



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Alecéia Cristiane Mendes

**O uso do conto maravilhoso como estratégia para o desenvolvimento da
escrita criativa em estudantes do sexto ano do ensino fundamental**

Florianópolis
2025

Alecéia Cristiane Mendes

**O uso do conto maravilhoso como estratégia para o desenvolvimento da
escrita criativa em estudantes do sexto ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dra. Elenice Maria Larroza Andersen.

Florianópolis

2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Mendes, Alecéia Cristiane

O uso do conto maravilhoso como estratégia para o desenvolvimento da escrita criativa em estudantes do sexto ano do ensino fundamental / Alecéia Cristiane Mendes ; orientadora, Elenice Maria Larroza Andersen, 2025.
135 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Escrita. 3. Criatividade. 4. Oficina. 5. Intervenção pedagógica. I. Andersen, Elenice Maria Larroza . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

Alecéia Cristiane Mendes

O uso do conto maravilhoso como estratégia para o desenvolvimento da escrita criativa em estudantes do sexto ano do ensino fundamental

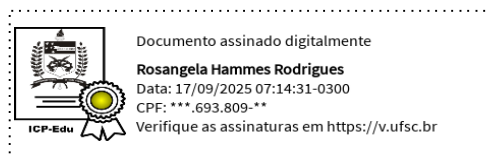
O presente trabalho em nível de mestre foi avaliado e aprovado, em 14 de julho de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Elenice Maria Larroza Andersen, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

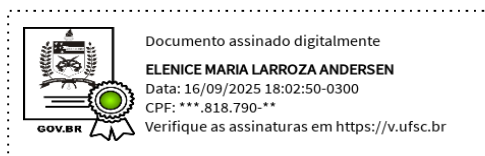
Prof.(o) Celdon Fritzen, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Kári Lúcia Forneck, Dr.(a)
Universidade do Vale do Taquari

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Letras.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.(a) Elenice Maria Larroza Andersen, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pelo ânimo, pela força nos momentos de cansaço, pelas respostas silenciosas nas horas de incerteza e por cada oportunidade que me trouxe até aqui.

À minha família que sempre me apoiou em meus sonhos e em especial à minha mãe Jesuina Mendes por todo apoio, amor, paciência e suporte que me deu durante todo o processo.

À minha orientadora Elenice Maria Larroza Andersen, que sempre me orientou com muito incentivo, entusiasmo, carinho e atenção.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, por compartilharem comigo os anseios iniciais, os medos, pela parceria nos momentos de dificuldade com as atividades das disciplinas e pela empatia, acolhimento e companheirismo ao longo dessa jornada no mestrado.

À Sheila Lopes, que ouviu todas minhas angústias durante todo o processo da pesquisa me apoiando e torcendo por mim.

Ao Corpo docente do PROFLETRAS, que dividiram comigo não só seus saberes, mas também suas vivências, meu sincero agradecimento. Cada encontro em sala, cada conversa, cada disciplina foi um convite a olhar o ensino com mais sensibilidade e responsabilidade.

À Coordenação do PROFLETRAS e ao Secretário Paulo, agradeço os cuidados para que o ambiente acadêmico fosse mais do que apenas um espaço de estudos, que fosse um lugar de apoio e construção coletiva.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Cora Coralina

RESUMO

Esta dissertação analisa os efeitos de uma intervenção pedagógica, por meio de oficinas de escrita criativa, na produção de narrativas por alunos do 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública da Grande Florianópolis. O referencial teórico articula autores como Coelho (2000), Colomer (2017), Alencar (2009), Santos (2008) e Matos (2005) e Barbeiro e Pereira (2007), que discutem a importância da literatura infantil e do estímulo à criatividade no ambiente escolar para o desenvolvimento de habilidades de escrita. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, e a investigação foi estruturada em quatro etapas: fase exploratória, planejamento, ação e avaliação, incluindo a aplicação de oficinas e a coleta de textos produzidos antes e depois da intervenção. A proposta de intervenção buscou desenvolver a criatividade e a competência composicional dos estudantes, a partir da leitura de um conto clássico da literatura infantil, o conto “Os sete corvos”, dos Irmãos Grimm, e de atividades de sensibilização textual. A comparação entre as produções realizadas antes e depois da intervenção revelou progressos nos resultados, indicando avanços relevantes na qualidade das produções dos alunos, com melhorias na construção do enredo, desenvolvimento de personagens e elaboração de desfechos coerentes. Observou-se, ainda, um aumento no engajamento e na confiança dos estudantes em relação ao ato de escrever. A pesquisa evidencia, assim, o potencial das oficinas de escrita criativa, quando bem planejadas e contextualizadas, para promover o desenvolvimento da competência textual e o prazer pela escrita entre estudantes da educação básica.

Palavras-chave: escrita; criatividade; oficina; intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the effects of a pedagogical intervention, through creative writing workshops, on the production of narratives by 6th-grade students of a public school in the Greater Florianopolis area. The theoretical framework draws on authors such as Coelho (2000), Colomer (2017), Alencar (2009), Santos (2008) and Matos (2005), who discuss the importance of children's literature and the stimulation of creativity in the school environment for the development of writing skills. The adopted methodology, was the research-action and the investigation was structured in four steps: exploratory phase, planning, action, and evaluation, including the implementation of workshops and the collection of texts produced before and after the intervention. The proposal of intervention tried to develop the creativity and the students' compositional competence through the reading of classic children's literature tales, such as "The Seven Ravens", by the Brothers Grimm, and activities aimed at developing textual sensitivity. The comparison between the productions from before and after the intervention revealed significant progress in the results, indicating notable improvements in the quality of the students' works, with optimization of plot construction, character development and creation of coherent endings. An increase of students' engagement and trust in relation to the act of writing. The research thus highlights the potential of creative writing workshops, when well-planned and contextualized, in order to promote the development of textual competence and the pleasure of writing among students of elementary education.

Keywords: writing; creativity; workshop; pedagogical intervention.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estudantes produzindo um desenvolvimento e um final para narrativa ...	68
Figura 2 – Estudantes produzindo uma narrativa de forma colaborativa.....	70
Figura 3 – Estudantes produzindo uma narrativa a partir de imagens de forma colaborativa	72
Figura 4 – Estudantes produzindo uma narrativa a partir de trechos retirados de uma caixa mágica	76
Figura 5 – Manuscrito texto 1 – Aluno A 6.....	87
Figura 6 – Manuscrito texto 2 – Aluno A 6.....	87
Figura 7 – Manuscrito texto 1 – Aluno A 14.....	88
Figura 8 – Manuscrito texto 2 – Aluno A 14.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Gráfico de pontuação das produções por aluno	84
Gráfico 2 – Gráfico geral de pontuação das produções por parâmetros	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Critérios de classificação das produções textuais dos textos 1 e 2	80
Tabela 2 – Tabela de análise/avaliação das produções textuais	81
Tabela 3 – Tabela de análise/avaliação das produções textuais	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SC	Santa Catarina
UE	Unidade de Ensino

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETIVOS.....	19
1.1.1	Objetivo geral.....	19
1.1.2	Objetivos específicos	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	ESCRITA CRIATIVA E LITERATURA INFANTIL	21
2.2	DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E O POTENCIAL DAS OFICINAS DE ESCRITA CRIATIVA.....	37
2.3	A ARTE DO CONTO MARAVILHOSO: ESTRUTURA E ANÁLISE DO ENREDO OU TRAMA.....	49
3	METODOLOGIA.....	58
3.1	DELINEAMENTO.....	59
3.2	PROCEDIMENTOS	60
3.2.1	Fase exploratória	62
3.2.2	Fase do planejamento	62
3.2.3	Fase de ação	63
3.2.4	Fase de avaliação	63
3.3	A APLICAÇÃO DO PROJETO.....	63
3.3.1	Primeira etapa	64
3.3.2	Segunda etapa	65
3.3.3	Terceira etapa	67
3.3.4	Quarta etapa.....	78
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
4.1	ANÁLISE DOS TEXTOS.....	84
4.1.1	Síntese geral	97
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	102
	ANEXOS.....	105
	ANEXO 1 – TABELA DE ANÁLISE/AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	106

ANEXO 2 – CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	107
ANEXO 3 – MANUSCRITO TEXTO 1 – ALUNO AL13.....	109
ANEXO 4 – MANUSCRITO TEXTO 2 – ALUNO AL13.....	110
ANEXO 5 – MANUSCRITO TEXTO 1 – ALUNO AL14.....	111
ANEXO 6 – MANUSCRITO TEXTO 2 – ALUNO AL14.....	112
ANEXO 7 – MANUSCRITO TEXTO 1 – ALUNO A 5.....	113
ANEXO 8 – MANUSCRITOS TEXTO 2 – ALUNO A 5	114
ANEXO 9 – MANUSCRITOS TEXTO 1 – ALUNO A 7	116
ANEXO 10 – MANUSCRITOS TEXTO 2 – ALUNO A 7	117
APÊNDICES.....	119
APÊNDICE A – PRODUTO FINAL	120
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	130
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo principal investigar os efeitos de um programa de intervenção pedagógica (PIP) em escrita na criatividade e na construção composicional de textos narrativos de estudantes do ensino fundamental da educação básica, por meio de atividades que os sensibilizem para as estratégias da escrita criativa a partir da leitura de um conto clássico da literatura infantil.

Buscou-se elaborar e aplicar atividades voltadas à sensibilização dos estudantes em relação à escrita criativa, conforme os princípios discutidos por Colomer (2017), com foco nas características e especificidades do conto maravilhoso, bem como desenvolver estratégias eficazes para que os alunos se envolvessem de maneira criativa e reflexiva com suas próprias produções textuais.

A literatura infantil, conforme discutido em “A natureza da literatura infantil”, de Coelho (2000), é um fenômeno artístico e criativo que se funde entre os sonhos e a realidade prática, conectando o imaginário ao real e os ideais à sua potencial realização. Coelho (2000) argumenta que a literatura, em sua essência, é uma forma de linguagem que expressa experiências humanas, refletindo a complexidade e a evolução da humanidade ao longo das épocas. Através dos séculos, a literatura destinada às crianças tem servido como um espelho dos valores, ideais e, por vezes, dos desvalores sobre os quais as sociedades se baseiam e evoluem. No panorama da literatura infantil, o elemento maravilhoso desempenha um papel preponderante, exercendo uma influência significativa no desenvolvimento emocional e psicológico das crianças.

Nessa perspectiva, elaborou-se e aplicou-se uma oficina de escrita criativa, com atividades de sensibilização e experimentação textual, a partir da leitura de um conto maravilhoso, com alunos do sexto ano de uma escola localizada na cidade da Grande Florianópolis, no bairro Monte Verde, onde leciono a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura como professora do quadro permanente do Estado de Santa Catarina desde 2020. Os dados levantados e analisados são os textos escritos produzidos pelos alunos antes e após a oficina. A pesquisa tem por tipificação a pesquisa-ação:

Tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da

situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2009, p. 16).

Conforme mencionado por Alencar (2009), em diversos países há uma ênfase crescente na necessidade de desenvolver as habilidades criativas dos estudantes. Nesse cenário, é crucial que as escolas implementem programas e estratégias específicas para ajudar os estudantes a ampliar suas capacidades criativas e coerência narrativa, por meio de aulas que fomentem a geração de ideias e soluções transformadoras. Dessa forma, torna-se claro que muitos educadores ainda precisam compreender melhor o que é a criatividade e como ela pode ser efetivamente integrada ao ensino. Assim, emerge a necessidade de programas de formação continuada para professores, focados em metodologias de ensino criativo e no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que incentivem a criatividade, pois a criação desse tipo de ambiente em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de escrita criativa nos alunos. É imprescindível preparar esses estudantes para enfrentar desafios que sequer podemos prever atualmente.

Segundo Carnaz (2013), um ambiente educacional que estimula a expressão livre e o conforto emocional pode transformar significativamente a abordagem dos alunos em relação à escrita, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também a criatividade e a expressão pessoal, influenciando positivamente a escrita criativa.

Diante dessas considerações, Carnaz (2013) enfatiza a importância de uma sala de aula que valorize tanto as ideias válidas quanto os erros como oportunidade de aprendizado. Tal abordagem encoraja os alunos a se arriscarem mais em suas criações, sem o medo de errar, permitindo-lhes explorar diferentes formas de expressão e conteúdo em seus textos. Isso é crucial, pois a percepção do erro — como a incompletude composicional da narrativa e a confusão de ideias ao iniciar ou finalizar uma história — faz parte do processo de aprendizagem e contribui para a construção de uma autoconfiança essencial para o desenvolvimento da criatividade.

Nesse sentido, o tema deste trabalho consiste no estudo dos efeitos de um programa de intervenção pedagógica em escrita na criatividade, na construção composicional e na coerência de narrativas produzidas por estudantes do ensino fundamental.

Constantemente, em sala de aula, nos deparamos com as dificuldades dos alunos em produzir textos, principalmente no quesito da organização da trama da

narrativa e da sequência lógica do enredo. Isso tem sido um desafio tanto para professores quanto para estudantes. A confusão de ideias, a dificuldade em expressá-las de forma coerente e organizada, as dificuldades com as transições suaves entre os parágrafos e a falta de conhecimento das estruturas básicas podem ser algumas das razões para a dificuldade na capacidade desses estudantes em estruturar um texto de forma clara, lógica e criativa.

Por volta de 2017, prestei o concurso público para o magistério estadual da Grande Florianópolis, em Santa Catarina. Com a aprovação, fui convocada em 2019 para assumir as aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e médio, em uma escola da capital do Estado, no bairro Monte Verde, onde ainda leciono até os dias atuais.

De 2019 até o momento, ministrei e ministro aulas de Língua Portuguesa e Literatura em turmas dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Encontrei um enorme desafio na realidade da escola: jovens sem interesse pela leitura e pela produção textual, sem motivação ou projeções. Gostavam apenas de copiar e reproduzir respostas prontas. Comecei, então, a pensar em estratégias que pudessem desenvolver o hábito da leitura e a construção de textos coerentes, incentivando, assim, a criatividade e o senso crítico dos alunos. A criatividade, neste contexto, é compreendida como a capacidade de acrescentar elementos novos ao texto, sejam eles personagens, cenários, desfechos ou situações inusitadas, ampliando as possibilidades narrativas e enriquece a produção escrita.

Esse entendimento dialoga com Matos (2005), que afirma que escrever é mais do que registrar palavras: trata-se de “criar soluções linguísticas”, reinventando o uso da língua e abrindo espaço para novas formas de expressão. Nessa mesma linha, Santos (2008) destaca que a escrita criativa favorece conexões inesperadas entre ideias, estimulando o pensamento divergente e a inovação no texto.

Assim, a criatividade, entendida como incremento de elementos novos, não se limita à imaginação espontânea, mas envolve a capacidade de reorganizar o enredo, inserir recursos inovadores e propor desfechos originais, resultando em textos mais coerentes, críticos e significativos.

O novo, o imprevisível, sempre nos amedronta. Muitas vezes, nos fechamos em nossos mundos, em nossas ideias, e, quando algo diferente acontece, nos vemos diante de nossas fragilidades e falta de estrutura para encarar o novo. Devemos ter

em mente que estamos o tempo todo diante do imprevisível e devemos sempre procurar formas de reelaborar nossas ideias (Morin, 2001).

Conforme o tempo passou, fui conhecendo melhor a realidade do bairro, dos alunos e da escola, e me aproximei de profissionais mais experientes que influenciaram minha atuação pedagógica. Busquei formas e textos orientadores para não desanimar e manter vivo meu desejo de fazer a diferença na vida daqueles jovens. Optei pela utilização de estratégias didáticas que favorecessem a aproximação dos estudantes com a leitura e a literatura, estimulando, ao mesmo tempo, a imaginação e a criatividade. Considerando o contexto social desses alunos, a participação dos pais seria fundamental para esse processo, mas, infelizmente, muitas vezes isso não foi possível, pois o desinteresse pela vida escolar da criança já encontrava suas barreiras desde casa.

O primeiro passo desse processo, ao me deparar com a realidade daqueles alunos, foi conduzi-los até a biblioteca da escola, ambiente desconhecido por eles quando lá cheguei. Os alunos sabiam da existência da biblioteca, situada ao fundo de um corredor escuro no final das salas de aula, porém nunca a frequentaram. Em seguida, introduzi pequenas leituras de textos e obras que os agradassem, sem cobranças ou pressões, propondo atividades lúdicas em sala de aula relacionadas aos assuntos abordados para que, gradualmente, pudesse iniciar o processo de leitura dirigida.

Diante de toda essa experiência, despertou em mim um desejo profundo de realizar uma pesquisa voltada para a linha de estudos literários.

Após esse período de minha vida em contato com livros, autores, pesquisadores e colegas de trabalho, consegui ingressar no PROFLETRAS em 8 de maio de 2023 e, desde então, minha visão a respeito de uma sala de aula mudou completamente. O contato com as disciplinas foi uma parte importante no processo do meu desenvolvimento profissional enquanto educadora e, principalmente, no desenvolvimento do meu projeto de pesquisa, proporcionando uma visão ampla sobre a área da Educação. Ao longo do curso, adquiri conhecimentos teóricos e práticos que me capacitaram a enfrentar desafios no mundo real e aprimorar minhas habilidades como futura profissional.

No decorrer dessa jornada do curso, entre as decisões e indecisões a respeito da questão norteadora do meu projeto, um dos fatos que motivou a escolha do tema para esta pesquisa foi uma situação vivenciada em meio às aulas da disciplina de

Gramática, Variação e Ensino do curso do PROFLETRAS. As professoras da disciplina Gramática, Variação e Ensino solicitaram um trabalho de pesquisa sobre um fenômeno de variação linguística no uso de conectores sequenciais: “e”, “então”, “aí” e “daí” na escrita de alunos do 6º ano, na modalidade fundamental de uma escola da rede pública estadual da Grande Florianópolis, e o gênero escolhido para a observação foi o narrativo. Os estudantes tinham idades entre 10 e 12 anos, e a escola escolhida por mim foi a mesma onde leciono.

Ao analisar os textos solicitados para o trabalho exigido na disciplina, percebi a dificuldade na elaboração do enredo das histórias e a falta de conexão entre o início e o final das narrativas. Em seguida, solicitei uma produção a partir de gravuras, com o início da história praticamente pronto, e pedi que continuassem o desenvolvimento e o desfecho para facilitar a produção. Ainda observei muita resistência, porém com um pouco mais de encorajamento por parte dos alunos para escrever, uma vez que já tinham o início de uma história com algumas gravuras. Diante desse cenário, deparei-me com esta problemática: a dificuldade dos estudantes em elaborar suas narrativas com um enredo que tenha conexão entre seu início e fim, o que despertou meu interesse pelo tema.

Em seguida, encontrei o projeto de pesquisa de minha orientadora, Elenice Maria Larroza Andersen, intitulado “Oficina de Escrita Criativa na Escola” (Andersen, 2024), a partir da Literatura Infantil e Juvenil, que veio ao encontro da perspectiva que eu tinha antes do ingresso no curso, sobre a importância da leitura, da literatura infantil e da escrita criativa. Nessa proposta, as oficinas de escrita criativa na escola são assim compreendidas: .

Por oficina de escrita criativa na escola entender-se-á, provisoriamente, a criação de um ambiente pedagógico favorável à sensibilização da criança para as características artístico-literárias de obras da Literatura Infantil e Juvenil reconhecidas por sua qualidade no trabalho com a linguagem, seguidas do manuseamento experimental de textos, em atos de criar, recriar, modificar, expandir, adaptar, confeccionar e/ou ilustrar, orientados pelo professor oficinairo (Andersen, 2024, p. 2).

Após a orientação da leitura de Carnaz (2013), consegui visualizar na prática o que antes conhecia apenas pelos livros. A escrita criativa de um estudante é algo que deve ser investigado e motivado em sala de aula para que sua produção textual flua com mais facilidade. A autora sugere que o professor deve evitar críticas negativas excessivas, que podem inibir a vontade do aluno de experimentar e inovar.

Em vez disso, o foco deve estar em orientações construtivas que incentivem o aluno a desenvolver suas ideias de maneira mais profunda e detalhada, promovendo assim uma maior riqueza na escrita criativa.

Com base nessas reflexões, minha pesquisa organizou-se a partir da seguinte questão norteadora: quais os efeitos de uma intervenção pedagógica que sensibilize a criança para as características do conto maravilhoso na produção de textos narrativos de estudantes do sexto ano ensino fundamental da educação básica?

A partir dessa indagação, a pesquisa parte da hipótese de que uma intervenção pedagógica sistematizada, na modalidade de oficina de escrita criativa, com atividades de sensibilização para as características textuais e artísticas da escrita ficcional, promove o aprimoramento das habilidades de criatividade, construção composicional e coerência narrativa de estudantes do ensino fundamental.

Nesse contexto, o significado social e acadêmico deste estudo reside na sua contribuição teórica e prática para o fortalecimento da pesquisa e do ensino voltados à escrita criativa na infância, tornando-se, ainda, uma fonte para projetos pedagógicos voltados à sensibilização e exploração textual a partir de contos clássicos. O interesse em pesquisar o tema baseia-se, também, na busca por novos conhecimentos em uma área ainda pouco investigada. Assim, através da pesquisa, esperamos contribuir para a implementação desta proposta no contexto do ensino fundamental para o desenvolvimento de habilidades criativas na criança, proporcionando aos alunos a oportunidade de uma comunicação escrita mais eficaz, além de ampliar habilidades como a criatividade, a organização de pensamentos e ideias na construção de textos.

Spinillo e Melo (2018) apresentaram uma pesquisa que mostra que crianças em idade pré-escolar tendem a escrever melhores histórias quando têm um suporte como modelo, seja ele verbal (uma história para copiar) ou representado visualmente (série de imagens). Eles sugerem que é importante ressaltar que a escrita de contos é influenciada por situações de produção, como a cópia, que favorecem a criação de um texto coerente, complexamente estruturado e organizado. Os autores concluíram que a intervenção levou a melhorias na produção de histórias orais e, com base nessas evidências, que seria fundamental saber se o mesmo efeito ocorre em textos escritos.

Segundo Spinillo e Martins (1997) e Pessoa, Correa e Spinillo (2009), a coerência das histórias está relacionada à presença de elementos estruturais (situação, personagens, sequência de eventos/enredo, resultado e conclusão do

enredo). A inclusão desses componentes em uma história lógica com um enredo coerente, com relações temporais e causais, é extremamente relevante para a produção de histórias. Contudo, vários estudos na área enfocam a coerência na perspectiva do destinatário da mensagem (seja o leitor ou o ouvinte).

Além disso, o conhecimento que acumulamos até ontem pode não ser suficiente para enfrentar os desafios de hoje, como enfatiza Alencar (2009). Há a necessidade de rever constantemente o que ensinamos e como ensinamos, adaptando currículos e métodos para estimular a criatividade, a capacidade de resolver novos problemas e gerar novos conhecimentos.

As questões abordadas nos trabalhos de Martins (1997) e Alencar (2009) refletem a importância e a necessidade da investigação a que se propõe esta dissertação. Por fim, a pesquisa realizada com crianças do sexto ano se justifica pela realidade da comunidade em que se encontram, marcada por desafios socioeconômicos significativos e limitada oferta de recursos educacionais. O *locus* da investigação envolve um ambiente em que muitos alunos apresentam dificuldades na produção de narrativas, tornando o estudo ainda mais pertinente. Ademais, a pesquisadora integra o corpo docente da escola situada na comunidade do Monte Verde e conhece profundamente a realidade de seus estudantes e de suas famílias, bem como as particularidades da comunidade em geral, majoritariamente carente, acompanhando-os há mais de 5 anos. Essa vivência proporciona um conhecimento contextualizado que reforça a relevância e a precisão da intervenção pedagógica proposta.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Considerando o exposto, este trabalho busca investigar os efeitos de um programa de intervenção pedagógica na criatividade e na construção composicional de narrativas produzidas por estudantes da educação básica, a partir da elaboração e aplicação de atividades de escrita criativa apoiadas no conto maravilhoso.

1.1.2 Objetivos específicos

- revisar a literatura especializada na área da Literatura Infantil e Escrita Criativa destinada ao público infantil, relativamente às características composicionais da literatura infantil e do conto maravilhoso;
- conhecer as habilidades de escrita dos estudantes do sexto ano da Escola Estadual Professora Laura Lima quanto à criatividade, à construção do enredo e à coerência narrativa presentes em seus textos;
- elaborar e aplicar uma oficina de escrita criativa com atividades de sensibilização e experimentação com textos narrativos, a partir dos fundamentos teóricos e da metodologia da pesquisa-ação;
- analisar e discutir os efeitos da proposta de intervenção nas produções escritas dos estudantes, quanto à criatividade, composição e coerência narrativa, antes e após a oficina.

Dessa maneira, o presente estudo está organizado em capítulos que apresentam uma estrutura progressiva. Inicialmente, são abordados os fundamentos teóricos e, em seguida, é apresentado o contexto da pesquisa, que contempla a temática investigada, a obra selecionada e a proposta de um plano de intervenção pedagógica estruturado em etapas. Por fim, são expostos e analisados os resultados obtidos no processo após essa intervenção pedagógica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa está dividido em três partes: na primeira parte, intitulada “Escrita Criativa e Literatura Infantil”, apresenta-se a importância do recurso da escrita criativa na formação do indivíduo para o aprimoramento de sua percepção crítica e de sua habilidade de reflexão e a importância da leitura e da literatura infantil na ampliação da habilidade escrita e da criatividade do estudante; na segunda parte, intitulada “Desenvolvimento da Criatividade e o Potencial das Oficinas de Escrita Criativa”, aborda-se o papel fundamental da criatividade na comunicação, no pensamento crítico e na expressão pessoal e a relevância das oficinas de escrita criativa no processo de ensino-aprendizagem. Na terceira parte, “A Arte do Conto Maravilhoso”, são apresentadas os conceitos e a estrutura do conto, evidenciando sua potencialidade para o desenvolvimento da escrita criativa, além de se abordarem os cinco pilares da narrativa, com ênfase no enredo.

2.1 ESCRITA CRIATIVA E LITERATURA INFANTIL

O ensino da escrita exige tanto uma abordagem ampla que contemple o processo de produção textual, como também a vivência das funções sociais e culturais existentes nos textos, com uma ação docente que deve ser direcionada para o desenvolvimento de competências específicas, assim como as compositivas, ortográficas, gráficas e também a inserção de alunos em práticas sociais com significado, de forma que a escrita funcione como uma ferramenta de expressão e comunicação. É essencial essa integração para os estudantes poderem compreender a relevância da escrita em contextos reais (Barbeiro; Pereira, 2007).

Uma das estratégias com maior eficácia no ensino da escrita é a escrita colaborativa. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), utilizando este modelo, os alunos podem interagir no decorrer do processo de produção textual, com a apresentação de ideias, discussão de soluções e tomada de decisões coletivas. O uso dessa prática estimula tanto o desenvolvimento técnico quanto também o vínculo emocional entre os que estão participando, o que acaba promovendo um ambiente de aprendizagem rico e também estimulante. Inclusive, a interação entre diferentes estudantes que possuem diferentes níveis de proficiência possibilita ainda uma troca de experiências que torna o processo benéfico a todos os envolvidos.

A reflexão a respeito da escrita também é indicada como de fundamental importância e, conforme Barbeiro e Pereira (2007), ao analisar seus textos e seu processo de criação, é desenvolvida pelos alunos uma consciência metadiscursiva, o que acaba por contribuir para melhorar suas próprias produções. Essa prática incentiva a identificação de alternativas nos textos, assim como a tomada de decisões informadas a respeito da estrutura, coesão e do estilo, tornando-se a reflexão um instrumento de poder utilizado na aprendizagem autônoma e crítica da escrita (Barbeiro; Pereira, 2007).

É interessante notar que, ao desenvolver a consciência metadiscursiva, os alunos passam não somente a aprimorar questões técnicas, mas também a compreender melhor o impacto de suas palavras, aprimorando suas habilidades comunicativas e argumentativas.

Santos (2008) entende que a escrita criativa pode propiciar a transcendência do simples domínio dessas técnicas, vindo a se tornar uma forma de exploração de si mesmo e de expressão criativa, sendo o mais importante não apenas fazer a criação de textos perfeitos, mas propiciar que haja um espaço em que cada um possa participar e descobrir caminhos internos, associando ideias de uma forma nunca vista antes. Essa perspectiva reflete a ideia de que a escrita criativa representa menos um objetivo final e mais um processo de autodescoberta e de acesso à criatividade no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é válido salientar que a escrita criativa, ao favorecer a experimentação e a transformação, cria um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, aspectos essenciais para a formação integral dos estudantes.

A integração de saberes também se traduz em outra estratégia essencial: o ensino da escrita pode articular-se com conteúdos advindos de outras disciplinas, promovendo uma abordagem interdisciplinar e, consequentemente, maior contextualização. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), essa prática não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também destaca a escrita como ferramenta indispensável para organizar e transmitir conhecimentos tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Barbeiro e Pereira (2007) enfatizam que essa integração multifacetada deve se concretizar através da exploração de temas amplos e variados gêneros textuais, possibilitando que os alunos integrem perspectivas diversas em suas produções. Essa

prática diversificada traz aos estudantes oportunidades de tornar suas habilidades linguísticas melhores e, simultaneamente, promover uma compreensão mais crítica e também abrangente a respeito de diferentes contextos sociais e culturais.

Barbeiro e Pereira (2007) ainda destacam que o processo de escrever tem influência direta de fatores cognitivos, emotivos e também sociais, que interagem de maneiras complexas e dinâmicas. Assim, é defendida pelos autores a necessidade de o ensino da escrita considerar esses três fatores de uma forma integrada, pois tal estratégia pode trazer a possibilidade de um aprendizado mais rico e eficaz, já que acaba conectando os alunos à complexidade e ao potencial transformador advindos da linguagem escrita.

A competência compositiva de um texto, destacada pelos autores, tem papel central no processo de escrita e nunca se torna automatizada por completo, já que cada texto apresenta desafios próprios e possibilidades únicas, exigindo que o escritor mobilize sua criatividade e capacidade pessoal de tomar decisões, o que acaba contrastando com as competências gráfica e ortográfica, as quais podem ser automatizadas com a prática constante (Barbeiro; Pereira, 2007).

A complexidade da escrita também se manifesta na variabilidade do processo, sendo este dependente da situação comunicativa, do gênero textual e também do nível de proficiência demonstrado pelo autor, variabilidade essa apontada pelos autores como algo exigente de flexibilidade por parte do escritor, devendo este fazer adaptações no seu próprio processo frente às diversas demandas textuais e contextuais.

No que tange aos contextos de produção textual, Barbeiro e Pereira (2007) sugerem, ainda, que os textos elaborados pelos alunos sejam inseridos em situações de uso reais e socialmente relevantes. Essa proposta indica claramente a necessidade de conectar o aprendizado da escrita ao cotidiano dos estudantes, destacando-se como experiências concretas que potencializam o desenvolvimento da habilidade textual, e essa abordagem interdisciplinar não apenas propicia a promoção de uma significativa diversificação dos conteúdos explorados nos textos acadêmicos e socioculturais, mas também expande as concretas possibilidades de que a escrita seja aplicada em variados contextos socioculturais, o que acaba por reforçar, assim, seu caráter adaptável, polivalente e conectado às demandas contemporâneas.

No desenvolvimento da habilidade de escrita criativa de um estudante, é necessário que se priorize o estímulo à criatividade antes de colocar o foco em aspectos técnicos, tais como gramática ou pontuação. Santos (2008) também enfatiza que fazer a correção de erros no decorrer do processo inicial pode causar a inibição do fluxo criativo, limitando o uso de associações ou de vocabulários incomuns (Santos, 2008), o que acaba reforçando a importância de permitir aos alunos a exploração de novas formas de expressão sem o medo de que erros sejam cometidos, reservando a revisão técnica para etapas posteriores.

Essa abordagem inicial, focada na liberdade criativa, estabelece uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades de escrita mais refinadas, permitindo que o escritor explore seu potencial sem amarras.

Santos e Serra (2007) afirmam ainda que a escrita criativa é um modo de ampliar visões e escapar dos rígidos padrões da escrita tradicional, que muitas vezes leva a bloqueios e frustrações. A proposta dos autores é buscar novos caminhos com liberdade e espontaneidade. A essência está em deixar a criatividade livre, buscando formas diferentes de expressar ideias e conectá-las de maneiras que surpreendam, obrigando o cérebro a se reinventar, ativando conexões que tornam o pensamento mais ágil e fluido.

Segundo Santos (2008), um dos grandes desafios para as crianças na escrita criativa é entender que toda boa história precisa de um conflito ou evento que mude o rumo do enredo. Muitas vezes, elas escrevem de forma linear, sem grandes reviravoltas, mostrando a importância de uma orientação que ajude a inserir elementos capazes de dar movimento à história e despertar a curiosidade do leitor. Essa estratégia reforça como é essencial incentivar o senso narrativo desde cedo, podendo articular a escrita criativa com outras formas de expressão, como a música e o desenho, por exemplo, almejando ampliar as possibilidades de acesso à criatividade. Quando as linguagens se conectam, o processo criativo se entrelaça, se torna mais intenso e muito mais acessível.

Em entrevista à revista NOESIS, Santos (2008) narra que, em seus ateliês de escrita criativa, propõem-se exercícios que estimulem conexões inusitadas entre ideias, levando seus participantes a sair do seu padrão habitual de raciocínio. Esses pequenos desafios demonstram o quanto é viável desbloquear a criatividade e, concomitantemente, tornar o ato de escrever muito mais dinâmico e instigante.

Santos (2008) relata também que prioriza, em seus ateliês, a liberdade de criação e o prazer no processo, para os mais jovens; para os mais velhos, dá-se maior ênfase na depuração e no refinamento dos textos. Ela ainda observa que os discentes mais velhos, a despeito do comportamento tímido que apresentam no início, são aqueles que, no final, atingem uma compreensão mais profunda de seu próprio trabalho (Santos, 2008). Percebe-se, com isso, a necessidade de se considerar as fases do desenvolvimento ao se elaborar estratégias pedagógicas.

Outro aspecto marcante citado por Santos (2008) é a conexão entre a criatividade e o pensamento lateral, relacionado com as soluções que não são óbvias e que nos levam a soluções inesperadas e inovações surpreendentes. A autora destaca que a escrita criativa estimula essa habilidade ao encorajar os participantes a explorar caminhos pouco convencionais, criando um ambiente fértil para invenções e descobertas. Este tipo de abordagem ressalta o papel transformador da criatividade em diversas áreas da vida.

Para Santos (2008), a escrita criativa é vista como um processo sem fim, em que os textos nunca estão totalmente prontos e onde cada versão da produção traz uma oportunidade de melhorar e aprofundar o trabalho criativo. Dessa forma, fica claro que essa visão reforça a ideia de que a escrita é um aprendizado permanente, alinhado ao desenvolvimento pessoal e à formação integral.

Essa perspectiva da escrita como um processo contínuo de aprimoramento ressalta a importância de valorizar a jornada criativa em si, em vez de focar apenas no produto final. A ideia de que pensar a escrita criativa como uma janela tanto para fora como para dentro é central no trabalho de Santos (2008), que considera que, ao se ter um conhecimento mais profundo através da criatividade, os indivíduos desenvolvem uma maior capacidade de se expressar e de se colocar no mundo, o que, de certa forma, articula o desenvolvimento pessoal ao impacto social da criatividade.

Duas outras autoras que concordam com essa perspectiva são Santos e Serra (2007). Elas destacam que o importante não é o resultado, isto é, o texto pronto, e sim o percurso de quem escreve. O interessante é vivenciar, brincar com as palavras e desafiar a si mesmo. As avaliações críticas, em especial as que não oferecem sugestões, devem ser afastadas.

As autoras ainda propõem estratégias que podem auxiliar o professor a tornar tudo bem mais divertido e mais estimulante. Como, por exemplo, o jogo de “faz-de-

conta” ou começar a escrita a partir de histórias; são exemplos que podem aquecer a imaginação. Alguns exercícios, como escrever sem parar por alguns minutos ou recontar histórias, também valem para quem deseja melhorar a imaginação e a criatividade.

Avaliar, nesse caso, é mais sobre ajudar a pessoa a se superar e menos sobre apontar erros no resultado final. As autoras deixam claro que a crítica destrutiva e sem sugestões úteis não tem lugar nesse tipo de abordagem, sendo o ambiente ideal aquele onde todo mundo se sente confortável para compartilhar seus textos e onde as pessoas ajudam umas às outras a superar desafios, pois a ideia é que a avaliação seja formativa, ou seja, um jeito de identificar o que pode melhorar, mas sempre com leveza e encorajamento.

Para Santos e Serra (2007), um curso de escrita criativa deverá ser agradável e repleto de surpresas. As autoras consideram que o segredo reside nas atividades simples de início, que ajudam a desbloquear as ideias e mantêm um clima descontraído. Depois, é o momento de partir para exercícios mais profundos, que desafiem os participantes a expressar sua visão de mundo e a explorar quem realmente são. Quando chegar o momento de melhorar os textos, as autoras sugerem focar em detalhes como eliminar repetições, encontrar um estilo próprio e garantir que a mensagem seja clara.

Ainda segundo as autoras, a liberdade é a essência da escrita criativa, por ser ela que permite romper com as convenções, reinventar formas de expressão e explorar caminhos inesperados. Essa liberdade significa, igualmente, não se preocupar com resultados a curto prazo ou com a perfeição das produções.

Outro autor que também traz uma reflexão que amplia a ideia de escrita criativa é Matos (2005). O autor afirma que “escrever vai além de simplesmente colocar palavras no papel; é encontrar formas diferentes de usar a linguagem” (Matos, 2005, p. 43). Dessa maneira, a escrita criativa envolve não só a língua, mas também elementos pedagógicos e culturais. Como ferramenta, ela não só ajuda na expressão, mas também tem um impacto importante na forma como aprendemos e usamos a linguagem no dia a dia.

De acordo com Matos (2005), a escrita é um diálogo constante, tanto com o mundo quanto consigo mesmo. O autor enfatiza que esse processo se conecta com outras formas de expressão, como a leitura e a oralidade, em uma coreografia que envolve organização, criação e uma habilidade quase mágica de moldar os

pensamentos. Para o autor, escrever não se trata apenas de transcrever palavras, mas de dar voz ao intelecto e de traduzir suas emoções, pois, quando todos esses elementos entram em combinação, o ato de escrever se torna algo muito mais profundo e de significado.

Matos (2005) ainda nos aponta uma reflexão muito relevante que deixa claro que a escrita criativa não se resume apenas à poesia ou à literatura ficcional, como a grande maioria imagina. Para o autor, essa forma de arte pode ser encontrada em tudo, desde histórias pessoais até textos informativos. O segredo está em reinventar o uso da língua, brincar com significados e criar efeitos que realmente chamem a atenção do leitor. Esse tipo de abordagem não só torna a escrita mais interessante, como também estimula um olhar mais crítico e analítico.

Nesse contexto, explorar as páginas dos livros permite que os estudantes ampliem seu repertório, experimentem diferentes formas de expressão e se inspirem para criar. Por isso, a literatura é uma das estratégias frequentemente utilizadas pelos docentes para estimular essa habilidade.

Em seu livro “Ler na escola: A leitura literária na escola”, Colomer (2007) discute a importância da literatura em sala de aula e enfatiza que ela deve ser utilizada como ferramenta para a formação de cidadãos da cultura escrita. Segundo Cassarini e Fredericis (1988, p. 28 *apud* Colomer, 2007, p. 29):

[...] a literatura oferece importantíssimos suportes e modelos para compreender e representar a vida interior, os afetos, as ideias, os ideais, as projeções fantásticas e também, modelos para representarmos nosso passado, o de nossa gente, e o dos povos [...].

Colomer (2007) defende que a leitura de literatura deve ser uma atividade de interesse próprio que visa ampliar a dimensão subjetiva e não deve estar diretamente relacionada ao mundo do trabalho.

Conforme Colomer (2017), a escolha dos livros se torna uma tarefa que pode responder a diferentes objetivos de leitura. No espaço escolar, escolher livros é mais do que somente lazer, é imprescindível para construir habilidades de leitura e de escrita, além de conhecimentos em várias áreas. Essa seleção de livros tem de garantir uma diversidade de experiências de leitura de qualidade, considerando de um lado não somente o desenvolvimento psicológico, mas também o nível de habilidade leitora de cada leitor, por precisarem corresponder a muitos objetivos de leitura. O apoio da crítica especializada é de extrema importância para a concretização desse

processo; contudo, cada mediador deve ser responsável por escolher os livros de acordo com seu próprio conhecimento direto, tanto acerca dos livros quanto do perfil dos leitores.

Ainda dentro deste contexto, em suas obras “Círculos de Leitura e Letramento Literário” (2014) e “Letramento Literário: Teoria e Prática” (2009), Rildo Cosson explora a relação entre leitura e escrita criativa.

Especificamente sobre a leitura, o autor enfatiza a importância do conhecimento prévio, das experiências passadas, das expectativas e dos objetivos de leitura do leitor, bem como do uso de estratégias cognitivas como antecipação, monitoramento e verificação de compreensão. Cosson (2009) ressalta que a leitura crítica é uma parte importante do desenvolvimento do pensamento crítico e do envolvimento cívico, e destaca que as habilidades necessárias para a leitura crítica são a análise de conteúdo, a avaliação da autenticidade das fontes e a aplicação de conhecimentos prévios.

A partir de aportes teóricos, observa-se que a literatura infantil, quando utilizada em sala de aula para desenvolver tais habilidades, deve, primeiramente, criar uma familiaridade com o universo da linguagem escrita, de modo a facilitar o processo de leitura e produção textual pelos estudantes.

Segundo Leffa (1996, p. 10):

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

Nesse contexto, percebe-se que a leitura aparece como uma transmutação que começa com os signos e se estende até tomar uma forma, funcionando como uma espécie de espelho que reflete o que cada indivíduo acumulou em sua memória durante a vida e que é possível expressar a partir de seus conhecimentos já adquiridos anteriormente.

De acordo com Leffa (1996), o professor deve trabalhar com uma proposta pedagógica que ocupe as lacunas do imaginário da criança/adolescente, de forma que ele possa recriar suas fantasias no âmbito da leitura.

Ao investigar estratégias para o desenvolvimento da leitura literária em sala de aula, surge a necessidade de refletir sobre a metacognição¹ nesse processo. Segundo Leffa (1996, p. 46):

A metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo. A metacognição envolve portanto (a) a habilidade para monitorar a própria compreensão[...] e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha [...].

De acordo com esse processo, a metacognição divide a leitura em duas etapas: a primeira trata das possibilidades que o leitor constrói acerca da leitura; na segunda, o leitor consegue discutir, localizar a ideia central do texto, refletir e compreender o texto lido.

Ainda segundo Leffa (1996, p. 24):

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Quando as crianças são apresentadas à leitura, elas começam a passar por etapas de adaptação até encontrarem o seu interesse. Esse caminho de aperfeiçoamento encontrado pelo destinatário é importante no desenvolvimento do futuro leitor. Neste ponto, qualquer motivação conta. A cooperação entre professores e familiares é a forma mais importante de alcançar uma atitude positiva em relação ao prazer e ao hábito de leitura das crianças.

A importância da leitura e do ensino de histórias literárias é um tema amplamente discutido por diversos autores e considerado um fator fundamental para o desenvolvimento de indivíduos críticos, conscientes e inclusivos na sociedade. Se esse processo for bem desenvolvido no ambiente escolar, pode facilitar a vida da criança em vários aspectos e servir como ferramenta pedagógica.

¹ Optou-se por não aprofundar o conceito de metacognição nesta pesquisa, embora ele dialogue com aspectos da produção textual. Isso porque os estudos nessa seara, em especial os que tratam da autorregulação e da consciência linguística, abrangem um campo mais amplo do que o delimitado neste trabalho. A abordagem aqui se concentra na escrita criativa e na construção de enredos com coerência narrativa.

Nesta perspectiva, Cosson (2014) nos aponta que há uma diferença relevante entre a leitura de textos literários e a leitura de textos não literários, sugerindo que a leitura de textos literários requer diferentes competências cognitivas e emocionais. Segundo o autor, a leitura de textos literários pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da imaginação, da empatia e da sensibilidade estética. Para Cosson, é fundamental que as crianças tenham contato com a literatura não apenas como um meio de aprendizagem, mas também como uma forma de prazer, de despertar a imaginação e a criatividade, e de estabelecer uma relação afetiva com os livros. O autor ainda destaca a importância de se criar ambientes propícios à leitura, que incentivem o interesse e a curiosidade das crianças, sejam esses ambientes escolas, bibliotecas, livrarias ou centros culturais.

A literatura infantil, conforme discutido em “A natureza da literatura infantil”, de Coelho (2000), é um fenômeno artístico e criativo que se funde entre os sonhos e a realidade prática, conectando o imaginário ao real e os ideais à sua potencial realização. Coelho (2000) argumenta que a literatura, em sua essência, é uma forma de linguagem que expressa experiências humanas, refletindo a complexidade e a evolução da humanidade ao longo das épocas.

Coelho (2000) destaca o papel fundamental da literatura em tocar mentes e almas, moldando ações, sentimentos e desejos. Essa influência é especialmente pungente na literatura infantil, que, embora compartilhe a essência da literatura direcionada aos adultos, atende especificamente ao seu público único: as crianças. Segundo a autora, a literatura infantil transcende o mero entretenimento para se tornar uma aventura espiritualmente enriquecedora. Isso destaca o papel crucial da literatura no desenvolvimento infantil, oferecendo às crianças a chance de experimentar, de forma intensa e única, as extensões da vida, da inteligência e das emoções. Assim, a literatura infantil não apenas entretém, mas também contribui significativamente para o crescimento emocional e intelectual da criança.

A interação entre a literatura infantil e os estágios de desenvolvimento psicológico da criança constitui um campo de estudo de notável importância no âmbito acadêmico. Essa relevância advém, em grande medida, do papel substancial que a literatura assume no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos em tenra idade. No ano de 2000, a pesquisadora Coelho lançou luz sobre a essencialidade da escolha de textos literários que se harmonizem com as distintas fases do crescimento infantil e juvenil. Ela argumenta que essa sintonia é decisiva

para que a interação da criança com a literatura seja verdadeiramente enriquecedora. Para a autora, a literatura infantil se configura como um recurso pedagógico e formativo essencial que estimula a imaginação, o pensamento crítico e a aprendizagem linguística. Por meio da visão elucidativa de Coelho, compreende-se a importância de alinhar os textos literários às necessidades e capacidades específicas da criança, assegurando, assim, uma experiência leitora rica e frutífera.

Nessa perspectiva, o elemento maravilhoso desempenha um papel preponderante, exercendo uma influência significativa no desenvolvimento emocional e psicológico das crianças. Através da análise de Coelho (2000), observa-se que os contos maravilhosos, ao representarem dilemas humanos atemporais mediante uma linguagem repleta de simbolismo, favorecem a jornada evolutiva do indivíduo. Por meio da apresentação de valores universais que ressoam com a compreensão infantil, a literatura contribui substancialmente para o amadurecimento da criança. A identificação dos jovens leitores com os heróis das histórias, conforme apontado por Coelho, não se dá unicamente pelas virtudes desses personagens, mas também pela representação simbólica dos conflitos vivenciados pela criança. Esses heróis espelham o anseio inconsciente por bondade, beleza, segurança e proteção. Essa mistura de realidade com fantasia, essa conexão, não apenas estimula a imaginação e a criatividade, mas também ajuda as crianças a entenderem sentimentos e situações sociais complexas, usando uma linguagem fácil e atraente.

Colomer (2017) também destaca que a literatura para crianças e jovens deve ser encarada, antes de tudo, como literatura, com funções que transcendem o mero entretenimento ou instrução didática. Essa concepção inclui iniciar os jovens leitores no acesso ao imaginário coletivo, desenvolver o domínio da linguagem por meio de formas literárias variadas e oferecer uma representação do mundo que contribua para a socialização das novas gerações. Essas funções evidenciam a literatura como um meio essencial para a ampliação de horizontes e o desenvolvimento pessoal.

A autora argumenta ainda que uma das principais funções da literatura infantil e juvenil é abrir a porta ao imaginário humano, permitindo que crianças e adolescentes acessem um vasto repertório de símbolos, mitos e arquétipos que compõem a herança cultural da humanidade. Ao serem introduzidos a esses elementos, os jovens leitores conseguem não apenas entender melhor o mundo e suas complexas relações, mas também explorar e expressar seus próprios sentimentos, sonhos e temores.

Além disso, a literatura infantil e juvenil contribui significativamente para o desenvolvimento linguístico (Colomer, 2017). As narrativas, poesias e peças teatrais presentes nesse gênero literário oferecem uma rica oportunidade para que crianças e jovens aprimorem sua capacidade de uso da língua, tanto em termos de compreensão quanto de expressão. Esse domínio da linguagem é fundamental não apenas para a comunicação eficaz, mas também para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Assim, a literatura infantil e juvenil é um campo rico e diversificado, que merece reconhecimento e valorização por sua capacidade de moldar as percepções e habilidades das novas gerações, servindo como um portal para o imaginário coletivo. Esse acesso não apenas enriquece o repertório cultural dos jovens leitores, mas também estimula sua capacidade de sonhar, imaginar e compreender as diversas camadas de significado que compõem a realidade e as relações humanas. A imersão nesse domínio imaginativo tem implicações profundas para o desenvolvimento pessoal e social, atuando como uma ponte entre o individual e o coletivo, o real e o fantástico. Esse repertório de imagens, símbolos e mitos facilita a compreensão de conceitos universais e a formação de uma base comum de conhecimento e valores. Através da literatura, crianças e adolescentes aprendem a navegar pelas complexidades do mundo simbólico, contribuindo para o desenvolvimento de sua capacidade interpretativa e empática.

A autora também discute a ideia de que o imaginário coletivo, conforme configurado pela literatura, consiste em um vasto acervo de imagens e narrativas que ajudam a dar forma à maneira como compreendemos o mundo e nos relacionamos com os outros. Esses elementos narrativos são fundamentais para a construção da identidade individual e coletiva, servindo como ferramentas para a elaboração de significados e para a negociação de entendimentos comuns em uma cultura diversificada.

Além disso, Colomer (2017) salienta a importância da literatura infantil e juvenil na educação emocional e psicológica das crianças, como uma forma de lidar terapêuticamente com medos, ansiedades e outras questões emocionais. Ao se identificar com personagens e tramas, os jovens leitores podem encontrar respostas para seus próprios dilemas e desafios, em um processo que contribui para seu amadurecimento e bem-estar emocional.

Ao mergulharem nos clássicos literários, os jovens leitores são convidados a explorar universos que transcendem o tempo e o espaço, conectando-os a tradições, dilemas e conquistas humanas universais. Essa jornada literária não apenas enriquece seu repertório cultural, mas também contribui significativamente para a construção de sua própria identidade, dotando-os de ferramentas intelectuais e emocionais para navegar na complexidade do mundo contemporâneo.

Os livros clássicos, como destaca Colomer (2017), funcionam como uma herança cultural imprescindível, marcando o primeiro contato de crianças e jovens com as grandes obras do patrimônio universal. Esse encontro inicial com a literatura de qualidade cria um mapa cultural na mente dos jovens leitores, oferecendo-lhes referências ricas e diversificadas que os acompanharão ao longo da vida. A importância desses clássicos vai além do mero entretenimento, pois servem como pilares para a construção de um senso de pertencimento e entendimento do mundo. A leitura dos clássicos, conforme Colomer (2017) aponta, proporciona um “enlace social” entre leitores de diferentes gerações, promovendo a coesão social por meio da partilha de referências culturais, linguísticas e artísticas.

Em suas palavras, Colomer (2017, p. 128) destaca: “Por meio da literatura, as crianças passam a compartilhar referências linguísticas, artísticas e culturais com as gerações anteriores, que as inserem em sua cultura”. Percebe-se, dessa forma, a capacidade transformadora da leitura na vida dos jovens, evidenciando como os clássicos literários são essenciais na formação de indivíduos capazes de compreender e participar ativamente de sua cultura. A literatura clássica oferece, assim, um território comum onde memórias e valores são preservados e transmitidos. Ainda segundo Colomer (2017), a presença opressora dos conflitos psicológicos na literatura atual evidencia uma mudança notável, distanciando-se da aventura externa para focar nas turbulências internas que refletem o processo de amadurecimento. Essa abordagem marca uma evolução significativa em relação às narrativas tradicionais, priorizando a profundidade emocional e a caracterização psicológica.

Colomer (2017, p. 211) destaca que “os temas tratados se diferenciam segundo a idade dos destinatários”, indicando que a literatura se adapta às diversas fases de desenvolvimento emocional e psicológico do público infantil e juvenil. Esse ajuste temático sugere uma intencionalidade pedagógica e formativa.

Assim, a seleção de livros infantis e juvenis emerge como uma tarefa essencial na mediação da experiência literária das crianças e jovens. Essa escolha

deve ser embasada em critérios que considerem a capacidade de tais obras em abrir novos mundos à mente e à imaginação do leitor jovem (Colomer, 2017). A autora ainda destaca a complexidade em estabelecer critérios para a seleção de livros adequados ao público infantil e juvenil, enfatizando a vasta quantidade de obras disponíveis no mercado.

Segundo Colomer (2017), os livros para crianças e jovens não devem ser escolhidos aleatoriamente; é essencial construir um conjunto que inclua clássicos, muitos livros recentes e algumas novidades. Essa diversidade ajuda a manter a biblioteca atualizada e relevante para diferentes gerações de leitores. A autora salienta que “não se pode ler tudo”, reconhecendo a importância de selecionar obras que verdadeiramente contribuam para o enriquecimento intelectual e emocional das crianças e jovens (Colomer, 2017). Esse processo de escolha exige tempo e consideração cuidadosa para assegurar uma oferta literária de qualidade.

Além da qualidade literária, Colomer (2017) enfatiza a função socializadora dos livros, que podem ajudar as crianças a se integrarem em seus círculos sociais e a desenvolverem uma autoimagem positiva como leitores proficientes e críticos.

Dentro dessa perspectiva, com um ambiente adequado, obras de boa qualidade e estímulos para a ampliação da recepção leitora, podemos refletir sobre a produção textual do aluno inserido no mundo da literatura infantil. Segundo Fayol (2014), escrever requer reflexão e planejamento cuidadoso tanto de autores quanto de leitores, sem que nenhum feedback imediato de um público esteja disponível para fornecer resposta imediata. Como Fayol (2014, p. 21) aponta, na escrita, “é difícil para o autor estimar se a forma e o conteúdo da mensagem permitiram sua compreensão”. Seu isolamento significa que se torna necessário que os escritores antecipem reações e entendimentos de uma audiência antes de começar.

A escrita também exige que o autor tenha um domínio excepcional da linguagem — gramática, pontuação e organização —, tornando a escrita uma atividade cognitivamente mais dispendiosa, exigindo memória e atenção, ao mesmo tempo em que desafia os escritores a manter a coerência ao longo de seu texto. Escrever requer prática extensiva e deliberada no aprendizado de sinais gráficos, que Fayol (2014) descreve como sendo problemático para aqueles que enviam suas mensagens. Além disso, automatizar a produção desses sinais pode ser lento e desafiador - um empreendimento com o qual a maioria dos adultos luta diariamente.

Fayol (2014, p. 22) também menciona que “a produção escrita é uma atividade dispendiosa em atenção e memória para todos”. A escrita requer amplo planejamento prévio, bem como a mobilização de recursos cognitivos para organizar o texto sem pistas não verbais que orientem sua construção e significado.

A capacidade de escrita em diferentes idades indica um aumento exponencial na complexidade cognitiva e na integração de habilidades motoras, mas o desenvolvimento completo requer tempo, prática e suporte que atendam especificamente a cada estágio de desenvolvimento. Compreender essa relação entre o desenvolvimento da escrita desde a infância até a idade adulta e as estratégias de apoio educacional é vital para a criação de estratégias pedagógicas eficazes que auxiliem o desenvolvimento da escrita desde os primeiros anos até a idade adulta, entre as quais a escrita criativa.

Para a escrita criativa acontecer, Alencar (2009) ressalta a importância de criar condições favoráveis para o florescimento dessa criatividade. Ambientes educacionais devem promover a curiosidade, a experimentação e a expressão individual, oferecendo aos estudantes um espaço seguro e acolhedor para explorar suas capacidades.

É fundamental destacar que a importância de nutrir a imaginação e a criatividade é amplamente defendida. A escola deve se orientar para a resolução de problemas de forma inovadora e preparar os estudantes para serem criadores de conhecimento. Por outro lado, conforme mencionado por Alencar (2009), em diversos países há uma ênfase crescente na necessidade de desenvolver as habilidades criativas dos estudantes. Nesse cenário, é significativo que as escolas implementem programas e estratégias específicas para ajudar os estudantes a ampliar suas capacidades criativas.

Alencar (2009) destaca que, no Brasil, muitas pessoas ainda não perceberam que o potencial humano é enorme e tem sido pouco aproveitado. Assim, garantir que todos os estudantes, não importa de onde venham, tenham as mesmas oportunidades para desenvolver e mostrar suas habilidades criativas é essencial para construir uma sociedade mais justa e inovadora.

Ademais, é importante esclarecer conceitos equivocados sobre criatividade e promover uma visão mais completa. Alencar (2009) esclarece que muitos equívocos sobre criatividade ainda persistem no pensamento educacional e social, limitando o reconhecimento do potencial criativo que todos têm. Um desses equívocos é pensar

que a criatividade é um “dom” raro, presente em apenas alguns indivíduos privilegiados. Essa ideia não só exclui a maioria dos estudantes de processos criativos, mas também desmotiva esforços para desenvolver habilidades criativas de forma mais abrangente e inclusiva.

Outra ideia errônea é a de que a criatividade parece ser um lampejo de inspiração sem explicação. Alencar (2009) afirma que a criatividade nasce muitas vezes do processo de trabalho, da dedicação e do conhecimento acumulado. Além disso, é importante destacar que a criatividade é muito influenciada pelo contexto social e educacional em que a pessoa se encontra. Alencar (2009) enfatiza que um ambiente que aceite ideias inovadoras e apoie experimentos é crucial para o desenvolvimento da criatividade.

Dessa forma, fica claro que desfazer os mal-entendidos sobre a criatividade e promover uma compreensão completa dela são fundamentais para preparar os alunos de maneira eficaz para os desafios futuros. Ao reconhecer e valorizar a criatividade em todas as suas formas e em todas as áreas de estudo, as escolas podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento de uma sociedade mais inovadora, adaptável e inclusiva, pronta para lidar com sucesso com as complexidades do mundo moderno.

Carnaz (2013) enfatiza a importância de uma sala de aula que valorize tanto as ideias válidas quanto os erros como oportunidades de aprendizagem. Essa abordagem incentiva os alunos a correrem mais riscos em suas criações sem medo de errar, permitindo-lhes explorar diferentes formas de expressão e conteúdo em seus textos. Isto é fundamental, porque reconhecer os erros (ortográficos e gramaticais) como parte do processo de aprendizagem ajuda a construir confiança, essencial para desenvolver a criatividade. A autora destaca ainda que o professor deve ser, ao mesmo tempo, um guia e um modelo de comportamento criativo, mostrando, através de suas práticas, como abordar a escrita de forma inventiva e original.

De acordo com Taborda (1992 *apud* Pereira, 2000, p. 206):

Criatividade nunca deverá confundir-se com produção incontrolada de automatismos ou com acumulações incongruentes de formas intelectualmente rudimentares. As realizações criativas pressupõem sempre o conhecimento de regras, normas e convenções (que abrangem, no caso específico da língua, os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática), e só então, cumprido este requisito, se justifica que essas convenções, normas ou regras possam ser mais ou menos derogadas. Neste, como noutros casos, é precisamente o conhecimento – das coisas, dos princípios, das técnicas – que permitirá alcançar as bases de uma nova dinâmica que,

então sim, poderá manifestar-se em formas divergentes de pensamento, expressão ou acção.

Segundo Carnaz (2013), a promoção de um ambiente criativo prepara o terreno para a próxima fase do processo educativo: o desenvolvimento de atividades que enfatizam a reflexão e a autoavaliação. As oficinas de escrita criativa configuram-se como ambientes privilegiados para articular essas duas dimensões, possibilitando que os alunos explorem novas formas de expressão e reelaborem seus textos a partir de bases sólidas de conhecimento. É a partir dessa perspectiva que se desenvolve o próximo capítulo, dedicado a discutir o papel das oficinas como espaço de experimentação e fortalecimento da criatividade no processo de aprendizagem da escrita.

2.2 DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E O POTENCIAL DAS OFICINAS DE ESCRITA CRIATIVA

Os espaços de escrita criativa são ambientes repletos de ideias, onde as palavras adquirem vida e se transformam em algo singular e único. Trata-se de um ambiente dinâmico, onde a criatividade e a expressão individual se entrelaçam naturalmente, possibilitando o surgimento de novas histórias e pontos de vista de forma espontânea.

A aprendizagem em colectivo assume um papel determinante nesta pedagogia da criatividade; por exemplo: um aluno, ao ter a possibilidade de ler o seu texto aos restantes colegas, não só pode ver o seu trabalho respeitado como também pode estimular outros a fazê-lo. Por isso, é importante um clima de confiança entre professor/ aluno e entre aluno/alunos (Matos, 2005 p. 42).

O que Matos (2005) aponta é algo essencial no processo criativo: a força do coletivo na aprendizagem. Quando um aluno partilha o seu texto com os colegas, ele não apenas ganha reconhecimento pelo seu trabalho, mas também inspira outros a se expressarem. Esse ciclo de troca é o que fortalece a criatividade, tornando o ambiente de aprendizagem mais rico e motivador.

Matos (2005, p. 39) descreve a escrita como “um artefato infinitamente manipulável, tanto em termos de forma quanto de conteúdo” — não se pode negar que essa liberdade transforma as oficinas em um ambiente favorável para testar e

brincar com a linguagem. Todos lá são motivados a participar, a tentar coisas novas, a criar e a relacionar suas criações com a vida real ao seu redor.

Uma das maiores vantagens dessas oficinas é, de fato, desconstruir a ideia de que escrever se resume a apenas cumprir normas ou a uma tarefa monótona de revisão.

Segundo Matos (2005, p. 43):

escrever é muito mais do que 'grafar' (estando aqui implicada a noção de criatividade, não no sentido de imaginação ou fantasia, mas no sentido mais próximo da etimologia, relativo ao 'criar' soluções linguísticas que o simples uso da língua pode implicar).

Fica claro na citação do autor que essa habilidade de escrever criativamente vai muito além de só usar a imaginação. Na verdade, é sobre saber usar as palavras para encontrar soluções. Ou seja, quando estamos escrevendo, é preciso fazer escolhas, adaptações e reorganizar as frases para transmitir nossas ideias de maneira original e eficiente. Assim, a criatividade aparece quando conseguimos expressar o que pensamos com clareza, inovando, assim, a forma de expressão.

Matos (2005) também afirma que a escrita é tida como algo complexo e difícil tanto para quem aprende quanto para quem ensina. E, para mudar esse pensamento, as oficinas acabam por criar um ambiente que transforma a produção escrita em algo mais prazeroso, divertido e significativo:

Para ensinar a produzir um texto, não basta recorrer à criatividade; é necessário também que não se verifiquem bloqueios a nível psicológico, afectivo e cultural. Para ensinar a escrever não basta saber escrever; é necessário dominar os pressupostos teóricos inerentes ao acto de escrever (Matos, 2005, p. 42).

Os desafios que podem dificultar a escrita de um bom texto, de acordo com Matos (2005), vão muito além de questões apenas técnicas enfrentadas pelos estudantes; envolvem também aspectos psicológicos, emocionais e culturais. A insegurança e a falta de referências tornam o processo criativo ainda mais complicado. Por isso, ao ensinar a escrever, é essencial combinar o aprendizado dessas técnicas com uma dose de sensibilidade, ajudando, assim, o estudante a superar esses bloqueios.

O objetivo é abrir novos caminhos e reinventar jeitos de ensinar que realmente despertem curiosidade. Para isso, o clima de confiança entre o grupo e o mediador é essencial. Como bem aponta Matos (2005, p. 42), "a aprendizagem em coletivo

assume um papel determinante nesta pedagogia da criatividade”. Esse espírito de cooperação transforma o medo de errar em algo leve, natural, quase bem-vindo.

Outro ponto positivo dessas oficinas é como elas seguem um ritmo pensado para ajudar quem participa. Segundo Matos (2005), as atividades são organizadas em fases: tem o momento de planejar, o de estruturar e, claro, o de revisar. O autor destaca a importância da leitura como peça fundamental nesse processo. Quando as produções escritas dos alunos ganham espaço na aula, o impacto é significativo, não apenas valoriza cada autor, como também cria um espaço para reflexão em grupo.

Cosson (2009) nos apresenta o potencial que têm as oficinas como abordagens pedagógicas dinâmicas em prol do desenvolvimento da escrita, atribuindo protagonismo aos alunos com relação ao seu próprio processo formativo. Essas metodologias ativas demonstram seu considerável valor pedagógico à medida que fomentam um engajamento estudantil de maior profundidade e uma participação direta na construção do saber, distinguindo-se de modelos de ensino que são predominantemente expositivos e também centrados na figura do professor.

As oficinas, de acordo com Cosson (2009), facilitam a construção colaborativa do conhecimento por meio de práticas interativas e inventivas, propiciando não apenas uma assimilação mais efetiva dos conteúdos literários, mas também o aprimoramento de competências críticas, sociais e linguísticas essenciais.

Dentre as modalidades de oficinas abordadas por Cosson (2009), algumas são especialmente concebidas para a integração inicial do grupo e o estabelecimento de um clima propício à colaboração, como exemplificado por “A flor do seu nome” e “Quadrilha”. Nestas, o papel docente é o de mediar as interações, criando oportunidades para os estudantes compartilharem aspectos de suas identidades e vivências sociais. O autor nos apresenta um vasto repertório de oficinas – incluindo propostas como “Palavra-sensação”, “Baile de máscaras”, “Acróstico”, “Final contrário”, “Contos de fadas modernos”, “Dissertação prática”, “Em busca da solução”, “Boca de forno”, “Solidariedade”, “Relógio”, “As palavras da tristeza e da felicidade”, “Dicionário”, “As palavras do amor”, “História desventurada”, “Laços de palavras”, “O novo personagem”, “Dominó narrativo”, “Entrevista imaginária”, “O visitante”, “Júri simulado”, “Jogra!”, “Pesquisa de opinião”, “Diários”, “Varal poético”, “Mural da leitura”, “Autobiografias” e “Ilustrações” – onde se concentra na exploração da linguagem e da criatividade. Tais abordagens são criadas para estimular a capacidade de associação linguística, a imaginação e a expressão artística.

Outras atividades apresentadas por Cosson (2009), como a da “Carteira de identidade” e da “Palavra-chave”, voltam-se ao autoconhecimento, bem como ao reconhecimento do outro indivíduo, objetivando que a conexão dos alunos com os personagens e universos de ficção se estreite, o que acaba fortalecendo o vínculo afetivo entre eles e as obras estudadas. Já nas oficinas “Ajudando a bibliotecária”, “Mitologia brasileira” e “Vida nova”, o professor atua como facilitador do processo investigativo, incentivando a autonomia e o interesse dos alunos por fontes diversas e pelo aprofundamento em temáticas culturais e históricas. E as propostas “Mudando a história” e “Feira literária” configuram-se como espaços privilegiados para a aplicação prática e criativa dos conhecimentos literários adquiridos. De acordo com Cosson (2009), as oficinas demonstram notável relevância pedagógica devido ao seu caráter intrinsecamente dinâmico e interativo.

Matos (2005) ressalta que as técnicas usadas em oficinas vão de exercícios simples a trabalhos com textos diferentes. Essas atividades ajudam os alunos a pensar de maneiras novas e a estimular a criatividade. O autor destaca que isso incentiva a criação de soluções para problemas. Assim, essas oficinas melhoram não apenas habilidades de produção, mas também ajudam a formar um pensamento crítico e criativo. Matos (2005, p. 40) lança sua reflexão, dizendo que “a escrita, tanto enquanto processo quanto enquanto resultado, pode transformar-se num jogo intelectual altamente criativo”. Na realidade, a escrita vai muito além de ser apenas uma ferramenta de comunicação; ela é um instrumento onde as ideias surgem e os pensamentos se transformam em palavras, com suas formas, cores e até seus ritmos próprios.

Utilizar a criatividade na produção de um texto nos faz refletir que tal processo não é sinônimo apenas de fantasia desenfreada ou de invenção insensata. O autor define a criatividade como “uma propriedade do uso da língua ancorada no desenho da linguagem humana” (Matos, 2005, p. 40). É um equilíbrio delicado entre o inusitado e o adequado, entre o novo e o necessário. Segundo o autor:

A criatividade, enquanto faculdade humana, no sentido lato do termo, é utilizada em todas as operações vitais; o termo tem no seu étimo a palavra ‘criar’. Assim, a criatividade é utilizada nas mais diversificadas tarefas do dia-a-dia; desde a forma como apertamos os cordões dos sapatos até ao modo como abrimos uma porta, surgem problemas que pedem soluções criativas de que não temos consciência. Regra geral, quando se fala em criatividade, no domínio da pedagogia, associa-se o termo à fantasia, à invenção e ao domínio artístico (Matos, 2005 p. 41).

Esta passagem nos leva a refletir sobre o fato de que a criatividade existente não se restringe apenas às artes e à invenção de grandes ideias, mas está também presente em nossa vivência comum, pois na vida de um indivíduo intervém a simplicidade, e, muitas vezes, sem saber, usamos a criatividade ao resolver pequenos problemas diários.

Ainda sobre o desenvolvimento da criatividade na escrita de um estudante, Matos (2005, p. 39) aponta que “a leitura de um texto desperta a vontade natural de responder, de acrescentar ou de continuar”. Ler inspira, provoca, instiga. É desse diálogo entre o que se lê e o que se escreve que nascem as ideias mais criativas. A leitura não é apenas uma ação de absorção de informações de maneira passiva, e sim um instrumento relevante para a escrita, pois é por meio da leitura que se transforma o lido em ideias e conceitos, que irão gerar e dar forma às novas páginas que serão escritas.

Por trás de todo esse processo, existe um funcionamento interno fascinante:

- a maneira como a mente humana organiza, descobre e reinventa. Como destaca Matos (2005), essas habilidades cognitivas, que parecem muitas vezes naturais, são a base para a criação de textos que conseguem ser, ao mesmo tempo, lógicos e criativos.

Escrever também carrega seus fantasmas: o medo do erro, o pavor da folha em branco, a ideia de que é mais fácil falar do que escrever.

Destas zonas ‘críticas da escrita’ resultam, na nossa opinião, efeitos inibidores nada fáceis de superar. Assimilado o preconceito de que escrever um texto (dotado de sentido, como uma tessitura de ideias organizadas e apresentadas de forma clara, coerente e coesa) é mais difícil do que falar, cria-se o efeito de desmotivação e a escrita torna-se então um problema (Matos, 2005 p. 39).

O conceito de “zona crítica da escrita”, conforme tratado por Matos (2005), corresponde a contextos educacionais em que a escrita (e a leitura) são consideradas essenciais. Todavia, a comunicação oral, sendo a mais comum, frequentemente tem mais destaque nas situações de intervenção, resultando na estigmatização da escrita. Essas “zonas críticas da escrita”, de que Matos (2005) fala, são barreiras que dificultam a criatividade, e vencê-las requer um esforço. Portanto, as estratégias educacionais precisam e devem incentivar a ousadia, a tentativa, o erro e a experimentação do estudante.

De acordo com Cerrillo (2008), historicamente a educação tem dado mais peso à leitura, enquanto a escrita muitas vezes é tratada como um exercício mecânico. Cerrillo (2008) ainda observa que, quando a escrita se resume a seguir regras rígidas de gramática, ela perde seu sentido. Em vez disso, o autor sugere que o estímulo à criatividade nas produções escritas permita que as crianças libertem suas ideias, conectando-se com suas vivências e emoções. Esse tipo de prática, segundo o autor, vai muito além do aprendizado técnico; ela cria um vínculo afetivo com a escrita.

Outro ponto marcante nas reflexões de Cerrillo (2008) é a relação entre escrita e imaginação. Ele defende que imaginar não é privilégio de alguns poucos indivíduos, mas um recurso natural de todos. É aqui que o papel dos professores entra como um elemento fundamental, ao serem verdadeiros estimuladores que incentivam a criatividade, ajudando os alunos a transformar ideias em palavras. Para isso, o ambiente escolar precisa ser um terreno fértil, onde as crianças sintam liberdade para explorar temas que realmente reflitam suas vivências.

Cerrillo (2008) ainda nos aponta que a leitura e a escrita são como duas faces da mesma moeda no processo de formação do indivíduo, sendo inseparáveis. Enquanto a leitura abre portas para mundos de ideias e histórias que outros criaram, a escrita dá voz ao que cada um carrega internamente, organizando pensamentos e transformando ideias em algo palpável. Para o autor, essa parceria é indispensável para o desenvolvimento completo de quem lê e escreve, indo além da técnica e tocando na capacidade de pensar, interpretar e criar.

A solução para o desequilíbrio histórico no modo como a leitura e a escrita são tratadas na escola, de acordo com Cerrillo (2008), passa por práticas pedagógicas mais criativas e integradas, sugerindo, por exemplo, que os professores incentivem os alunos a escreverem textos originais inspirados nas leituras que fizeram. Algo como relembrar um pedaço de uma história lida e usá-la para criar a própria criação criativa. Essas atividades não só tornam o aprendizado mais divertido e relevante, mas também ajudam a construir uma autonomia intelectual que vai muito além da sala de aula.

Bach (1991) descreve o desenvolvimento da criatividade como sendo um processo que segue etapas bem claras, começando pela construção de um ambiente favorável, sendo a primeira preocupação a de criar condições que inspirem confiança e também a livre expressão dos participantes, tornando menos interessantes os estereótipos e preconceitos que inibam o pensamento original.

Nesse tipo de espaço, cada indivíduo sente-se mais à vontade para experimentar, ousar e explorar novas ideias e, após consolidar esse ambiente, emerge a fase do “tomar contato”. É quando o grupo se envolve no reconhecimento das próprias personalidades e estabelece dinâmicas de comunicação compartilhadas. Esse momento busca construir laços afetivos que funcionam como base segura, auxiliando no desbloqueio do potencial criativo. O clima resultante incentiva a apropriação das próprias ideias, bem como a apreciação das contribuições alheias (Bach, 1991).

Na sequência, entra em cena o descondicionamento, etapa voltada a romper os limites impostos por condicionamentos sociais, emocionais e educacionais. Ao promover exercícios que desafiam padrões usuais, o grupo encontra uma via para resgatar a espontaneidade, abrindo-se a soluções pouco comuns. Nesse sentido, a liberdade de testar abordagens diversas torna-se fundamental para ampliar a fronteira do possível (Bach, 1991).

Outra fase importante envolve o incentivo do imaginário, o que pode ser estimulado por elementos culturais — como leituras, vivências artísticas ou trocas em grupo. A pluralidade de inspirações enriquece o repertório criativo de cada participante, abrindo caminho para que novas possibilidades de expressão venham à tona. Esse alargamento das referências contribui para gerar soluções que transcendam os modelos conhecidos (Bach, 1991).

Por fim, a realização converte a inventividade em uma produção concreta. É nesse instante que ocorre a seleção e a organização das ideias desenvolvidas, resultando em criações palpáveis ou resultados tangíveis. Assim, além de expressar suas singularidades, as pessoas envolvidas podem refletir sobre o alcance de suas capacidades criativas e sobre o impacto que suas obras exercem na realidade ao redor (Bach, 1991).

Quando se trata do aprendizado, a imaginação desempenha um papel essencial na construção do conhecimento e na forma como os estudantes interagem com o mundo. Neste contexto, Cerrillo (2008) coloca a imaginação como a peça fundamental do desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, abrindo uma janela infinita de possibilidades, uma habilidade universal que todo mundo carrega, mas que precisa ser nutrida e cuidada desde cedo. Sem imaginação, segundo o autor, fica difícil criar histórias, resolver problemas ou dar vida às ideias. Na sua visão, quem exercita a criatividade se torna mais preparado para encarar os desafios atuais.

Cerrillo (2008) não vê a imaginação como um privilégio dos artistas ou dos mais criativos, mas como uma ferramenta essencial para a formação intelectual e social, sendo na escola que ela deve ser valorizada. O autor sugere que o ambiente escolar precisa ser um lugar onde a criatividade possa correr livremente, por meio de atividades que incentivem a liberdade de expressão. Porém, Cerrillo (2008) destaca que focar demais em práticas normativas e regras rígidas pode acabar limitando essa habilidade tão importante.

Outro ponto relevante levantado por Cerrillo (2008) é que a imaginação não funciona isoladamente. Quando uma criança cria uma história, um poema ou qualquer outro texto, não está apenas brincando com palavras; está compartilhando um pedaço do seu mundo interior. Esse processo não só fortalece a criatividade, mas também ajuda a ampliar a visão de mundo, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais.

Para Cerrillo (2008), estimular a imaginação na educação não é um luxo; é uma necessidade, pois é assim que os estudantes constroem um repertório expressivo mais rico, ganham autonomia e aprendem a interagir melhor com o mundo ao seu redor.

No cenário contemporâneo, marcado por aceleradas mudanças tecnológicas e sociais, a criatividade emerge como elemento fundamental, enquanto o conhecimento avança em ritmo vertiginoso nos campos científicos e tecnológicos. Conteúdos ministrados atualmente nos cursos superiores podem tornar-se obsoletos em questão de poucos anos, e este panorama impõe ao ensino um desafio renovado: além da transmissão do conhecimento estabelecido, é preciso cultivar nos estudantes a capacidade de questionar e também elaborar soluções inovadoras para as exigências futuras (Alencar, 2009).

A revolução tecnológica reconfigura o próprio conceito de riqueza, e o valor atribuído aos recursos naturais cede espaço aos avanços intelectuais. A substituição do cobre por fibras ópticas nos sistemas de comunicação exemplifica essa tendência, e tal fenômeno ressalta a inteligência humana como recurso primordial no mundo atual. O desenvolvimento do potencial criativo torna-se vital para a superação dos desafios contemporâneos, e nações desenvolvidas já reconhecem a criatividade como elemento central de suas estratégias de progresso (Alencar, 2009).

O pensamento criativo transcende a esfera da habilidade individual e constitui-se como resposta social indispensável às demandas de um mundo em constante metamorfose. Essa perspectiva amplia a função da escola para além da transmissão

de saberes, pois o ambiente educacional deve catalisar o desenvolvimento de aptidões criativas para um futuro ainda incerto (Alencar, 2009).

As transformações sociotecnológicas evidenciam a urgência de repensar a educação, e a sociedade precisa capacitar os indivíduos para enfrentar problemas ainda sequer vislumbrados. Esta abordagem transcende a busca por soluções imediatistas, pois uma cultura que valoriza o novo e o talento humano constrói alicerces para um desenvolvimento sustentável. A criatividade representa, assim, não apenas uma habilidade desejável, mas um imperativo para o futuro coletivo (Alencar, 2009).

Quando se fala em pensamento criativo, Alencar (2009) esclarece que é algo que desempenha um papel muito relevante no desenvolvimento de ideias inovadoras, bem como na solução de problemas de maior complexidade, já que se caracteriza por conseguir gerar diversos tipos de ideias a respeito de um mesmo assunto, bem como pela sua flexibilidade para fazer alterações no pensamento e também por ser original à medida que propõe respostas incomuns ou pouco vistas. Inclusive, engloba a capacidade de elaborar conceitos vagos de forma detalhada e refinada, até que estes se transformem em estruturas organizadas. Isto é o que torna o pensamento criativo importante quando o assunto são desafios imprevisíveis, surgidos tanto no ambiente profissional como no cotidiano das pessoas, tornando-se a criatividade cada vez mais valorizada.

Outra forma de pensar relevante a respeito do pensamento criativo diz respeito às analogias e associações no processo de criação, onde as habilidades de associação fazem a conexão de ideias aparentemente desconexas, à medida que habilidades metafóricas reinterpretem conceitos, de forma que um objeto possa ser representado mentalmente de forma totalmente diferente. Um novo caminho é aberto por essas operações cognitivas para que novas representações e soluções sejam criadas, o que demonstra que o pensamento criativo não se limita ao improviso, pois, com os estímulos certos, ele pode ser aprimorado (Alencar, 2009).

Assim, o pensamento criativo não seria possível sem um ambiente propício à exploração de ideias e ao exercício imaginativo, sendo preciso encontrar um espaço para que novas abordagens sejam experimentadas e haja apoio para as ideias serem expressas, ampliando, com isso, as habilidades criativas. Algumas ferramentas podem ser citadas, tais como a tempestade de ideias, o uso de analogias e a redefinição de problemas, servindo como estratégias práticas no auxílio deste tipo de

pensamento. A combinação entre o esforço do indivíduo e um ambiente propício possibilita não apenas que a criatividade apareça, mas que soluções inovadoras sejam criadas para solucionar contextos diversos (Alencar, 2009).

O potencial de criação que um indivíduo tem relação direta com as características únicas que tornam possível o desenvolvimento de ideias inovadoras e originais, destacando-se, dentre essas características, a da autonomia, por pressupor pensamentos e ações independentes. Há, ainda, estudos que dizem que pessoas criativas normalmente apresentam uma capacidade além do normal na tomada de decisões e em tomar seus próprios caminhos, independentemente de validações externas, o que é fundamental para quebrar barreiras convencionais, explorando novas possibilidades e em diferentes segmentos do pensamento (Alencar, 2009).

A própria flexibilidade, assim como a abertura a novas experiências, também contribuem para o desenvolvimento da criatividade — qualidades que acabam permitindo a quem as possui fazer uma reavaliação de julgamentos e, conseqüentemente, se adaptar a novos horizontes. Inclusive, auxiliam para que se encontrem soluções e métodos novos frente a problemas complexos. Citando Carl Rogers, um psicólogo humanista que relaciona estar aberto a experiências à falta de rigidez, ser tolerante à ambiguidade e estar receptivo a informações conflitantes, Alencar (2009) destaca essas habilidades como aquelas que não podem faltar na expansão do potencial criador.

A autoconfiança é outro elemento crucial para o potencial criador, uma vez que indivíduos criativos detêm iniciativa própria quando se trata de riscos e exploração de territórios não conhecidos, preservando sua resiliência frente às falhas ou adversidades, persistência essa que é decorrente do alto nível de motivação própria, levando a pessoa a transpor os obstáculos e a alcançar objetivos alinhados à sua visão criativa. Assim sendo, estar dedicado e envolvido continuamente é algo indispensável para que projetos inovadores e resultados relevantes sejam alcançados (Alencar, 2009).

Outro fator a ser destacado é que o ambiente em que se vive tem influência direta no potencial criador a ser aproveitado, pois os contextos que valorizam a criatividade e não desprezam o pensamento diferente trazem condições favoráveis para as ideias serem expressas livremente, e é esse estímulo externo que estimula a criatividade, através de oportunidades e do reconhecimento, possibilitando que ideias se tornem realizações reais. Assim sendo, é fundamental haver um equilíbrio entre o

ambiente social e as características do indivíduo para que seu potencial criador possa florescer (Alencar, 2009).

De acordo com Bach (1991), a criatividade é uma capacidade universal, intrínseca ao ser humano e vinculada a dimensões sensoriais, afetivas e cognitivas. Como parte do pensamento divergente, ela torna possível que cada indivíduo encontre perspectivas diferenciadas diante da realidade, seja por meio da reorganização de ideias ou da exploração de campos pouco explorados.

A criatividade é um dos aspectos do pensamento divergente. Propriedade dos sistemas sensoriais, afectivos e cognitivos, universal e inerente ao facto de viver, ela permite ao indivíduo a aproximação da realidade exterior. Se admite uma capacidade cerebral razoável e uma inteligência suficiente que permite ao indivíduo tornar-se uma pessoa participante na vida da comunidade, todo o acontecimento será criativo, salvo se o indivíduo é doente ou se ele está perturbado pela intervenção de factores exteriores capazes de bloquear os seus processos criativos (Bach, 1991, p. 57).

Fatores externos ou internos podem limitar o exercício da criatividade, especialmente em contextos onde haja comprometimentos emocionais ou de saúde. Nessa trilha, a criatividade opera como um mecanismo natural de resposta a situações que exigem superação de obstáculos ou resolução de conflitos. Ao se deparar com um impasse, a pessoa revisita recursos armazenados em seu inconsciente, lançando mão de vivências que envolvem tanto sentidos quanto emoções. Não há, necessariamente, uma meta pré-definida: o fluxo criativo segue testando alternativas até que uma solução seja restituída de modo reflexivo e inovador (Bach, 1991).

Segundo Bach (1991), a criatividade não se limita a um seleto grupo de privilegiados, mas, na verdade, ela está ao alcance de todos que encontram, em suas trajetórias, as condições certas para manifestar o próprio talento. Assim, um clima equilibrado — que seja tanto desafiador quanto seguro — vira o porto onde cada um pode experimentar sem medo, testando e retrabalhando ideias que nem sempre soam evidentes num primeiro instante. Nesse espaço, as incertezas inerentes ao processo criativo deixam de ser ameaçadoras e passam a ser companheiras de jornada (Bach, 1991).

Observa-se que a criatividade não se restringe ao âmbito pessoal, mas também aparece na convivência social, pois grupos ou coletivos podem enriquecer e lapidar ideias, gerando ambientes de partilha que impulsionam o novo. É como se cada contribuição fosse um elemento de estímulo, tanto para o crescimento individual

quanto para o progresso compartilhado, alimentando a renovação e o florescimento das sociedades atuais (Bach, 1991).

A pedagogia da criatividade, segundo aponta Bach (1991), apoia-se nas capacidades que os estudantes já possuem, em vez de pôr em evidência suas falhas ou lacunas. Nesse processo, aborda-se uma combinação de pensamentos — divergente, convergente e avaliativo — para expandir a mobilidade intelectual e promover a autonomia do aluno, sendo cada sentido explorado intensamente, abrindo veredas de aprendizagem que se mostram mais genuínas.

Esse enfoque vai muito além de uma simples ferramenta motivacional, assumindo o papel de alicerce na formação tanto individual quanto coletiva, incentivando soluções criativas no ambiente escolar e contribuindo para o enfrentamento de questões sociais de maneira mais ampla e duradoura. Para isso, o autor defende que o espaço educacional seja, ao mesmo tempo, seguro e instigante, permitindo que estratégias pedagógicas cuidem de neutralizar os obstáculos naturais que costumam emergir no processo criativo. Sob essa atmosfera de confiança, a expressão pessoal encontra seu próprio ritmo, enquanto a interação em grupo enriquece e aprimora as ideias (Bach, 1991).

Para Bach (1991), o professor assume, então, um papel que transcende o ensino tradicional. Ele atua como facilitador, criando as condições para os alunos superarem barreiras emocionais, culturais ou psicológicas.

Assim, a sala de aula torna-se um ambiente em que descobertas ocorrem continuamente e impulsionam realizações pessoais. Nesse processo, o risco inerente à proposição de soluções originais ganha valor, pois o estudante é encorajado a combinar liberdade criativa com uma estrutura pedagógica sólida, conduzindo as ideias a um conteúdo socialmente relevante, que promova tanto o aprendizado quanto a transformação (Bach, 1991).

Para entender melhor como criatividade e a estrutura de uma produção textual caminham juntas, é fundamental conhecer os elementos que formam essas produções narrativas, como, por exemplo, o conto maravilhoso, onde esse tipo de narrativa ajuda a guiar o trabalho dos estudantes nas oficinas de escrita criativa. A seguir, vamos explorar a arte do conto maravilhoso, analisando sua estrutura e principalmente seu enredo.

2.3 A ARTE DO CONTO MARAVILHOSO: ESTRUTURA E ANÁLISE DO ENREDO OU TRAMA

Coelho (2000) nos aponta que os contos maravilhosos se desenrolam em um mundo de magia, fantasia e sonhos, fugindo completamente das limitações impostas pela vida real. Nesse universo encantado, tudo pode acontecer e de forma sobrenatural, com ambientes povoados por seres fantásticos que, desde os tempos antigos, inspiram beleza, poesia e imaginação tanto em adultos quanto em crianças. Antigamente, essas narrativas eram criadas para entreter os adultos, mas, aos poucos, foram adaptadas para o público infantil à medida que a cultura se tornou mais intelectualizada, dando origem à Literatura Infantil. Para ela, “Entre as formas literárias mais importantes, vindas dos tempos remotos, e que se transformaram em Literatura Infantil, estão as narrativas maravilhosas” (Coelho, 2000, p. 153).

Essas narrativas maravilhosas têm suas raízes nas narrativas orientais, popularizadas pelos árabes, sendo “As Mil e Uma Noites” um de seus maiores exemplos. Suas aventuras giram sempre em torno de aspectos materiais, sociais e sensoriais, envolvendo desafios e reviravoltas que fascinam gerações (Coelho, 2000).

Em sua análise, Coelho (2000) ressalta certos padrões que se repetem na estrutura das narrativas de contos maravilhosos, como, por exemplo, a metamorfose de criaturas e objetos, atrelada à progressão da humanidade e do cosmos. Ele também aponta a presença de talismãs e objetos mágicos, ecoando os desejos da essência humana que resolve desafios impossíveis e realiza desejos profundos. Outro ponto notável é a força do destino, onde tudo aparenta estar predeterminado, juntamente com o desafio do mistério ou do proibido, que demandam proezas sobre-humanas de maneira desigual. Além da reiteração dos números com conotação esotérica, influenciada por velhas crenças religiosas e filosóficas e, por fim, o aparecimento da magia e da interferência divina, contos representativos que demarcam a passagem da Era Antiga pagã para a Modernidade Cristã.

As observações de Coelho (2000) revelam a profundidade e a complexidade dos contos maravilhosos, mostrando que eles vão muito além da fantasia. Esses contos não são apenas formas de entretenimento, mas também um modo de transmitir valores, crenças e ideologias de geração em geração.

O conceito de “conto” como sendo uma forma literária apresenta algumas complexidades históricas e linguísticas que refletem sua evolução ao longo do tempo.

Jolles (1930) observa que, ao contrário de outras formas narrativas, a palavra “conto” (Märchen, no alemão) adquire significado literário apenas com os esforços dos irmãos Grimm, que consolidaram diversas tradições em sua coletânea *Kinder- und Hausmärchen*. Essa unificação conceitual promoveu o conto a uma posição central no Romantismo alemão, destacando-se como forma popular e literária simultaneamente. Tal fato revela como a literatura oral e o registro escrito podem interagir para definir gêneros culturais específicos.

Jolles (1930) sublinha que o conto, ao contrário de outras narrativas como sagas ou adivinhas, foi associado a uma forma específica graças ao contexto cultural do século XIX. A influência dos irmãos Grimm, que sistematizaram as narrativas orais da época, é fundamental para compreender essa transição. Essa sistematização possibilitou não apenas a preservação das histórias, mas também a introdução de critérios que passaram a nortear a classificação do gênero. É interessante notar que, mesmo entre estudiosos contemporâneos, as discussões em torno dessa sistematização ainda ecoam, evidenciando a relevância do tema na crítica literária.

A palavra *Märchen* carrega nuances semânticas importantes. Jolles (1930) menciona que sua origem etimológica remonta ao alto-alemão *mâri* (lenda ou fábula) e ao gótico *mêrs* (conhecido, célebre), conferindo ao termo um caráter inicialmente depreciativo por ser um diminutivo de *Märe* (narrativa). Essa conotação diminutiva reflete a percepção de histórias curtas e muitas vezes fantasiosas. Contudo, a forma literária do conto transcende tais limitações semânticas, sendo reconfigurada no romantismo alemão como uma expressão essencial da poesia natural, ou seja, aquela que brota das raízes culturais populares.

Para além das questões etimológicas, a coletânea dos irmãos Grimm tornou-se um modelo estruturante de como o conto é entendido, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo. Jolles (1930) argumenta que a fidelidade ao que os Grimm consideravam como poesia natural garantiu uma autenticidade às narrativas, diferenciando-as de outras formas literárias influenciadas pela arte erudita. Este ponto é fundamental, pois reforça a dualidade entre as formas simples e as formas artísticas, tema que permeia as discussões do autor e que será detalhado em tópicos posteriores.

Terra (2018) nos apresenta uma análise bem estruturada sobre as peculiaridades desse gênero narrativo, enfatizando sua natureza como uma forma breve e objetiva de contar histórias, sendo definido o conto por ele como uma narrativa

condensada, cujo foco é um único evento, demandando do autor a capacidade de priorizar apenas o essencial, evitando que haja excessos descritivos.

Na abordagem da estrutura do conto maravilhoso feita por Propp (2001), percebe-se que o autor destaca de maneira perspicaz e precisa a importância de se identificar os elementos constantes e as funções que formam o núcleo das narrativas, ao argumentar que as ações realizadas pelos personagens, e não os personagens em si, são os verdadeiros componentes estruturais do conto. Assim, a análise deve focar no que cada ação representa para o desenvolvimento do enredo, em vez de limitar-se às características individuais de quem a executa, o que acaba redefinindo a abordagem tradicional, colocando o foco na funcionalidade narrativa.

Propp enfatiza ainda que a estrutura dos contos é monotípica em sua essência, ou seja, todos os contos maravilhosos compartilham um único tipo de construção narrativa e, segundo ele, essa uniformidade não elimina a diversidade das histórias, mas sim a organiza em torno de um eixo narrativo comum (Propp, 2001).

O enredo é definido por Propp (2001) como sendo uma combinação específica de funções narrativas que acabam se desenrolando numa estrutura lógica no conto maravilhoso. Com isso, os enredos não devem ser confundidos com motivos ou temas, já que sua essência está na conexão sequencial funcional das ações narrativas. Através dessa diferenciação, é possível compreender o enredo como sendo um componente dinâmico e de fundamental importância na organização das histórias.

Uma característica que pode ser considerada marcante do enredo no conto maravilhoso diz respeito à sua alta flexibilidade em associação à sua recorrência. Foi observado por Propp (2001) que as partes constitutivas de um conto podem ser levadas para outros enredos sem haver comprometimento de sua coerência estrutural. Assim, essa permutabilidade demonstra que o enredo não é dependente de uma única combinação de eventos, mas sim da funcionalidade de suas partes, seja qual for o contexto narrativo. Isso destaca o papel modular das funções na construção dos contos.

O conto maravilhoso constitui um gênero cuja característica contempla a presença de elementos fantásticos e uma estrutura narrativa distinta, estrutura na qual as funções têm um papel central. Propp (2001) aponta que essas narrativas têm seu destaque por meio da combinação de ações que possuem uma ordem pré-definida, acabando por culminar na resolução de um conflito central (Propp, 2001), sendo essa

regularidade estrutural um dos fatores principais que diferem os contos maravilhosos de outros tipos de narrativa folclórica.

O autor destaca ainda que os contos maravilhosos são constituídos por uma notável combinação de uniformidade e de diversidade e, embora sigam semelhantes padrões estruturais, são histórias que se diversificam por meio de personagens, cenários e situações variadas. Para Propp (2001), essa flexibilidade, em conjunto com sua consistência estrutural, é o que define o conto maravilhoso como sendo um gênero tão duradouro e universalmente fascinante. Por tais motivos, o conto maravilhoso foi escolhido na investigação desta pesquisa. Sua acessibilidade, seu encanto e sua estrutura clara facilitam a identificação dos elementos narrativos, a leitura e a produção, permitindo que os estudantes explorem sua criatividade.

Logo, mergulhar no universo da narrativa é embarcar em uma jornada repleta de descobertas, emoções e reflexões. A experiência de leitura se torna cativante e memorável quando os elementos fundamentais da história interagem harmoniosamente, construindo um mundo ficcional que transporta o leitor para além da realidade. Assim como uma casa necessita de alicerces sólidos, uma narrativa se sustenta sobre cinco pilares essenciais: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador.

A análise da estrutura e dos elementos da narrativa é fundamental para a compreensão profunda de qualquer texto literário. Como aponta Colomer (2017) em sua obra, "Introdução à Literatura Infantil e Juvenil Atual", a narrativa se compõe de dois elementos fundamentais: a história e o discurso. A primeira diz respeito ao que acontece, enquanto a segunda refere-se às palavras escolhidas para contá-la. A outra é a forma particular que o narrador escolhe para contar essa história: ou melhor, o modo como conta essa história, a via através da qual o autor quer contar sua história. Nessa distinção se percebe que a mesma história, dependendo de quem conta, pode assumir formas diferentes. Assim, ao analisar uma narrativa, devemos focar tanto nas palavras que se utilizam quanto no modo como as utilizam, pois isso revela as intenções do narrador e suas estratégias.

Colomer (2017) ainda cita que a narrativa é frequentemente organizada para estabelecer uma sequência lógica entre os acontecimentos, construindo uma rede de causas e efeitos que guia o leitor através da história.

Portanto, a análise da estrutura e dos elementos da narrativa revela a complexidade e a riqueza do texto literário. Compreender como a história, o discurso,

a cronologia, os personagens, o espaço e a perspectiva se combinam permite uma apreciação mais profunda e crítica da narrativa.

O enredo é o alicerce da narrativa, o conjunto dos fatos que constituem a história, a trama que prende a atenção e desperta a curiosidade do leitor. É através do enredo que se conhecem as ações dos personagens, seus conflitos e suas motivações. A autora Gancho (2020) destaca a importância da verossimilhança na construção do enredo, ou seja, a lógica interna da história que torna os eventos possíveis, mesmo em narrativas fantasiosas.

Os fatos de uma história não precisam ser verdadeiros, no sentido de corresponderem exatamente a fatos ocorridos no universo exterior ao texto, mas devem ser verossímeis; isto quer dizer que, mesmo sendo inventados, o leitor deve acreditar no que lê (Gancho, 2020, p. 5).

Os personagens são os habitantes desse universo ficcional, aqueles que vivenciam os conflitos e guiam o leitor pela narrativa. Gancho (2020, p. 8) apresenta uma classificação dos personagens quanto ao seu papel no enredo e quanto à sua caracterização: “Quanto ao papel desempenhado no enredo: protagonista, antagonista, personagens secundários; Quanto à caracterização: personagens planos (tipo e caricatura) e personagens redondos”. Os personagens redondos, com suas características multifacetadas, são aqueles que mais se aproximam da complexidade humana e que permitem ao leitor estabelecer uma conexão emocional com a história.

Para Coelho (2000, p. 70):

Personagem é a transfiguração de uma realidade humana (existente no plano comum da vida ou imaginada em algum lugar) transposta para o plano da realidade estética (ou literária). Não há ação narrativa, sem personagens que a executem ou vivam. A personagem é o elemento decisivo da efabulação, pois nela se centra o interesse do leitor. Adultos ou crianças, todos nós ficamos presos àquilo que acontece às personagens ou àquilo que elas são.

Coelho (2000) destaca de maneira brilhante a importância das personagens na literatura. Elas funcionam como um elo entre a realidade e a ficção, fazendo com que a narrativa se torne dinâmica e cativante. Sem esses personagens, a história perde sua essência, já que é por meio delas que sentimos, torcemos, desgostamos e nos emocionamos ao longo da trama. Desde a infância, nos identificamos com os heróis e vilões, não apenas por suas ações, mas também pelo que eles simbolizam em nossas vidas.

O tempo e o espaço são elementos da narrativa que definem o contexto em que os eventos ocorrem e influenciam as ações e emoções dos personagens. O tempo pode ser cronológico e relatado em ordem natural, ou psicológico, alterando a sequência temporal conforme o desejo ou a imaginação do narrador ou dos personagens. O lugar onde se passa a ação é denominado espaço, podendo ser caracterizado como aberto ou fechado, urbano ou rural, etc. Gancho (2020, p. 12) enfatiza a importância da interação entre tempo, espaço e personagens:

O espaço tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelos personagens.

O narrador é a voz que conduz o leitor pela narrativa, apresentando os eventos e os personagens. A posição do narrador frente à história define o foco narrativo, que pode ser em primeira pessoa (narrador personagem) ou em terceira pessoa (narrador observador). Cada tipo de narrador possui suas características e limitações, influenciando como a história é contada e a perspectiva que o leitor tem dos acontecimentos. A escolha do narrador é fundamental para determinar o tom da narrativa e a relação que se estabelece com o leitor. Gancho (2020, p. 14) ressalta que “não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história”.

Compreender os elementos fundamentais da narrativa é o primeiro passo para uma análise mais profunda e crítica das obras literárias. A partir do conhecimento desses pilares, é possível explorar a construção do enredo e a verossimilhança. Afinal, é a estrutura do enredo e a lógica interna da história que permitem ao leitor mergulhar no universo ficcional e vivenciar as emoções e reflexões que a narrativa oferece.

Após explorar os elementos fundamentais que dão vida a uma narrativa, é hora de mergulhar na arte da construção do enredo, a espinha dorsal que sustenta a história e conduz o leitor em um processo de descobertas. O enredo de uma história não é apenas um conjunto de fatos aleatórios; é uma estrutura elaborada que se desenvolve a partir de um conflito central e passa por diferentes etapas: a exposição, a complicação, o clímax e o desfecho. Essas etapas são essenciais para a construção da narrativa, tornando-a mais atrativa e envolvente para o leitor.

A exposição, como o nome sugere, é a parte inicial da história, onde são apresentados os conflitos centrais, o cenário e os personagens. A autora Cândida

Vilares Gancho (2020, p. 6) define a exposição como “a parte na qual se situa o leitor diante da história que irá ler”.

A complicação é a parte do enredo em que o conflito central se desenvolve, gerando obstáculos e desafios para os personagens. É o momento em que a tensão aumenta e o leitor se envolve cada vez mais com a história, ansioso para descobrir como os personagens irão superar as dificuldades. Gancho (2020, p. 7) afirma que a complicação “é a parte do enredo na qual se desenvolve o conflito (ou os conflitos)”.

Gancho (2020, p. 6) define o clímax como “o momento de maior tensão, no qual o conflito chega ao seu ponto máximo”. É o momento em que o leitor prende a respiração, aguardando o desfecho da narrativa. Já o desfecho seria a parte final da história, onde o conflito é resolvido e os destinos dos personagens são revelados. Dependendo da intenção do autor e do tipo de narrativa, o desfecho pode ser feliz, trágico, aberto ou surpreendente. Gancho (2020, p. 6) afirma que o desfecho “é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer, configurando-se num final feliz ou não”.

A construção do enredo está intimamente ligada à verossimilhança, por ser ela que permite ao leitor suspender sua descrença e se entregar à narrativa, acreditando nos personagens e nos acontecimentos. A autora ainda ressalta que a verossimilhança é a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor; é, pois, a essência do texto de ficção (Gancho, 2020).

Assim, a construção do enredo e a verossimilhança são elementos importantes para a produção de narrativas cativantes e memoráveis. Ao compreender as partes que compõem o enredo e a importância da lógica interna da história, o leitor pode apreciar a arte da narrativa com maior profundidade e criticidade, reconhecendo a habilidade do autor em construir um mundo de fantasias que nos leva para além da realidade.

Colomer (2017) cita que a linguagem é essencial para o valor literário de uma obra, devendo ir além da mera transmissão de informações. A escolha vocabular, a “textura” das palavras e a riqueza das imagens criadas são fundamentais para envolver o leitor. Os diálogos na narrativa devem ser autênticos e funcionais. Um bom diálogo na narrativa revela a personalidade dos personagens e avança a trama sem parecer artificial ou didático, mantendo a verossimilhança.

Colomer (2017) também observa que o estilo da linguagem deve estar a serviço da história que se deseja contar. A simplicidade ou a complexidade da linguagem deve ser uma escolha consciente do autor, visando sempre ampliar a

experiência literária do leitor. Assim, a linguagem na narrativa não é apenas um veículo de comunicação, mas um elemento artístico essencial na construção de uma história.

Os inícios e os finais das histórias também são fundamentais para garantir o envolvimento do leitor e proporcionar um fechamento adequado à narrativa. Segundo Colomer (2017), o início de uma narrativa deve estabelecer o mundo fictício e capturar o interesse do leitor rapidamente. Um bom começo apresenta personagens, contexto e conflitos de maneira instigante, incentivando o leitor a continuar. Já o final da história é vital para a valorização da narrativa, ao dar sentido ao que foi lido e provoca uma reação emocional. Um desfecho bem construído pode ser feliz, aberto ou negativo, dependendo do efeito desejado pelo autor.

Colomer (2017) ainda aponta que as narrativas modernas variam amplamente em seus desfechos, desde finais felizes até conclusões abertas ou negativas. Essas escolhas refletem uma evolução nas expectativas literárias e no papel educativo das histórias.

Dessa forma, tanto os inícios quanto os finais devem estar alinhados com a lógica interna da narrativa e com os temas centrais da história. Essa coerência é fundamental para garantir uma experiência de leitura satisfatória e significativa.

Portanto, fica evidente que cada componente da estrutura de uma narrativa literária contribui para uma experiência de leitura completa e envolvente, evidenciando a maestria do autor na construção de sua obra.

No ensaio “Três maneiras de escrever para crianças”, Lewis (2005) compartilha com clareza e sensibilidade suas reflexões sobre o que torna uma história infantil genuína, cativante e, acima de tudo, significativa. São identificadas três abordagens principais para a escrita ser voltada ao público da esfera infantil, duas delas consideradas válidas pelo autor e uma que ele critica abertamente.

A primeira, considerada negativa, é a tentativa feita artificialmente de agradar as crianças, tendo por base o que se imagina que elas desejam, ou seja, histórias criadas a partir de elementos alinhados às tendências contemporâneas, tais como máquinas mágicas ou cenas exageradas, mas que, na realidade, não tocam nem o autor, nem a criança. Lewis (2005) denuncia esse tipo de escrita como desonesta e desprovida de autenticidade emocional.

Já a segunda abordagem surge das histórias contadas espontaneamente a crianças reais. Aqui, há uma troca sincera entre autor e ouvinte, onde a história nasce de uma relação afetiva concreta, e não de fórmulas preestabelecidas.

Por fim, a terceira e mais pessoal abordagem, que é a que o próprio Lewis segue, parte do impulso interno do autor de expressar algo importante por meio da forma artística do conto de fadas. Segundo o autor, essa forma não é escolhida por ser “para crianças”, mas porque é a melhor forma de transmitir determinada visão de mundo. Ou seja, a história infantil verdadeira nasce de um desejo genuíno de comunicar ideias e sentimentos profundos, muitas vezes universais e atemporais.

Lewis (2005) argumenta que os bons contos para crianças falam tanto aos adultos quanto às crianças, justamente porque exploram arquétipos humanos profundos, que fazem parte do nosso inconsciente coletivo ou nos colocam na posição de “sub-criadores”. Personagens como animais falantes, fadas ou bruxas têm o propósito de servir como símbolos de aspectos humanos — coragem, bondade, orgulho ou covardia — em uma forma mais acessível e poderosa para leitores de todas as idades.

Partindo dessa base teórica, este estudo buscou investigar, na prática, como a escrita criativa dos estudantes pode ser desenvolvida a partir do contato com um conto maravilhoso. A seguir, apresentamos a metodologia usada para analisar as habilidades dos alunos por meio de uma intervenção pedagógica com atividades voltadas ao estímulo da criatividade e ao manuseio da linguagem escrita.

3 METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido configura-se como uma pesquisa social de base empírica. O escopo do estudo é a análise das habilidades de escrita criativa de estudantes, verificadas a partir de uma intervenção pedagógica sistemática, com atividades de sensibilização e experimentação textual a partir de um conto maravilhoso, focalizando o enredo e a construção de uma estrutura composicional coerente.

A pesquisa-ação, que tipifica a pesquisa, é uma metodologia comumente utilizada no âmbito educacional e é a base para a realização de estudos no PROFLETRAS. Thiollent (2009) concebe a pesquisa-ação em um enquadramento de pesquisa social fundamentada empiricamente, visando resolver um problema coletivo ao incorporar a condição de participação ou cooperação para alcançar os resultados. O lócus tem fundamental importância para uma pesquisa, ao levar o pesquisador a refletir sobre o seu problema, interações e questionamentos dessa experiência, abrindo espaço para a investigação. Portanto, cumpre destacar que a instituição onde o projeto foi desenvolvido é a Escola Estadual de Educação Básica Professora Laura Lima, situada à Rua do Louro, 143, no bairro Monte Verde, na cidade de Florianópolis.

A turma participante desta pesquisa é composta por estudantes do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual localizada no bairro Monte Verde, na Grande Florianópolis. Trata-se de uma comunidade marcada por vulnerabilidade social, com predominância de famílias de baixa renda, acesso limitado a bens culturais e dificuldades de acompanhamento escolar por parte dos responsáveis. Muitos dos alunos vivem em contextos de instabilidade econômica e enfrentam desafios que extrapolam os limites da sala de aula, como falta de acesso a livros em casa, pouco incentivo à leitura e, em alguns casos, desestruturação familiar. A realidade da turma reflete, assim, um cenário de desigualdades educacionais que se manifesta, entre outros aspectos, nos níveis muito variados de domínio da leitura e da escrita. Observa-se um número significativo de estudantes em condição de defasagem de aprendizagem, com dificuldade de compreensão leitora e produção textual, além de um alto índice de alunos em situação de quase analfabetismo funcional, com dificuldades em expressar ideias com coerência, organizar enredos narrativos e empregar estruturas básicas da língua escrita.

A produção dos dados primários foi realizada por meio da escrita livre dos estudantes, e as narrativas foram analisadas com base no instrumento proposto por Cunha (2016), conforme os critérios e níveis para a análise dos dados. O instrumento trata-se de uma tabela que enfoca como critérios principais de análise a extensão e o formato da produção textual; o nível de criatividade, considerando a originalidade do tema, a construção das personagens e o desenvolvimento do desfecho; a coerência e a consistência interna da narrativa; bem como a organização global do texto, com atenção ao uso correto da pontuação e à disposição estruturada das partes que compõem o discurso narrativo, conforme detalhado no Anexo 2.

Além disso, para contemplar os resultados do projeto, foi utilizada a observação pessoal como instrumento de produção de dados. O trabalho, assim, descreveu as observações constatadas pela pesquisadora no decorrer da experiência, somadas à análise dos textos produzidos pelos estudantes, discutidos à luz da base teórica adotada.

É importante salientar que o projeto foi desenvolvido a partir de um conto maravilhoso, utilizando diferentes recursos, como projetores, lousa, sala de aula e biblioteca. A partir da metodologia da pesquisa-ação, foi elaborada uma proposta de intervenção pedagógica para proporcionar avanços no desenvolvimento de habilidades de escrita criativa em estudantes do ensino fundamental, que será detalhada a seguir.

Antes, porém, importa registrar que a proposta de pesquisa para esta dissertação recebeu a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, conforme o Parecer Número 7.154.836.

3.1 DELINEAMENTO

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, sendo a interpretação dos eventos realizada de maneira indutiva. Em termos de natureza, a pesquisa configura-se como aplicada, uma vez que visa elaborar um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) para a escrita de narrativas nas escolas de educação básica. No que se refere aos procedimentos, caracteriza-se como pesquisa-ação, definida por Thiollent (2009, p. 16) como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema

coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Com relação aos objetivos, classifica-se como exploratória, pois busca investigar os potenciais efeitos do projeto de intervenção na produção textual dos estudantes.

3.2 PROCEDIMENTOS

A etapa inicial desta investigação concentrou-se na escrita livre dos alunos sem intervenções pedagógicas, seguida pela leitura de um conto que serviu como referência para a compreensão das características do conto maravilhoso e a estruturação de uma narrativa. Nesse caso, o conto escolhido foi “Os sete corvos”, dos Irmãos Grimm — Jakob & Wilhelm. A obra é da coleção “Literatura em minha casa” e chama-se “Contos de Grimm – Animais Encantados”, volume 4, com tradução e adaptação de Ana Maria Machado. A coleção contém 39 páginas sendo publicada pela Editora Nova Fronteira, no ano de 2002. O governo do Estado de Santa Catarina distribuiu 20 cópias da coleção na escola onde a pesquisa foi realizada, disponibilizando-as na biblioteca para uso de alunos e professores. Após a atividade de produção escrita, realizada sem a intervenção da professora, leituras ou explicações, a análise dos dados obtidos baseou-se na Tabela de análise/avaliação das produções textuais, adaptada de Cunha (2016), tabela que tem como critérios principais de análise a extensão e o formato da produção textual; o nível de criatividade, considerando a originalidade do tema, a construção das personagens e o desenvolvimento do desfecho; a coerência e a consistência interna da narrativa; bem como a organização global do texto, com atenção ao uso correto da pontuação e à disposição estruturada das partes que compõem o discurso narrativo, conforme detalhado no Anexo 2.

Para explorar os possíveis efeitos do projeto de intervenção na escrita desses alunos, a leitura do clássico “Os sete corvos” dos Irmãos Grimm foi o próximo passo adotado. Dentro deste contexto, Cerrillo (2008) argumenta que a leitura nos abre as portas para universos cheios de ideias e ficção. Esses universos, por sua vez, podem alimentar a produção textual original dos estudantes, oferecendo uma fonte rica de inspiração e exemplos a seguir. Ao selecionar o livro com a coleção de contos dos

Irmãos Grimm utilizado durante a intervenção pedagógica, buscou-se considerar não apenas o potencial literário das obras, mas também sua adequação aos diferentes níveis de leitura dos alunos e aos objetivos específicos de cada atividade. Como destaca Colomer (2017), a escolha de livros no contexto escolar deve responder a múltiplos propósitos de leitura, articulando o prazer estético com a construção de habilidades e saberes.

Essa leitura individual ocorreu durante uma das oficinas já planejadas pela pesquisadora. Logo em seguida, foi promovida uma roda de conversa para avaliar a compreensão dos alunos sobre o texto e discutir as principais características do conto maravilhoso. Após essa roda de conversa, para o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, a pesquisadora elaborou quatro atividades planejadas, voltadas à promoção da produção narrativa e do desenvolvimento da escrita criativa. A primeira atividade consistiu na continuação de enredos previamente apresentados, em que os estudantes deveriam desenvolver a sequência narrativa de maneira coerente. A segunda proposta envolveu a construção colaborativa de uma narrativa escrita, em que o grupo, de forma conjunta, elaborou uma história com início, meio e fim. A terceira atividade teve caráter lúdico e utilizou as cartas do jogo Dixit, estimulando a criação e a imaginação por meio da oralidade: cada aluno retirava uma carta e dava continuidade à narrativa oral conforme a imagem apresentada. Por fim, a quarta atividade envolveu uma “caixa mágica de enredos”, da qual os estudantes retiravam cartões com inícios de histórias, aos quais deveriam dar continuidade de forma criativa. Todas as atividades foram aplicadas com a turma participante, buscando observar os efeitos da proposta na ampliação das habilidades de escrita criativa entre os alunos.

Concluídas as atividades de intervenção pedagógica realizadas durante a oficina, foi solicitada aos participantes a elaboração de uma nova produção textual. Essa etapa teve como finalidade analisar os possíveis efeitos da intervenção no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos.

Assim, os passos dos procedimentos foram organizados em quatro fases: a fase exploratória, a fase de planejamento, a fase de ação e, por fim, a fase de avaliação, conforme se observará nas seções a seguir.

3.2.1 Fase exploratória

Nesta etapa, foi realizado um diagnóstico do nível de construção composicional e da coerência dos textos narrativos dos estudantes, a partir de produções escritas livres. A avaliação diagnóstica foi referenciada na Tabela de análise/avaliação das produções textuais de Cunha (2016). (Anexo I). A análise foi feita partindo dos critérios de classificação das produções textuais apresentados na tabela de classificação adaptada de Cunha (2016), por meio da qual foi feita uma análise cuidadosa e reflexiva das produções. Cunha (2016) (Anexo II). A tabela versa, prioritariamente, como critérios centrais de análise: a extensão e o formato da produção textual; o grau de criatividade, considerando a originalidade temática, a caracterização das personagens e a elaboração do desfecho; a coerência e a adequação interna da narrativa; bem como a estruturação global do texto, com especial atenção ao uso apropriado da pontuação e à organização das partes constitutivas do discurso narrativo.

3.2.2 Fase do planejamento

Após o diagnóstico dos níveis de coerência e construção composicional dos textos dos estudantes, foi realizado um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), com o intuito de sensibilizá-los em relação às características composicionais e de coerência na sequência narrativa do conto maravilhoso e ao manuseio colaborativo desse tipo de narrativa. O plano foi estruturado de maneira a atender a essas demandas observadas na fase exploratória, por meio da elaboração e aplicação de oficina de escrita criativa baseada na leitura de contos maravilhosos da literatura infantil, para promover a experimentação textual, o desenvolvimento da criatividade e a ampliação das competências narrativas dos estudantes. As atividades propostas buscaram favorecer a apropriação dos elementos estruturais do conto e estimular a produção de narrativas mais coerentes, em um ambiente pedagógico que incentivasse a autoria, a colaboração e o prazer pela escrita.

3.2.3 Fase de ação

Para colocar em prática o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), foi realizada uma oficina de escrita criativa, conforme definição supracitada, utilizando, na ação de sensibilização para as características da obra selecionada, ferramentas didáticas como PDF, Canva, quadro branco e instrumentos audiovisuais. Quanto ao manuseio textual, os atos de criação, recriação, ampliação e adaptação da obra escolhida foram algumas das ações para essa fase. As principais características destacadas para a sensibilização foram os elementos composicionais do conto maravilhoso, com ênfase na estrutura narrativa (situação inicial, conflito, desenvolvimento e desfecho), na caracterização simbólica dos personagens e na lógica interna dos acontecimentos. Além disso, foram enfatizados aspectos da criatividade, como a originalidade temática e a liberdade de expressão, visando à construção de narrativas mais significativas e bem organizadas. Foram realizadas, ainda, anotações pessoais em diário de observação por parte da pesquisadora.

3.2.4 Fase de avaliação

A fase de avaliação teve como objetivo verificar se houve indícios de que o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) promoveu a aprendizagem narrativa nos estudantes. Para isso, foi reaplicada a atividade de escrita livre de um conto e comparadas amostras de produções antes e depois da intervenção.

Além dessas etapas, com o intuito de apoiar outros profissionais da Educação Básica, desenvolveu-se um recurso educacional para os professores: um manual para a aplicação de uma das atividades da oficina em sala de aula, que contribuía com o trabalho didático com a escrita criativa, a partir de textos do campo artístico-literário.

3.3 A APLICAÇÃO DO PROJETO

Após a entrega dos termos de assentimento livre e esclarecido (TALE) e dos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os alunos e seus responsáveis, a professora explicou detalhadamente o objetivo do projeto e pediu aos alunos que lessem os termos antes de realizarem a assinatura. Após a devolutiva dos alunos e responsáveis, a professora explicou que o projeto seria realizado no

contraturno das aulas de Língua Portuguesa e que os alunos que optassem por não participar do projeto não seriam prejudicados. Dos trinta alunos que compõem a turma, vinte inscreveram-se na oficina; entretanto, ao longo do projeto, apenas quatro desistiram, deixando de participar a partir do segundo dia.

A aplicação do projeto teve início em 18 de outubro de 2024, com orientações preliminares sobre a atividade a ser realizada. Desenvolveu-se por aproximadamente dois meses, contemplando dois encontros semanais com duração de uma a uma hora e meia, conforme a necessidade.

As atividades propostas na oficina voltadas aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental foram elaboradas com o objetivo de sensibilizar, estimular e ampliar as habilidades de escrita criativa, bem como de favorecer a construção estrutural e composicional dos textos, com atenção à coerência narrativa. Para conduzir esse processo de forma gradual e significativa, a oficina foi organizada em etapas específicas, planejadas da seguinte maneira:

3.3.1 Primeira etapa

Nesta etapa, estabeleceram-se os moldes da oficina, definindo-se que os ciclos de encontros com os estudantes ocorreriam no contraturno das aulas, atendendo a uma exigência da Coordenadoria Regional de Educação de Florianópolis. A periodicidade foi estabelecida em dois encontros semanais, totalizando 15 encontros, concluídos em novembro, com duração variável entre uma e uma hora e meia. O número de participantes também foi estipulado em, no máximo, vinte alunos, e sugeriu-se que o formato da sala de aula fosse organizado em círculo.

Buscando despertar o interesse dos estudantes e contextualizar as características de um conto maravilhoso para a investigação, a pesquisadora procurou chamar a atenção para a importância da leitura de clássicos da literatura infantil, pois a leitura, especialmente de obras clássicas da literatura infantil, desempenha um papel central no estímulo à escrita criativa, oferecendo aos alunos modelos ricos em linguagem, estrutura e imaginação. Colomer (2017) ressalta que, por meio da literatura, as crianças têm acesso a referências linguísticas, artísticas e culturais compartilhadas com gerações anteriores, fortalecendo seu vínculo com a tradição cultural. Dessa forma, ao explorar narrativas consagradas, os estudantes não apenas ampliam seu repertório literário, como também desenvolvem habilidades para criar

textos mais elaborados, coerentes e significativos, conectando-se de forma mais profunda com sua própria cultura.

A atividade teve início com uma roda de conversa na qual os alunos foram questionados sobre quais histórias lembravam ter lido ou ouvido, estimulando-os a relacionar suas experiências prévias com as características típicas dos contos maravilhosos. Foram destacados elementos como a presença do fantástico, criaturas místicas, cenários deslumbrantes, heróis e heroínas corajosos, a dualidade entre o bem e o mal, além de símbolos recorrentes como animais falantes e espelhos mágicos. Tais aspectos foram apresentados também por meio da lousa digital, de modo a favorecer a reflexão conjunta sobre os componentes estruturais que compõem esse tipo de narrativa.

Após essa roda de conversa, cada aluno fez uma lista de seu repertório bibliográfico, incluindo desde os clássicos da literatura até leituras de entretenimento, como gibis, revistas e mangás. Em seguida, os alunos produziram, em folha simples, uma história de tema livre, utilizando referências de suas experiências de leitura ou do que já haviam ouvido. Exigia-se apenas que a narrativa apresentasse elementos fantásticos, caracterizando-se como um conto maravilhoso.

A pesquisadora observou, neste momento, a dificuldade enfrentada pelos alunos para criar uma narrativa com as características de um conto maravilhoso, conforme solicitado, sem contar a expressiva dificuldade em estruturar a narrativa. Muitos não conseguiram finalizar suas histórias, pois não souberam administrar o tempo dado, com muita distração e falta de concentração por parte de alguns alunos.

3.3.2 Segunda etapa

Na segunda etapa, foi retomada a roda de conversa, e alguns estudantes fizeram a leitura de suas produções livres feitas na primeira etapa. Em seguida, na lousa digital, a professora fez a leitura de um conto maravilhoso clássico dos irmãos Grimm, da coleção “Literatura em minha casa”, “Os sete corvos”, com tradução e adaptação de Ana Maria Machado, da Editora Nova Fronteira. O intuito da leitura de um clássico era o de contribuir com o enriquecimento do repertório dos participantes e promover reflexões sobre a leitura. Leffa (1996) propõe que esse tipo de leitura seja um processo de representação que se apoia no conhecimento que já temos e, ao mesmo tempo, ajuda a construí-lo, enriquecendo, assim, a base para a criação original

florescer. Além disso, com o uso de multimídia e slides, a professora explicou as características de um conto maravilhoso para os estudantes, mostrou mais alguns exemplos de contos maravilhosos, apresentou suas estruturas, abordou os elementos da narrativa; logo após, em uma roda de conversa, os alunos identificaram, no conto “Os sete corvos”, tais elementos explanados pela pesquisadora.

Durante a roda de conversa que se seguiu à leitura do conto pela professora, foram propostos questionamentos com o intuito de instigar a reflexão crítica e a identificação dos elementos estruturais da narrativa, bem como das características típicas do conto maravilhoso. Dentre as perguntas feitas aos alunos, destacam-se:

- quem é o personagem principal desta história? O que ele deseja ou precisa alcançar?
- quais obstáculos ou desafios ele encontrou pelo caminho?
- você percebeu algo mágico ou fantástico no enredo? O que não seria possível no mundo real?
- onde a história se passa? Esse lugar poderia existir de verdade?
- há personagens que representam claramente o bem e o mal? Quem seriam eles?
- algum objeto ou animal da história tem um papel especial, como se tivesse poderes ou significados simbólicos?
- Como o conto termina? Esse desfecho foi satisfatório para você? Mudaria algo?
- se você fosse o autor, o que faria diferente no enredo?

Esses questionamentos, ao promoverem a leitura atenta e a análise crítica da narrativa, colaboram para o desenvolvimento da consciência narrativa e da escrita criativa, ao ajudarem os estudantes a compreender a estrutura e os elementos de um conto maravilhoso, facilitando, posteriormente, a elaboração de suas próprias histórias.

Nesta etapa, realizou-se a comparação entre as produções dos alunos e o conto lido pela professora, promovendo um diálogo estruturado com a turma acerca das características de um conto maravilhoso e das estruturas básicas de uma narrativa. Para tanto, a pesquisadora utilizou um data show, projetando inicialmente o texto lido por ela e, em seguida, textos aleatórios dos alunos, a fim de estimular a reflexão crítica. Durante a atividade, foram realizados questionamentos direcionados, tais como: “O texto apresenta personagens? Quantos? Quem são? Quais são suas

características? Onde se passa a história? Que eventos alteram a trajetória da narrativa?” Posteriormente, ao projetar um texto anônimo de um aluno, foram repetidos os mesmos questionamentos, orientando os estudantes a reconhecerem, nos textos produzidos por seus colegas, elementos semelhantes aos observados no conto modelo, bem como a identificar se as respostas às questões poderiam ser encontradas naquele texto. Essa dinâmica permitiu aos alunos estabelecer comparações concretas entre suas produções e o modelo literário, promovendo o desenvolvimento da percepção crítica sobre a construção narrativa e o aprimoramento das próprias habilidades de escrita.

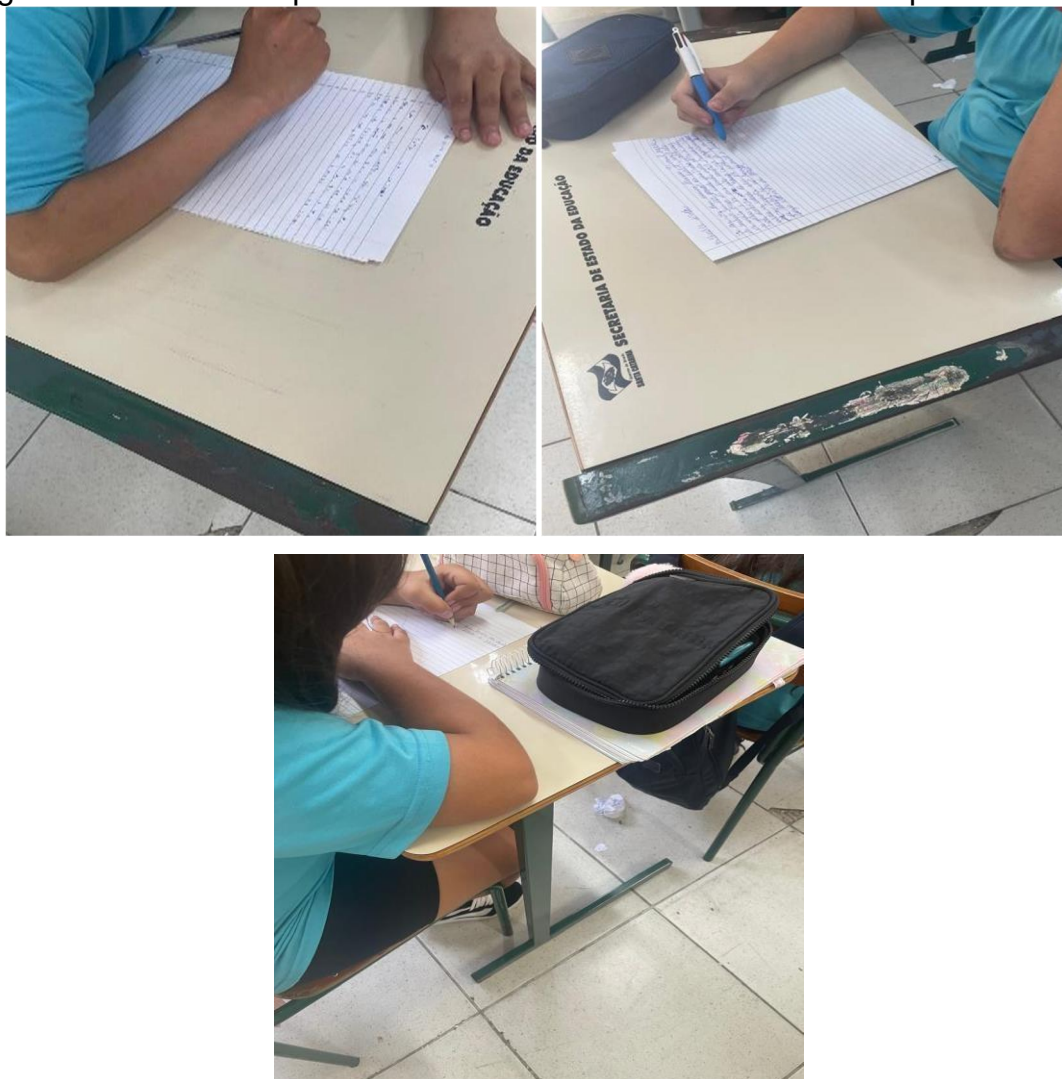
3.3.3 Terceira etapa

Após a roda de conversa e a análise comparativa entre a narrativa produzida pela turma e a leitura realizada com a professora, a pesquisadora desenvolveu, com os alunos, atividades direcionadas à produção e ao manuseio textual.

Essas propostas integraram um planejamento composto por quatro intervenções, previamente descritas nesta pesquisa, todas voltadas ao estímulo da criatividade e ao desenvolvimento das habilidades de escrita criativa. Iniciou-se, portanto, o plano de intervenção pedagógica com o objetivo de desenvolver a escrita criativa desses estudantes. Este Plano de Intervenção Pedagógica resultou na elaboração de uma sequência de quatro atividades, que serão apresentadas a seguir:

- 1) “expansão criativa de texto inicial”: atividade de desenvolvimento da criatividade ao criar um enredo e um final para uma narrativa a partir de um texto inicial já proposto em slide;

Figura 1 – Estudantes produzindo um desenvolvimento e um final para narrativa



Fonte: a autora (2025).

A proposta consistiu em apresentar aos participantes uma introdução de conto maravilhoso previamente elaborada, contendo um cenário inicial, personagens definidos e um conflito primário. A tarefa dos participantes consistia em dar continuidade à narrativa, desenvolvendo o enredo, aprofundando os personagens e conduzindo a história a uma conclusão coerente com os elementos iniciais, exigindo, assim, a construção de um enredo coeso, que, conforme Gancho (2020), constitui o alicerce da narrativa, dotado de verossimilhança interna — desafiando o autor incipiente a mobilizar sua criatividade para tornar os eventos críveis e envolventes, mesmo no âmbito do fantástico, como aponta Coelho (2000).

Durante a realização da atividade, foi possível identificar diferentes estratégias adotadas pelos participantes para dar prosseguimento ao texto. Alguns optaram por manter o tom e o estilo da introdução, preocupando-se em garantir uma continuidade

fluida. Outros imprimiram à narrativa sua marca autoral, introduzindo elementos inesperados, reconfigurando o enredo ou até subvertendo expectativas construídas no início do conto.

A atividade de continuidade instigou a análise das intenções do trecho inicial, promovendo o desenvolvimento da reflexão sobre o uso da língua ao levar os participantes a justificar escolhas narrativas com base no que estava previamente estabelecido.

A atividade começou com uma reflexão sobre “O narrador, personagens, enredo, ou seja, os elementos de uma narrativa e as estruturas do texto, início, meio e fim”. Dúvidas como as do aluno AI2: “Quantos parágrafos devo fazer depois deste trecho inicial para ser uma boa produção?”, ou do aluno AI11: “Como criar uma história do nada e se eu quiser mudar o começo ou a história?”, enfim, toda essa roda de conversa antes da atividade gerou um ambiente muito favorável para discutir as aprendizagens já adquiridas no decorrer dos anos letivos desses estudantes e aquelas que precisavam de algum aprimoramento. O objetivo era fazer com que o aluno refletisse sobre o próprio discurso ou sobre a forma como está se comunicando, estimulando essa reflexão sobre a própria linguagem utilizada durante a produção do texto, visando ativar a esfera metadiscursiva, já que essa se apresenta como “uma ferramenta para o aprendizado da escrita em si” (Barbeiro; Pereira, 2007, p. 11).

O trecho inicial preexistente contribuiu de maneira significativa para os estudantes darem continuidade à narrativa, instigando a criatividade nas produções voltadas à conclusão do texto. Nesse processo, a arquitetura do enredo, com suas etapas detalhadas por Gancho (2020), oferece um roteiro que, longe de engessar, estimula a criatividade ao exigir soluções originais para a progressão e resolução dos conflitos da narrativa.

Observou-se um avanço na inovação e na originalidade dos temas abordados; entretanto, ainda se identificou dificuldade na inclusão e na descrição das personagens de forma organizada, assim como na estruturação do texto.

- 2) “uma história, várias mãos”: atividade de desenvolvimento da criatividade na construção de uma narrativa colaborativa, na qual a equipe receberia partes do enredo — introdução, desenvolvimento e desfecho — que deveriam ser distribuídas entre seus membros; em seguida, os alunos deveriam construir, coletivamente, uma narrativa única, unindo as partes do enredo e fazendo adaptações ao texto até que o resultado final fosse

uma história com início, meio e fim, com coerência narrativa. Essa construção coletiva não apenas estimulava a colaboração, como também exigia a organização lógica dos acontecimentos narrados. De acordo com Colomer (2017), a narrativa é frequentemente estruturada para estabelecer uma sequência lógica entre os acontecimentos, construindo uma rede de causas e efeitos que guia o leitor através da história.

Figura 2 – Estudantes produzindo uma narrativa de forma colaborativa



Fonte: a autora (2025).

Durante a execução da proposta, notou-se uma redução na dificuldade de concluir uma narrativa com coerência, uma vez que os alunos perguntavam sempre que tinham dúvidas sobre como o texto estava ficando, conforme escreviam. Contudo, ao solicitar que eles concluíssem a etapa final do processo de escrita, observou-se que poucos liam novamente a narrativa completa para o monitoramento da própria escrita.

A ausência de diálogo entre os participantes comprometeu a coesão de algumas produções, que apresentaram trechos desconexos e lacunas no desenvolvimento das ideias. No entanto, foi possível observar um aumento no engajamento dos alunos, evidenciado pela maior empolgação, ânimo e disposição para a produção textual. Além disso, identificaram-se avanços na escrita, especialmente quanto à introdução de elementos-surpresa, embora sutilmente e em menor porcentagem. Observou-se um discreto avanço no aumento do número de personagens e no aprimoramento de suas descrições, evidenciando a necessidade de um trabalho mais aprofundado nesse parâmetro. A avaliação dos textos indicou que, ao introduzir ou incorporar elementos mágicos — ausentes nas primeiras produções —, os alunos, intuitivamente, precisaram ampliar seu repertório narrativo, mesmo que de maneira sutil. A possibilidade de utilizar elementos fantásticos nos enredos incentivou-os a desenvolver histórias com mais elementos, o que resultou na criação de novos personagens ou, em alguns casos, na descrição com um pouco mais de detalhes daqueles já existentes, ou na inclusão de algum detalhe que não havia na primeira produção, no início da intervenção. Esse processo demonstra que o estímulo à imaginação e à criatividade não apenas enriquece a composição textual, mas também promove o desenvolvimento gradual das habilidades de caracterização e organização narrativa.

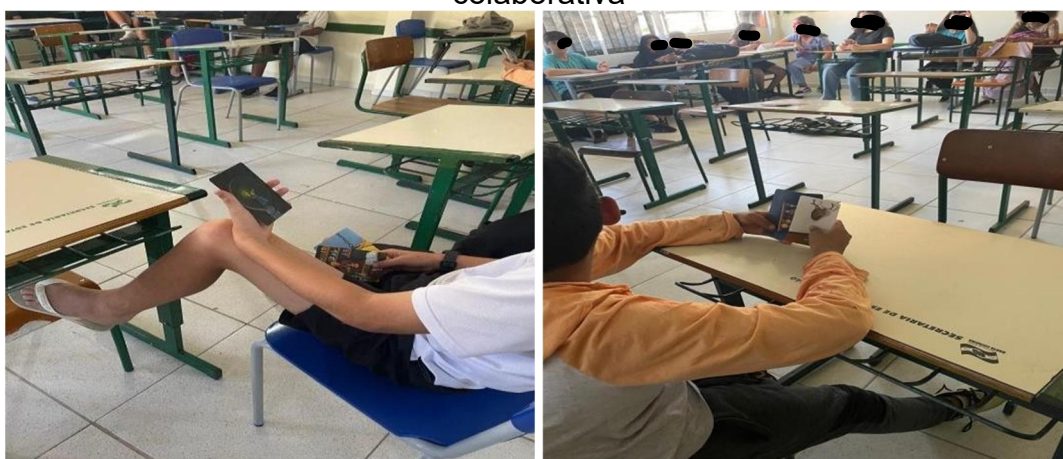
- 3) “imagens que viram histórias”: a atividade teve como objetivo desenvolver a criatividade dos alunos por meio da relação entre imagem e produção oral, utilizando cartas do jogo Dixit como recurso pedagógico. Individualmente, cada estudante deveria criar uma narrativa a partir da imagem presente na carta que retirava do maço. Em seguida, o próximo aluno dava continuidade à história com base em uma nova carta, sem perder a coerência com o enredo iniciado pelo colega anterior. A dinâmica seguia em círculo, até que todos os participantes tivessem contribuído com a narrativa coletiva. Ao final, o grupo deveria construir um desfecho

coerente com a introdução e o desenvolvimento da história. Essa atividade, além de estimular a oralidade e a imaginação, exigiu dos alunos perspicácia, escuta ativa e colaboração, promovendo o trabalho em grupo por meio da construção conjunta de sentidos (Figura 3);

As imagens das cartas apresentavam aspectos fantásticos que instigavam a curiosidade dos estudantes, ao mesmo tempo em que fomentavam a criatividade e a imaginação de cada um deles, proporcionando uma vivência que ampliasse diferentes maneiras de reflexão no âmbito da fantasia e da criatividade. Considerando que estimular a imaginação a partir das imagens é essencial para o desenvolvimento do pensamento criativo, a atmosfera de confiança e liberdade que precisou ser criada naquele ambiente para que a atividade fosse realizada, conforme preconizado por Bach (1991), ao falar de espaços que inspirem a livre expressão, e por Carnaz (2013), ao defender a valorização dos erros como oportunidades, foi essencial para que os alunos se sentissem seguros para explorar suas capacidades inventivas sem inibições. Porém, mesmo assim, os alunos sentiram dificuldades.

Muitas vezes, os alunos questionavam quando não conseguiam fazer alguma conexão das imagens de suas cartas com a história. A pesquisadora intervinha reafirmando que os alunos deveriam, a partir da análise e reflexão das ilustrações, criar uma narrativa conectando os cartões com a história que se seguia (Figura 3).

Figura 3 – Estudantes produzindo uma narrativa a partir de imagens de forma colaborativa





Fonte: a autora (2025).

À medida que as imagens já haviam sido previamente analisadas, a execução da atividade tornou-se relativamente mais simples. No entanto, algumas crianças ainda demonstraram dificuldade em estabelecer conexões entre as histórias, uma vez que o exercício exigia o uso da imaginação para a criação e continuidade narrativa. Além disso, a timidez de alguns alunos em se expressar oralmente contribuiu para a lentidão no andamento da atividade, o que, em certos momentos, gerou desmotivação no grupo, comprometendo o ritmo e a fluidez da proposta. Com o tempo, a atividade passou a apresentar um caráter repetitivo e pouco estimulante, comprometendo a motivação e o interesse inicialmente presentes. Observamos, portanto, uma dificuldade significativa no processo criativo dos estudantes, aspecto que merece destaque nesta pesquisa, tanto por sua relevância quanto por suas implicações no planejamento de futuras intervenções pedagógicas. Essa dificuldade ocasionou, em diversas ocasiões, a perda da lógica narrativa, com o desenvolvimento da trama por caminhos inesperados e desconexos. Tal situação dificultou e prolongou a dinâmica, exigindo que os estudantes revisitassem o círculo de discussão repetidas vezes para

restabelecer a coerência da história e alcançar uma conclusão lógica. Apesar de a atividade ter sido inicialmente considerada a mais interessante, verificamos que ela provocou maior dispersão da atenção dos alunos. Ademais, as dificuldades apresentadas por alguns participantes na manutenção da lógica narrativa geraram desmotivação entre os demais, o que somente foi superado quando o grupo conseguiu construir um desfecho que lhes parecesse satisfatório.

Apesar das dificuldades enfrentadas, foi fascinante, do ponto de vista da pesquisadora, perceber as conexões que as crianças conseguiram estabelecer mentalmente para desenvolver uma narrativa a partir da análise das imagens e da aplicação das cartas. Essa experiência vai ao encontro do que propõe Alencar (2009), ao destacar a importância de estratégias pedagógicas específicas que estimulem aptidões como a criatividade e a resolução de problemas inovadores.

A construção de um ambiente propício é fundamental para o lúdico exercer seu papel no desenvolvimento criativo. Matos (2005) sugere que a escrita pode ser transformada em algo prazeroso e divertido, um “jogo intelectual altamente criativo”, especialmente quando as oficinas se propõem a “testar e brincar com a linguagem”. Embora a proposta dessa oficina tenha buscado integrar o lúdico como estratégia de motivação, conforme apontam Alencar (2009) e Matos (2005), observou-se que os alunos demonstraram certa desmotivação durante a atividade devido à dificuldade de alguns colegas. Esse resultado, no entanto, não invalida o potencial da abordagem, mas revela a importância da sistematização cuidadosa e do tempo adequado para sua execução. A falta de engajamento, neste caso, pareceu estar mais relacionada a questões organizacionais — como a limitação do tempo destinado à oficina e a ausência de atividades prévias que estimulassem, progressivamente, a imaginação, a criatividade dos estudantes e a familiarização com o ambiente e com a dinâmica, uma vez que muitos alunos ainda demonstravam insegurança e timidez — do que à proposta em si. Isso reforça a ideia de que o uso do lúdico, para surtir efeito, exige planejamento detalhado e adaptação à realidade da turma. Assim, mais do que descartar a estratégia, é necessário repensar sua aplicação, considerando o ritmo dos alunos, a complexidade da proposta e o espaço para a experimentação ocorrer de maneira significativa.

- 4) “surpresa literária”: a atividade teve como objetivo o desenvolvimento da criatividade por meio da produção de uma narrativa escrita, a partir de trechos introdutórios com enredos selecionados de uma 'caixa surpresa'. A

proposta foi realizada ao longo de aproximadamente 1h e 30 minutos, tempo no qual os alunos se dedicaram à execução e conclusão das tarefas propostas. O início da atividade foi marcado pela apresentação da chamada 'caixa mágica', o que despertou a curiosidade dos estudantes e contribuiu para a criação de um ambiente lúdico e motivador para a escrita. O fomento da curiosidade, nesse contexto, revela-se um elemento essencial no desenvolvimento da capacidade criativa, pois, conforme Alencar (2009), a criação de condições favoráveis à expressão individual depende diretamente da promoção ativa da curiosidade e da experimentação. Nesse sentido, a curiosidade funciona como um catalisador do processo criativo, impulsionando os alunos à exploração de “caminhos pouco convencionais” e ao “pensamento lateral”, os quais, segundo Santos (2008), favorecem soluções inesperadas e promovem a inovação.

A caixa utilizada na atividade (Figura 4) continha um orifício que despertava a curiosidade das crianças, incentivando-as a inserir a mão para descobrir o que havia em seu interior. O objetivo era que cada aluno retirasse um trecho de uma história “mágica”, o qual serviria como ponto de partida para a produção de uma narrativa escrita.

Imediatamente, as crianças questionaram:

- Al3: O que é uma caixa mágica? O que tem aí dentro, é mágico?;
- Al5: Que legal, prof.! Vamos fazer histórias mágicas?;
- Al7: Oh, professora! Eu nunca vi fazer texto assim, mas eu tô bem curioso pra saber;
- Al9: E se tiver algum animal mágico aí dentro também? Posso fazer uma história dele?;
- Al10: Como você fez essa caixa, professora? Podemos fazer outras vezes com desenhos também?

Os estudantes demonstraram grande empolgação e interesse em descobrir o conteúdo da chamada 'caixa mágica'. Durante o processo, a pesquisadora promoveu uma breve intervenção reflexiva, questionando-os: “O que vocês acham que tem nesta caixa? O que existe dentro dela é o que nos fará criar uma história mágica?”. Diante da pergunta, todos os estudantes responderam que não sabiam, mas que estavam curiosos para saber, o que revelou a curiosidade e a expectativa despertadas pela

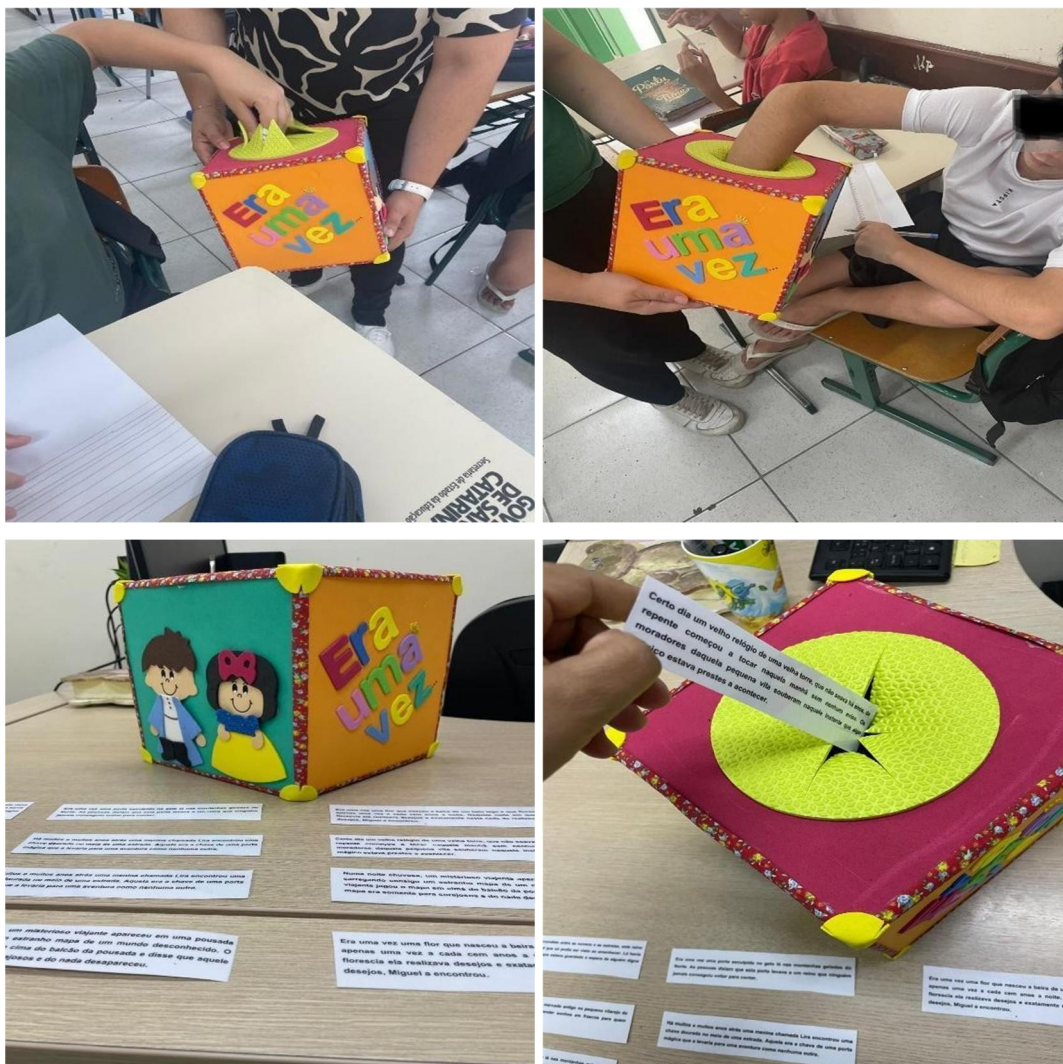
proposta, bem como a abertura para o imaginário e a criação narrativa daqueles alunos.

Em seguida, cada criança retirou um cartão de dentro da caixa e iniciou uma exploração, querendo tirar vários cartões e ler os diversos trechos; porém, a pesquisadora os orientou a retirar apenas um para iniciar sua narrativa mágica, explicando que, se terminassem a tempo, teriam a oportunidade de escolher mais trechos para criar outras narrativas.

Um a um, os estudantes retiraram seus cartões contendo um trecho introdutório de uma narrativa com enredo definido. Durante esse momento, alguns demonstraram entusiasmo com o conteúdo sorteado, enquanto outros expressaram certa insatisfação com os trechos recebidos e manifestaram o desejo de trocá-los — o que lhes foi permitido, a fim de preservar o engajamento e a motivação na realização da proposta (Figura 4). Ao incentivar os estudantes a explorar diferentes possibilidades de conclusão e a se desvincularem de padrões convencionais, promoveu-se um exercício criativo que respeitou tanto a lógica interna das tramas quanto a expressão individual de cada aluno.

Figura 4 – Estudantes produzindo uma narrativa a partir de trechos retirados de uma caixa mágica





Fonte: a autora (2025).

Após observar as atividades realizadas pelos estudantes, percebemos que a pesquisa revelou a fragilidade e a insegurança dos alunos diante de situações que exigem criatividade para uma atuação momentânea ou imediata. Alguns também demonstraram considerável dificuldade em suas produções, chegando, em certos casos, a desconhecer as estruturas básicas de uma narrativa, além de enfrentarem dificuldades na gestão do tempo para a conclusão das atividades. Por se tratar de uma atividade fora da rotina escolar, houve maior liberdade nas interações, o que resultou em conversas paralelas e brincadeiras frequentes. Esses elementos, embora compreensíveis, acabaram interferindo na atenção de alguns estudantes.

3.3.4 Quarta etapa

Nesta última etapa, os estudantes, de forma espontânea, compartilharam suas produções com a turma, utilizando recursos visuais como gravuras, lousa digital, dramatização ou apenas a leitura. As apresentações das produções foram realizadas conforme a escolha e preferência dos próprios alunos. Nesta fase, após a intervenção pedagógica realizada com as atividades supracitadas nesta pesquisa, a pedido da pesquisadora, os alunos fizeram uma nova produção livre, cujo único requisito era escrever uma narrativa com as características de um conto maravilhoso. Essa nova produção foi comparada e analisada com a primeira narrativa, realizada antes da intervenção pedagógica (1ª etapa), com o objetivo de verificar o desenvolvimento da escrita criativa e os impactos da proposta nas habilidades narrativas dos estudantes. A partir dessa análise, foi possível observar avanços significativos — ou não — na estruturação dos enredos, na caracterização de personagens e na elaboração de desfechos narrativos mais coerentes e imaginativos. Os dois textos livres — o produzido no início da oficina e o elaborado ao final da intervenção — foram posteriormente comparados pela pesquisadora, com o objetivo de avaliar os impactos das atividades propostas.

Ao analisar ambas as produções², percebemos, em linhas gerais, que houve avanços em termos de inovação e originalidade dos temas abordados, além de uma reflexão e interpretação mais aprofundada no segundo texto em comparação com o primeiro. É importante destacar que os estudantes apresentaram e descreveram as personagens de maneira mais sistemática, ainda que com dificuldades, além de elaborarem os parágrafos de forma mais clara e estruturada do que no primeiro texto produzido.

O plano de intervenção pedagógica (PIP) teve como objetivo despertar nos participantes uma maior percepção sobre as características composicionais e a coerência do conto maravilhoso, além de promover o trabalho colaborativo com esse tipo de narrativa. As dificuldades dos alunos ocorreram principalmente em relação aos conhecimentos prévios sobre as características de um conto e à habilidade criativa em suas produções. A dificuldade para desenvolver e concluir com coerência suas

² A análise das duas produções — antes da intervenção e depois da intervenção — será pormenorizada na seção 4.1 desta dissertação.

produções também foi um fator responsável pela necessidade de um plano de intervenção.

Todos os alunos participantes da pesquisa realizaram as atividades do plano de intervenção pedagógica, e observamos que o PIP teve um efeito positivo na última produção da última fase do processo.

Durante a realização das atividades do PIP, observamos que a maioria dos alunos enfrentou dificuldades e dispersão ao longo do processo. Essa situação pode ser atribuída, em parte, ao fato de a oficina ter ocorrido no contraturno e não envolver avaliação formal por meio de notas, como é habitual nas atividades regulares em sala de aula. Tal contexto inicial contribuiu para um menor grau de concentração e interesse por parte de alguns estudantes em relação às propostas apresentadas.

Além disso, observamos que, inicialmente, os alunos demonstraram considerável timidez e vergonha ao expor suas ideias. Essa situação foi diminuindo ao longo das oficinas, em um processo lento e gradual. Tal constatação levou a pesquisadora a reconhecer a necessidade de mais encontros, a fim de estabelecer um ambiente mais acolhedor e propício para que os estudantes se sentissem mais à vontade e, gradativamente, mais familiarizados com as práticas de escrita, pois, de acordo com Alencar (2009), a criatividade não surge de forma espontânea, mas frequentemente é fruto de um processo construído ao longo do tempo, sustentado pelo esforço contínuo, pela prática e pela aquisição de conhecimentos.

Por fim, observou-se que, nesta etapa, os alunos se desenvolveram melhor individualmente do que de forma coletiva ou colaborativa. Embora a observação das estratégias utilizadas por colegas bem-sucedidos tenha incentivado os alunos com dificuldades a buscar soluções criativas e progredir na elaboração de suas narrativas — efeito positivo da proposta —, também foram identificados efeitos negativos, como a limitação da interação colaborativa e a dificuldade na habilidade de criação, evidenciando desafios a serem considerados na implementação de futuras oficinas.

A seguir, discutiremos os resultados à luz do referencial teórico adotado, buscando evidenciar tanto os progressos quanto os desafios observados ao longo da proposta.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e interpretação dos dois textos produzidos pelos estudantes — o primeiro elaborado antes da intervenção pedagógica, e o segundo após a realização das atividades propostas — foram conduzidas com base em uma adaptação da Tabela de Análise/avaliação das produções textuais de Cunha (2016), partindo dos critérios de classificação das produções textuais. As tabelas abaixo, adaptadas por esta pesquisadora, foram o eixo norteador para a análise das produções dos alunos. Apresenta-se, a seguir, a tabela contendo os parâmetros utilizados na análise e na avaliação dos Textos 1 e 2, cujas pontuações variam de 1 a 5, detalhadas também nos Anexos 1.

Tabela 1– Critérios de classificação das produções textuais dos textos 1 e 2
(continua)

Parâmetros	Pontuação	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO				
		5	4	3	2	1
TEMA	FORMATO	EXTENSÃO	1	Produce um texto de extensão igual ou superior a 20 linhas	Produce um texto de extensão compreendida entre as 10 e as 15 linhas	Produce um texto inferior ou igual a 3 linhas
			2.1	texto com originalidade temática, apresentando traços de criatividade e imaginação	NÍVEL com originalidade temática, ainda que um pouco incipiente ao nível da criatividade e imaginação	NÍVEL Sem originalidade Temática aparente
				Introduz	Introduz	Introduz
	CRIATIVIDADE		2.2	Integralmente a descrição de Personagens	Parcialmente a descrição de Personagens	insuficientemente a descrição de personagens
			2.3	Constrói um fim/conclusão que respeita a ideia desenvolvida na introdução e no desenvolvimento apresentando um final inesperado, no qual introduz surpresa	Constrói um fim/conclusão que respeita parcialmente a ideia desenvolvida na introdução e no desenvolvimento, não apresentando um final inesperado	Constrói um fim/conclusão que desrespeita quase totalmente a ideia desenvolvida na introdução e no Desenvolvimento, não apresentando um final inesperado

Tabela 1 – Critérios de classificação das produções textuais dos textos 1 e 2
(conclusão)

Parâmetros	Pontuação	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO				
		5	4	3	2	1
TEXTUALIZAÇÃO	COERÊNCIA E ADEQUAÇÃO INTERNA	3	Produz um texto coerente, com informação relevante, no qual respeita os três grandes momentos da ação: introdução, desenvolvimento e conclusão	Produz um texto globalmente coerente, com desvios, redundâncias ou omissões que não afetam a lógica do conjunto, respeitando parcialmente a coerência e adequação entre os três grandes momentos da ação	Produz um texto inconsistente. Com informação irrelevante, não requerida, ambígua ou confusa, que promove a construção de um texto incoerente e desrespeitador da adequação dos três momentos da ação	
	ESTRUTURAÇÃO	4	Redige um texto com uma estrutura bem definida. Utiliza os sinais de pontuação de forma adequada, na delimitação das unidades maiores do discurso (parágrafos) e das suas partes constituintes	Redige um texto estruturado de forma satisfatória, ainda que com algum desequilíbrio das suas partes constituintes	Redige um texto sem estruturação aparente. Utiliza os sinais de pontuação de forma assistemática e com infrações de regras elementares	

Fonte: a autora, adaptado de Cunha (2016).

A seguir, são apresentados os parâmetros de avaliação e as respectivas pontuações atribuídas a cada um dos textos, conforme demonstrado na Tabela 1:

Tabela 2 – Tabela de análise/avaliação das produções textuais
(continua)

TEXTO 1								
Parâmetros	1	2,1	2,2	2,3	3	4	Total	Total (%)
Cotação	5	5	5	5	5	5	30	100
Aluno								
A 1	5	3	1	3	3	4	19	63,3
A 2	5	2	3	1	2	2	15	50
A 3	1	1	1	1	1	1	6	20
A 4	5	1	1	2	2	3	14	46,6
A 5	3	1	1	2	2	1	10	33,3

Tabela 2 – Tabela de análise/avaliação das produções textuais
(conclusão)

TEXTO 1								
	Total						Total (%)	
Parâmetros	1	2,1	2,2	2,3	3	4		
Cotação	5	5	5	5	5	5	30	100
Aluno								
A 6	1	1	1	1	1	1	6	20
A 7	3	2	5	1	2	1	14	46,6
A 8	1	1	1	1	1	1	6	20
A 9	3	2	2	3	2	1	13	43,3
A 10	3	2	3	3	2	1	14	46,6
A 11	3	1	1	1	1	1	8	26,6
A 12	5	1	2	2	2	1	13	43,3
A 13	3	2	2	1	2	3	13	43,3
A 14	4	1	1	1	1	1	9	30
A 15	5	3	3	3	3	3	20	66,6
A 16	5	2	2	2	2	1	14	46,6
A 17	0	0	0	0	0	0	0	0,0
A 18	0	0	0	0	0	0	0	0,0
A 19	0	0	0	0	0	0	0	0,0
A 20	0	0	0	0	0	0	0	0,0

Fonte: a autora, adaptado de Cunha (2016).

Tabela 3 – Tabela de análise/avaliação das produções textuais
(continua)

TEXTO 2								
	Total						Total (%)	
Parâmetros	1	2,1	2,2	2,3	3	4		
Cotação	5	5	5	5	5	5	30	100
Aluno								
A 1	5	3	1	4	4	5	22	73,3
A 2	5	3	1	4	3	1	17	56,6
A 3	1	2	2	2	2	1	10	33,3
A 4	5	2	1	3	2	3	16	53,3
A 5	5	3	2	3	3	1	17	56,6
A 6	5	3	3	3	3	2	19	63,3
A 7	5	3	3	4	3	2	20	66,6
A 8	1	1	1	1	1	1	6	20
A 9	4	2	3	3	2	1	15	50

Tabela 3 – Tabela de análise/avaliação das produções textuais
(conclusão)

TEXTO 2								
Parâmetros	1	2,1	2,2	2,3	3	4	Total	Total (%)
Cotação	5	5	5	5	5	5	30	100
Aluno								
A 10	4	3	3	3	2	2	17	56,6
A 11	3	2	3	3	2	1	14	46,6
A 12	5	3	3	3	2	3	19	63,3
A 13	5	3	4	3	4	4	23	76,6
A 14	3	4	3	3	3	3	19	63,3
A 15	4	2	3	3	3	2	17	56,6
A 16	5	3	3	3	3	3	20	66,6
A 17	0	0	0	0	0	0	0	0,0
A 18	0	0	0	0	0	0	0	0,0
A 19	0	0	0	0	0	0	0	0,0
A 20	0	0	0	0	0	0	0	0,0

Fonte: a autora, adaptado de Cunha (2016).

Com base nas referidas tabelas, a pesquisadora realizou a análise das produções narrativas dos estudantes — tanto a inicial quanto a final —, buscando identificar não apenas o nível de desenvolvimento alcançado em cada um dos critérios avaliados, mas também as dificuldades recorrentes observadas nas produções escritas, o que possibilitou uma compreensão mais ampla do progresso e dos desafios enfrentados ao longo da intervenção.

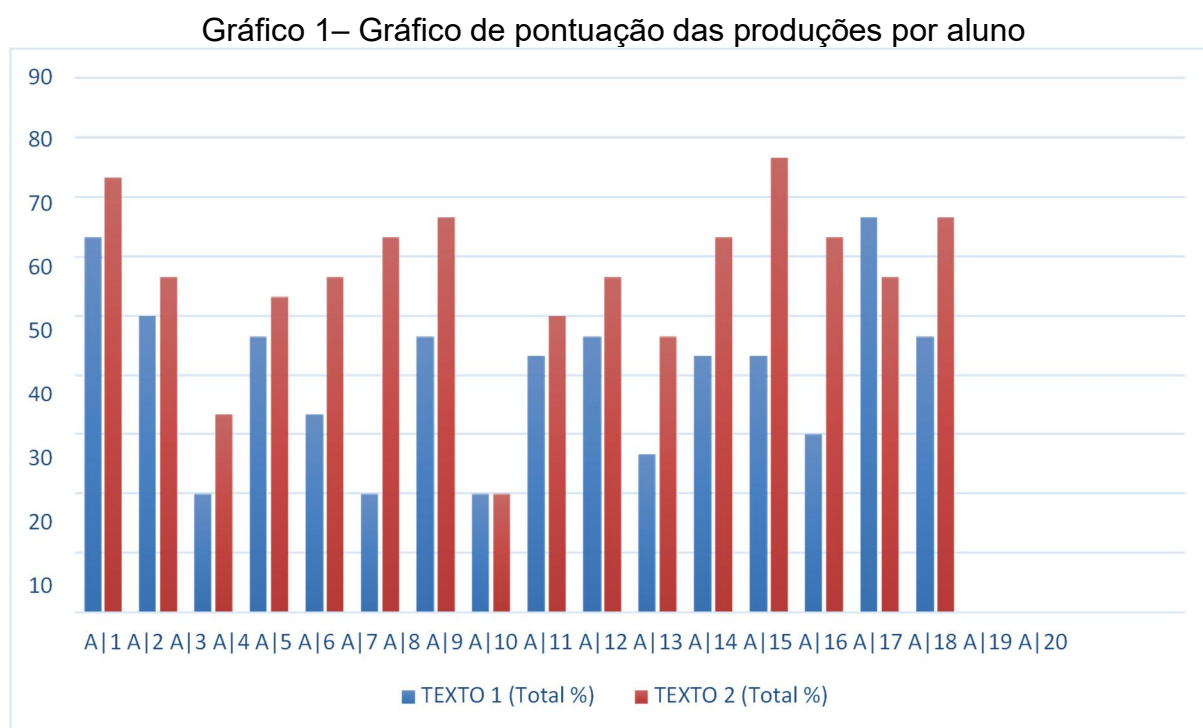
As maiores barreiras enfrentadas pelos estudantes foram organizar bem as ideias, manter a coerência do começo ao fim dos textos e explorar com mais liberdade habilidades criativas e expressivas. Essas dificuldades ficaram evidentes nos textos produzidos individualmente, mas ficaram ainda mais perceptíveis nas trocas em grupo, o que só reforça a necessidade de um trabalho pedagógico constante, que ajude os alunos a construir uma voz própria e a dominar melhor suas habilidades de escrita criativa.

4.1 ANÁLISE DOS TEXTOS

Para a presente pesquisa, foram analisadas 16 produções narrativas elaboradas pelos estudantes participantes da oficina, pois, ao longo do processo, quatro dos 20 alunos inscritos desistiram no segundo dia de atividades, não chegando a concluir as etapas propostas. Assim, a análise central concentrou-se nas 16 produções finalizadas.

Fatores como dificuldades com a escrita, baixa autoconfiança ou questões externas (como rotina e disponibilidade) podem ter influenciado esse abandono, indicando a importância de considerar os percursos dos estudantes ao longo da experiência pedagógica.

Observe o gráfico a seguir:



Fonte: a autora (2025).

A análise das duas produções textuais realizadas pelos alunos, organizadas em forma de tabelas avaliativas, permite observar com clareza o progresso individual e coletivo dos estudantes ao longo do processo de escrita. A produção dos dados mostra mudanças importantes nas escritas dos alunos depois que o projeto de intervenção foi aplicado. Quando comparamos os dois momentos da pesquisa — o

primeiro texto e o segundo — fica claro que houve evolução tanto na quantidade quanto na qualidade das produções.

O primeiro texto foi escrito sem nenhuma orientação prévia. Os resultados mostraram fragilidades em várias áreas importantes. A maioria dos estudantes não conhecia bem as estruturas básicas para contar uma história. Também tiveram problemas para organizar suas ideias de forma lógica e demonstraram pouca familiaridade com os elementos típicos dos contos maravilhosos.

Foi possível perceber que muitos estudantes enfrentavam um desafio: não dominavam bem a arte de criar personagens realmente envolventes ou de imaginar mundos mágicos cheios de detalhes. Além disso, os finais das suas histórias, com frequência, pareciam um tanto insossos ou até confusos. Essas dificuldades ficaram evidentes nas pontuações mais baixas que obtiveram, seguindo os parâmetros de avaliação baseados no trabalho de Cunha (2016).

De maneira geral, nota-se que a média de desempenho no primeiro texto foi bastante baixa, com a maioria dos alunos apresentando porcentagens inferiores a 50%. Esse dado indica que, naquele momento, havia uma série de dificuldades relacionadas aos parâmetros de avaliação. Alunos como A|3, A|6 e A|8, por exemplo, obtiveram apenas 20% de aproveitamento, enquanto A|17 a A|20 desistiram da oficina no segundo dia, refletindo na porcentagem das tabelas e permanecendo com 0% em ambas as atividades.

Contudo, após o projeto ter sido implementado, no segundo texto, é evidente um avanço de grande parte dos alunos. Alunos como A|1, A|6, A|7, A|13 e A|14 demonstraram melhorias em suas pontuações, superando a marca dos 60% e, em alguns casos, chegando a mais de 70% de aproveitamento. O caso do aluno A|13 é particularmente notável: ele saltou de 43,3% no primeiro texto para 76,6% no segundo, evidenciando não somente maior empenho, mas também uma melhor compreensão dos critérios dos parâmetros. Da mesma forma, o aluno A|6 apresentou um avanço de 20% para 63,3%, o que revela um esforço importante de superação das dificuldades iniciais.

Com o intuito de exemplificar os resultados alcançados nesta pesquisa, apresenta-se, a seguir, a análise de produções textuais, entre as quais se destaca o texto do aluno A|13 (conforme Anexos 3 e 4), elaborado a partir das atividades propostas na oficina de escrita criativa.

A comparação entre os dois textos do aluno A|13, produzidos antes e depois das intervenções pedagógicas da oficina de escrita criativa, evidencia discretos avanços na construção narrativa, sobretudo quando observados a partir de categorias narratológicas fundamentais.

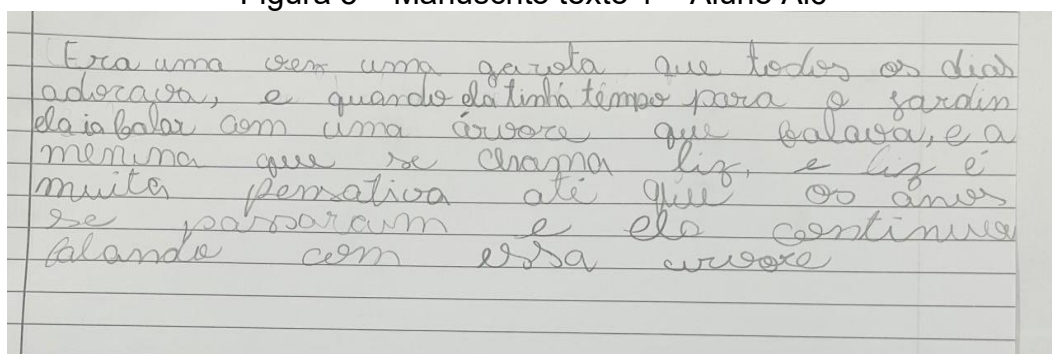
- enredo: no primeiro texto, o enredo é linear e pouco desenvolvido, restringindo-se a um único episódio que se encerra abruptamente, sem maiores tensões ou desdobramentos. Já no segundo, há uma clara ampliação da progressão narrativa, com a presença de diferentes etapas — infância, treinamento, anúncio do torneio, competições e vitória final, conferindo maior complexidade e dinamismo à história;
- personagens: o primeiro texto apresenta personagens pouco explorados, limitados ao rei Rafael e seu filho Arthur, cujas ações não ultrapassam um estereótipo previsível. Em contrapartida, no segundo texto, o protagonista é construído com mais detalhes, incluindo sua trajetória de vida, habilidades e conquistas, além da inserção de uma figura secundária enigmática (Quem seria o sujeito a observar a partida e prever o que aconteceria futuramente?), que contribui para a dimensão imaginativa e surpreendente da narrativa;
- tempo: a narrativa inicial transcorre em um tempo curto e pouco marcado, sem progressão perceptível. Já no segundo texto, o tempo se expande, acompanhando diferentes momentos da vida do personagem principal, desde a infância até o campeonato mundial, favorecendo a percepção de continuidade e evolução;
- espaço: o espaço no primeiro texto é restrito ao palácio, descrito de forma pouco detalhada. No segundo, há maior diversidade espacial, incluindo a escola, a academia e o torneio mundial, ampliando a ambientação e contribuindo para a riqueza do enredo;
- clímax: no primeiro texto, o clímax é rapidamente apresentado e resolvido com a repreensão do rei ao filho, sem gerar maior envolvimento. Já no segundo, há uma construção gradual do clímax, marcada pela expectativa do torneio, pelas vitórias sucessivas e pelo desfecho emocionante da conquista do campeonato mundial, intensificando o interesse do leitor.

Dessa forma, a comparação demonstra que, após as intervenções pedagógicas, o aluno desenvolveu maior domínio dos recursos narrativos,

incorporando elementos imaginativos e de surpresa que enriqueceram a tessitura textual. O avanço pode ser atribuído ao trabalho pedagógico, que estimulou a criatividade como um processo de expansão do enredo e elaboração de personagens, permitindo que a narrativa adquirisse maior expressividade e potencial de engajamento do leitor.

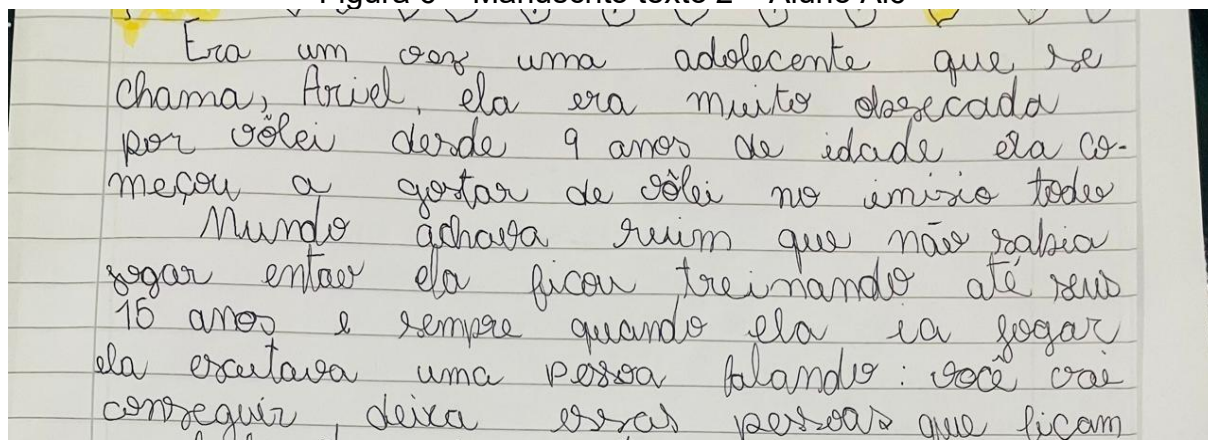
Observe abaixo os trechos retirados das narrativas do aluno A16:

Figura 5 – Manuscrito texto 1 – Aluno A16



Fonte: a autora (2025).

Figura 6 – Manuscrito texto 2 – Aluno A16

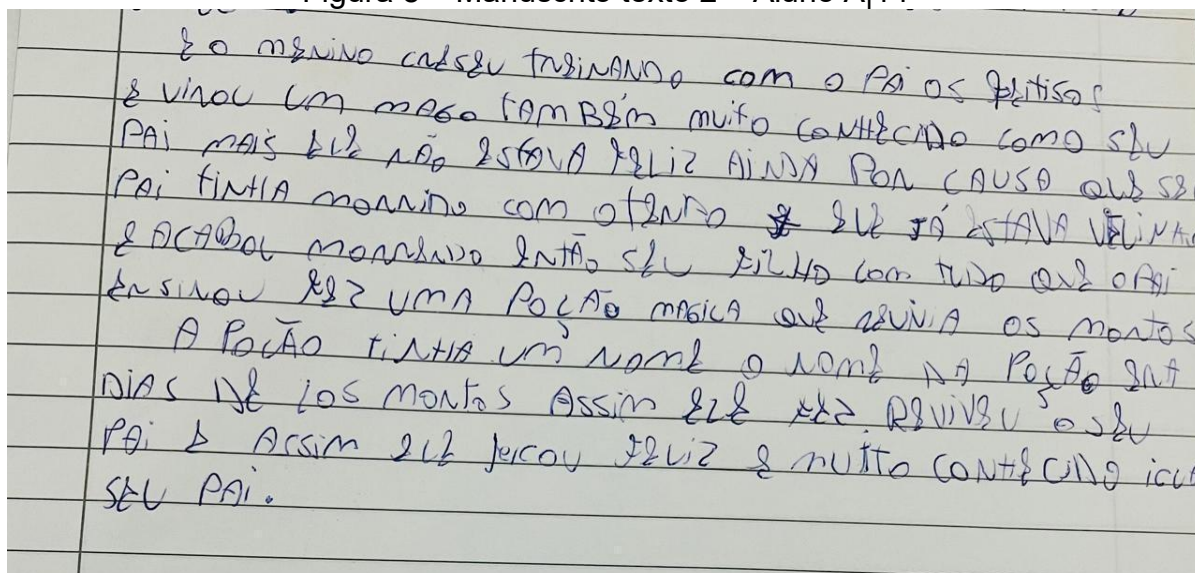


Fonte: a autora (2025).

Os exemplos acima nos permitem observar que, após a intervenção pedagógica, foi possível constatar uma melhora no desempenho do aluno A16 em sua produção textual. Diferentemente da primeira tentativa, em que demonstrou dificuldade na gestão do tempo e permaneceu disperso ao longo da atividade, o que resultou em apenas um parágrafo escrito até o encerramento da oficina, na nova produção o aluno A16 conseguiu planejar, desenvolver e concluir seu texto no tempo proposto. Constatou-se, ainda, um aumento no número de linhas, bem como uma melhor organização estrutural do texto, com início, desenvolvimento e conclusão

[Era uma vez um menino que tinha um sonho de ser jogador de futebol mas ele era muito pobre por isso não conseguia ir para os campeonatos no centro da cidade mas um certo dia encontrou uma chuteira mágica que dava (indefinido) e também 3 desejos da minha escolha ir para todos os campeonatos que tinha no dia na semana 2 1550 funcional ele ganhou muitos trofeus medalhas recompensas como dinheiros passagens para outros países e isso virou rotina para ele viajar jogar ganhar mais um certo dia ele perdeu e ficou muito triste e foi perguntar para chuteira porque ele perdeu eu perdi você não era mágica sim eu sou mais se você ganhasse você não ia saber o que é por isso fiz que você perdesse para você ver que só dá para ganhar se você perder também e ele foi para sua casa descansar e assim esquecer].

Figura 8 – Manuscrito texto 2 – Aluno A|14



Fonte: a autora (2025).

[E o menino cresceu treinando com o pai os feitiços e virou um mago também muito conhecido como seu pai mas ele não estava feliz ainda por causa que seu pai tinha nascido com o (alguma doença) e ele já estava (segundo leitura do aluno: algo definido como morrendo) e acabou morrendo, então seu filho com tudo que seu pai ensinou fez uma poção mágica que vivia os mortos. A poção tinha um nome o nome da poção era nascido dos mortos. Assim ele fez reviver o seu pai e assim ele ficou feliz e muito conhecido igual seu pai].

Na Figura 7, em que se apresenta o Texto 1 na íntegra (conforme Anexo 5) e um trecho do Texto 2 (conforme Anexo 6), ambos de autoria do aluno A|14, é possível observar que, após a intervenção pedagógica, ocorreram avanços na estrutura

textual. Visualmente, já se nota uma diferença: enquanto no primeiro texto não havia divisão em parágrafos, o que dificultava a compreensão da leitura e comprometia a identificação das partes constitutivas do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), no segundo texto essa organização está claramente presente. Além disso, o aluno demonstrou maior capacidade de elaborar suas ideias com coerência narrativa e articulação, evidenciando um aprimoramento no domínio estrutural e na utilização de estratégias criativas. O ambiente, ao proporcionar confiança e segurança, favoreceu que o estudante se sentisse à vontade para experimentar novas possibilidades narrativas.

Antes da intervenção pedagógica, a narrativa produzida pelo aluno A|14 apresentava a história de um menino pobre que sonhava em se tornar jogador de futebol. A presença de elementos imaginativos, como uma chuteira mágica que concedia três desejos e facilitava a vitória em campeonatos, revelava uma tentativa de introduzir fantasia no enredo. Embora esses elementos estivessem presentes — incluindo viagens, troféus e recompensas —, a narrativa apresentava lacunas e indefinições, como trechos incompletos ou pouco claros, que comprometiam a sequência de eventos.

O desfecho buscava transmitir uma lição moral (“só dá para ganhar se você perder também”), porém sua explicação mostrava-se truncada, culminando em um final abrupto (“foi para sua casa descansar e assim esquecer”). Em termos de coerência narrativa, a história possuía início, meio e fim, mas a ligação entre os acontecimentos era frágil, marcada por saltos temporais e falta de detalhamento. Embora linear, o enredo não desenvolvia de forma consistente os eventos mágicos, dificultando a compreensão das regras do universo criado.

Após a intervenção pedagógica, observou-se um avanço significativo na produção do aluno, tanto em termos de elementos criativos quanto de coerência narrativa. A narrativa evoluiu, apresentando um menino agora em crescimento, treinando magia com o pai e tornando-se um mago, ampliando o imaginário fantástico. Introduzem-se novos elementos mágicos, como uma poção denominada “Nascido dos Mortos”, capaz de reviver os mortos. Além disso, surgem conflitos mais complexos, como a doença e morte do pai, que justificam a criação da poção e conduzem à resolução da história. Comparativamente ao texto inicial, a variedade de elementos mágicos e inventivos se amplia; não se trata apenas de objetos, mas de práticas mágicas estruturadas, com nomes próprios e regras mais claras. A sequência

narrativa demonstra maior clareza e progressão lógica, articulando crescimento do personagem, aprendizado, conflito e solução de forma coerente. Assim, a narrativa pós-intervenção apresenta não apenas incremento na criatividade, por meio da introdução de elementos imaginativos mais elaborados, mas também melhoria significativa na estrutura e coesão do enredo, evidenciando o efeito positivo da intervenção pedagógica sobre a habilidade do aluno em organizar e desenvolver sua escrita criativa.

Apesar dos avanços observados, ainda existem casos que requerem atenção pedagógica mais direta. Alunos como A18 mantiveram desempenhos baixos, com pouca ou nenhuma evolução entre as duas produções. É possível que esse resultado esteja relacionado a uma combinação de fatores, como o desinteresse demonstrado pelo aluno durante as atividades, seu comportamento agitado em sala de aula e, principalmente, as dificuldades já evidentes de leitura e escrita. Essas condições reforçam a importância de ações pedagógicas mais individualizadas, que considerem a realidade do aluno e busquem estratégias específicas de engajamento e apoio.

Em síntese, a comparação entre as duas produções evidencia um progresso na qualidade dos textos produzidos pelos alunos. Os resultados sugerem que a oficina teve um impacto positivo. Ainda assim, os dados apontam para a necessidade de ações diferenciadas com os alunos que permanecem com dificuldades, garantindo que todos avancem em seu processo e desenvolvimento da escrita criativa.

No que se refere à avaliação das estratégias pedagógicas, ao indagar os estudantes sobre quais atividades eles mais apreciaram e quais aquelas que menos gostaram de realizar, algumas opiniões surgiram:

- A15: Vamos conseguir fazer redação a partir de agora nas aulas?
- A18: Estou adorando a oficina. Posso escrever um conto, mas com uma história de futebol?
- A10: Aprendi o que são parágrafos, meu texto ficou bem mais bonito agora;
- A13: Nunca tinha conseguido escrever mais de 10 linhas, agora fiz quase um livro;
- A14: Podemos ver os resultados depois? Posso levar minhas produções para mostrar para o meu pai?
- A15: Estou adorando.

Durante a troca de ideias promovida na oficina, evidenciou-se que a atividade da “caixa surpresa”, na qual os alunos retiravam um trecho de narrativa para dar

continuidade à história, foi a que despertou maior interesse e prazer entre os estudantes, além de demonstrar avanços em suas habilidades criativas. Em contrapartida, a atividade que envolvia a relação entre as imagens das cartas do jogo DIXIT e a continuidade da narrativa iniciada por um colega suscitou menor entusiasmo, refletido inclusive em comentários de insatisfação, como o de um aluno que afirmou: “foi muito demorado, e podíamos ir para a quadra jogar bola, já que cumprimos todas as tarefas solicitadas pela professora” (A110).

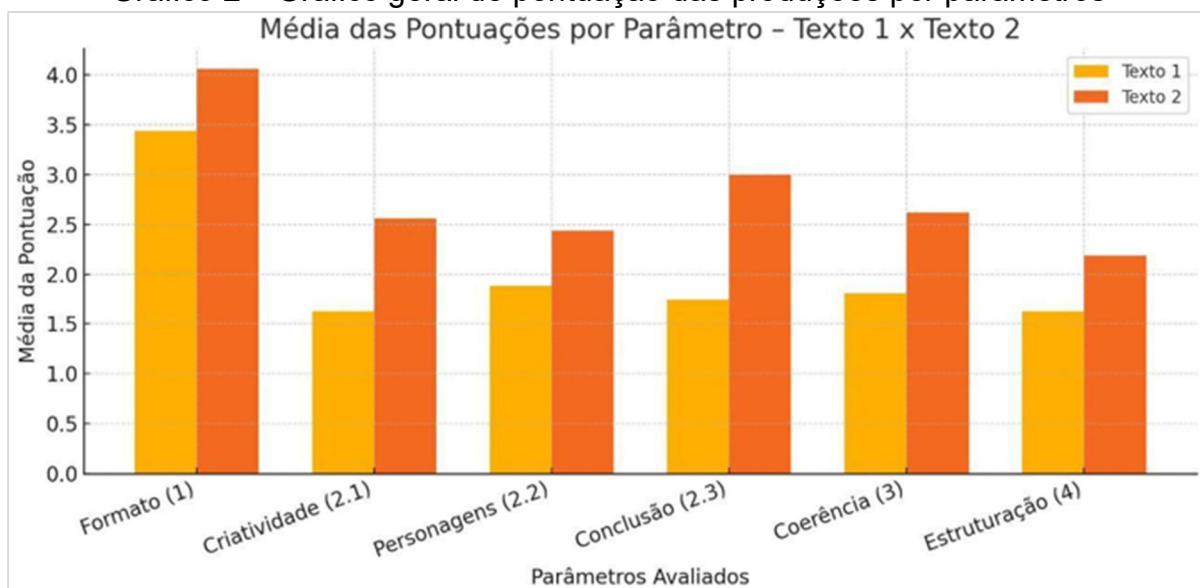
A diversidade de opiniões manifestadas pelos estudantes em relação às atividades permitiu à pesquisadora identificar distintas formas de aprendizagem, contribuindo para a compreensão dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo de sua participação na proposta.

Além da análise de caráter qualitativo, adotamos também uma abordagem quantitativa, conduzida com base nas tabelas adaptadas de Cunha (2016), conforme apresentadas nos Anexos I e II. O principal objetivo dessa abordagem foi complementar os dados obtidos qualitativamente. A articulação entre ambas as análises permitiu identificar, com maior precisão, as dificuldades individuais dos estudantes no processo de produção escrita e no desenvolvimento da criatividade, possibilitando uma comparação sistemática entre o Texto 1 (produzido antes da intervenção) e o Texto 2 (elaborado após as atividades interventivas).

Em seguida, é apresentado um gráfico que mostra a média das notas das produções escritas realizadas pelos alunos durante a oficina de escrita criativa, produções analisadas de forma detalhada e reflexiva.

O gráfico a seguir mostra, portanto, para cada um dos parâmetros analisados, a média geral de pontuação obtida no Texto 1 (barras do lado esquerdo laranja-claro) e no Texto 2 (barras do lado direito laranja-escuro), sintetizando assim os resultados obtidos na pesquisa por parâmetros:

Gráfico 2 – Gráfico geral de pontuação das produções por parâmetros



Fonte: a autora (2025).

Cada um dos 16 alunos foi tratado como uma observação independente. Assim, cada aluno representa 6,25% do total da turma (100%). A avaliação das produções considerou 6 parâmetros, em que cada parâmetro é avaliado numa escala de pontuação de 1 a 5, da qual 5 representa o desempenho mais elevado. De maneira geral, podemos observar um aumento na pontuação em todos os parâmetros analisados. Na sequência, serão analisados os dados correspondentes a cada um dos seis parâmetros de avaliação, com destaque para a distribuição percentual das pontuações atribuídas a cada participante. Essa abordagem visa fornecer uma visão geral do desempenho individual em relação aos critérios estabelecidos.

1. Parâmetro: Formato/Extensão

A maioria dos alunos recebeu 5 ou 3, indicando que muitos atingem ou se aproximam da extensão ideal (20 linhas ou mais), mas alguns ainda ficam em textos curtos. Exceção: alunos como A3 e A8, que tiraram 1 nos dois textos, mostram dificuldades claras com a extensão mínima. Seis alunos (37,5%) tiveram a nota de extensão aumentada no segundo texto; oito (50%) permaneceram no mesmo nível; e dois (12,5%) produziram textos mais curtos e acabaram por perder pontos. Observamos um modesto avanço, porém sem apresentar homogeneidade.

Entre os casos analisados, destacamos a evolução do(a) aluno(a) A16 como exemplo ilustrativo dos resultados obtidos. Após a realização das atividades de intervenção pedagógica, foi possível perceber uma evolução notável no desenvolvimento do aluno A16 no parâmetro relacionado à ampliação da extensão

textual, especialmente no que se refere ao número de parágrafos. Na primeira produção, o estudante demonstrava sinais de dispersão e pouco engajamento com a proposta, limitando-se a um texto com apenas sete linhas. Já na segunda produção, observamos um avanço expressivo: o aluno elaborou um texto com 41 linhas, revelando maior envolvimento com a escrita e desenvolvimento mais consistente da narrativa.

2. Parâmetro: Tema e Criatividade, com as seguintes subdivisões:

2.1 Criatividade temática – Onze alunos (68,8%) tiveram textos mais criativos; quatro (25%) tiveram o mesmo desempenho anterior; e apenas um (6,25%) caiu de nível, representando o segundo maior ganho entre os seis critérios, o que indica que a maioria conseguiu desenvolver ideias mais originais.

Para ilustrar a análise empreendida, toma-se como exemplo a trajetória evolutiva do(a) aluno(a) A12. A partir da análise comparativa das duas produções textuais do aluno A12, foi possível identificar um certo desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita criativa. Na segunda produção, elaborada após a intervenção pedagógica, o aluno introduziu com maior autonomia e inventividade elementos mágicos ao enredo, demonstrando domínio de estratégias criativas para sua inserção no texto. Enquanto, na primeira produção, a narrativa se limitava à história de um menino que frequentava uma escola comum, no segundo texto observa-se uma reconfiguração do cenário: a escola passa a ser apresentada como uma escola de magia, na qual a professora ensina poções mágicas e eventos fantásticos ocorrem como consequência do aprendizado dos alunos. Essa transformação evidencia não apenas a apropriação das características de um conto maravilhoso, mas também um avanço na elaboração imaginativa e na construção de universos ficcionais mais complexos, visto que o aluno foi capaz de criar e incorporar novos elementos mágicos ao texto;

2.2 Descrição de personagens – A descrição de personagens é geralmente baixa, muitos com nota 1 ou 2. A7 se destaca com nota 5 no texto 1. Nove alunos (56,2%) enriqueceram a caracterização de personagens; cinco (31,2%) ficaram estáveis; e dois (12,5%) descrevem menos ou pior que antes. Embora observemos um progresso, uma parte da turma

ainda não tem domínio desse recurso. Embora tenha ocorrido sutilmente e com menor incidência, observou-se um leve avanço no aumento do número de personagens e na qualificação de suas descrições, evidenciando a necessidade de um trabalho mais aprofundado nesse aspecto. Como exemplo representativo da análise realizada, evidencia-se a evolução dos alunos A12 e A13. No caso da produção destes alunos, observamos um avanço, ainda que sutil, no uso de elementos descritivos relacionados aos personagens. Na primeira produção, os alunos limitam-se a mencioná-los brevemente, sem apresentar informações que permitam ao leitor conhecê-los mais profundamente. Já na segunda produção, elaborada após a intervenção pedagógica, nota-se um maior cuidado na caracterização: os alunos passam a descrever quem são os personagens, do que gostam e onde vivem. Esse progresso indica um movimento em direção à construção de figuras mais verossímeis e contextualizadas na narrativa, ainda que esse aspecto ainda demande maior aprofundamento;

- 2.3 Conclusão coerente e surpreendente - Este item mostra um avanço mais nítido, pois doze alunos (75%) melhoraram a construção do desfecho, quatro (25%) permaneceram iguais e nenhum deles regrediu. Isso demonstra que a prática entre os dois textos conseguiu fortalecer a habilidade de criar finais com características inesperadas. Mesmo em narrativas que se inserem no universo do fantástico, é necessário preservar uma coerência própria, capaz de tornar a história crível e envolvente para o leitor (Gancho, 2020). Nesse sentido, Coelho (2000) ressalta que o principal desafio é justamente organizar a imaginação de forma consistente, criando acontecimentos que façam sentido no mundo ficcional construído. A fim de exemplificar os dados da análise feita no que se refere a este parâmetro, ressalta-se a evolução observada no desempenho dos alunos A|5 e A|7. A análise das produções do aluno A|5, apresentadas nos Anexos 7 e 8, evidencia avanço no desenvolvimento da escrita criativa após a realização da intervenção pedagógica. Na primeira narrativa, o aluno limitou-se a relatar fatos do cotidiano, como a história de um menino que gostava

de jogar bola, com pouca elaboração imaginativa e sem apresentar um desfecho conclusivo. Já na segunda produção, observa-se uma ampliação expressiva do repertório criativo: o aluno incorporou elementos do universo fantástico, como reis, magos, vassouras mágicas, feitiços e portais. Além disso, estruturou um enredo mais coeso e surpreendente, culminando em um final inesperado, construído por meio do uso de estratégias criativas. Esse avanço revela não apenas maior domínio das características do conto maravilhoso, mas também uma evolução no planejamento e na execução da narrativa. Os textos do aluno A|7, conforme apresentados nos Anexos 9 e 10, também evidenciam progressos no desenvolvimento da escrita criativa ao longo das produções analisadas. Na primeira narrativa, observa-se uma conclusão abrupta e pouco elaborada, com a afirmação de que “tudo mudou na vida da personagem quando ela fez 13 anos”, sem, no entanto, justificar a transformação ou inserir elementos que sustentassem essa mudança na lógica narrativa com uma conclusão coerente. Além disso, o texto carecia de elementos imaginativos e estratégias de envolvimento do leitor. Já na segunda produção, após a intervenção pedagógica, o aluno demonstrou maior organização do pensamento narrativo, ampliando a complexidade da trama por meio da inserção de elementos criativos, tais como “um coelho mágico que fazia peripécias com suas mágicas que agradou o rei que gostaria que ele morasse lá em sua cidade, porém o coelho não poderia por causa de sua família...”. Dessa forma, o aluno conseguiu aprimorar suas habilidades de escrita criativa, construindo um enredo com um desfecho inesperado ou com uma conclusão mais coerente. Tais mudanças indicam um avanço na habilidade de estruturar a narrativa de forma inventiva. Após a intervenção pedagógica, o aluno demonstrou maior liberdade criativa, permitindo soltar a imaginação em um ambiente que se mostrou favorável à experimentação e à invenção. Esse contexto propício contribuiu para que ele incorporasse à sua produção elementos mágicos com uma trama mais elaborada que a do texto inicial. A inserção desses recursos, além de ampliar o repertório expressivo, evidencia a capacidade do estudante de deixar sua mente

fluir e explorar novas possibilidades de enredo, revelando não apenas progressos no domínio da estrutura textual, mas também o desenvolvimento de um enredo diferente do enredo apresentado antes da intervenção.

3. Parâmetro: Textualização/Coerência e adequação interna

Dez alunos (62,5%) conseguiram tornar os textos mais coerentes; seis (37,5%) mantiveram o mesmo nível e nenhum perdeu sua qualidade. Este resultado evidencia uma evolução consistente na organização lógica das ideias, embora ainda exista certa margem para consolidar plenamente esse padrão na turma. Tal constatação pode ser observada nas análises realizadas ao longo desta pesquisa, conforme demonstrado nos Anexos 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

4. Parâmetro: Estruturação e Pontuação

Oito alunos (50%) tiveram melhora na estrutura dos parágrafos e no uso da pontuação; seis (37,5%) não tiveram mudanças; e dois (12,5%) apresentaram queda. Assim, metade da classe demonstrou ter avançado, mas a outra metade ou não teve alteração, ou ainda regrediu, indicando ser necessário haver um reforço nesse aspecto formal. Muitos alunos ainda cometem erros na estrutura textual, com várias notas 1 ou 2. Poucos conseguem notas 5, indicando que a pontuação e a divisão em parágrafos ainda precisam ser trabalhadas.

4.1.1 Síntese geral

A comparação entre os dois textos produzidos pelos alunos, sendo o primeiro elaborado antes da intervenção pedagógica e o segundo após sua realização, revelou progressos em todas as categorias avaliadas, indicando que a produção textual apresentou uma melhora consistente após a intervenção.

Muitos alunos melhoraram em alguns aspectos do primeiro para o segundo texto, principalmente em estrutura (ex: A1, A2, A6). Em quase todos os critérios, houve melhora ou manutenção das notas no Texto 2.

A maior evolução ocorreu no formato do texto (1), na conclusão (2.3) e na coerência (3); portanto, percebe-se que os alunos passaram a organizar melhor o encerramento e a estrutura interna da narrativa após as intervenções. A descrição de personagens (2.2) ainda é um dos pontos mais frágeis, com média abaixo de outros critérios.

Observamos que a média geral dos participantes apresentou uma evolução positiva ao longo da intervenção. No entanto, esse avanço ocorreu de maneira discreta, o que indica que, embora tenham ocorrido progressos, eles ainda foram limitados. O segundo texto representa uma melhora coletiva clara, o que evidencia que intervenções pedagógicas entre as produções surtiram efeito. No entanto, ainda há disparidades que precisam de mais atenção, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de determinadas habilidades. Tais diferenças indicam a necessidade de um acompanhamento mais individualizado, capaz de considerar o ritmo, as dificuldades e as potencialidades de cada participante.

Considerando que se trata de estudantes da rede pública, com dificuldades já consolidadas em leitura e escrita, muitas associadas a quadros de déficit de aprendizagem, tais diferenças reforçam a necessidade de um trabalho mais constante. Nesse sentido, Santos e Serra (2007) defendem o início do processo com atividades simples, que possibilitem desbloquear ideias, evoluindo gradualmente para desafios mais complexos, sempre pautados em uma avaliação formativa e encorajadora, capaz de promover avanços na aprendizagem.

A limitação temporal da oficina, bem como a limitação na quantidade e diversidade das atividades de intervenção pedagógica, pode ter restringido o aprofundamento das habilidades desejadas e ter contribuído para a manutenção dessas desigualdades. Em que pese essa limitação, a proposta demonstrou efeitos nas produções dos alunos. O processo de intervenção deve, portanto, continuar a ser cuidadosamente sequenciado, priorizando o estímulo à criatividade antes do rigor técnico, como enfatiza Santos (2008), em vez de correções prematuras que possam inibir o fluxo criativo. Diante disso, ressalta-se a importância da implementação de uma proposta continuada e sistemática, voltada especificamente ao fortalecimento e desenvolvimento da habilidade de escrita criativa do estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar os efeitos de uma intervenção pedagógica, sistematizada na modalidade de oficina de escrita criativa, na produção de textos narrativos de estudantes do ensino fundamental. A pesquisa partiu da seguinte questão norteadora: quais os efeitos de uma intervenção pedagógica que sensibilize a criança para as características do conto maravilhoso, na produção de textos narrativos de estudantes do sexto ano ensino fundamental da educação básica?

Com base nessa indagação, delineou-se como principal finalidade analisar os impactos dessa intervenção tanto no desenvolvimento da criatividade quanto na construção composicional e na coerência das narrativas escritas pelos estudantes. Para isso, propôs-se uma sequência de atividades pedagógicas de sensibilização e experimentação textual, a partir da leitura e análise de um conto maravilhoso, voltadas ao estímulo da escrita autoral e imaginativa.

A análise comparativa entre os textos produzidos antes e após a realização da oficina evidenciou progressos na qualidade narrativa dos alunos. Observaram-se maior organização textual, mais criatividade na construção de enredos e personagens, com um aumento de elementos imaginativos, além de indícios de maior familiaridade com os elementos estruturais de um conto maravilhoso. Os dados demonstraram que, embora alguns estudantes ainda apresentem dificuldades, a maioria conseguiu evoluir em algum aspecto.

Contudo, os resultados também revelaram limitações importantes. A principal delas refere-se ao tempo reduzido destinado à oficina, o que restringiu o aprofundamento de algumas habilidades e a consolidação de práticas criativas entre todos os participantes. A limitação temporal deveu-se à redução do número de encontros com a turma, tendo em vista a obrigatoriedade de as atividades serem realizadas no contraturno, o que pode ter influenciado as expectativas dos estudantes, uma vez que a oficina não atribuía notas às atividades realizadas.

Outro aspecto observado foi a diversidade de reações às propostas. Enquanto atividades como a “caixa mágica” despertaram entusiasmo e prazer visível, a proposta com as cartas do jogo Dixit, que exigia continuidade narrativa coletiva, mostrou-se mais desafiadora, gerando dispersão e desmotivação em alguns momentos. Esses contrastes permitiram à pesquisadora identificar diferentes formas de aprendizagem

e refletir sobre os fatores que favorecem ou dificultam o engajamento na escrita criativa.

A pesquisa também apontou a necessidade de propostas pedagógicas contínuas e sistemáticas, capazes de criar um ambiente de acolhimento, confiança e estímulo à expressão criativa.

Do ponto de vista teórico e metodológico, a contribuição desta dissertação reside em lançar luz sobre uma temática pouco explorada no contexto da educação básica: a sensibilização e o desenvolvimento da escrita criativa a partir da leitura de clássicos infantis. A escassez de pesquisas com foco nos anos finais do ensino fundamental, especialmente em turmas do sexto ano, reforça a relevância e a originalidade deste estudo. Ao propor e sistematizar uma sequência de atividades da oficina, a pesquisa oferece subsídios tanto para professores quanto para pesquisadores interessados em práticas de letramento literário e formação de jovens escritores.

Considerando que, nesta pesquisa, não foi possível trabalhar com um número mais expressivo de textos produzidos pelos alunos nem com uma maior diversidade de leituras, recomenda-se, para investigações futuras, ampliar o uso de textos clássicos no desenvolvimento de propostas de intervenção. O contato mais intenso e diversificado com obras consagradas pode enriquecer a experiência dos alunos, ampliando suas referências narrativas e favorecendo a criatividade e a experimentação textual.

É importante reconhecer, com honestidade acadêmica, que se trata de um estudo de natureza qualitativa, com grupo reduzido de participantes e sem pretensão de generalização. Ainda assim, os resultados indicam tendências relevantes que merecem ser aprofundadas em investigações futuras. Questões como a motivação de estudantes e o desinteresse ou desistência permanecem em aberto e convidam à reflexão: o que os motiva a escrever?

Nesse sentido, estudos posteriores podem ampliar o escopo desta pesquisa, investigando, por exemplo, o impacto de oficinas com públicos em situação de vulnerabilidade social ou em anos escolares distintos. Também é possível explorar novas abordagens pedagógicas que combinem a leitura literária com diferentes linguagens artísticas ou tecnológicas, ampliando as possibilidades de expressão e engajamento dos estudantes.

Ao finalizar este trabalho, percebo que não apenas os alunos foram transformados pela proposta de intervenção, mas eu também me transformei como professora. A pesquisa me permitiu ressignificar minha prática docente e compreender a potência da escuta sensível, da ludicidade e da literatura como ferramentas de aproximação e estímulo à criatividade. Ao acompanhar o processo de escrita dos estudantes, compreendi que, para que a escrita se torne significativa, é preciso coragem para romper com modelos engessados e criar ambientes em que o erro seja parte do caminho e a imaginação tenha espaço para florescer. Essa jornada me fez crescer não apenas como educadora, mas também como pesquisadora.

Após a realização desta pesquisa, passei a perceber a oficina de escrita criativa não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um espaço de encontro, acolhimento e transformação. Durante o processo, ficou evidente que a escrita, quando estimulada de forma lúdica e respeitosa, pode se tornar um canal potente de expressão para os alunos, sobretudo aqueles que carregam dificuldades acumuladas e experiências escolares marcadas por inseguranças. A oficina revelou-se um ambiente afetoso, no qual os estudantes puderam se sentir mais livres para criar, imaginar e partilhar suas histórias, sem o peso imediato do julgamento ou da correção. Como professora, compreendi que, mais do que buscar a perfeição nos textos, era essencial criar um espaço em que cada aluno se sentisse seguro para experimentar, errar, recomeçar e, principalmente, ser ouvido. Essa escuta atenta, aliada ao estímulo criativo, tornou-se um dos principais ganhos pedagógicos da proposta, transformando não apenas as práticas de escrita, mas também as relações em sala de aula.

Conclui-se, portanto, que a escrita criativa, quando trabalhada de maneira planejada, lúdica e afetiva, pode ser uma importante aliada no desenvolvimento das habilidades expressivas e cognitivas dos alunos. Os dados desta pesquisa confirmam que intervenções bem estruturadas, mesmo que breves, têm potencial para transformar a relação do estudante com a leitura, a escrita e consigo mesmo enquanto sujeito criador de histórias.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. **Oficina de escrita criativa na escola**. Projeto de pesquisa. Florianópolis: ProfLetras/UFSC, 2024.
- BACH, Pierre. **O prazer na escrita**: pedagogia da narrativa. Tradução: Isabel Alberto Marques Duarte. Porto: Asa, 1991.
- BARBEIRO, Luís Filipe; PEREIRA, Maria Luísa Álvares. **O ensino da escrita**: a dimensão textual. Lisboa: Direção geral de inovação e desenvolvimento curricular, 2007.
- CARNAZ, Maria Elisabete Alves Rosa. **Da criatividade à escrita criativa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) – Escola Superior de Educação, Coimbra, 2013.
- CERRILLO, Pedro Cesar. A escrita criativa dos alunos. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 177-191, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/download/702/460>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- CUNHA, Bruna Flavia. **Brincar com a narrativa**: a escrita expressiva e lúdica no desenvolvimento da competência compositora e no estímulo da imaginação e da criatividade: contributos do projeto curricular integrado. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação pré Escolar) – Universidade do Minho, Braga, 2016.
- FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola, 2014.
- GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- JOLLES, André. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1930.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

LEWIS, Clive Staples. **As crônicas de Nárnia**. São Paulo: Martin Fontes, 2005. (Obra original 1982).

MACHADO, Ana Maria. **Irmãos Grimm contos de Grimm**: animais encantados. Clássico universal. Tradução e adaptação: Ana Maria Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, v. 4. (Coleção literatura em minha casa).

MATOS, João Carlos Gonçalves de. Escrita criativa. **Cadernos de Estudos**, Porto, n. 2, p. 37-43, 2005. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/871/2/Cad_2EscritaCriativa.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares. **Escrever em português**: didáticas e práticas. Porto: Asa, 2000. (Coleção Horizontes da Didática).

PESSOA, Ana Paula Perdigão; CORREA, Jane; SPINILLO, Alina Galvão. **Contexto de Produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças**. 2009. Monografia (Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PROPP, Vladimir Yakovlevich. **Morfologia do conto maravilhoso**. Forense Universitária. São Paulo: CopyMarket.com, 2001. (Obra original 1978).

SANTOS, Margarida Fonseca; SERRA, Elsa. **Quero ser escritor!** Cruz Quebrada: Oficina do Livro, 2007.

SANTOS, Maria Emília Brederode. Escrita criativa. **Revista Noesis**, Lisboa, n. 72, p. 24-37, jan./mar. 2008. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo72.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

SPINILLO, Alina Galvão; MARTINS, Raul Aragão. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 219-248, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/qP5KbftLfKN9Pt9qts5qbyy/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SPINILLO; Alina Galvão; MELO, Kátia Leal Reis de. O papel do conhecimento acerca da estrutura do texto na escrita de histórias por crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 277-292, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ppMppQvVm6rdCXMxRKpCG7d/?lang=pt#>. Acesso em: 26 jun. 2024.

TERRA, Ernani. **Da leitura literária à produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 – TABELA DE ANÁLISE/AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

							Total	Total (%)
Parâmetros	1	2,1	2,2	2,3	3	4		
Cotação	5	5	5	5	5	5	30	100

Aluno

A 1	0,0	0,0%
A 2	0,0	0,0%
A 3	0,0	0,0%
A 4	0,0	0,0%
A 5	0,0	0,0%
A 6	0,0	0,0%
A 7	0,0	0,0%
A 8	0,0	0,0%
A 9	0,0	0,0%
A 10	0,0	0,0%
A 11	0,0	0,0%
A 12	0,0	0,0%
A 13	0,0	0,0%
A 14	0,0	0,0%
A 15	0,0	0,0%
A 16	0,0	0,0%
A 17	0,0	0,0%
A 18	0,0	0,0%
A 19	0,0	0,0%
A 20	0,0	0,0%

Fonte: adaptado de Cunha (2016).

ANEXO 2 – CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Pontuação Parâmetros			DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO				
			5	4	3	2	1
F O R M A T O	E X T E N S Ã O	1	Produz um Texto de extensão Igual ou superior a 20 linhas	N Í V E L I N T E R C A L A R	Produz um Texto de extensão Compreendi- da entre as 10 e as 15 linhas	N Í V E L I N T E R C A L A R	Produz um texto inferior ou igual a 3 linhas
		2.1	Redige um Texto com originalidade temática, Apresentan- do traços de criatividade e imaginação		Redige um Texto com originalidade temática, ainda que um pouco insipiente ao Nível da criatividade e imaginação		Redige um Texto sem originalidade temática aparente
		2.2	Introduz Integralmen- te a descrição de personagens		Introduz parcialmente a descrição de personagens		Introduz Insuficiente- mente a descrição de personagens
		2.3	Constrói um fim/conclusão que respeita a ideia desenvolvida na introdução e no desenvolvi- mento Apresentan- do um final		Constrói um fim/conclusão que respeita parcialmente a ideia desenvolvida na introdução e no Desenvolvi - mento, não Apresentan -		Constrói um fim/conclusão que desrespeita quase totalmente a ideia desenvolvida na introdução e no Desenvolvi - mento, não apresentando
TEMA			CRIATIVIDADE				

			inesperado, no qual introduz surpresa		do um final inesperado		Um final inesperado
TEXTUALIZAÇÃO	COERÊNCIA E ADEQUAÇÃO INTERNA	3	Produz um texto coerente, com informação relevante, no qual respeita os três grandes momentos da ação: introdução, desenvolvimento e conclusão		Produz um texto globalmente coerente, com desvios, redundâncias ou omissões Que não afetam a lógica do conjunto, respeitando parcialmente a coerência e adequação entre os três grandes momentos da ação		Produz um texto inconsistente . Com informação irrelevante, não requerida, ambígua ou confusa, que promove a construção de um texto incoerente e desrespeitado ou da adequação dos três momentos da ação
			Redige um texto com uma estrutura bem definida. Utiliza os sinais de pontuação de forma adequada, na delimitação das unidades maiores do Discurso (parágrafos) e das suas Partes constituintes		Redige um texto estruturado De forma satisfatória, ainda que com algum desequilíbrio das suas partes constituintes		Redige um texto sem estruturação aparente. Utiliza os sinais de pontuação de forma assistemática e com infrações de regras elementares
	ESTRUTURAÇÃO	4					

Fonte: adaptado de Cunha (2016).

ANEXO 3 – MANUSCRITO TEXTO 1 – ALUNO AL13

Um dia sendo rei

Era uma vez um menino chamado Arthur, ele era filho do rei chamado Rafael. Um dia o rei Rafael precisou ir a uma reunião com outros reis e deixou seu filho Arthur no cargo de rei, Arthur aceitou o convite na hora.

Depois que seu pai foi para a reunião ele fez a festa, comeu tudo que queria, saltou os muros do lugar onde ele dormia e desavacou o palácio inteiro.

Depois de algumas horas o rei Rafael voltou para o palácio quando ele abriu a porta do palácio o Arthur arregalou os olhos, o rei falou que ele nunca mais ia poder ser rei enquanto o rei não morrer, e ainda o rei disse a Rafael que era para ele vacacionar tudo o que ele queria.

ANEXO 4 – MANUSCRITO TEXTO 2 – ALUNO AL13

O mestre do tênis de mesa

Éra uma vez um jogador de tênis de mesa propositado, o nome dele é Chuag dy Amoralis. Ele era conhecido na China como o mestre do tênis de mesa, ele nasceu na China quando criança gostava de brincar no esqola de tênis de mesa.

Graxim foram passando os anos e cada vez ele ficou melhor, o pai dele ensinava o Chuag a mandar e fite, aperfeiçoar o ~~roque~~ roque e mandar a bala com força.

Um que um dia ele estava treinando na academia de tênis de mesa, na China, chegou uma pessoa que ele não conhecia e começou a observar o Chuag treinar, alguns minutos depois ele falou nele doqui o dez dias irá ir no torneio mundial de tênis de mesa.

Então chegou o grande dia Chuag estava muito ansioso o treinador dele também estava. O dia se anoteceu e Chuag tinha ganhado 3 partidas, ele ainda estava nro na competição, no dia seguinte ele ganhou mais 2 e assim ele chegou na final. Quando ele chegou no terceiro dia o entusiasmo batia nele e assim ele foi campeão do torneio mundial de tênis de mesa, assim ele virou campeão mundial.

L25

ANEXO 5 – MANUSCRITO TEXTO 1 – ALUNO AL14

Em uma vez um menino que tinha um sonho de
ser jogador de futebol mais ele era muito pobre
por isso não conseguia ir para os campeonatos
no centro da cidade mais um certo dia ele encontrou
uma chutinha mágica que dava arbitragem incrível e também
3 desejos e o menino escolheu ir para todos os campe-
onatos que tinha no ano: no dia 15 de maio e 1550
funcionou ele ganhou muitos troféus medalhas e comemorações
como nenhuma passagem para outras cidades e isso virou
notícia para ele viajar, jogar, ganhar mais um
certo dia ele perdeu e ficou muito triste e por isso
para a chutinha porque eu sei que você não era mágica, sim
eu sou mais se você ganhasse você não ia para onde é
depois por isso fiz que você perdesse para você ver que
só ia para ganhar se você queria também e ele foi para
a sua casa descansar e assim se acabou.

ANEXO 6 – MANUSCRITO TEXTO 2 – ALUNO AL14

O mago e seu filho Lual
Era uma vez um menino que o pai era um mago
muito conhecido nas aldeias e ele e o pai
e o menino gostava dos feiticos que o pai fazia então falou
quando eu crescer quero ser igual meu pai muito
conhecido.
E o menino cresceu brincando com o pai os feiticos
e virou um mago também muito conhecido como seu
pai mais ele não estava feliz ainda por causa que seu
pai tinha morrido com o tempo e ele já estava velho
e doente morrendo então seu filho com tudo que o pai
ensinou fez uma poção mágica que revive os mortos.
A poção tinha um nome o nome da poção era
dias de los mortos assim ele fez reviveu o seu
pai e assim ele ficou feliz e muito conhecido igual
seu pai.

Fonte: a autora (2025).

ANEXO 7 – MANUSCRITO TEXTO 1 – ALUNO A|5

O jogador era o menino ~~que~~ ele era novo e ~~perdeu~~ disse
 ele tinha vergonha e ele não gostava de jogar bola, e ele
 tinha 6 ANOS e no início dele ele disse que que não ~~gostava~~
 gostava de jogar bola ~~ele~~ ele começou a ser ~~de~~ ~~de~~
 e ele deu uma chance pro futebol e começou no
 goleiro e depois no lateral e depois no zagueiro e mais
 tempo ~~após~~ e ele jogou lá no 8 ANOS e ~~era~~ ~~coloca~~
 dele não desistiram de jogar no interior
 ele: quando chegou no em casa ele chorou chorou
 muito mesmo e ele se desidia ~~trava~~ muito mesmo
 e o nome desse menino era Lucas Rêllino
 e o Lucas treino treino até sonar a ele treino até
 hoje

e eles usaram a portal para ir em todos os domínios e . Chamaram os reis e eles com muitos guerreiros e eles ganharam e todos disseram que matar o rei mago e o filho do rei ficou muito triste e ele ficou o novo rei mas ele não esquece que ele tem que matar o dragão que é o pai dele e ele tem um final feliz.

ANEXO 9 – MANUSCRITOS TEXTO 1 – ALUNO A17

É uma vez, uma bela princesa que se chama Sueli ela é muito forte, valente, corajosa, inteligente e muito esportista. Ela tinha 33 anos, hum ela não sabia demais sobre ser apenas princesa, e por isso eu não explicarei a história da princesa Sueli.

Princesinha Sueli nasceu no dia 24/06 de 1991 esse foi o melhor dia da vida da família dela, quando dona viu Sueli pela primeira vez ela chorou de alegria e os médicos cantavam de tanta felicidade a chegada de Sueli foi uma alegria para a comunidade toda, e a partir daí Sueli, ela e Sueli eles comemoraram por uma menina inteira todos gostaram muito de Sueli mais todos mudaram quando Sueli fez 13 anos

L 15



Fonte: a autora (2025).

ANEXO 10 – MANUSCRITOS TEXTO 2 – ALUNO A17

Título: Flôr e o coelho

Hoje eu vou contar a história de Flôr e o coelho.
Era uma vez um coelho que fazia muitas coisas mágicas.
Ele vivia junto com seu avô e títi e eles faziam coisas mágicas
pelo mundo. Todos eles eram muito felizes por
estarem ali que um dia tudo isso ia mudar.

Foi numa noite fria de maio um dia quando
tudo aconteceu. Flôr e o coelho foram para dormir na cama
ali que ele viu uma luz e ele foi indo indo ali
que de noite ele saiu e foi ainda ali que ele chegou
na cidade perdida, o coelho muito preocupado estava e estava
percebendo em falar com o ratinho que ele viu passar e então
ele falou "consegue me levar para lá? Tem como me dizer onde
está o seu lugar? É ali?" e o rato respondeu "por que nunca
tinha aparecido um coelho ali antes? Respondo" "você não me
nome e é geolítico!" e sim rei que lugar é ali?" e o coelho foi
ficando irritado e respondeu "você quer saber onde está o lugar
que lugar é ali?" e ele respondeu "calma calma aqui é a cidade
perdida e se você chegou aqui é porque a cidade quer te
contar alguma coisa" e o coelho com entendo saiu da li.

O coelho querendo saber sobre a cidade queria com ele
responder em ali e ele da cidade a ele dançando.
Ele chegando na palácio perguntou ao rei "rei pode saber
onde a cidade quer me levar?" e o rei respondeu "Flôr e o coelho
não sabe quanto tempo faz que eu te estou esperando" e ele falou
"eu como não sei saber meu nome e como eu vim aqui estou
me esperando" e o rei toda animado respondeu "é eu estou te esperando
deus de que não sumiu, não está na um olho e te levaram para
longe de mim e deus de então eu te espero toda as coisas"

e a Carla muito surpresa com a história falou "mas aqui não tem comida?" e o Rei respondeu "eu queria que não fosse aqui e comandar a cidade perdida" a Carla já ficou de muito triste respondeu "eu sei queria mais não me convenci porque tenho que fazer coisas de magia com meu povo e eu sinto muita falta do Titi eu sei que não entenda" o Rei muito triste escutou seu afilhado a pedreira e enviou a Carla de volta a casa de seu povo.

O Rei escreveu o cidade pequena a Carla voltar a fazer seu povo e na final de tudo todos eles ficaram felizes para sempre.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO FINAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE



COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO PROGRAMA DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS

Caixa Mágica - Escrita Criativa Manual do Professor

Alecéia Cristiane Mendes

FLORIANÓPOLIS

2025

Caixa Mágica - Escrita Criativa

Manual do Professor

Alecéia Cristiane Mendes

Produto final apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre Profissional em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dra. Elenice Maria Larroza Andersen.

FLORIANÓPOLIS

2025

CAIXA MÁGICA - ESCRITA CRIATIVA: EXPLORANDO CONTOS MARAVILHOSOS

Um recurso lúdico-pedagógico para oficinas de escrita com alunos do 6º ano

- Objetivo do Produto Final

Promover o desenvolvimento da escrita criativa por meio de uma proposta prática, lúdica e estruturada em oficinas, baseada em contos maravilhosos da literatura infantil, com foco na construção de enredos com coerência narrativa, descrições vívidas e finais com elementos imaginativos e inesperados.

Manual do Professor – Caixa Mágica da Escrita Criativa

1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

Figura 1 – Criação da caixa mágica e as cartas com trechos narrativos



Fonte: A autora (2025)

A Caixa Mágica - Escrita Criativa, é uma ferramenta didática pensada para estimular a imaginação, a criatividade e também o gosto de escrever nos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Ela nasceu de uma experiência prática numa escola pública da Grande Florianópolis após intervenção pedagógica

de uma pesquisa de projeto de mestrado do PROFLETRAS com o título: “ O USO DO CONTO MARAVILHOSO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA CRIATIVA DE ESTUDANTES DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL” . A ideia é transformar a sala de aula em um lugar cheio de encanto, onde os alunos possam testar e criar coisas novas e se sentirem verdadeiros autores de suas histórias.

Com inspiração na leitura de contos maravilhosos da literatura infantil clássica, a Caixa Mágica deve oferecer materiais prontos para serem usados em encontros de escrita criativa como por exemplo oficinas. Cada componente deve ser pensado com muito cuidado, sempre com o objetivo de incentivar os alunos a criar histórias com sequencias narrativas coerentes, personagens marcantes e finais surpreendentes. Tudo isso dentro de um universo simbólico, cheio de magia e possibilidades, que convide a imaginação e a criação dos estudantes.

Mas não se trata apenas de colocar palavras no papel; a Caixa Mágica faz um convite especial para que os alunos se expressem com total liberdade. Ela os encoraja a ousar em suas criações , a se encantarem com suas próprias palavras e a redescobrirem o prazer de contar histórias.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA APLICADA

A proposta da Caixa Mágica - Escrita Criativa se baseia em pesquisas que compreendem a escrita como uma atividade rica, cheia de nuances, criatividade e subjetividade. Trabalhar a escrita de maneira criativa é ultrapassar os limites da gramática normativa, é permitir que os alunos experimentem, arrisquem, aprendam com os próprios erros e descubram o prazer de criar textos que tenham sentido, emoção e voz própria.

Segundo Coelho (2000), os contos maravilhosos têm um papel fundamental na formação do leitor infantil. Ao mesclarem elementos da realidade com símbolos e fantasia, essas narrativas se estruturam sobre bases clássicas e acessíveis, oferecendo à criança a possibilidade de reconhecer, de forma simbólica, conflitos humanos universais. Por isso, é comum que os pequenos leitores se identifiquem com heróis, vilões e dilemas morais apresentados nos contos.

Colomer (2017), por sua vez, ressalta que a literatura tem uma função formadora: é por meio dela que crianças e jovens podem se tornar leitores críticos e criativos, capazes de compreender e questionar o mundo ao seu redor. Para isso, os livros escolhidos no contexto escolar precisam ir além do conteúdo — devem despertar o imaginário, promover a convivência, a empatia e ampliar o domínio da linguagem e por este motivo a importância da leitura de contos clássicos para o transcorrer do processo de uma oficina ou atividade com a caixa mágica.

Já Santos (2008) aponta que a escrita criativa não deve ser vista como um objetivo em si, mas como um caminho. Escrever de forma criativa é, acima de tudo, um exercício de autoconhecimento e liberdade. Mais importante do que buscar um “texto perfeito” é permitir que o aluno trilhe um percurso autoral, no qual possa experimentar, correr riscos e brincar com a linguagem. Nesse sentido, as oficinas de escrita, como indicam Matos (2005) e Cosson (2009), funcionam como espaços vivos de aprendizagem. São momentos em que a escrita deixa de ser uma atividade solitária e se torna uma construção coletiva, lúdica e significativa. É nesse ambiente que os estudantes ganham voz, fortalecem sua autoconfiança e passam a refletir sobre a própria produção.

A Caixa Mágica - Escrita Criativa, nasce da confluência dessas ideias. Reúne fundamentos teóricos sólidos e os transforma em uma proposta prática, acessível e sensível, pensada para o cotidiano da escola pública. O objetivo é oferecer aos alunos um espaço seguro, afetivo e provocador, onde a escrita possa florescer como expressão autêntica e criativa.

3 COMPONENTES DA CAIXA MÁGICA

A Caixa Mágica - Escrita Criativa contém uma seleção de materiais físicos e/ou digitais que auxiliam o professor na condução das oficinas. Cada item foi pensado para favorecer a construção de narrativas autorais a partir de elementos dos contos maravilhosos.

3.1 MATERIAL PARA A ATIVIDADE

- Caixa Decorada

- uma caixa decorada, contendo um orifício por onde os alunos podem introduzir a mão para retirar uma carta. Cada carta apresenta um trecho inicial de uma narrativa, com a proposta de que os estudantes deem continuidade à história por meio da produção escrita. Essa estratégia visa estimular a imaginação, promover o desenvolvimento da competência narrativa e oferecer um ponto de partida concreto para a criação textual.
- Cartas Narrativas (sorteáveis) - Divididas em 4 categorias:
 - personagens mágicos (ex: um dragão adormecido, uma fada esquecida, uma criança invisível);
 - cenários fantásticos (ex: uma floresta de árvores falantes, uma torre flutuante, um lago encantado);
 - objetos encantados (ex: uma chave que abre mundos, um espelho que conta verdades, um anel do tempo);
 - conflitos surpreendentes (ex: alguém desapareceu, uma maldição precisa ser quebrada, um segredo foi revelado);

4 ROTEIRO DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA

As oficinas podem ser realizadas em 2 encontros (de 1h30 a 2h cada), mas o professor pode adaptá-las conforme o tempo disponível e o perfil da turma.

4.1 PRIMEIRA ETAPA: LEITURA E ENCANTAMENTO

Objetivo: Introduzir o universo do conto maravilhoso e sensibilizar os alunos.

- Leitura compartilhada de um conto clássico (ex: *Os Sete Corvos*, Irmãos Grimm)
- Roda de conversa: o que chamou mais atenção? Qual personagem mais gostaram? Que mensagem a história traz?
- Atividade lúdica: desenhar um elemento mágico da história e compartilhar com o grupo.

4.2 SEGUNDA ETAPA: HORA DA IMAGINAÇÃO

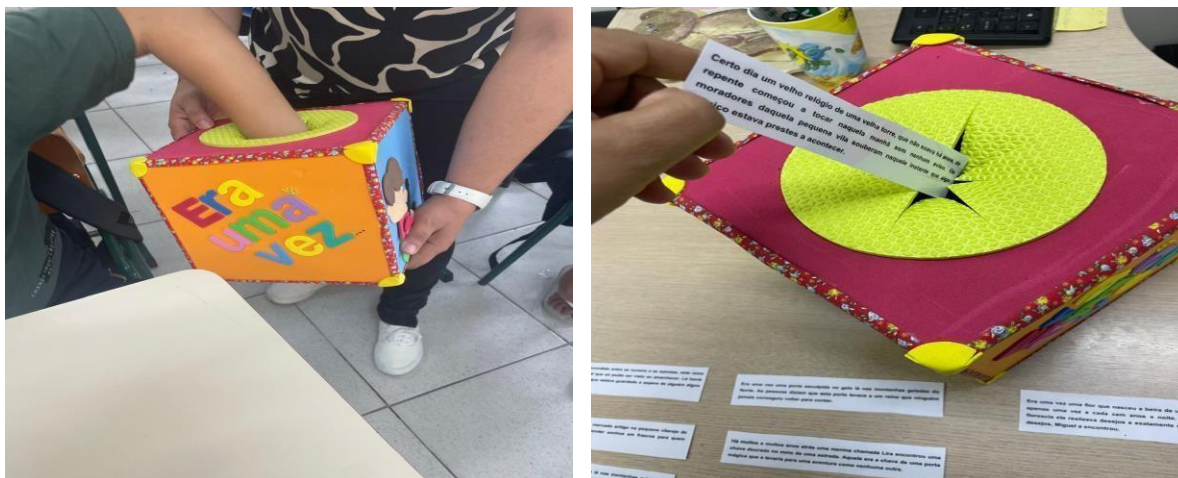
Objetivo: Planejar a produção de uma narrativa criativa.

- Sorteio das Cartas com trechos de narrativas retiradas de dentro da caixa mágica (1 carta de cada tipo por aluno ou grupo);
- Planejamento da história pela professora antes da aplicação:
 - Quem é o personagem?
 - Onde vive?
 - Qual objeto mágico aparece na história?
 - Qual o conflito da história?

Após a roda de conversa sobre o conto lido com a turma, a professora propõe uma atividade de manuseio textual com o objetivo de estimular a criatividade e a organização estrutural do texto narrativo. A atividade deve ser organizada da seguinte forma:

- preparação do material pela professora: Serão utilizadas cartas plastificadas que podem ser coloridas com trechos de uma narrativa previamente escritas, os quais serão colocadas e misturadas na caixa mágica, devidamente decorada;
- orientações para os alunos: A atividade pode ser feita de forma individual ou a turma poderá ser dividida em duplas, e cada dupla deverá retirar uma carta da caixa. O trecho selecionado deve ser formulado de modo a se adequar a diferentes possibilidades narrativas, permitindo múltiplas interpretações e desdobramentos com elementos imaginativos e um final inesperado;
- desenvolvimento da atividade: De posse da carta, os alunos darão início à construção de suas narrativas, tendo como ponto de partida os trechos sorteados. Durante esse processo, a professora acompanhará as duplas ou o aluno de forma individual, oferecendo suporte e orientações conforme necessário. Espera-se que os estudantes elaborem, com liberdade criativa, narrativas que apresentem coerência textual e envolvimento temático.

Figura 2 – Caixa mágica e as cartas narrativas



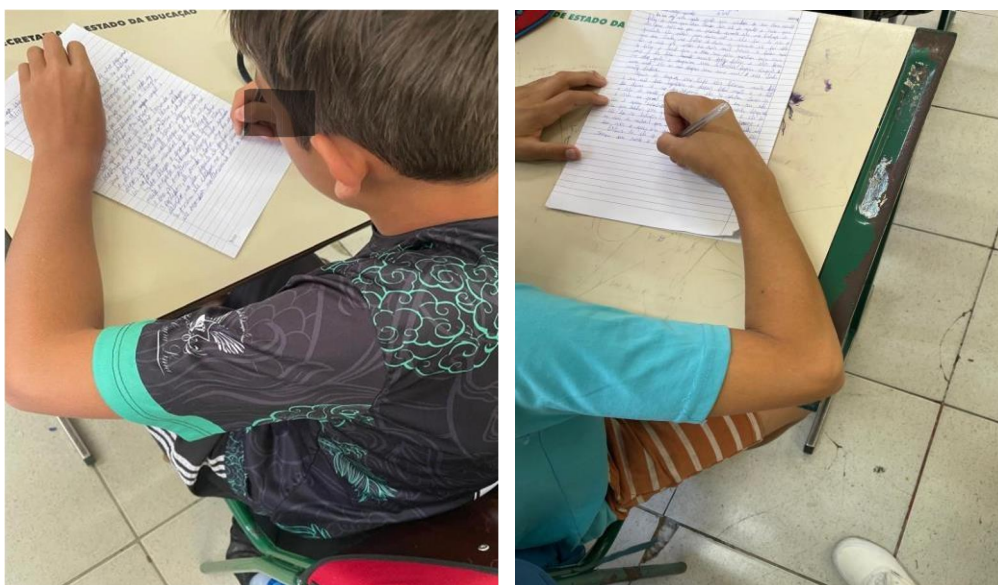
Fonte: a autora (2025).

4.3 TERCEIRA ETAPA: ESCRITA EM AÇÃO

Objetivo: Escrever o primeiro rascunho da narrativa.

- Escrita individual ou em dupla da história completa;
- Incentivo à liberdade criativa, sem correções técnicas;
- Leitura voluntária em grupos ou duplas, com escuta respeitosa; Sugestões construtivas dos colegas.

Figura 3 – Produção textual após a retirada da carta da caixa mágica



Fonte: a autora (2025).

4.4 QUARTA ETAPA: COMPARTILHANDO HISTÓRIAS

Objetivo: Compartilhar as histórias.

- Formatação final do texto;
- Exposição das narrativas em um Varal Literário;
- Roda de apreciação: o que cada aluno aprendeu e descobriu com sua própria escrita?
- Avaliação formativa com base em observações e autopercepção.

5 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Na proposta da Caixa Mágica, a avaliação não tem como foco os erros gramaticais ou ortográficos, mas sim o **processo criativo**, o **envolvimento do estudante** e o **desenvolvimento de sua autonomia narrativa**.

Princípios da avaliação:

- Valorizar o percurso, não apenas o produto final;
- Fomentar a autoconfiança e o prazer de escrever;
- Incentivar a escuta e o respeito às ideias dos colegas;
- Evitar julgamentos desmotivadores ou comparações.

5.1 SUGESTÃO DE FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

CRITÉRIO	OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR
Participação nas oficinas	
Imaginação e originalidade	
Coerência Narrativa	
Escuta e colaboração	
Reflexão sobre o próprio texto	

Dica: Você também pode propor que os próprios alunos se autoavaliem com perguntas como:

- O que eu mais gostei na minha história?
- O que eu aprendi sobre mim como escritor(a)?

- O que gostaria de melhorar da próxima vez?

ADAPTAÇÕES E SUGESTÕES EXTRAS

A Caixa Mágica - Escrita Criativa é um material flexível e pode ser adaptado a diferentes contextos, séries e perfis de turma.

5.2 PARA OUTRAS SÉRIES

- 3º ao 5º ano: simplificar o vocabulário das cartas; usar mais imagens e menos escrita;
- 7º ao 9º ano: ampliar os desafios, como criar tramas mais complexas ou inserir múltiplos conflitos.

5.3 SUGESTÕES EXTRAS:

- realizar uma contação de histórias dos textos criados pelos próprios estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este manual é apenas o início de uma jornada. Cada professor pode (e deve!) personalizar a Caixa Mágica conforme sua realidade, seus alunos e suas inspirações. O que importa é abrir as portas da imaginação e permitir que os alunos descubram o poder transformador da escrita como expressão criativa.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Serviço Público Federal UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar, como estudante, de uma pesquisa sobre o desenvolvimento da escrita criativa no Ensino Fundamental, a ser desenvolvida pela professora de Língua Portuguesa, Alecéia Cristiane Mendes, sob a orientação da professora Elenice Maria Larroza Andersen, da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte das atividades do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Para tanto, os seus responsáveis serão consultados para conceder a sua participação na pesquisa. Salientamos que, caso você não queria participar, sua decisão será respeitada e, mesmo que inicialmente, você tenha aceitado participar, é possível mudar de ideia e desistir, sem nenhum problema.

A razão pela qual se pretende realizar este estudo é contribuir para a implementação desta proposta no desenvolvimento de habilidades criativas, proporcionando aos alunos e professores a oportunidade de uma comunicação escrita mais eficaz, além de ampliar habilidades como a organização de pensamentos e ideias na construção de textos. Considerando essa motivação, objetiva-se estudar os efeitos de um programa de intervenção pedagógica na criatividade e na construção composicional de narrativas produzidas pelos estudantes, a partir da proposição e aplicação de intervenção em escrita focalizada em sensibilizar e estimular a escrita criativa dos alunos, além da coerência de seus textos. Pretende-se, assim: Revisar a literatura especializada na área da Literatura Infantil e Escrita Criativa destinada ao público infantil, relativamente às características composicionais e estilísticas manifestas em textos literários; conhecer as habilidades criativas e de escrita criativa dos estudantes do sexto ano de uma escola Estadual quanto ao enredo e à coerência desses textos; elaborar e aplicar uma oficina de escrita criativa, a partir da revisão da literatura; analisar e discutir os efeitos da oficina nas produções escritas de textos narrativos dos estudantes. Esperamos ampliar as habilidades de criatividade e construção composicional de narrativas dos alunos da educação básica e fornecer material de pesquisa para a criação de estratégias pedagógicas mais eficientes.

Para a realização desta pesquisa serão analisadas as produções textuais escritas nas quais você não será identificado.

Durante as oficinas de escrita criativa, nas produções e nas leituras você pode sentir algum desconforto, que pode provocar, em alguma medida, algum constrangimento. Nesse sentido, comprometemo-nos a procurar os encaminhamentos e as soluções que se fizerem necessários para minimizar os desconfortos, caso venham a ocorrer. Caso você necessite ou queira suspender a sua participação em

qualquer fase da pesquisa, poderá fazê-lo sem ter que apresentar justificativa e sem sofrer qualquer prejuízo.

Como responsáveis pela pesquisa, seremos as únicas a ter acesso aos dados e nos comprometemos a manter sigilo e privacidade de todos os participantes. Quando da utilização de trechos de textos escritos, serão usados pseudônimos para não identificar os participantes. Considerando esses princípios, os dados coletados serão catalogados e arquivados em acervo pessoal das pesquisadoras. Ressaltamos, no entanto, que existe a possibilidade, ainda que remota, de quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas com base na legislação pertinente à questão.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros ou publicados em artigos de revistas científicas e, neste caso, serão mostrados apenas os resultados obtidos no conjunto, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada a sua privacidade.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com as pesquisadoras responsáveis. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, assim como não será disponibilizada nenhuma compensação financeira pela sua participação na pesquisa, conforme prevê a legislação brasileira. Caso venha a ocorrer alguma despesa extraordinária associada à pesquisa, você será ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. As pesquisadoras, que também assinam esse documento, comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa.

Caso seja necessário, você poderá entrar em contato a professora Alecéia Cristiane Mendes, pelo e-mail aleceiamendes@gmail.com, pelo telefone (43) 996986772 ou pessoalmente, na Escola de Educação Básica Professora Laura Lima. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (**CEPSH**) - órgão criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPSH fica localizado no Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701, na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis, ou pelo telefone (48) 3721-6094, de segunda à sexta-feira, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nossa pesquisa.

Eu, _____, declaro que li este documento e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade a participar da pesquisa, **O USO DO CONTO MARAVILHOSO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA CRIATIVA DE ESTUDANTES DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Ciente de todos os procedimentos que envolvem a referida pesquisa, aceito participar da mesma.

Florianópolis, em de _____ de 2024.

(Nome do(a) Aluno(a))

(Assinatura do Aluno(a))

ProfªDrª Elenice Maria Larroza Andersen
Coordenadora da pesquisa

Profª Alecécia Cristiane Mendes
Pesquisadora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Serviço Público Federal UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: O USO DO CONTO MARAVILHOSO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA CRIATIVA DE ESTUDANTES DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como estudante, de uma pesquisa sobre o desenvolvimento da escrita criativa no Ensino Fundamental, a ser desenvolvida pela professora de Língua Portuguesa, Alecéia Cristiane Mendes, sob a orientação da professora Elenice Maria Larroza Andersen da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte das atividades do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). As pesquisadoras, que também assinam esse documento, comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa.

A razão pela qual se pretende realizar este estudo é contribuir para a implementação desta proposta no desenvolvimento de habilidades criativas, proporcionando aos alunos e professores a oportunidade de uma comunicação escrita mais eficaz, além de ampliar habilidades como a organização de pensamentos e ideias na construção de textos. Considerando essa motivação, objetiva-se estudar os efeitos de um programa de intervenção pedagógica na criatividade e na construção composicional de narrativas produzidas pelos estudantes, a partir da proposição e aplicação de intervenção em escrita focalizada em sensibilizar e estimular a escrita criativa dos alunos, além da coerência de seus textos. Pretende-se, assim: Revisar a literatura especializada na área da Literatura Infantil e Escrita Criativa destinada ao público infantil, relativamente às características composicionais e estilísticas manifestas em textos literários; conhecer as habilidades criativas e de escrita criativa dos estudantes do sexto ano de uma escola Estadual quanto ao enredo e à coerência desses textos; elaborar e aplicar uma oficina de escrita criativa, a partir da revisão da literatura; analisar e discutir os efeitos da oficina nas produções escritas de textos narrativos dos estudantes. Esperamos ampliar as habilidades de criatividade e construção composicional de narrativas dos alunos da educação básica e fornecer material de pesquisa para a criação de estratégias pedagógicas mais eficientes.

Se você autorizar a participação de seu filho na pesquisa, os procedimentos envolvidos serão divididos em quatro fases: A fase exploratória de diagnóstico do nível de construção composicional e da coerência dos textos narrativos dos estudantes, a partir de produções escritas livres; a fase de

planejamento que será a realização de um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) com o intuito de sensibilizá-los em relação às características composicionais e de coerência do conto maravilhoso e do manuseio colaborativo deste tipo de narrativa; a fase de ação que será a realização de uma oficina de escrita criativa e a fase de avaliação onde se fará

a verificação se houve indícios de que o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) promoveu a aprendizagem narrativa nos estudantes sendo reaplicada a atividade de escrita livre de um conto e comparadas amostras de produções antes e depois da intervenção.

Durante as oficinas de escrita criativa, nas produções e nas leituras ele pode sentir algum desconforto, que pode provocar, em alguma medida, algum constrangimento.

Nesse sentido, comprometemo-nos a procurar os encaminhamentos e as soluções que se fizerem necessários para minimizar os desconfortos, caso venham a ocorrer.

Caso seu filho não queira participar ou necessite suspender a sua participação em qualquer fase da pesquisa, poderá fazê-lo sem ter que apresentar justificativa e sem sofrer qualquer prejuízo. Como responsáveis pela pesquisa, seremos as únicas a ter acesso aos dados e nos comprometemos a manter sigilo e privacidade de todos os participantes.

Quando da utilização de trechos de textos escritos, serão usados pseudônimos para não identificar os participantes. Considerando esses princípios, os dados coletados serão catalogados e arquivados em acervo pessoal das pesquisadoras. Ressaltamos, no entanto, que existe a possibilidade, ainda que remota, de quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas com base na legislação pertinente à questão.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros ou publicados em artigos de revistas científicas e, neste caso, serão mostrados apenas os resultados obtidos no

conjunto, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada a sua privacidade. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com as pesquisadoras responsáveis. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, assim como não será disponibilizada nenhuma compensação financeira pela sua participação na pesquisa, conforme prevê a legislação brasileira. Caso venha a ocorrer alguma despesa extraordinária associada à pesquisa, você será ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente.

Caso seja necessário, você poderá entrar em contato a professora Alecéia Cristiane Mendes, pelo e-mail aleceiamendes@gmail.com, pelo telefone (43)996986772 ou pessoalmente, na Escola de Educação Básica Profa. Laura Lima. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) - órgão criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPSH fica localizado no Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701, na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis, ou pelo telefone (48) 37216094, de segunda à sexta-feira, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

Eu, _____ declaro que li este documento e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade a autorizar a participação de meu filho(a) na pesquisa intitulada, **O USO DO CONTO MARAVILHOSO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA CRIATIVA DE ESTUDANTES DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Desse modo, concordo com a participação de meu filho(a) na pesquisa.

Florianópolis, em _____ de _____ de 2024.

(Nome do(a) Responsável)
Responsável)

(Assinatura do(a))

Profª Drª Elenice Maria Larroza Andersen
Mendes Coordenadora da pesquisa

Profª Alecécia Cristiane
Pesquisadora