunga.

Durante essa atividade, os alunos compartilharam ideias detalhadas, descrevendo seus personagens com entusiasmo e discutindo como suas adições poderiam oferecer novas perspectivas à história. Houve uma colaboração onde os alunos não apenas criaram individualmente, mas também se inspiraram nas ideias uns dos outros para desenvolver seus novos personagens de maneira mais completa e coesa. Ao final, houve um momento de socialização onde os estudantes que se sentiram à vontade compartilharam com a turma os personagens que inventaram. Essa etapa não apenas ampliou a criatividade dos estudantes, mas também fortaleceu sua compreensão dos elementos narrativos e sua capacidade de construir personagens complexos e envolventes. Ao explorar novas possibilidades, os estudantes demonstraram um engajamento profundo com a literatura e uma habilidade crescente em aplicar suas habilidades críticas e criativas de maneira prática e imaginativa.

Por exemplo, o estudante 1 criou Bolo, um cachorro brincalhão que se mete em confusões engraçadas. Ele ajuda Raquel a se divertir mais. Bolo representa a ludicidade e a alegria, elementos essenciais na literatura infantil segundo Bordini e Aguiar. Ele incentiva Raquel a encontrar prazer nas pequenas coisas e a valorizar momentos de descontração, promovendo um ambiente narrativo mais leve e divertido. O estudante 2 inventou Pipa, uma pipa falante que

voa alto e conta histórias do céu. Ela incentiva Raquel a sonhar alto. Pipa simboliza a liberdade e a imaginação. Bordini e Aguiar destacam a importância da fantasia na literatura infantil, e Pipa incentiva Raquel a explorar novos horizontes e a sonhar grande, ampliando seus horizontes e fomentando a criatividade. O estudante 3 apresentou Mimi, uma gatinha curiosa que adora explorar novos lugares. Ela incentiva Raquel a ser mais aventureira. Mimi representa a curiosidade e o desejo de descoberta. Segundo Bordini e Aguiar, personagens que estimulam a exploração e a aventura ajudam as crianças a desenvolverem uma atitude investigativa e aberta, promovendo o aprendizado através da experiência e do contato com o desconhecido.

O estudante 4 criou Tico, um passarinho que canta melodias mágicas. Ele ajuda Raquel a encontrar calma e felicidade. Tico simboliza a importância da música e da arte na vida das crianças. Bordini e Aguiar enfatizam que a arte é uma ferramenta poderosa para a expressão emocional e o desenvolvimento sensível. Tico ajuda Raquel a se conectar com suas emoções e a encontrar paz e alegria através da música. O estudante 5 trouxe Fita, uma fita colorida que pode se transformar em qualquer coisa. Ela ensina Raquel a ser criativa. Fita representa a flexibilidade e a criatividade. Conforme Bordini e Aguiar, personagens que estimulam a criatividade ajudam as crianças a desenvolverem habilidades de resolução de problemas e a pensarem fora da caixa. Fita ensina Raquel a adaptar-se e a criar soluções inovadoras. O estudante 6 inventou Pingo, uma gota de chuva que cria arco-íris. Ele mostra a Raquel a beleza das coisas simples. Pingo simboliza a valorização das pequenas coisas e a apreciação da natureza. Bordini e Aguiar sugerem que personagens que conectam as crianças com a natureza e a simplicidade da vida promovem uma visão mais contemplativa e apreciativa do mundo.

O estudante 7 apresentou Pipo, um balão que adora voar e levar Raquel para aventuras. Ele representa a liberdade. Pipo representa a capacidade de sonhar e a liberdade. Segundo Bordini e Aguiar, a imaginação é um elemento crucial na formação do pensamento crítico e criativo das crianças. Pipo encoraja Raquel a explorar novas possibilidades e a desafiar os limites do que ela conhece. Por fim, o Estudante 8 criou Nico, um caderno mágico onde tudo que é desenhado ganha vida. Ele incentiva Raquel a desenhar mais. Nico simboliza a importância da expressão artística e da escrita. Bordini e Aguiar destacam que a arte e a escrita são formas poderosas de expressão pessoal e criatividade. Nico incentiva Raquel a explorar suas habilidades artísticas e a dar vida às suas ideias, promovendo a autoexpressão e o desenvolvimento cognitivo.

Quando os estudantes começaram a compartilhar seus personagens criados, a reação dos colegas foi de grande entusiasmo e curiosidade. Houve um clima de colaboração onde os alunos não apenas criaram individualmente, mas também se inspiraram nas ideias uns dos outros para

desenvolver seus novos personagens de maneira mais completa e coesa. Por exemplo, ao ouvir sobre "Pipa", uma pipa falante, um colega sugeriu que Pipa poderia interagir com "Tico", o passarinho que canta melodias mágicas, criando uma sinergia entre os personagens que não havia sido considerada inicialmente. Esse tipo de interação e troca de ideias reflete a natureza colaborativa da literatura, onde diferentes perspectivas se somam para enriquecer a narrativa.

A reação positiva dos colegas ao compartilhamento dos personagens criados também está alinhada com as teorias de Bordini e Aguiar sobre a importância da fantasia e da colaboração na literatura infantil. Segundo as autoras, a fantasia "é um elemento essencial na formação do pensamento crítico e criativo das crianças" (Bordini e Aguiar, 1993). Ao criar personagens fantásticos, como "Pipa" e "Pingo", os alunos exercitaram sua imaginação e pensaram de maneira inovadora, habilidades fundamentais para o aprendizado literário e para a formação de indivíduos capazes de enfrentar desafios de maneira criativa e eficaz.

Além disso, Bordini e Aguiar destacam que "a literatura infantil deve ser uma via de mão dupla, onde a criança possa não só receber informações, mas também refletir sobre elas e expressar-se" (Bordini e Aguiar, 1993). A criação desses personagens permitiu que os alunos interagissem com a história de maneira ativa e criativa, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo. Ao verem suas ideias incorporadas na narrativa e valorizadas pelos colegas, os estudantes sentiram-se mais engajados e interessados pela leitura, refletindo a importância da literatura como um espaço de liberdade e criação. Esses personagens, criados pelos estudantes, dialogam com a narrativa de *A bolsa amarela* ao adicionar novas dimensões e elementos que enriquecem a trama original. Eles incentivam a protagonista a explorar diferentes aspectos de sua personalidade e do mundo ao seu redor, refletindo os princípios da teoria de Bordini e Aguiar sobre a importância da fantasia, criatividade e expressão artística na literatura infantil.

A inclusão desses novos personagens amplia significativamente o universo da obra. Cada um deles introduz um elemento particular que, de acordo com Bordini e Aguiar, é vital para o desenvolvimento integral da criança. Bolo, por exemplo, com sua alegria, promove um ambiente lúdico, fundamental para que a criança se sinta livre para explorar e aprender de maneira descontraída. Pipa, por outro lado, ao incentivar Raquel a sonhar alto, reforça a importância da imaginação e da liberdade, elementos essenciais para que a criança desenvolva uma visão de mundo expansiva e sem limitações. Mimi, a gatinha curiosa, personifica a busca pelo conhecimento através da exploração, algo que Bordini e Aguiar veem como crucial para o desenvolvimento de uma postura investigativa nas crianças. Tico, com suas melodias mágicas, sublinha a relevância da música e da arte como formas de expressão emocional, ajudando as

crianças a lidar com suas próprias emoções de maneira saudável. Fita, a fita colorida, ensina a criatividade e a adaptabilidade, competências que são cada vez mais importantes em um mundo em constante mudança. Pingo, a gota de chuva que cria arco-íris, convida Raquel a apreciar a beleza nas pequenas coisas, promovendo uma atitude contemplativa que Bordini e Aguiar consideram essencial para o desenvolvimento de uma visão mais sensível e apreciativa da vida. Pipo, o balão aventureiro, encoraja Raquel a desafiar os limites do conhecido e a explorar novas possibilidades, reforçando a importância da imaginação como uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento. Finalmente, Nico, o caderno mágico, destaca a importância da expressão artística e da escrita, ferramentas vitais para a autoexpressão e o desenvolvimento cognitivo.

Esses novos personagens não apenas enriquecem a trama, mas também proporcionam às crianças leitores a oportunidade de verem refletidas nas histórias qualidades e habilidades fundamentais para o seu próprio crescimento e desenvolvimento. Através da interação de Raquel com esses personagens, as crianças são incentivadas a explorar sua própria criatividade, a valorizar a expressão artística, a buscar conhecimento de forma ativa e a apreciar a beleza nas pequenas coisas da vida. Assim, a atividade de criação de personagens se mostra uma poderosa ferramenta pedagógica, alinhada com os princípios defendidos por Bordini e Aguiar, contribuindo para uma formação mais rica e completa das crianças.

Os resultados obtidos com a aplicação do método foram extremamente positivos. Os estudantes mostraram-se mais engajados e motivados a participar das atividades, demonstrando uma compreensão mais profunda dos elementos narrativos e uma habilidade aprimorada para a construção de personagens complexos e envolventes. A interação com os novos personagens criados permitiu que os alunos explorassem suas próprias emoções e experiências de maneira criativa, promovendo um aprendizado mais significativo e conectado com a realidade deles. A atividade também fomentou um ambiente de colaboração e troca de ideias, onde os alunos aprenderam a valorizar e se inspirar nas contribuições dos colegas. Assim, a proposta se mostrou eficaz não apenas no desenvolvimento das habilidades literárias dos estudantes, mas também na promoção do desenvolvimento pessoal e social. Bordini e Aguiar afirmam que "a literatura infantil deve ser uma via de mão dupla, onde a criança possa não só receber informações, mas também refletir sobre elas e expressar-se" (Bordini e Aguiar, 1993).

A criação desses personagens permitiu que os alunos não apenas absorvessem a história, mas também interagissem com ela de maneira ativa e criativa. Essa prática se alinha com a perspectiva das autoras de que a literatura deve ser um espaço de liberdade e criação, onde a criança pode experimentar diferentes papéis e situações, contribuindo para seu

desenvolvimento integral. Além disso, as autoras destacam que "a fantasia é um elemento essencial na formação do pensamento crítico e criativo das crianças" (Bordini e Aguiar, 1993). A atividade de criação de personagens fantásticos, como Pipa e Pingo, incentivou os alunos a exercitar sua imaginação e a pensar de maneira inovadora, habilidades que são fundamentais não apenas para o aprendizado literário, mas para a formação de indivíduos capazes de enfrentar desafios de maneira criativa e eficaz. Portanto, a aplicação deste método não apenas enriqueceu a experiência literária dos estudantes, mas também promoveu um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo. Os alunos se sentiram valorizados ao verem suas ideias incorporadas na narrativa, o que aumentou seu engajamento e interesse pela leitura. Em última análise, a atividade se mostrou uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças, refletindo a importância da literatura infantil como defendida por Bordini e Aguiar.

5. Considerações Finais

A presente tese investigou como a literatura infantil contribui para a formação do leitor literário, considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados demonstram que a literatura desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico das crianças. De acordo com Vygotsky (2009), a interação com obras literárias é vital para estimular a imaginação e promover a compreensão emocional. A pesquisa evidenciou que a exposição a diferentes estilos literários amplia o vocabulário, aprimora habilidades de leitura e escrita e desenvolve o pensamento crítico. Ao mergulhar em universos fictícios, os leitores exploram uma vasta gama de emoções e perspectivas, o que promove empatia e compreensão cultural. Conforme destacado por Candido (1998), a literatura representa uma necessidade humana universal que transcende culturas e épocas, oferecendo uma compreensão profunda das complexidades da experiência humana.

Dessa forma, o repertório cultural dos alunos é enriquecido, preparando-os para a convivência em uma sociedade plural e diversificada. Apesar dos benefícios evidentes, a investigação também ressaltou desafios no ensino de literatura nas escolas brasileiras. Obstáculos significativos incluem a falta de recursos didáticos adequados e a resistência dos alunos a métodos de ensino tradicionais. Cosson (2020) aponta que a formação continuada dos professores e a valorização da profissão docente são essenciais para a implementação de metodologias de ensino mais dinâmicas e eficazes. Frequentemente negligenciada, a formação de professores requer políticas públicas robustas e investimentos contínuos para ser efetiva.

Incorporar abordagens pedagógicas que reflitam a diversidade cultural e regional dos alunos é fundamental para tornar a literatura relevante e envolvente. Valorizar a diversidade

não é apenas uma questão pedagógica, mas também de justiça social e inclusão. Além disso, integrar elementos lúdicos e imaginativos no ensino de literatura mostrou-se eficaz para engajar os alunos e estimular o prazer pela leitura. O Método Recepcional, aplicado com a obra *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga, demonstrou sucesso ao expandir o horizonte de expectativas dos alunos e incentivar uma interpretação ativa e crítica dos textos literários. Fundamentada nos estudos de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), essa abordagem metodológica promove a interação entre o texto e as experiências dos leitores, ampliando perspectivas e aprofundando a compreensão literária.

A aplicação do Método Recepcional ocorreu em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental I, onde *A bolsa amarela* foi apresentada aos estudantes. No primeiro encontro, a professora introduziu o livro por meio de sua capa, criando um ambiente de curiosidade e expectativa. A atividade inicial envolveu a observação da capa e a discussão sobre as possíveis histórias que ela poderia conter, permitindo que os alunos expressassem suas expectativas e hipóteses. Comentários como "Eu acho que dentro dessa bolsa amarela tem algo legal, tipo um tesouro escondido!" e "A bolsa parece bem grande. Talvez ela guarde muitas coisas." ilustram a eficácia da atividade em fomentar a imaginação e a participação ativa dos alunos. Durante a etapa de Atendimento ao Horizonte de Expectativas, a leitura compartilhada e as atividades de interpretação foram fundamentais para atender às expectativas dos alunos e promover uma compreensão crítica do texto.

A leitura dos capítulos iniciais da obra permitiu que os alunos se identificassem com a protagonista Raquel e suas vontades, gerando discussões enriquecedoras sobre identidade, gênero e liberdade. Comentários como "Eu quero crescer logo para poder ficar jogando até tarde" e "A Raquel quer ser menino porque acha que os meninos têm mais vantagens que as meninas" evidenciaram a profundidade das reflexões dos alunos e sua capacidade de conectar a narrativa com suas próprias experiências. As discussões e atividades propostas também contemplaram a importância do valor sentimental dos objetos, como observado nos capítulos "O Almoço" e "Terrível Vai Embora". As reflexões sobre os objetos simbólicos na narrativa e as experiências pessoais dos alunos reforçaram a conexão emocional com o texto, promovendo uma leitura crítica e reflexiva. A atividade de escrita de cartas, inspirada na troca de correspondências entre Raquel e André, destacou a importância da expressão emocional e da comunicação, conforme ilustrado pelos textos dos alunos. Essa prática não só ajudou a desenvolver habilidades de escrita, mas também proporcionou um espaço para os alunos expressarem suas próprias emoções e pensamentos de maneira estruturada.

Nos encontros seguintes, a leitura dos capítulos adicionais continuou a engajar os alunos, promovendo debates e reflexões sobre temas importantes. As atividades de dramatização e desenho permitiram aos alunos expressarem suas interpretações de forma criativa, enriquecendo a compreensão do texto e fortalecendo o vínculo com a narrativa. Por exemplo, a dramatização do capítulo "Terrível Vai Embora" possibilitou que os alunos explorassem a fuga do gato Terrível de uma maneira envolvente e empática, ao mesmo tempo que refletiam sobre suas próprias experiências de perda e desejo de liberdade. Em termos de avaliação, os textos reflexivos escritos pelos alunos demonstraram a eficácia das atividades em promover uma leitura crítica e a capacidade dos alunos de relacionar a narrativa com suas próprias vidas.

Comentários como "Aprendi que é importante ser livre para ser quem você é e que os amigos ajudam a gente a ser forte" evidenciaram o impacto positivo das atividades na formação dos alunos. A metodologia adotada favoreceu o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e criativa, conforme preconizado pelas autoras Bordini e Aguiar. A análise dos resultados obtidos reforça a necessidade de reformas no sistema educacional, com ênfase na formação continuada dos professores e na valorização da diversidade cultural e regional dos alunos. As políticas públicas devem garantir o acesso a recursos literários de qualidade e promover a inclusão de todos os estudantes no universo literário.

Em suma, a presente tese contribui significativamente para a compreensão da importância da literatura infantil na formação do leitor literário e oferece percepções valiosas sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. A implementação dessas práticas tem o potencial de transformar a educação, promovendo uma formação integral e humanizadora para as crianças e preparando-as para serem cidadãos críticos e engajados em uma sociedade cada vez mais complexa e diversificada. A aplicação do Método Recepcional, fundamentado nas teorias de Bordini e Aguiar, demonstrou-se eficaz na formação de leitores críticos e reflexivos, alinhando-se às diretrizes da BNCC e promovendo uma educação literária inclusiva e democrática.

As atividades planejadas e implementadas durante a pesquisa evidenciaram a importância de considerar o horizonte de expectativas dos alunos e de integrar práticas pedagógicas lúdicas e imaginativas para fomentar o interesse e o prazer pela leitura. A análise dos resultados obtidos durante a aplicação prática do Método Recepcional com *A bolsa amarela* revelou várias dimensões importantes para a formação do leitor literário. Primeiramente, a abordagem inicial centrada na capa do livro provou ser uma estratégia eficaz para captar a atenção dos alunos e estimular sua curiosidade. A diversidade de respostas demonstrou diferentes níveis de engajamento e tipos de conexões que os alunos estavam estabelecendo com o material, contribuindo para o desenvolvimento de um horizonte de expectativas diversificado. Durante o

Atendimento ao Horizonte de Expectativas, o envolvimento dos alunos foi mantido de forma intensa, permitindo uma compreensão mais profunda da narrativa. Através da leitura compartilhada, das discussões em grupo e das atividades de escrita, um ambiente de aprendizagem colaborativa foi criado, onde os estudantes puderam explorar a narrativa de maneira crítica e reflexiva. A identificação dos alunos com a protagonista Raquel e suas vontades revelou-se particularmente significativa, pois proporcionou momentos de reflexão sobre suas próprias experiências e desejos, tornando a leitura mais envolvente e significativa.

Na análise dos capítulos "O Almoço" e "Terrível Vai Embora", foi destacada a importância do valor sentimental dos objetos, mostrando como eles podem representar memórias e desejos ocultos. As discussões sobre esses temas possibilitaram que os alunos compartilhassem suas próprias experiências e reflexões, enriquecendo a compreensão coletiva da narrativa. A escrita de cartas, inspirada na troca de correspondências entre Raquel e André, sublinhou a importância da expressão emocional e da comunicação, como demonstrado nos textos produzidos pelos alunos.

Nos encontros seguintes, atividades de dramatização e desenho permitiram que os alunos expressassem suas interpretações de forma criativa. A avaliação dos textos reflexivos escritos pelos alunos evidenciou a eficácia dessas atividades em promover uma leitura crítica e em possibilitar que os estudantes relacionassem a narrativa com suas próprias vidas. Comentários como "Aprendi que é importante ser livre para ser quem você é e que os amigos ajudam a gente a ser forte" mostraram o impacto positivo das atividades na formação dos alunos.

Os resultados obtidos reforçam a necessidade de reformas no sistema educacional, com foco na formação continuada dos professores e na valorização da diversidade cultural e regional dos estudantes. Políticas públicas devem garantir acesso a recursos literários de qualidade e promover a inclusão de todos os alunos no universo literário. Em conclusão, esta tese oferece contribuições significativas para a compreensão da importância da literatura infantil na formação do leitor literário, proporcionando percepções valiosas sobre práticas pedagógicas, o método recepcional de ensino e a formação do leitor nas séries iniciais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.T.; BORDINI, M.G. Literatura: a formação do leitor: Alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALMEIDA, Carmen Silvia. A construção do prazer do texto: em A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga. Editora Dialética, 2022.

ALVES, Lidiane Simone do Nascimento. Considerações acerca do imaginário da personagem Raquel no livro “A Bolsa Amarela” de Lygia Bojunga. 2023.

ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. *FronteiraZ*, n. 14, p. 3-17, 2015. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5648223>. Acessado em 28 de jan. 2023.

ARAÚJO, Ana Caroline Marino, et al. A infância, o lúdico e a transdisciplinaridade: refletindo sobre a necessidade de novo olhar para a criança na escola. 2017.

BAKHTIN, M. M Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes. 2014.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. Aula. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2017.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENVENISTE, É. Problemas de linguística geral I. Trad. Maria da Glória Novak e _____. Problemas de linguística geral II. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.

BIBBÓ, Mónica. La literatura es de entrada una práctica. La escritura y la literatura en las prácticas docentes”, *Lulú Coquette*, vol. 2, núm. 2. 2003. pp. 105-111.

BIBBÓ, Mónica. La voz de los lectores de poesía en la escuela secundaria, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 72, 2016. pp. 40-43.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2020.

BORDINI, Maria da Glória ; AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura: a Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRITO, Thais Pereira; PAULO, Bruna Alves de Ataíde Melo. Mundo Imaginário: A Idealização Familiar Na Obra A Bolsa Amarela De Lygia Bojunga. 2021.

CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil? 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 2003.

CANDIDO, A. Direito à literatura. In. _____. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

CANDIDO, A. Literatura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1976.

CASTORIADIS, L. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATALAN, Jean François. O homem e sua religião: enfoque psicológico. São Paulo: Paulinas, 1999.

CHARTIER, R. Sobre a leitura. In. Revista Nova Escola. São Paulo: Ática, 2002.

Aqui está a referência completa e correta, considerando a primeira edição de 2000:

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise e didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. (2014). Letramento literário: teoria e prática. 4ª ed. São Paulo: Contexto.

COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino da literatura. Editora Contexto, 2020.

COSTA, Itaene Duarte et al. A responsabilidade da promoção da literatura infantil: experiências vivenciadas no projeto de extensão “era uma vez”. São Paulo. Atlas, 2017. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idins_crito_1134_2cdc60ffbedf041db7d721eb5e8c00a0.pdf. Acessado em 10 de jan. 2023.

COSTA, Itaene Duarte, et al. A responsabilidade da promoção da literatura infantil: experiências vivenciadas no projeto de extensão “era uma vez”. São Paulo. Atlas, 2017.

DAUNAY, Bertrand. État des recherches en didactique de la littérature, Revue Française de Pédagogie, núm. 159. 2007 pp. 139-189.

DIAS, Andreia Luiza; SILVEIRA, Nara Niceia CBG. A Literatura Infantojuvenil E A Proposição De Ações Didáticas Pedagógicas Da Obra A Bolsa Amarela De Lygia Bojunga. Multidebates, 2022, vol. 6, no 3, p. 145-156.

DURAND, Gilbert. A imaginação simbólica. São Paulo: Cultrix, 1988.

EAGLETON, T. Teoria da Literatura: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes. 1983.

FALCO, Mariane. Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças. 2020. Tesis Doctoral. Universidade de São

Paulo.

FERREIRA, Ana Paula Almeida, et al. Concepções docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 2022, vol. 9, no 19, p. 84-104.

FRANCO, Isaquia dos Santos Barros; TESTA, Eliane Cristina. Escolarização da poesia no ensino médio. *Estação Literária*, 2017, vol. 20, p. 204-215.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*: 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra. 1987

FREITAS, Andreza Gonçalves. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. *Práxis Educacional*, v. 8, n. 13, p. 233-251, 2012. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/715>. Acessado em 25 de jan. 2023.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, et al. *Doce cuentos peregrinos*. 2021.

JOVER-FALEIROS, Rita. O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, 2019.

KLEIN, Danieli Regina, et al. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. *Educere-Revista da Educação da UNIPAR*, 2020, vol. 20, no 2.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. *Usos e Abusos da Literatura na Escola: Bilac e a Literatura Escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*. 6ª edição. São Paulo: Ática, 2007.

LOURENÇO, Maria Antónia dos Santos Pires et al. *Contributos da Literatura Infantil no Jardim de Infância: propostas para uma aprendizagem eficaz*. 2011. Tese de Doutorado. Universidade da Beira Interior. Disponível em <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2105>. Acessado em 20 mar. 2023.

MACÍAS, M^a Carmen Morón. Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, v. 6, 2010. Disponível em <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7247.pdf>. Acessado em 18 de jan. 2023.

MATOS, Igor Wilson Serrão, et al. *O diálogo em Paulo Freire como caminho para a comunicação entre professor e aluno*. 2018.

MELO, Sandra; COSTA, Paulo Lampreia. Contributos para uma análise crítica do discurso oficial sobre educação literária. *Educação em Análise*, v. 3, n. 2, p. 96-119, 2018. Disponível <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/35460>. Acessado em 30 de jan. 2023 .

MENDOZA, Antonio (coord.) *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*, Barcelona, Horsori. 2008.

NARDES, L. B. **Literatura Infanto-juvenil**: a estética literária de Lygia Bojunga – Brasília: L.B. Nardes, 1988.

NUNES, Benevides. **Heidegger e a poesia**. *Natureza Humana* 2(1):103-127,1998.

OLIVEIRA, Sônia Maria Soares de; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; SILVA, Carlos Diogo Mendonça da. A prática como lócus de produção de saberes: vozes de professores sobre formação inicial e práticas escolares cotidianas. *Educação & Formação*, 2021, vol. 6, no 1.

ORTIZ, Jorge Manuel Escobar. Un lugar para la ciencia en la literatura infantil y juvenil colombiana: un corpus mínimo para su estudio. *Estudios de Literatura Colombiana*, 2023, no 52, p. 141-159.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, p. 13-24, 2013. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125075>. Acessado em 15 de jan. 2023.

PEREIRA, Danglei. Imaginário infantil em diálogo: João Guimarães Rosa e Juan Pablo Villalobos. *Em Aberto*, 2019, vol. 32, no 105.

PEREIRA, Danglei. Imaginário infantil em diálogo: João Guimarães Rosa e Juan Pablo Villalobos. *Em Aberto*, 2019, vol. 32, no 105.

POLANCO, José Luis. *Libros y lecturas en la educación primaria, Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm . 44. 2007 pp. 34-45.

QUIXADA, Luciana Martins; LINS, Sylvie Ghislaine Delacours Soares; TAVARES, Ana Carolina Pontes. O Lúdico como atividade discursiva e como uma via para a formação do leitor: e relato de pesquisa em uma escola pública em Fortaleza-CE. *Educação & Formação*, v. 3, n. 7, p. 182-199, 2018. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7146556>. Acessado em 8 de jan. 2023.

RAMOS, Gloria Stella. Tocar el mar de la poesía: una experiencia estética en la primera infancia”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm . 72. 2016. pp. 35-39.

RASTELI, Alessandro; CAVALCANTE, Lídia Eugênia. Mediação cultural e apropriação da informação em bibliotecas públicas. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 19, n. 39, p. 43-58, 2014. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/147/14730602004.pdf>. Acessado em 20 de fev. 2023.

REYES, Lara. Lecturas escolares. El préstamo semanal de libros: una oportunidad para la formación literaria”, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, núm . 256. 2013 pp. 48-55

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Literatura / Ensino: uma Problemática. São Paulo: Ática, 1981.

RODRIGUES, Maria Aldina. Educar Para os Valores Através da Literatura Infantil: Um Projeto de Investigação-Ação no 1º Ciclo do Ensino Básico. 2014. Tese de Doutorado. Instituto Politecnico de Viseu (Portugal). Disponível em <https://www.proquest.com/openview/86858d9694f37e8d39a2c32df8c010e3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acessado em 27 de jan. 2023

RUFINO, Terezinha Clementino da Silva. O lúdico na sala de aula em séries iniciais do ensino fundamental. 2014. 58 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5814/1/PDF%20-%20Terezinha%20Clementino%20da%20Silva%20Rufino.pdf> . Acesso em: 23 out. 2022.

SANTOS, Mônica Regina Colaço dos. Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido. 2018.

SANTOS, Rosemary Conceição dos; SANTOS, João Camilo dos; SILVA, José Aparecido da. Psicologia da literatura e psicologia na literatura. Trends in Psychology, 2018, vol. 26, p. 767-794.

SANTOS, Vilson Pruzak dos, et al. A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: Imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no ensino fundamental. 2019.

SANTOS, Zélia Mônica Lima dos et al. Literatura no Ensino Fundamental: uma proposta para leitura e produção de contos. 2018. Disponível em <https://www.repositorio.ufpa.br/handle/2011/11241>. Acessado em 05 de fev. 2023

SARZEDAS, Ana Louro. Leitura, Cultura Visual e Intertextualidade. 2021. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/13204>. Disponível <https://encr.pw/hYII9>.

SCALFI, Grazielle Aparecida Moraes; CORRÊA, André Micaldas. A arte de contar histórias como estratégia de divulgação da ciência para o público infantil. Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 19, n. 1, 2014. Disponível em <https://11nq.com/QXYuo>. Acessado em 22 de jan. 2023

SILVA, Adriana; PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. Leitura, Literatura Infantil E Formação Do Leitor: Reflexões Teóricas E Práticas Para A Sala De Aula. Universidade Federal de Minas Gerais. XII Jogo do Livro e II Seminário Internacional Latino-Americano. 2017.

SILVA, Amanda Mirella Simplício. (Re) contos: chapeuzinho vermelho e a influência dos contos de fadas no imaginário infantil. Encontros de Vista, 2017, vol. 20, no 2, p. 42-51.

SILVA, Joaquim Norberto Souza de. História da literatura brasileira e outros ensaios. Organização, apresentação e notas por Roberto Acízelo de Souza. Publicado originalmente em 1841. Rio de Janeiro: Zé Mário Editor, 2002.

SILVA, Rosa Amélia Pereira da. Ler literatura: o exercício do prazer: educação literária por meio de oficinas de leitura. 2011. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7876>. Acessado em 03 de fev. 2023

SILVA, Rozilda Ferreira; SAMPAIO, Sônia Maria Gomes. O insólito na literatura infantojuvenil: Reflexões sobre a narrativa a bolsa amarela, De Lygia Bojunga. Humanidades & Inovação, 2021, vol. 8, no 56, p. 273-285.

SIRO, Ana. El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes, México, Conaculta. 2005

SOTO VÁZQUEZ, José, et al. Didáctica de la literatura infantil. 2017.

SOUZA, Aline Juliana, et al. O Brincar Em Vygotsky: Educação Infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 2022, p. 09-70.

SOUZA, Ana Cláudia; WEIRICH, Helena Cristina; PROCAILO, Leonilda. A compreensão da argumentação linguística: hipótese de interação entre leitura e oralidade. Revista de Estudos da Linguagem, 2017, vol. 25, no 2, p. 873-901.

TRUJILLO, Francisca. Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria, Lectura y Vida, vol. 31, núm . 1. 2010. pp. 28-38.

VYGOTSKY, L. S. (1984). Formação social da mente São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1989). Pensamento e Linguagem São Paulo: Martins Fontes.

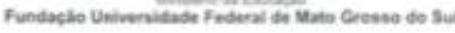
WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. Education Policy Analysis Archives, 2018, vol. 26, p. 83-83.

ZILBERMAN, Regina (Org.). A Produção Cultural para a Criança. Novas Perspectivas 3. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. Teses 1. 3. ed. São Paulo, Global, 1983.

ANEXO I – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO






De: Doutoranda Flávia Martins Malaquias sob orientação do Professor Doutor Danglei de Castro Pereira
 UFMS/ Campus de Campo Grande – MS.
 À Secretária Municipal de Educação de Campo Grande – MS.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Campo Grande – MS, 20 de maio de 2024.

Solicitamos autorização para o desenvolvimento de uma **pesquisa-ação** com o objetivo de analisar os aspectos teóricos e metodológicos relacionados à importância do lúdico e do imaginário na formação de leitores das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Este estudo incluirá a aplicação de questionários e a adoção de metodologias de ensino de literatura, conforme delineado no Projeto de Pesquisa de Doutorado intitulado "O lúdico e o imaginário infantil na formação do leitor literário: uma proposta por meio de 'A Bolsa Amarela' de Lygia Bojunga nas séries iniciais". O projeto é de autoria da doutoranda Flávia Martins Malaquias, sob orientação do Professor Doutor Danglei de Castro Pereira.

A aplicação do projeto será no Ensino Fundamental I, turmas de 5º ano, junto aos professores e estudantes, de escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Os dados servirão para o suporte de dados para elaboração da tese de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), nível de doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Atenciosamente,

Secretaria Municipal de Educação
 Protocolo/SEMED

20.5.24
 9 h 23 min

Ass: *[Assinatura]*

[Assinatura]

Flávia Martins Malaquias RGA: 201901897
 flavihammalaquias@gmail.com (67) 99224-1838
 PPGEL/UFMS Cidade Universitária – Cx. Postal 549
 Campo Grande – MS, CEP: 79070-900

[Assinatura]

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira
 Telefone (Secretaria): (67) 3345-7616/ 3345-7141

Ciente:

Campo Grande – MS _____ / ____ / ____

 Secretária Municipal de Educação de Campo Grande/MS

ANEXO II - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sequência Didática

Série/Ano: 5º Ano do Ensino Fundamental

Duração: 10 Encontros (cada encontro de 60 minutos)

1. Objetivos

- Despertar o interesse e a curiosidade pela leitura de "A Bolsa Amarela" de Lygia Bojunga.
- Promover a compreensão crítica e reflexiva da narrativa.
- Desenvolver habilidades de leitura, interpretação e escrita.
- Incentivar a expressão pessoal e a criatividade dos alunos.
- Estimular a colaboração e a troca de ideias entre os alunos.
- Explorar a identificação dos alunos com os personagens e situações do livro.
- Trabalhar questões de gênero e os papéis sociais, estimulando a igualdade e justiça nas relações cotidianas.

2. Conteúdos

- Análise da capa e primeiras impressões.
- Discussão sobre as expectativas dos alunos em relação à narrativa.
- Leitura compartilhada e discussão dos capítulos.
- Reflexão sobre temas centrais da obra (desejos, identidade, relações familiares, coragem e criatividade).
- Criação de novos finais e personagens.
- Aplicação do método recepcional de ensino.
- Exploração e análise de metáforas e símbolos presentes na narrativa.

3. Metodologia

Aplicar o método recepcional de ensino e leitura da obra "A bolsa Amarela" de Lygia Bojunga.

Primeiro Encontro: Apresentação e Exploração da Capa

- Atividade Inicial: Apresentação do livro e dos objetivos da atividade. Organizar os alunos em uma roda no chão da sala de aula.
- Projeção da Capa: Projetar a imagem da capa do livro na parede.
- Discussão: Pedir que os alunos observem a capa e discutam o que acham que a história pode contar. Utilizar perguntas abertas para estimular a interação:
 - "O que vocês acham que essa imagem na capa quer nos mostrar?"
 - "Quais elementos chamam mais a atenção de vocês?"
 - "O que vocês esperam encontrar dentro da bolsa amarela?"
- Registro das Impressões: Anotar as hipóteses dos alunos no quadro e incentivar a anotação individual.

Segundo Encontro: Leitura Compartilhada dos Capítulos 1 e 2

- Leitura em Voz Alta: Dividir a turma em grupos e selecionar voluntários para ler os capítulos em voz alta.
- Discussão: Após a leitura, discutir os desejos da protagonista Raquel e a identificação dos alunos com seus próprios desejos e sonhos:
 - "Qual foi a reação de Raquel quando expressou seus desejos?"
 - "Vocês têm algum desejo que gostariam de compartilhar?"
- Reflexão Escrita: Pedir que os alunos escrevam sobre um desejo pessoal que gostariam de realizar e como se sentem ao expressá-lo.

Terceiro Encontro: Análise dos Capítulos 3, 4 e 5

- Leitura Compartilhada: Continuar a leitura compartilhada dos capítulos.
- Discussão em Grupos: Dividir os alunos em grupos e discutir temas como liberdade, valor sentimental dos objetos, e dificuldades escolares:
 - "Como vocês se sentem quando têm que seguir regras o tempo todo?"
 - "Vocês têm algum objeto que consideram especial? Por quê?"
- Apresentação das Reflexões: Cada grupo apresenta suas conclusões para a turma.

Quarto Encontro: Criação de Novos Finais

- Introdução: Explicar a atividade de criação de novos finais para a história e como diferentes finais podem mudar a percepção da narrativa.

- Trabalho em Grupos: Dividir os alunos em trios para discutirem suas expectativas iniciais e propor ideias para um novo final:
 - "Como vocês acham que a história poderia terminar de uma maneira surpreendente?"
 - "O que vocês acham que poderia acontecer com Raquel e a bolsa amarela?"
- Escrita Criativa: Levar os alunos para a sala de informática para escreverem seus novos finais e selecionar imagens para ilustrar suas histórias.
- Apresentação: Cada grupo apresenta seu novo final para a turma, incluindo a leitura em voz alta e a explicação das escolhas feitas.

Quinto Encontro: Criação de Novos Personagens

- Introdução: Explicar a atividade de criação de novos personagens para a história e como eles poderiam interagir com Raquel.
- Trabalho Individual/Grupos: Pedir que os alunos inventem novos personagens e descrevam suas características e papéis na história:
 - "Que tipo de personagem vocês acham que poderia enriquecer a história de Raquel?"
 - "Como esse novo personagem poderia ajudar ou atrapalhar Raquel em suas aventuras?"
- Socialização: Compartilhar os novos personagens criados com a turma e discutir como eles poderiam enriquecer a narrativa. Incentivar os alunos a explicar suas escolhas e como esses personagens se conectam com os temas centrais do livro.

4. Avaliação

- Participação nas discussões e atividades de grupo.
- Qualidade e criatividade das reflexões e produções escritas.
- Capacidade de conectar a narrativa literária com experiências pessoais.
- Engajamento e colaboração durante as atividades.
- Demonstração de compreensão crítica e interpretação dos temas centrais da obra.
- Habilidade em criar e desenvolver personagens e finais alternativos.

5. Recursos

- Livro "A Bolsa Amarela" de Lygia Bojunga.

- Projetor e imagem da capa do livro.
- Quadro branco e marcadores.
- Computadores para escrita dos novos finais.
- Papéis e lápis para criação de personagens.
- Materiais de apoio para ilustração (canetinhas, lápis de cor, etc.).

6. Referências

- Bojunga, Lygia. *A bolsa amarela*.
- Bordini, Maria da Glória, e Aguiar, Vera Teixeira de. *Literatura: A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas*.

ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTE

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“O lúdico e o imaginário infantil na formação do leitor literário: uma proposta por meio de” A Bolsa Amarela” de Lygia Bojunga nas séries iniciais** desenvolvida pelos pesquisadores Flávia Martins Malaquias e Danglei de Castro Pereira.

O objetivo central do estudo é “refletir sobre o ensino da literatura no ambiente escolar e a formação de leitor literário”. Ainda, verificar quais as contribuições efetivas que a aplicação de um método de ensino proporciona à formação do leitor e à promoção do letramento literário”.

O convite para a sua participação se deve a você ser estudante da Rede de Ensino de Mato Grosso do Sul, e estar cursando as séries iniciais. Isso faz com que sua participação contribua para os objetivos da realização desta pesquisa sobre a leitura literária no ambiente escolar e a formação do leitor literário, nas séries iniciais.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Isso significa que seu nome será mantido em sigilo, para proteger sua identidade, razão pela qual no decorrer da pesquisa se opta por utilizar um pseudônimo que será apresentado quando for feita alguma referência às suas contribuições para com a pesquisa.

A sua participação consistirá em participar das atividades de leitura e interpretação do texto literário, bem como responder a um questionário sobre o seu hábito e gosto pela leitura literária. Assim, participará das aulas das atividades propostas sobre leitura literária e análise do texto literário (roda de conversa), atividades que serão gravadas em áudio por meio de um aparelho portátil, ou registrado em folhas avulsas, e formulários de pesquisa sobre o hábito/gosto de leitura, visando o alcance do objetivo descrito anteriormente. As aulas, com

duração de aproximadamente 50 minutos, serão realizadas na escola em que você estuda atualmente e serão agendados previamente, fazendo com que o impacto no desvio de suas atividades cotidianas seja o menor possível.

O tempo de duração da aplicação do método e realização das atividades é de aproximadamente 15 horas aulas. As atividades serão analisadas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas os pesquisadores. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Os riscos de sua participação na pesquisa podem surgir mediante algum desconforto originado durante a entrevista ao recordar alguma memória, nesse caso, você é livre para não responder à questão que julgar invasiva, caso você sinta algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para serem tomadas as providências e o procedimento será interrompido imediatamente, para que não se sinta pressionado, além de acionar o responsável pela escola e o seu responsável para lhe dar assistências cabíveis, inclusive o acompanhamento, após o encerramento da pesquisa, prestando apoio aos profissionais e responsáveis, colaborando para sua recuperação dos supostos danos ocorridos. A participação não envolve gastos ou pagamentos de qualquer natureza.

Os benefícios relacionados com a participação têm origem na experiência existencial como possibilidade para fomento para esta pesquisa sobre a relação do ensino de literatura e a formação de leitores, contribuindo para a produção do conhecimento no campo educacional e social.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de tese de doutorado.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email “flavinhammalaquias@gmail.com”, do telefone 67 992241838, ou por meio do endereço profissional: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria da Formação Continuada dos Profissionais da Educação(CFOR) – Rua dos Dentistas, n. 500 – Bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo, Campo Grande – MS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada por meio de observação das atividades que serão desenvolvidas durante a aplicação do Método Recepcional de Ensino e questionário sobre o seu hábito e gosto sobre a leitura literária.

Marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada por meio de observação das atividades que serão desenvolvidas durante a aplicação do Método Recepcional de Ensino e questionário sobre o seu hábito e gosto sobre a leitura literária.

Nome e assinatura do pesquisador

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

ANEXO IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DOCENTE

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**O lúdico e o imaginário infantil na formação do leitor literário: uma proposta por meio de “A Bolsa Amarela” de Lygia Bojunga nas séries iniciais**” desenvolvida pelos pesquisadores Flávia Martins Malaquias e Danglei de Castro Pereira.

O objetivo central do estudo é “refletir sobre o ensino da literatura no ambiente escolar e a formação de leitor literário”. Ainda, verificar quais as contribuições efetivas que a aplicação de um método de ensino proporciona à formação do leitor e à promoção do letramento literário”.

O convite para a sua participação se deve a você ser Professor da Rede de Ensino de Mato Grosso do Sul, e lecionar nas séries iniciais. Isso faz com que sua participação contribua para os objetivos da realização desta pesquisa sobre a leitura literária no ambiente escolar e a formação do leitor literário, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Isso significa que seu nome será mantido em sigilo, para proteger sua identidade, razão pela qual no decorrer da pesquisa se opta por utilizar um pseudônimo que será apresentado quando for feita alguma referência às suas contribuições para com a pesquisa.

A sua participação consistirá em responder ao formulário de pesquisa sobre o seu hábito/gosto de leitura e dos estudantes; e sobre a sua prática pedagógica no ensino de literatura, visando o alcance do objetivo descrito anteriormente. O questionário será

disponibilizado por meio de um link para que você possa responder e as respostas serão compiladas para posterior análise.

O tempo de duração para responder o questionário é de aproximadamente 20 minutos. As respostas serão analisadas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas os pesquisadores. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Os riscos de sua participação na pesquisa podem surgir mediante algum desconforto originado ao responder ao questionário, ao recordar alguma memória, nesse caso, você é livre para não responder à questão que julgar invasiva, caso você sinta algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para serem tomadas as providências e o procedimento será interrompido imediatamente, para que não se sinta pressionado, além de acionar o responsável pela escola e o seu responsável para lhe dar assistências cabíveis, inclusive o acompanhamento, após o encerramento da pesquisa, prestando apoio aos profissionais e responsáveis, colaborando para sua recuperação dos supostos danos ocorridos. A participação não envolve gastos ou pagamentos de qualquer natureza.

Os benefícios relacionados com a participação têm origem na experiência existencial como possibilidade para fomento para esta pesquisa sobre a relação do ensino de literatura e a formação de leitores, contribuindo para a produção do conhecimento no campo educacional e social.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de tese de doutorado.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email “flavinhammalaquias@gmail.com”, do telefone 67 992241838, ou por meio do endereço profissional: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria da Formação Continuada dos Profissionais da Educação(CFOR) – Rua dos Dentistas, n. 500 – Bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo, Campo Grande – MS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada por meio de observação das atividades que serão desenvolvidas durante a aplicação do Método Recepcional de Ensino e questionário sobre o seu hábito e gosto sobre a leitura literária.

Marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada por meio de observação das atividades que serão desenvolvidas durante a aplicação do Método Recepcional de Ensino e questionário sobre o seu hábito e gosto sobre a leitura literária.

Nome e assinatura do pesquisador

_____, de _____ de _____

Local e data

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, de _____ de _____

Local e data

ANEXO V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEL

A pessoa pela qual você é responsável está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **“O lúdico e o imaginário infantil na formação do leitor literário: uma proposta por meio de “A Bolsa Amarela” de Lygia Bojunga nas séries iniciais”**, desenvolvida pelos pesquisadores Flávia Martins Malaquias e Danglei de Castro Pereira.

O objetivo central do estudo é “refletir sobre o ensino da literatura no ambiente escolar e a formação de leitor literário”. Ainda, verificar quais as contribuições efetivas que a aplicação de um método de ensino proporciona à formação do leitor e à promoção do letramento literário”.

O convite para a participação dele(a) se deve a ele ser estudante da Rede de Ensino de Mato Grosso do Sul, e estar cursando as séries iniciais. Isso faz com que a participação dele contribua para os objetivos da realização desta pesquisa sobre a leitura literária no ambiente escolar e a formação do leitor literário, nas séries iniciais.

Consentir a participação dele(a) é ato voluntário, isto é, não obrigatório, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ele(a) participe, bem como retirar a sua anuência a qualquer momento. Nem você, nem ele terão prejuízo algum caso decida não consentir com a participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo participante.

Qualquer dado que possa identificar o participante será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação da pessoa pela qual você é responsável consistirá em participar das atividades de leitura e interpretação do texto literário, bem como responder a um questionário sobre o seu hábito e gosto pela leitura literária. Assim, participará das aulas das atividades propostas sobre leitura literária e análise do texto literário (roda de conversa), atividades que serão gravadas em áudio por meio de um aparelho portátil, ou registrado em folhas avulsas, e formulários de pesquisa sobre o hábito/gosto de leitura,

visando o alcance do objetivo descrito anteriormente. As aulas, com duração de aproximadamente 50 minutos, serão realizadas na escola em que você estuda atualmente e serão agendados previamente, fazendo com que o impacto no desvio de suas atividades cotidianas seja o menor possível.

O tempo de duração da aplicação do método e realização das atividades é de aproximadamente 15 horas aulas. As atividades serão analisadas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas os pesquisadores. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Os riscos de dele(a) participação na pesquisa podem surgir mediante algum desconforto originado durante a entrevista ao recordar alguma memória, nesse caso, ele(a) é livre para não responder à questão que julgar invasiva, caso sinta algo dentro desses padrões, comunicará ao pesquisador para serem tomadas as providências e o procedimento será interrompido imediatamente, para que não se sinta pressionado, além de acionar o responsável pela escola e o seu responsável para lhe dar assistências cabíveis, inclusive o acompanhamento, após o encerramento da pesquisa, prestando apoio aos profissionais e responsáveis, colaborando para sua recuperação dos supostos danos ocorridos. A participação não envolve gastos ou pagamentos de qualquer natureza.

Os benefícios relacionados com a participação têm origem na experiência existencial como possibilidade para fomento para esta pesquisa sobre a relação do ensino de literatura e a formação de leitores, contribuindo para a produção do conhecimento no campo educacional e social.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de tese de doutorado.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à participação, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do email “flavinhammalaquias@gmail.com”, do telefone 67 992241838, ou por meio do endereço profissional: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria da Formação Continuada dos Profissionais da Educação(CFOR) – Rua dos Dentistas, n. 500 – Bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo,

Campo Grande – MS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

marque esta opção se você concorda com a participação da pessoa pela qual você é responsável, que será a participação na pesquisa realizada por meio de observação das atividades que serão desenvolvidas durante a aplicação do Método Recepcional de Ensino e questionário sobre o seu hábito e gosto sobre a leitura literária.

marque esta opção se você não concorda com a participação da pessoa pela qual você é responsável, que será a participação na pesquisa realizada por meio de observação das atividades que serão desenvolvidas durante a aplicação do Método Recepcional de Ensino e questionário sobre o seu hábito e gosto sobre a leitura literária.

Nome e assinatura do pesquisador

Nome e assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

, de de

Local e data