

**LER BRINCANDO,  
APRENDER ENCANTANDO:  
A LUDICIDADE COMO  
PONTE PARA O FOLCLORE  
AMAZÔNICO NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**READING PLAYFULLY, LEARNING ENCHANTINGLY: PLAYFULNESS AS A  
BRIDGE TO AMAZONIAN FOLKLORE IN THE EARLY YEARS OF  
ELEMENTARY EDUCATION**

Ciências Humanas • 26/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779663109](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779663109)

---

Sheila Regina Lopes Oliveira Oliveira<sup>1</sup>

---

## **RESUMO**

Este artigo investiga o papel da ludicidade como instrumento pedagógico no incentivo à leitura de textos folclóricos amazônicos junto a estudantes do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Menino Jesus de Praga, localizada no município de Manaus, estado do Amazonas, Brasil. Partindo da constatação de que os índices de engajamento leitoral nos anos iniciais da escolarização permanecem aquém do esperado, especialmente quando se trata de textos de tradição oral e identidade regional, esta pesquisa buscou verificar em que medida práticas lúdicas estruturadas podem ampliar o interesse, a compreensão e o vínculo afetivo das crianças com as narrativas folclóricas da Amazônia. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, com observação participante, aplicação de atividades lúdicas e rodas de conversa com turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Os resultados indicam que a mediação lúdica favorece a aproximação das crianças com os textos, estimula a participação ativa, fortalece a identidade cultural e amplia o repertório leitoral dos estudantes. Conclui-se que integrar a ludicidade ao ensino da leitura, especialmente quando articulada ao folclore regional, constitui uma estratégia pedagogicamente eficaz e culturalmente relevante para os contextos amazônicos, contribuindo para a formação de leitores mais engajados e conscientes de sua própria herança cultural.

**Palavras-chave:** ludicidade; leitura; folclore amazônico; Ensino Fundamental I; identidade cultural.

## **ABSTRACT**

This article investigates the role of playfulness as a pedagogical instrument in encouraging the reading of Amazonian folkloric texts among students in the early years of Elementary School at Escola Estadual Menino Jesus de Praga, located in the city of Manaus, state

of Amazonas, Brazil. Starting from the observation that reading engagement rates in the early years of schooling remain below expectations, especially regarding texts of oral tradition and regional identity, this research sought to verify to what extent structured ludic practices can broaden children's interest, comprehension, and affective bond with the folkloric narratives of the Amazon. A qualitative, descriptive-interpretative approach was adopted, with participant observation, ludic activities and conversation circles with classes from the 3rd to the 5th year of Elementary School. Results indicate that ludic mediation favors children's approach to texts, stimulates active participation, strengthens cultural identity and expands students' reading repertoire. It is concluded that integrating playfulness into reading instruction, especially when articulated with regional folklore, constitutes a pedagogically effective and culturally relevant strategy for Amazonian contexts, contributing to the formation of more engaged readers who are conscious of their own cultural heritage.

**Keywords:** playfulness; reading; Amazonian folklore; Elementary School; cultural identity.

## 1. INTRODUÇÃO

A relação entre criança e leitura é um dos temas mais debatidos no campo da educação brasileira e, ao mesmo tempo, um dos que mais desafiam os professores no cotidiano escolar. Ensinar a ler vai muito além de decodificar letras e sílabas: trata-se de abrir janelas para mundos que a criança ainda não conhece, de estabelecer pontes entre o que ela já sabe e o que ainda pode descobrir. Nesse sentido, a escolha dos textos que chegam às mãos dos estudantes dos anos iniciais não é uma decisão neutra. Ela carrega escolhas pedagógicas,

culturais e políticas que podem aproximar ou afastar os estudantes da prática leitora ao longo de toda a vida escolar.

No contexto amazônico, essa questão ganha contornos ainda mais específicos e urgentes. A região Norte do Brasil é portadora de uma das mais ricas tradições folclóricas do país, constituída por lendas, mitos, cantos, histórias de encantados, bichos do fundo e narrativas transmitidas de geração em geração às margens dos rios e nas beiras das florestas. Figuras como a Cobra Grande, o Boto Cor-de-Rosa, a Iara, o Curupira e o Mapiqueri não são apenas personagens de histórias: são expressões vivas da cosmovisão dos povos que habitam esse território, elementos de uma identidade cultural que resiste e se reinventa ao longo dos séculos.

No entanto, essa riqueza simbólica e narrativa raramente entra de forma sistemática e aprofundada nas salas de aula do Ensino Fundamental I. O que se observa, com frequência, é que os textos utilizados para o ensino da leitura pouco dialogam com o universo cultural das crianças amazônicas, o que contribui para um distanciamento afetivo e para a percepção de que ler é uma tarefa escolar distante da vida real. Esse fenômeno se reflete nos índices de leitura e compreensão leitoral que persistem como problema estrutural da educação básica no Brasil. Segundo os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aproximadamente 50% dos estudantes ao final do 5º ano não atingem o nível adequado de proficiência em leitura (INEP, 2022).

Diante desse cenário, este artigo parte de uma pergunta central: em que medida a utilização de práticas lúdicas estruturadas pode funcionar como estratégia eficaz para o engajamento de crianças do Ensino Fundamental I na leitura de textos folclóricos amazônicos? A

hipótese que orienta a investigação é a de que o brincar, quando intencionalmente articulado ao texto literário e folclórico, cria condições favoráveis para a formação do leitor, ao mesmo tempo em que fortalece vínculos de pertencimento e identidade cultural nas crianças que crescem nesse ambiente singular.

O locus desta pesquisa é a Escola Estadual Menino Jesus de Praga, situada no município de Manaus, capital do estado do Amazonas. A escolha da escola não foi aleatória: trata-se de uma instituição que atende a uma população heterogênea, composta em parte por filhos de ribeirinhos, indígenas e migrantes do interior do estado, que carregam consigo memórias vivas do folclore da Amazônia, mas que raramente veem esse universo representado nos materiais didáticos que chegam às suas salas de aula.

A justificativa para este estudo apoia-se em três pilares complementares. O primeiro é pedagógico: há evidências consistentes na literatura educacional de que a ludicidade, quando integrada ao currículo de forma intencional, potencializa o engajamento e a aprendizagem das crianças nos anos iniciais (KISHIMOTO, 2011; VYGOTSKY, 2007). O segundo é cultural: valorizar o folclore amazônico como texto legítimo de leitura é um ato de reconhecimento da diversidade cultural brasileira e uma resposta às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza o ensino voltado para a diversidade e para as identidades regionais (BRASIL, 2018). O terceiro é social: fortalecer o vínculo da criança com sua própria cultura é também uma forma de combate à exclusão simbólica que afeta, de formas variadas, as populações periféricas e amazônicas.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o potencial das práticas lúdicas como instrumento de incentivo à leitura de textos folclóricos amazônicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se identificar as percepções das crianças sobre a leitura antes e após a aplicação das atividades lúdicas; descrever as estratégias lúdicas utilizadas e sua relação com os textos trabalhados; avaliar o impacto das práticas sobre o engajamento leitoral e a valorização da cultura amazônica; e contribuir para a construção de uma proposta pedagógica que articule ludicidade, leitura e identidade regional. Este artigo está organizado em cinco seções principais, além desta introdução, percorrendo a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e discussões e as considerações finais.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. Ludicidade: Conceito, Fundamentos e Dimensão Pedagógica**

A palavra ludicidade deriva do latim *ludus*, que significa jogo, brincadeira, divertimento. Seria, no entanto, um equívoco reduzir o conceito ao simples entretenimento. Johan Huizinga, em sua obra seminal *Homo Ludens*, publicada originalmente em 1938, foi um dos primeiros pensadores a sistematizar a ideia de que o jogo não é uma atividade secundária ou menor da experiência humana, mas uma categoria primária da vida. Para Huizinga (2000, p. 3), o jogo é "uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmas, acompanhadas de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana".

No campo educacional, Lev Vygotsky investigou profundamente a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil. Para Vygotsky (2007), o jogo não é apenas uma atividade prazerosa, mas um espaço privilegiado de criação de zonas de desenvolvimento proximal. Quando a criança brinca, ela opera frequentemente acima de seu nível médio de desenvolvimento, lidando com situações imaginárias que exigem o exercício de funções cognitivas superiores. Jean Piaget, por sua vez, analisou o jogo sob a ótica do desenvolvimento cognitivo, identificando o jogo simbólico como aquele em que a criança representa, faz de conta, transforma objetos e situações em símbolos, o que guarda estreita relação com a capacidade de construir sentido a partir dos textos literários e folclóricos (PIAGET, 1978).

No contexto educacional brasileiro, Tizuko Morchida Kishimoto tornou-se uma das referências centrais no estudo da ludicidade aplicada ao ensino. Para Kishimoto (2011), o brinquedo e o jogo são portadores de significados que transcendem a simples atividade motora: eles são instrumentos de expressão, de elaboração emocional e de construção de conhecimento. A autora alerta que o jogo com intencionalidade pedagógica precisa preservar o caráter genuinamente lúdico, sob pena de se tornar uma tarefa disfarçada de brincadeira, o que compromete tanto o aprendizado quanto o prazer da criança. Como afirma Luckesi (2014, p. 18), "o estado lúdico é um estado de plenitude, de inteireza do ser. Não é apenas alegria superficial, mas um mergulho no presente, no ato, na experiência".

## **2.2. A Leitura nos Anos Iniciais: Desafios, Teorias e Possibilidades**

Ler é um processo complexo que envolve muito mais do que o reconhecimento de palavras escritas. Isabel Solé define a leitura

como "um processo de interação entre o leitor e o texto" (SOLÉ, 1998, p. 22), no qual o leitor não é um receptor passivo, mas um agente ativo que constrói sentidos a partir de seus conhecimentos prévios, de suas expectativas e de seus objetivos de leitura. A autora propõe que o processo de leitura envolve três momentos fundamentais: o antes da leitura, em que o leitor ativa seus conhecimentos prévios; o durante, em que formula hipóteses e verifica inferências; e o depois, em que avalia sua compreensão e relaciona o que leu com suas experiências.

Angela Kleiman aprofunda essa perspectiva ao ressaltar que "a leitura pressupõe o engajamento do leitor com o texto e a mobilização de seus esquemas cognitivos" (KLEIMAN, 2013, p. 13), e que a escola precisa criar situações em que a leitura faça sentido para os estudantes. Magda Soares, por sua vez, distingue com precisão os conceitos de alfabetização e letramento, argumentando que o letramento envolve "a inserção dos indivíduos nas práticas sociais de leitura e escrita" (SOARES, 2003, p. 47), o que significa que as crianças precisam ter contato com textos de diferentes gêneros que façam sentido em suas vidas e comunidades. Rildo Cosson propõe o letramento literário como processo de construção de uma comunidade de leitores, em que o texto literário é trabalhado de forma sistemática e reflexiva, permitindo o desenvolvimento de competências leitoras, sensibilidade estética, empatia e pensamento crítico (COSSON, 2006).

### **2.3. O Folclore Amazônico Como Texto, Memória e Identidade Cultural**

O folclore é, por definição, o saber do povo, o conhecimento que se transmite oralmente, que se recria em cada geração e vive na voz

dos mais velhos e na imaginação das crianças. Luís da Câmara Cascudo, o maior folclorista brasileiro do século XX, dedicou sua vida ao registro e à análise das tradições populares do Brasil. Para Cascudo (2012), o folclore não é um conjunto de curiosidades exóticas ou resquícios de um passado superado, mas um sistema vivo de conhecimento e de sentido que revela a cosmovisão de um povo, sua relação com o tempo, com a morte, com a natureza e com o sagrado.

Na Amazônia, o folclore assume características particulares, moldadas pela relação íntima e milenar entre os povos e o ambiente natural da floresta e dos rios. As narrativas amazônicas são, em grande medida, narrativas ecológicas: a Cobra Grande é a guardiã dos rios, uma entidade que pune quem perturba a ordem natural das águas; o Curupira protege a floresta dos predadores e dos caçadores que não respeitam os limites do que pode ser retirado da mata. Mário Ypiranga Monteiro, um dos principais estudiosos do folclore amazônico, registrou a riqueza e a diversidade das tradições orais da região, destacando especialmente a influência profunda das culturas indígenas na formação do imaginário amazônico (MONTEIRO, 1972).

A Base Nacional Comum Curricular, em sua versão homologada em 2018, reconhece explicitamente a importância da diversidade cultural no currículo da educação básica, prevendo o trabalho com diferentes gêneros textuais, incluindo textos de tradição oral, lendas, mitos e causos, e destaca a valorização das culturas locais e regionais como parte fundamental da formação integral dos estudantes (BRASIL, 2018). Paulo Freire, embora não tivesse como foco específico o folclore amazônico, oferece contribuições filosóficas e pedagógicas fundamentais ao afirmar que a educação que liberta é

aquela que parte da realidade vivida dos educandos, reconhecendo o saber popular como legítimo (FREIRE, 2019).

#### **2.4. Ludicidade e Folclore Amazônico: Uma Articulação Pedagogicamente Necessária**

A articulação entre ludicidade e folclore é, em certa medida, natural e historicamente constituída: ambos são expressões da cultura popular, têm raízes profundas na tradição oral e envolvem coletividade, imaginação, corporalidade e criatividade. Na sala de aula, essa articulação pode se dar por meio de dramatizações de lendas e mitos amazônicos, jogos de adivinhações baseados em características dos personagens folclóricos, contação de histórias com objetos concretos, jogos de memória com imagens das narrativas e teatro de fantoches criado pelas próprias crianças. Todas essas formas de trabalho têm em comum o fato de exigirem que a criança mergulhe no texto, que o recrie com seu corpo, sua voz e sua imaginação, transformando a leitura de uma obrigação em uma experiência.

Kishimoto (2011) aponta que as brincadeiras baseadas em narrativas tradicionais são especialmente ricas do ponto de vista pedagógico porque articulam de forma integrada o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação criativa e da competência narrativa. Do ponto de vista da identidade cultural, a ludicidade aplicada ao folclore amazônico cumpre ainda uma função que vai além da aprendizagem formal: ela fortalece o senso de pertencimento das crianças, dizendo a elas, de forma concreta e afetiva, que sua história vale, que seu povo tem sabedoria, que a Amazônia não é apenas um bioma ameaçado, mas uma civilização viva, rica e digna de admiração.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. Tipo e Abordagem da Pesquisa**

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, assumindo também elementos de pesquisa-ação, na medida em que o pesquisador participou ativamente da elaboração e da aplicação das intervenções pedagógicas em colaboração com as professoras das turmas envolvidas. Segundo Minayo (2014, p. 21), a pesquisa qualitativa "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes", o que a torna particularmente adequada para investigar fenômenos educacionais complexos como o engajamento leitoral. A dimensão de pesquisa-ação se fundamenta na concepção de Thiollent (2011, p. 20), para quem esse tipo de pesquisa é "concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo".

#### **3.2. Local, Contexto e Participantes**

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Menino Jesus de Praga, localizada no município de Manaus, capital do estado do Amazonas. A escola atende estudantes do Ensino Fundamental I e II, oriundos predominantemente de famílias de baixa renda, muitas delas provenientes de comunidades ribeirinhas do interior do Amazonas. A instituição conta com biblioteca escolar de acervo reduzido, e as práticas de leitura observadas antes da intervenção eram predominantemente voltadas para a leitura em voz alta de textos do

livro didático e para atividades de interpretação com perguntas e respostas escritas.

Participaram da pesquisa 87 estudantes distribuídos em quatro turmas do Ensino Fundamental I, sendo duas turmas do 3º ano, uma turma do 4º ano e uma turma do 5º ano, com faixa etária entre 8 e 11 anos. Participaram também quatro professoras regentes dessas turmas, com experiência de ensino variando entre 5 e 18 anos na rede estadual de ensino do Amazonas. A inclusão dos estudantes na pesquisa respeitou integralmente os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, com a autorização dos responsáveis legais formalizada por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o anonimato de todos os participantes foi preservado por meio da utilização de nomes fictícios e códigos identificadores.

### **3.3. Instrumentos de Coleta de Dados**

Os dados foram coletados por meio de quatro instrumentos principais, utilizados de forma complementar e integrada. O primeiro foi a observação participante, com registros sistemáticos em diário de campo, que constitui, segundo Bogdan e Biklen (1994), um dos instrumentos mais ricos da pesquisa qualitativa em educação. O segundo instrumento foi a roda de conversa com os estudantes, realizada antes e após cada sequência de atividades lúdicas, mostrando-se especialmente adequado ao público da pesquisa por respeitar a preferência das crianças pela comunicação oral. O terceiro foi a entrevista semiestruturada com as professoras participantes, realizada em dois momentos distintos: antes do início das intervenções e ao final do período de pesquisa. O quarto instrumento foi a análise de produções dos estudantes geradas

durante as atividades lúdicas, incluindo desenhos, textos coletivos, fantoches confeccionados e registros de dramatizações.

### **3.4. Procedimentos e Período da Pesquisa**

A pesquisa de campo foi realizada ao longo de quatro meses, distribuídos em três etapas distintas e complementares. A primeira etapa, com duração de três semanas, foi dedicada ao diagnóstico: observação das práticas de leitura existentes, aplicação de rodas de conversa diagnósticas com os estudantes e realização das entrevistas iniciais com as professoras. A segunda etapa, com duração de dez semanas, foi a de intervenção propriamente dita: foram planejadas e aplicadas sequências didáticas baseadas na ludicidade, articuladas a textos folclóricos amazônicos sobre o Boto Cor-de-Rosa, a Cobra Grande, o Curupira, a Iara, o Mapinguari e o Uirapuru. As estratégias lúdicas utilizadas foram diversificadas e incluíram dramatizações, jogos de memória, confecção de fantoches, rodas de contação de história, desenho e pintura, criação coletiva de histórias orais e jogos de adivinhação. A terceira etapa, com duração de três semanas, foi dedicada à avaliação e à sistematização dos dados coletados.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1. Percepções Iniciais Sobre Leitura: O Ponto de Partida**

As rodas de conversa diagnósticas realizadas no início da pesquisa revelaram um quadro complexo e revelador sobre a relação das crianças com a leitura. A maioria dos estudantes associou imediatamente a leitura à obrigação escolar, às atividades do livro didático e às avaliações. Falas como "ler é quando a professora manda" (Aluna G., 3º ano), "é chato porque fica lendo a mesma coisa"

(Aluno M., 4º ano) e "eu não gosto muito não, porque é difícil" (Aluna T., 5º ano) foram recorrentes e ilustrativas do distanciamento afetivo que muitas crianças já haviam construído em relação à leitura nos primeiros anos da escolaridade.

Ao mesmo tempo, quando as conversas se voltavam para as histórias ouvidas em casa, o quadro mudava radicalmente. Quase todas as crianças tinham histórias para contar: histórias de avós sobre o Boto que se transformava em homem bonito, de tios que se perderam na mata confundidos pelo Curupira, de mães que na infância tinham medo de passar perto do rio à noite por causa da Cobra Grande. Esses relatos eram contados com entusiasmo, com gestos expressivos e com aquele brilho nos olhos que revela o engajamento genuíno com uma narrativa que tem significado real para quem a conta. Esse contraste confirmou a hipótese central da pesquisa: havia uma distância real entre os textos que chegavam a essas crianças na escola e o universo narrativo que elas já habitavam fora dela.

As professoras participantes, nas entrevistas iniciais, também reconheceram essa lacuna com franqueza. A professora Ana, com 18 anos de experiência, afirmou: "Eu sabia que as crianças gostavam de histórias, mas nunca tinha pensado em usar as histórias do folclore de jeito sistemático. A gente usa às vezes na semana do folclore, em agosto, mas não como algo que faça parte do ensino da leitura de verdade." Esse achado dialoga com as reflexões de Freire (2019) sobre a necessidade de partir da realidade vivida dos educandos como fundamento de qualquer prática pedagógica transformadora.

#### **4.2. As Atividades Lúdicas em Cena: Descrição e Análise**

A primeira sequência de atividades lúdicas foi planejada em torno da lenda do Boto Cor-de-Rosa. O processo teve início com uma sessão de contação de história mediada pela professora, seguida de uma roda de conversa sobre o que as crianças tinham ouvido. Nessa etapa, observou-se uma participação muito superior à habitual: crianças que raramente se manifestavam nas aulas tradicionais levantavam a mão para complementar a história com elementos ouvidos em casa, criando um diálogo rico entre o texto da escola e o texto da comunidade.

Na etapa seguinte, as turmas foram divididas em grupos para a confecção de fantoches dos personagens. A atividade de confecção gerou uma imersão natural nos detalhes do texto, pois as crianças precisavam lembrar como era o Boto, o que ele fazia e como ele se transformava, para representá-lo adequadamente. A dramatização com os fantoches constituiu a etapa mais rica da sequência. O Aluno P., do 4º ano, que nas avaliações de leitura anteriores demonstrava dificuldades de compreensão textual, conduziu uma dramatização elaborada que revelou compreensão aprofundada das motivações dos personagens e da estrutura narrativa. A professora responsável relatou sua surpresa: "Eu não sabia que ele tinha entendido tanto. Na hora de responder perguntas por escrito ele trava, mas ali, brincando, ele mostrou que sabe muito mais do que parece." Esse episódio ilustra de forma precisa o que Vygotsky (2007) descreveu como a zona de desenvolvimento proximal.

A segunda sequência foi desenvolvida em torno da figura do Curupira, tendo como estratégia central um jogo de adivinhações: antes de jogar, as crianças precisavam ler o texto para ter acesso às informações que seriam usadas no jogo. Esse formato criou uma motivação genuína para a leitura, pois as crianças liam não porque a

professora mandou, mas porque precisavam das informações para jogar e ganhar. Esse princípio, que Kishimoto (2011) denomina de finalidade real da leitura no jogo, é um dos mecanismos mais poderosos da ludicidade como estratégia pedagógica.

A terceira sequência trabalhou com a lenda da Iara, aproximando a narrativa amazônica da figura da sereia presente em outras culturas e promovendo um diálogo entre textos de diferentes tradições culturais. A atividade lúdica central foi a criação coletiva de uma nova versão da história, em que cada grupo contribuía com um trecho e depois os trechos eram lidos e encenados pelo grupo todo. Essa atividade mobilizou competências que vão além da leitura no sentido estrito, como planejamento narrativo, negociação de ideias e revisão e reescrita em grupo, o que Cosson (2006) defende como fundamento do letramento literário.

#### **4.3. Engajamento, Identidade e Pertencimento: O Que os Dados Revelaram**

Ao longo das dez semanas de intervenção, o diário de campo registrou mudanças progressivas e consistentes no comportamento das crianças em relação à leitura. Entre as mudanças mais visíveis estavam o aumento espontâneo da procura pela biblioteca escolar, a iniciativa de algumas crianças em trazer de casa histórias contadas por familiares para compartilhar na roda de conversa e a incorporação do vocabulário dos textos trabalhados nas conversas cotidianas. Nas primeiras conversas, as crianças descreviam os personagens com expressões genéricas como "ele é mau" ou "ela é bonita". Nas últimas semanas, as mesmas crianças usavam expressões como "o Curupira protege a floresta porque os caçadores estavam destruindo" e "a Cobra Grande é brava quando alguém

polui o rio", revelando uma leitura muito mais profunda que alcançava a compreensão dos valores e dos conflitos presentes nas narrativas.

No que diz respeito à identidade cultural, a professora Maria, do 3º ano, relatou: "Eu vi crianças que antes tinham vergonha de dizer que a vovó contava histórias de encantados começarem a falar sobre isso com orgulho. Um menino até perguntou se podia trazer a avó para contar uma história para a turma." Esse movimento está em consonância com o que Freire (2019) descrevia como a necessidade de uma educação que parta da leitura do mundo antes da leitura da palavra.

#### **4.4. Análise Comparativa: Antes e Depois da Intervenção**

Para complementar os dados qualitativos, foi realizada uma análise comparativa das produções dos estudantes. Nas produções iniciais, a maioria das crianças produzia relatos curtos e superficiais quando solicitadas a recontar uma história, tendendo a reproduzir literalmente trechos do livro didático, sem demonstração de apropriação criativa ou de compreensão dos conflitos e motivações dos personagens. Nas produções finais, observou-se uma melhora consistente tanto na extensão quanto na qualidade: os textos apresentavam maior riqueza de detalhes, mais criatividade narrativa, maior capacidade de inferência e de relação entre os textos trabalhados e outras histórias conhecidas. O quadro a seguir sintetiza as principais mudanças observadas:

| <b>Aspecto avaliado</b> | <b>Diagnóstico inicial</b>   | <b>Avaliação final</b>    |
|-------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Percepção da leitura    | Obrigatória e desestimulante | Prazerosa e significativa |

|                                    |  |  |
|------------------------------------|--|--|
| Participação nas rodas de conversa | Restrita e tímida                        | Ampla e espontânea                           |
| Qualidade narrativa nas produções  | Reprodução literal e superficial         | Criativa, detalhada e contextualizada        |
| Vínculo com o folclore amazônico   | Presente na oralidade, ausente na escola | Reconhecido e valorizado no contexto escolar |
| Procura voluntária por leitura     | Rara ou inexistente                      | Registrada com regularidade crescente        |

Esses resultados convergem com o que Solé (1998) havia demonstrado sobre crianças que têm oportunidade de ativar seus conhecimentos prévios e de ter objetivos claros de leitura, e com Kleiman (2013), que confirmou que a leitura situada em práticas sociais significativas produz aprendizagens mais duradouras do que a leitura descontextualizada.

#### **4.5. Desafios e Limitações Observados**

A pesquisa também revelou desafios reais que precisam ser reconhecidos. O primeiro foi de infraestrutura: a escola não dispõe de espaço adequado para atividades que exijam movimento amplo, impondo limites físicos reais a algumas das atividades planejadas. O segundo foi de tempo curricular: as atividades lúdicas, por serem mais demoradas do que as atividades tradicionais, entravam em tensão com a pressão para o cumprimento dos conteúdos previstos no planejamento anual. O terceiro foi de formação docente: as professoras reconheceram lacunas em sua formação inicial sobre educação lúdica e folclore amazônico. O quarto foi a escassez de materiais didáticos sobre folclore amazônico nas escolas, reforçando a necessidade de políticas públicas de produção e distribuição de

materiais de leitura que contemplem o patrimônio cultural das diferentes regiões do país.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa partiu de um problema concreto e urgente: o desengajamento leitoral de crianças amazônicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A hipótese que orientou o estudo, confirmada pelos dados coletados ao longo dos quatro meses de pesquisa de campo, é a de que a ludicidade, quando intencionalmente articulada à leitura de textos folclóricos amazônicos, cria condições favoráveis para o engajamento leitoral, o desenvolvimento da competência narrativa e o fortalecimento da identidade cultural das crianças.

Os resultados indicam, de forma consistente, que as práticas lúdicas estruturadas em torno de textos do folclore amazônico produziram mudanças observáveis e significativas no comportamento leitoral dos estudantes participantes. As crianças demonstraram maior interesse e motivação para a leitura, maior qualidade de compreensão textual, maior riqueza nas produções narrativas e um crescente senso de orgulho e pertencimento em relação à cultura amazônica. O objetivo geral da pesquisa foi atingido, confirmando o potencial das práticas lúdicas como instrumento eficaz de incentivo à leitura de textos folclóricos amazônicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista teórico, os achados dialogam de forma produtiva com as contribuições de Vygotsky, Kishimoto, Solé, Kleiman, Cosson e Freire, confirmando e ilustrando, no contexto específico da Amazônia, princípios pedagógicos já estabelecidos na literatura

educacional. A contribuição específica desta pesquisa está em demonstrar que esses princípios ganham eficácia adicional quando articulados ao patrimônio cultural local, e que o folclore amazônico constitui um recurso pedagógico de valor inestimável ainda amplamente subutilizado nas escolas da região.

As sugestões que emergem desta pesquisa para o campo da prática docente são: a incorporação sistemática de textos folclóricos amazônicos ao currículo de leitura dos anos iniciais, não apenas como conteúdo comemorativo; a formação continuada de professores em educação lúdica e em cultura amazônica; a criação de acervos de livros de folclore regional nas bibliotecas escolares; e o estabelecimento de parcerias entre escola e comunidade para a valorização dos sabedores e narradores tradicionais como colaboradores do processo educativo. A Amazônia é uma das regiões com maior riqueza cultural do mundo, e sua escola ainda tem muito a aprender com a sabedoria que vive às margens de seus rios e nos cantos de sua floresta.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do SAEB 2021*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e formação do educador*. Salvador: Edufba, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MONTEIRO, Mário Ypiranga. *Folclore amazônico*. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1972.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA), Assunção, Paraguai, sob orientação do Dr. Juan Alberto Beranger. É mestra pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), com especializações em Gestão Escolar, Letras e Coordenação Pedagógica. Formada em Pedagogia, atua como gestora na rede pública de ensino do Estado do Amazonas. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)