



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- POSEDUC/UERN
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

ISABEL CRISTINA GONDIM ROCHA

**LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA E AS QUESTÕES DE UMA LEITURA
EMANCIPADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

MOSSORÓ-RN
2025

ISABEL CRISTINA GONDIM ROCHA

LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA E AS QUESTÕES DE UMA LEITURA
EMANCIPADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação-POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, na linha: Práticas educativas, cultura, diversidade e inclusão, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima.

MOSSORÓ-RN
2025

© Todos os direitos estão reservados à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e referenciados os seus créditos bibliográficos.

Catlogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

G637I Gondim Rocha, Isabel Cristina
 LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA E AS
 QUESTÕES DE UMA LEITURA EMANCIPADA:
 DESAFIOS E POSSIBILIDADES. / Isabel Cristina Gondim
 Rocha. - Mossoró, 2025.
 210p.

 Orientador(a): Prof. Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima.
 Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
 Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
 Grande do Norte.

 1. Emancipação. 2. Formação política. 3. Leitura
 crítica. 4. Prática pedagógica. I. Rocha de Lima, Hélio
 Júnior. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
 III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

ISABEL CRISTINA GONDIM ROCHA

**LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA E AS QUESTÕES DE UMA LEITURA
EMANCIPADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação-POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, na linha: Práticas educativas, cultura, diversidade e inclusão, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima.

Dissertação defendida e aprovada em 15/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Hélio Junior Rocha de Lima
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Orientador

Prof.ª Dra. Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Avaliadora interna

Prof.ª Dra. Maria das Dores Alves Souza
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Avaliadora externa

Prof.ª Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Suplente Interna

Prof.º Dr. Francisco Vieira da Silva
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Suplente Externo

RESUMO

Esta pesquisa problematiza o lugar da literatura infantil na escola, e a compreende para além de seu desdobramento como instrumento didático ao explorar sua potência formadora, crítica e emancipatória, como prática capaz de deslocar o leitor da condição de espectador passivo para a de sujeito do acontecimento literário. E tem como objetivo compreender a relação entre a literatura infantil e o processo de formação educacional, política e social das crianças. O percurso metodológico adotou uma abordagem qualitativa, inspirada nos princípios da pesquisa-ação desdobrados nos Círculos de Cultura freireanos, na promoção espaços de diálogo, partilha de experiências e construção coletiva de saberes, cuja dinâmica fez emergir as ideias traçadas em textos e imagens nos Cadernos Reflexivo e de Ação como dispositivos orientadores de pesquisa que se deram com crianças do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal André Luiz, localizada no município de Mossoró/RN. Os cadernos criados pelas crianças trouxeram à tona expressões de modos variados e registros das experiências dramáticas e dialógicas dos círculos de cultura. Os resultados evidenciam que a literatura infantil, quando mediada de forma significativa, transcende a função instrumental e assume papel central na formação das crianças enquanto sujeitos críticos, criativos e socialmente conscientes. Ao instigar a imaginação, o pensamento reflexivo e a produção de sentidos, a literatura possibilita a ampliação da consciência de mundo e a abertura das perspectivas transformadoras. Ao que parece a literatura infantil no processo das aprendizagens das crianças leva ao reconhecimento das possibilidades de construções e modos de ler o mundo e nele intervir. Nesse sentido, os resultados confirmam a potência da literatura infantil como prática emancipatória, capaz de contribuir para uma educação que não se reduz a prescrições, mas que se constitui no encontro, na escuta e na abertura ao novo, apontando para possibilidades teóricas e metodológicas que dialogam com um campo educacional interessado em repensar suas práticas e em reconhecer na literatura um caminho fértil para a formação de sujeitos críticos, conscientes e transformadores da realidade em que vivem. Nessa direção, o trabalho com a literatura, ancorado em uma perspectiva freireana e estética, mostrou-se fértil para promover o diálogo entre arte, infância e educação, revelando a potência dos círculos de cultura como espaços de leitura sensível e crítica. Além de ampliar os estudos na linha de pesquisa práticas educativas, cultura diversidade e inclusão.

Palavras-chave: Emancipação; Formação política; Leitura crítica; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This research problematizes the place of children's literature in school, and understands it beyond its unfolding as a didactic instrument by exploring its formative, critical and emancipatory potential, as a practice capable of shifting the reader from the condition of passive spectator to the subject of the literary event. And it has as its objective to understand the relationship between children's literature and the educational, political, and social formation process of children. The methodological approach adopted a qualitative perspective, inspired by the principles of action research as developed in Freirean Culture Circles, promoting spaces for dialogue, sharing experiences, and the collective construction of knowledge, whose dynamic gave rise to ideas traced in texts and images in the Reflective and Action Notebooks as guiding devices for the research conducted with children from the 3rd grade of the elementary school at the André Luiz Municipal School, located in Mossoró/RN. The notebooks created by the children revealed varied forms of expression and records of the dramatic and dialogical experiences of the Culture Circles. The results show that children's literature, when meaningfully mediated, transcends its instrumental function and assumes a central role in forming children as critical, creative, and socially conscious subjects. By stimulating imagination, reflective thought, and the production of meaning, literature enables the expansion of world awareness and the opening of transformative perspectives. It appears that children's literature, in the process of children's learning, leads to the recognition of possibilities for constructions, ways of reading the world and intervening in it. In this sense, the results confirm the power of children's literature as an emancipatory practice, capable of contributing to an education that is not reduced to prescriptions, but that is constituted in encounter, listening, and openness to the new, pointing to theoretical and methodological possibilities that dialogue with an educational field interested in rethinking its practices and in recognizing in literature a fertile path for the formation of critical, conscious subjects who transform the reality in which they live. In this direction, the work with literature, grounded in a Freirean and aesthetic perspective, proved to be fertile in promoting dialogue between art, childhood, and education, revealing the power of culture circles as spaces for sensitive and critical reading. In addition to expanding studies within the research line of educational practices, culture, diversity, and inclusion.

Keywords: Emancipation; Political formation; Critical Reading; Pedagogical practice.

RESUMEN

Esta investigación problematiza el lugar de la literatura infantil en la escuela, entendiéndola más allá de su uso como herramienta didáctica, al explorar su potencial formativo, crítico y emancipador, como una práctica capaz de transformar al lector de espectador pasivo a sujeto del evento literario. Y tiene como objetivo comprender la relación entre la literatura infantil y el proceso de formación educativa, política y social de los niños y las niñas. El enfoque metodológico adoptado es cualitativo, inspirado en los principios de la investigación-acción desarrollados en los Círculos Culturales Freireanos, promoviendo espacios para el diálogo, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva del conocimiento. Esta dinámica dio origen a las ideas plasmadas en textos e imágenes en los Cuadernos de Reflexión y Acción, que sirvieron de guía para la investigación realizada con alumnos de tercer grado de primaria de la Escuela Municipal André Luiz, ubicada en el municipio de Mossoró/RN. Los cuadernos creados por los niños pusieron de manifiesto diversas expresiones y testimonios de las experiencias dramáticas y dialógicas de los círculos culturales. Los resultados demuestran que la literatura infantil, cuando se utiliza de forma significativa, trasciende su función instrumental y adquiere un papel central en la formación de los niños como sujetos críticos, creativos y socialmente conscientes. Al estimular la imaginación, el pensamiento reflexivo y la construcción de significado, la literatura permite ampliar la conciencia del mundo y abrir perspectivas transformadoras. Parece ser que la literatura infantil, en el proceso de aprendizaje de los niños, conduce al reconocimiento de las posibilidades de construir e interpretar el mundo e intervenir en él. En este sentido, los resultados confirman el poder de la literatura infantil como práctica emancipadora, capaz de contribuir a una educación que no se reduce a prescripciones, sino que se constituye mediante el encuentro, la escucha y la apertura a lo nuevo. Esto apunta a posibilidades teóricas y metodológicas que dialogan con un campo educativo interesado en repensar sus prácticas y que reconoce en la literatura un camino fértil para la formación de sujetos críticos y conscientes que transforman la realidad en la que viven. En esta dirección, el trabajo con la literatura, anclado en una perspectiva freireana y estética, se mostró fértil para promover el diálogo entre arte, infancia y educación, revelando la potencia de los círculos de cultura como espacios de lectura sensible y crítica. Además de ampliar los estudios en la línea de investigación de prácticas educativas, cultura, diversidad e inclusión.

Palabras clave: Emancipación; Formación política; Lectura crítica; Práctica pedagógica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ser a razão maior da minha existência e de todas as minhas conquistas. Agradeço pela força depositada em mim, que me permitiu chegar até aqui e me tornar quem sou hoje. Tu és minha força e minha fortaleza. Louvado seja o Teu nome.

Ao meu orientador, Hélio Junior Rocha de Lima, expresso minha profunda gratidão pela dedicação, zelo e compromisso com que me orientou ao longo deste percurso. Agradeço também pela confiança depositada em mim, por acreditar na minha capacidade e por todo o conhecimento construído durante o processo.

Ao meu pai, Gilmar Rocha, e à minha mãe, Maria da Conceição Fernandes Gondim, que sempre me incentivaram a estudar, acreditaram em mim em todos os momentos e jamais mediram esforços para que eu pudesse alcançar meus objetivos. A vocês, devo grande parte do que sou hoje. Vocês são a base da minha caminhada. Obrigada por serem presença constante na minha vida.

Em especial, ao meu esposo, Cleberson Ricardo de Souza, pela paciência, compreensão e apoio incondicional. Obrigada por suportar meus momentos de estresse e ausência, por estar sempre ao meu lado e por me incentivar a seguir em frente, acreditando nos meus sonhos. Te amo profundamente e sou grata por tudo que você representa na minha vida.

Às minhas irmãs, Gilmara, Vanessa e Francisca, que sempre me encorajaram a continuar a lutar pelos meus sonhos e celebraram cada conquista comigo. Obrigada pelo carinho e apoio constante.

Às minhas sobrinhas, Ana Karoline e Ana Sofia, que, com suas inocências e doçura, me proporcionaram alegria e serenidade nos momentos em que mais precisei de conforto. Vocês me alcançaram com amor, mesmo sem perceber.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN, minha gratidão por ter me proporcionado a tão sonhada caminhada rumo ao título de mestre em Educação. Foram dois anos de intensas trocas, experiências e aprendizados que contribuíram profundamente para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

À UERN, por ser uma instituição comprometida com a formação de sujeitos críticos e responsáveis, e por tornar possível a realização dos sonhos de tantas pessoas que, assim como eu, desejam construir uma trajetória profissional pautada na ética, no compromisso e no cuidado. Viva a educação pública, gratuita e de qualidade!

E, por fim, a todos os professores que passaram pela minha vida: cada um, com sua maneira única de ensinar, contribuiu para a minha formação. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui. Minha gratidão eterna.

*Quando a vida bater forte e sua alma sangrar, quando esse mundo pesado
lhe ferir, lhe esmagar... É hora do recomeço. Recomece a LUTAR.
Quando tudo for escuro e nada iluminar, quando tudo for incerto e você só duvidar...
É hora do recomeço. Recomece a ACREDITAR.*

*Quando a estrada for longa e seu corpo fraquejar, quando não houver caminho nem um
lugar pra chegar...
É hora do recomeço. Recomece a CAMINHAR.*

*Quando o mal for evidente e o amor se ocultar, quando o peito for vazio, quando o abraço
faltar...
É hora do recomeço. Recomece a AMAR.*

*Quando você cair e ninguém lhe aparar, quando a força do que é ruim conseguir lhe
derrubar... É hora do recomeço. Recomece a LEVANTAR.*

*Quando a falta de esperança decidir lhe açoitar, se tudo que for real for difícil suportar...
É hora do recomeço. Recomece a SONHAR.*

*Enfim,
É preciso de um final pra poder recomeçar, como é preciso cair pra poder se levantar.
Nem sempre engatar a ré significa voltar.
Remarque aquele encontro, reconquiste um amor, reúna quem lhe quer bem,
reconforte um sofredor, reanime quem tá triste e reaprenda na dor.*

*Recomece, se refaça, relembre o que foi bom, reconstrua cada sonho, redescubra algum dom,
reaprenda quando errar, rebole quando dançar, e se um dia, lá na frente, a vida der uma ré,
recupere sua fé e RECOMECE novamente.”*

(Bráulio Bessa, 2018).

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Critérios de inclusão e exclusão dos estudos	20
Imagem 2	Capa do livro Fábulas de Esopo	33
Imagem 3	Sumário do livro Fábulas de Esopo	33
Imagem 4	Página do livro <i>Orbis Sensualium pictus</i>	34
Imagem 5	Página do livro <i>Orbis Sensualium pictus</i>	34
Imagem 6	Cronograma sala de leitura	103
Imagem 7	Contação de história	104
Imagem 8	Participação	107
Imagem 9	Levantamento temático	111
Imagem 10	Democracia	115
Imagem 11	O poder da democracia	116
Imagem 12	Exercendo a democracia	117
Imagem 13	Viva a democracia	117
Imagem 14	Capa do livro.....	118
Imagem 15	A história passou por mim assim... ..	120
Imagem 16	Estrela do sertão	122
Imagem 17	Jagunço	124
Imagem 18	Histórias do sertão	125
Imagem 19	E o vento levou	127
Imagem 20	Memórias da infância	129
Imagem 21	Fiquei Pensando	130
Imagem 22	Meu jeito de imaginar	131
Imagem 23	O Verde das invenções	133
Imagem 24	Mudança	134
Imagem 25	Pela estrada a fora	135
Imagem 26	Vaca amarela	137
Imagem 27	Soltando a imaginação	138
Imagem 28	Perdida na imensidão	139
Imagem 29	Fuga ou libertação?	141
Imagem 30	Inventei a Vaca	142
Imagem 31	O Que Vejo	144
Imagem 32	Teatro Imagem	145
Imagem 33	Vozes infantis	148

Imagem 34	Constelação dos personagens	151
-----------	-----------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Busca simples realizada na BDTD	18
Quadro 2	Busca avançada realizada na BDTD	19
Quadro 3	Apresentação dos trabalhos selecionados na BDTD	20
Quadro 4	Buscas na Plataforma CAPES	25
Quadro 5	Buscas na Plataforma POSEDUC-UERN	27
Quadro 6	Apresentação dos trabalhos selecionados no POSEDUC-UERN	27
Quadro 7	Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental	41
Quadro 8	Levantamento vocabular.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CANLAR	Casa Assistencial Nosso Lar
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEFREIRE	Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica
PI	Piauí
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POSEDUC	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRALEE	Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Sala de Aula
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: DESDOBRAMENTOS DE UMA PESQUISADORA EM FORMAÇÃO	16
1.1 Investigação Temática: apontamentos sobre o trabalho com o texto literário na escola	24
2 A LITERATURA INFANTIL E OS MOVIMENTOS FORMATIVOS DAS CRIANÇAS.....	39
2.1 Recorte da evolução e transformação da literatura infantil.....	40
2.2 Literatura infantil: o que dizem os Documentos Normativos Nacionais?	46
2.3 A Estética da Recepção: um novo olhar para o leitor	58
2.4 A Leitura Literária como processo Emancipatório e Transformador	68
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	83
3.1 Caminhos da Pesquisa Constituída: Abordagens e Desdobramentos.....	83
3.2 Pesquisa-Ação: entrelaçando realidades.....	86
3.3 Sobrevoando o Locus da Pesquisa	89
3.4 Círculos de Cultura.....	92
3.5 Cadernos Reflexivos e de Ação	97
3.5.1 Teatro Imagem	100
4 TECENDO CAMINHOS: DIÁLOGO ENTRE TEORIA E MÉTODO	103
4.1 Saberes em Movimento: a teoria que se deixa tocar	103
4.2 Círculos de Cultura: o saber que se desvenda na partilha e na escuta.....	108
4.2.1 Cadernos Reflexivos e de Ação: Análise das produções infantis considerando o desenho como leitura e reinvenção da narrativa.....	125
4.2.2 Teatro Imagem	152
4.3 Entre Vozes e Imaginários: a contação de histórias como encontro entre o Poético e o Político	155
4.3.1 Rompendo com os silêncios: A escuta e pronúncia nas Trilhas da Vaca Amarela	158
5 CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXOS.....	174

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: DESDOBRAMENTOS DE UMA PESQUISADORA EM FORMAÇÃO

Muitas vezes, frente às complexidades do cotidiano, procuramos parar um pouco e buscar inspiração nas coisas simples da vida e respostas para algumas indagações que me inquietam. Fico a me perguntar as razões de ser de algumas coisas e o que explica determinadas condutas? Como e o que nos constitui enquanto seres humanos? Em que se fundamenta a humanidade? A curiosidade foi uma dentre algumas coisas que procurei ao longo da minha vida não deixar se perder. Por mais que, em algumas etapas da minha formação educacional, a escola tentasse me silenciar, a exemplo: quando em meu tempo de criança fazia muitos questionamentos os quais não eram respondidos, as justificativas eram quase sempre as mesmas: isso não faz parte da aula, ou então, esse não é o momento certo para fazer perguntas, é hora de fazer silêncio e prestar atenção. E qual/quando era esse tempo certo que nunca chegava? Não fazia parte do assunto na concepção de quem? E quem nos ouvia e quem nos responderia? E por que aquilo que era pertinente aos nossos olhos não cabia dentro da aula?

São tantas perguntas nunca respondidas, que hoje, creditamos a esses silenciamentos o desejo de exercitar o direito a palavra, o direito a escuta sensível e atenta. Pois, como bem pensava Freire (2005), não é no silêncio que as pessoas se tornam sujeitos políticos, mas sim na palavra pronunciada. E porque não dizer o direito de ousar e acreditar que podemos ser tudo aquilo que desejarmos ser? Afinal, qual é o lugar do sonho, da imaginação, do pensamento, da ação, da experiência, no processo da formação humana e autoformação, bem como, na construção de saberes diversos?

Ao refletir sobre essa questão, percebo que, mesmo sem conhecer Paulo Freire e suas reflexões acerca da curiosidade, já na infância manifestava o desejo de vivenciar experiências educativas que me possibilitassem exercitar e aprofundar essa dimensão do ser curioso. Esse desejo, vivenciado inicialmente na infância, foi posteriormente reconhecido e nomeado quando encontrei na obra de Freire (2011) uma passagem que expressa de forma precisa aquilo que eu almejava. A seguir, apresento suas palavras:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. (Freire, 2011, p, 85)

A partir desse fragmento, é possível compreender a curiosidade como força epistemológica que movimenta o sujeito em direção ao conhecimento e à compreensão crítica da realidade.

Freire (2011) exemplifica esse processo investigativo utilizando-se de uma situação cotidiana comum: o som de um ruído. O ruído, aparentemente banal, desperta a atenção do sujeito, que passa a observá-lo, escutá-lo com mais atenção, compará-lo com experiências anteriores e, por fim, elaborar hipóteses em busca de sua explicação. Esse exemplo revela como o conhecimento nasce de um movimento ativo, sensível e motivado.

Essa concepção se distancia das abordagens tradicionais de ensino que reduzem o ato de conhecer à memorização e à repetição. Em uma perspectiva bancária de educação, como critica Freire (2005), o saber é tratado como um dado pronto, a ser depositado no educando, cuja curiosidade tende a ser desvalorizada ou mesmo reprimida, assim, como julgo ter acontecido comigo. Já em uma pedagogia crítica, a curiosidade é provocada, cultivada e canalizada para a problematização da realidade. É esse impulso que permite ao educando transformar a experiência vivida em objeto de reflexão, desenvolvendo, assim, uma consciência crítica.

Além disso, a valorização da curiosidade estabelece uma relação direta com a autonomia do indivíduo. O sujeito que aprende a perguntar, investigar, levantar hipóteses e buscar explicações torna-se agente de seu próprio processo formativo. A escola, nesse sentido, é chamada a ser um espaço onde essa curiosidade é mobilizada e transformada em potência investigativa, por meio de práticas que instiguem a dúvida, a experimentação e o diálogo e não um ambiente de silenciamento. Diante disso, fica o convite para a repensar a função educativa a partir da valorização da curiosidade como fundamento do ato de conhecer.

Essa valorização, além de impulsionar a autonomia intelectual, também alimenta dimensões subjetivas, como a imaginação e a sensibilidade estética, que frequentemente se manifestam em nossas vivências culturais. Quem nunca se viu transportado para dentro de uma música, filme, história ou desenho, permitindo que a arte despertasse perguntas, sonhos e possibilidades? Nesse sentido, recorreu-me a doce recordação de uma música que escutava quando criança, capaz de me conduzir a lugares nunca antes visitados: *Aquarela*, interpretada por Toquinho, que me fazia desbravar o mundo por meio da imaginação, correndo livremente sob a chuva ou o sol. Recordar é preciso

Numa folha qualquer
Eu desenho um Sol amarelo
E, com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo

Corro o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E, se faço chover, com dois riscos
Tenho um guarda-chuva

Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante, imagino
Uma linda gaivota a voar no céu

(...)

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar

(...)

Giro um simples compasso
E, num círculo, eu faço o mundo.

Composição: Vinícius de Moraes / Toquinho / Guido Morra / Fabrizio De André.

Pois é quem nunca arriscou em tentar ou tentou seguir os traços dos desenhos descritos na música? Quem nunca arriscou desenhar o mundo em uma pequena folha de papel? Não precisa nem saber desenhar para embarcar nessa aventura. É preciso apenas deixar fluir o seu eu artista e usar e abusar dos seus processos criativos. Com a mente aberta para a renovação e para o novo, mantendo aguçado o desejo de aprender sempre.

E foi rememorando Freire (2011) que na minha condição de incompletude, retomo meu estado de eterna aprendiz da vida e apenas tento trilhar o caminho, a ponte, a estrada que leva a construção do conhecimento e faz a educação acontecer em sua (in)completude. Tudo aquilo que faz seguir vivo em mim o poder e a força da imaginação. Esse mergulho no interior daquilo que tenho de mais humano, ou seja, a capacidade de sentir, que me faz esperar e acreditar que podemos ser e fazer a diferença na vida das pessoas.

Todas essas vivências foram guiando meu caminho ao encontro com o universo da pesquisa, e como é sabido muitos são os desafios a serem enfrentados nessa trajetória, o que inegavelmente causa dúvida, medo e insegurança. Esse turbilhão de sentimentos e sensações fizeram e fazem parte do que sou, mas acima de tudo o que me move é minha curiosidade e o desejo de aprender todo dia mais um pouco. Diante disso, estes foram alguns dos questionamentos que iluminaram o início de meu caminhar pelas veredas da pesquisa: Por que eu quero pesquisar? Qual o melhor caminho a trilhar? O que devo fazer? Quem será o público da minha pesquisa? Quais as contribuições da minha pesquisa, não só para a esfera educacional, mas também social? Essas e muitas outras indagações habitaram meus pensamentos desde o

mais tenro momento em que me imaginava iniciando a minha trajetória na pesquisa. Inicialmente, era um sonho, depois um processo, um caminhar, hoje, uma concretude, uma realização.

Diante do exposto, ressalta-se que tais inquietações emergiram durante a graduação em Pedagogia (Campus Central), pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), uma vez que foi possível perceber que a matriz curricular do curso contemplava apenas um componente voltado ao trabalho com a literatura: Literatura e Infância. Ainda que este abordasse a literatura como um instrumento político, dinâmico e em constante construção e não como um elemento estático e acabado, tal constatação despertou meu interesse em aprofundar as leituras e os estudos acerca dessa temática.

Outrossim, durante o período de observação do Estágio Supervisionado I, mais especificamente nos momentos de contação de histórias acompanhados nessa etapa, constatou-se que, em alguns casos, a literatura era utilizada apenas como instrumento de deleite, enquanto, em outros, era trabalhada de forma contemplativa, por meio de perguntas instrutivas voltadas a elementos pontuais da narrativa, tais como: quem é o personagem principal? Qual o título da história? Quem são seus autores? entre outras. Desse modo, acabava-se por ignorar o potencial político e problematizador presente na literatura, que pode contribuir de maneira significativa para o processo de aprendizagem dos sujeitos.

Além disso, muitas experiências foram vivenciadas ao longo do processo de formação, por meio de projetos de extensão e pesquisa, entre os quais se destacam: o Projeto de Extensão Prática de Leitura e Escrita na Escola (PRALEE), o Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE), o Projeto de Extensão Teatro Imagem na Sala de Aula e o Projeto de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC). Essas experiências contribuíram para a construção de uma consciência acerca da importância de uma prática educacional pautada na perspectiva libertadora, na qual os sujeitos têm vez e voz, independentemente de sua condição social, uma educação que não rotula, não silencia e não oprime.

Nesse sentido, as leituras que problematizam e se contrapõem ao modelo de educação bancária (Freire, 1991; 2005; 2011; 2022), assim como aquelas que alertam para os riscos de se conhecer apenas uma versão da história (Adichie, 2019), mostraram-se fundamentais. Essas reflexões evidenciam como, frequentemente, os indivíduos são subjugados e oprimidos pela generalização dos contextos sociais em que se inserem. Em contraposição a essa lógica, busca-se a emancipação intelectual de um espectador/leitor que seja participante ativo e capaz de problematizar as cenas que lhe são apresentadas (Rancière, 2009; 2012). Tais inquietações suscitaram a necessidade de aprofundar conhecimentos que pudessem responder às indagações

que se tornavam cada vez mais insistentes: seria a literatura apenas um recurso voltado ao entretenimento ou a finalidades estritamente educacionais? Qual a relevância de trabalhar a literatura infantil sob uma perspectiva política? A partir dessas perguntas, iniciou-se uma trajetória de leituras e estudos, na qual, quanto mais se avançava, mais emergiam o desejo de conhecer e o encantamento por tais discussões, que hoje compõem parte essencial do meu percurso pessoal e profissional, em constante construção e reconstrução.

Muitas dessas leituras e discussões, deram-se durante os momentos de estudos vivenciados no Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular, assim como, no Projeto de Bolsas e Iniciação Científica (PIBIC), o qual teve como tema de pesquisa: Da magia a opressão: a literatura infantil e seu caráter multifacetado, que foi apresentado no XIX Salão de Iniciação Científica da UERN, do ano de 2023, sendo publicado nos anais do evento. Continuamente, a pesquisa foi sendo aprofundada na construção do trabalho de conclusão de curso de graduação em pedagogia, intitulado: Da magia a opressão: Tensões presentes no conto A bela e a fera, defendido no ano de 2023.

Esse trabalho está amplamente relacionado ao conceito de conscientização, discutida por Paulo Freire (2022), o qual é compreendido como sendo:

um teste de realidade, à medida que o ser humano a *des-vela*, tomando distância diante do mundo; toma distância para admirá-lo, desdobrando sua capacidade de agir conscientemente sobre a realidade objetivada, ato que funda a *práxis humana*, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (Freire, 2022, p. 29- 30).

Sendo assim, a conscientização torna-se “o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (Freire, 2016, p. 46). Ou seja, o aprendizado não é passivo, mas ativo e questionador. Essa concepção de educação visa transformar uma sociedade ao formar indivíduos que não apenas entendem suas condições, mas que também são capazes de agir para mudá-las. Assim como, sugere que o verdadeiro papel do educador é ajudar os alunos a enxergar além da superfície, capacitando-os a entender e desafiar as forças que influenciam suas vidas e o mundo em que vivem.

Foi a partir da percepção sobre o espaço que a literatura ocupa na formação das crianças que esta pesquisa teve origem. Partimos do entendimento de que discutir as concepções acerca do trabalho com a literatura infantil no âmbito escolar contribui para os estudos e debates que buscam efetivar uma educação política, problematizadora e libertadora. Trata-se de uma perspectiva na qual os sujeitos são instigados a refletir criticamente sobre as situações que vivenciam dentro e fora do contexto educacional, deixando de ocupar um lugar passivo de mera

reprodução de ideias e conceitos. Em outras palavras, defendemos uma educação que coloca o estudante no papel de protagonista, e não apenas de espectador.

Diante disso, o estudo enfatiza sua relação com as discussões acerca das práticas educativas centradas na pluralidade e consciência da diversidade humana na pesquisa e na formação de sujeitos em espaços educativos. Nos quais, a educação contribui para o processo de formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de assumirem o papel de protagonista de sua história no/com o mundo. Partindo do pressuposto da linha de pesquisa *Práticas educativas, cultura, diversidade e inclusão* a qual essa pesquisa está vinculada, a busca de meios que efetivem a educação democrática, e a cidadania, tem se tornado cada vez mais urgente, tendo em vista, a acessão de políticas afirmativas, dos grupos de estudos e das discussões sobre a educação para as relações étnicas raciais, indígenas e afro-brasileiras, que têm buscado a cada dia conquistar o seu lugar nos mais diversos espaços sociais, sejam eles: educacionais, culturais, familiares e entre outros.

Nesse viés, o estudo elenca como pergunta de partida: como a literatura infantil atua no processo formativo das crianças? Haja vista que a escrita literária permeia os processos criativos humanos, indicando com isso, que essa não apenas reflete os processos criativos, mas também os alimenta e os potencializa. Ao escrever, os autores (re)criam mundos, personagens, emoções e cenários que transcendem a realidade imediata. Eles exploram a imaginação, constroem enredos complexos e lidam com conceitos abstratos. Esse ato de criação literária está diretamente relacionado ao processo criativo humano, no qual o pensamento não segue padrões fixos ou previsíveis, mas se abre para novas interpretações, perspectivas e significados.

Assim, possibilitando interpretar o mundo e as situações de maneira diferentes e desafiando a perceber além do dito e do visto. Em outras palavras, a escrita literária permeia os processos criativos humanos porque ela é tanto fonte quanto reflexo da criatividade, ao explorar a linguagem e o imaginário, a literatura impulsiona a capacidade humana de criar, inovar e refletir sobre o mundo, proporcionando inúmeras possibilidades de (trans)formação e (re)invenção. O que nos leva a indagar: não seria essa um dispositivo potencializador da educação crítica que tanto almejamos? Sua escolha pode ou não influir na apreensão de conhecimentos e no imaginário e na formação das crianças? Como questões como essas estão sendo exercitadas no contexto escolar? Como esses textos literários têm alcançado nossas crianças? Elas são protagonistas ou espectadores? Que histórias estão sendo construídas e reconstruídas no imaginário infantil? Quais histórias trazem as crianças? Por isso, o exercício da problematização da leitura ressalta-se como um ponto a ser estudado.

Para tanto, afim de problematizar dadas inquietações, trazemos como objetivo geral compreender a relação entre a literatura infantil e o processo de formação educacional, política e social das crianças. Investigar como se dá o processo de recepção das obras de literatura infantil por parte das crianças; analisar como as crianças interpretam e ressignificam as narrativas literárias a partir de suas experiências sociais e culturais; e, problematizar os limites e as possibilidades da literatura infantil para a formação crítica das crianças no contexto escolar, considerando suas dimensões pedagógicas e sociais.

No nosso entendimento, a literatura que estimula o potencial criativo das crianças, que as convida a imaginar mundos diferentes, cenários alternativos e as leva a refletir sobre situações que vão além de suas experiências diárias, enriquecem o repertório cultural das crianças, uma vez que por meio da habilidade de imaginar, criar e recriar histórias, elas se tornam agentes de mudança, capazes de pensar de forma inovadora sobre os desafios que enfrentam na vida real.

Buscando compreender as implicações que a literatura infantil pode desempenhar no processo de formação das crianças, recorreremos aos estudos de Rancière (2009; 2012), na perspectiva de trabalhar os processos emancipatórios vivenciados pelos sujeitos através das expressões artísticas, de Jauss (1979), a fim de dialogar acerca da estética da recepção dentro dos textos literários e como esta influência na forma como somos ou não atravessados pelas narrativas por eles apresentados e de Freire (1991; 2005; 2016; 2011; 2014; 2022), para trabalhar a educação enquanto uma prática comprometida com a conscientização, emancipação, transformação e mudança de realidades engajadas nesse processos. Além disso, também trazemos para a discussão as contribuições de Zilberman (2012), Adichie (2019) e Sartre (2015) para o campo do trabalho com o texto literário na escola, a partir de uma análise crítica reflexiva da história. Neste viés, este estudo se fundamenta nos pressupostos teóricos de Rancière (2009; 2012), Jauss (1979), Freire (2005; 2011; 2014; 2016; 2022), Adichie (2019), Sartre (2015) e Zilberman (2012), por estes discutirem conceitos abordados na referida pesquisa.

Dessa forma, esta pesquisa se caracteriza como sendo de natureza qualitativa, uma vez que buscamos estudar aspectos subjetivos de uma dada realidade social e cultural, sem pretensões de quantificar, mas de compreender como esse fenômeno coletivo tem afetado a dinâmica grupal vigente. E terá como instrumentos os Cadernos reflexivos e de ação construídos com as crianças através da prática de realização de círculos de cultura Lefreirianos, baseados na metodologia de Paulo Freire. Tais instrumentos foram desenvolvidos e vem sendo aprimorados nas dinâmicas do projeto de extensão LEFREIRE, os Cadernos Reflexivos e de

Ação (Lima; Tavernard; Rocha, 2025¹), por exemplo: é uma metodologia pedagógica que vem sendo utilizada como procedimentos de pesquisa por membros do projeto, tanto em nível de graduação quanto de pós graduação e consiste na elaboração do que seria uma página de um livro por parte dos envolvidos na dinâmica a partir de um tema gerador que aqueles gostariam de verem sendo abordados em seu cotidiano escolar, para isso, são disponibilizados materiais pedagógicos, como: livros, revistas, canetas, folha A4, lápis de cor, giz de cera, cola, borracha, entre outros a serem utilizados na confecção das páginas do caderno.

À vista disso, tomando por base o caráter auto formador da pesquisa, assim como bem argumenta Freire (2011) ao nos chamar atenção para o fato de que:

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a minha novidade (Freire, 2011, p. 29).

Aqui percebemos o papel da pesquisa como uma pratica que requer ação-reflexão-ação, que envolve o pensamento crítico e a transformação. Ao pesquisar, o educador não só amplia seu conhecimento, mas atua sobre a realidade e, ao mesmo tempo, permite que ela o transforme. Tendo em vista que o educador também é um aprendiz, alguém que questiona, se questiona e compartilha desse processo de descoberta. E foi pensando nesse processo de descoberta que estruturamos nossa pesquisa em quatro seções, as quais estão diretamente conectadas uma à outra.

Na primeira seção, tecemos as considerações iniciais da pesquisa, os caminhos que nos levaram ao encontro do objeto pesquisado, apresentamos nossos objetivos, problema de pesquisa, a justificativa e uma breve apresentação da metodologia a ser utilizada e as principais referências que fundamentarão o nosso percurso de pesquisa.

Na segunda seção, intitulada de *A literatura infantil e seus desdobramentos nos processos formativos das crianças*, iniciamos abordando o percurso histórico da literatura, em seguida buscamos compreender como os documentos normativos educacionais percebem a literatura dentro do espaço escolar e consequentemente no processo de formação dos alunos, em seguida buscamos a partir do conceito da estética da recepção perceber como aluno/leitor é percebido e para fechar a seção trazemos para discussão a literatura enquanto instrumento

¹ Artigo **A epistemologia freireana dos cadernos reflexivos e de ação: práticas dialógicas e investigativas nos círculos de cultura** em prelo do periódico da Unicamp.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/announcement/view/702>

emancipador e transformador das realidades daqueles que fazem dela algo que supera os dogmas morais.

Na terceira seção, apresentamos todo o percurso metodológico que pretendemos percorrer ao longo da realização da pesquisa. Classificamos nossa pesquisa, introduzimos nosso *locus* de pesquisa, o estado da questão construído acerca da temática, a fim de melhor entender em que pé estavam as discussões envolvendo o assunto, e delimitamos os instrumentos a ser utilizados no percurso.

Na quarta seção, é apresentada a análise de dados, que discute os materiais produzidos ao longo da pesquisa, buscando interpretá-los à luz do referencial teórico adotado. Nessa etapa, são mobilizadas categorias analíticas construídas a partir do diálogo entre os dados empíricos e as contribuições teóricas que sustentam o estudo, permitindo compreender os sentidos atribuídos pelas crianças às experiências com a literatura infantil. A análise privilegia uma leitura crítica e sensível dos dados, considerando o contexto em que foram produzidos e as relações estabelecidas entre literatura, infância e educação, de modo a evidenciar os principais achados da pesquisa e sua relevância para o campo educacional.

Na quinta seção, denominada de *considerações em movimentos* fiamos algumas palavras, que não são conclusivas, e sim, frutos de um processo de leitura e reflexões realizadas até aqui, que traz indícios dos possíveis desdobramentos que o texto literário suscita no processo de formação integral de nossas crianças. Mais uma vez salientamos, que não temos pretensão de findar as dúvidas/perguntas, ao contrário desejamos plantar nas pessoas um fio que seja de inquietação que os levem a movimentar essa lógica da busca pela verdade.

1.1 Investigação Temática: apontamentos sobre o trabalho com o texto literário na escola

Considerando a rapidez com que o conhecimento vem sendo produzido, reconhecemos a necessidade de realizar uma sondagem sobre as discussões desenvolvidas na última década em torno do nosso objeto de estudo, a saber: a literatura infantil e as questões que envolvem uma leitura emancipada. Para tanto, adotamos a abordagem de levantamento bibliográfico conhecida como Estado da Questão, por possibilitar uma compreensão mais precisa e orientada do processo investigativo, conforme apontam Nóbrega-Therrien e Therrien (2004). Ressaltamos, ainda, que as plataformas digitais selecionadas para a busca foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a plataforma do

Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

- **Base referencial da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações – BDTD**

Neste tópico tratamos dos resultados obtidos da nossa busca na BDTD, realizada no dia 25/04/2024, às 21h47, tendo como mecanismos de buscas a utilização de descritores (palavras e/ou conceitos centrais da pesquisa), juntamente com o auxílio do *booleano AND*. Realizamos as buscas em duas modalidades, a saber: busca simples e busca avançada, sendo duas buscas simples e cinco avançadas. Objetivamos, com isso, realizarmos um levantamento acerca das produções acadêmicas já existentes que versam sobre a utilização da literatura infantil na escola, considerando-a como um dispositivo potencializador da formação integral das crianças. Inicialmente, apresentamos em dois quadros os mecanismos de busca utilizados e os resultados desses. Em seguida, discorreremos acerca do processo de análise para seleção ou não dos trabalhos apanhados e por fim, organizamos em um quadro as principais informações das literaturas selecionadas e estudadas.

Quadro 1: Busca Simples

Pesquisas	Descritores da pesquisa	Trabalhos encontrados		Trabalhos selecionados
		Sem aplicação de filtros	Com aplicação de filtros ²	
1ª pesquisa	Literatura infantil AND Formação política	274	231	2
2ª pesquisa	Texto literário AND Formação política	215	176	0

Fonte: Construída pela pesquisadora, 2024.

Quadro 2: Busca Avançada

² A utilização de filtro ao qual nos referimos diz respeito ao recorte temporal estabelecido, que por questões de dificuldade em encontrar produções referente ao nosso objeto de estudo, sofreu uma ampliação, a saber: passando de 2013 a 2023 para 2003 a 2023.

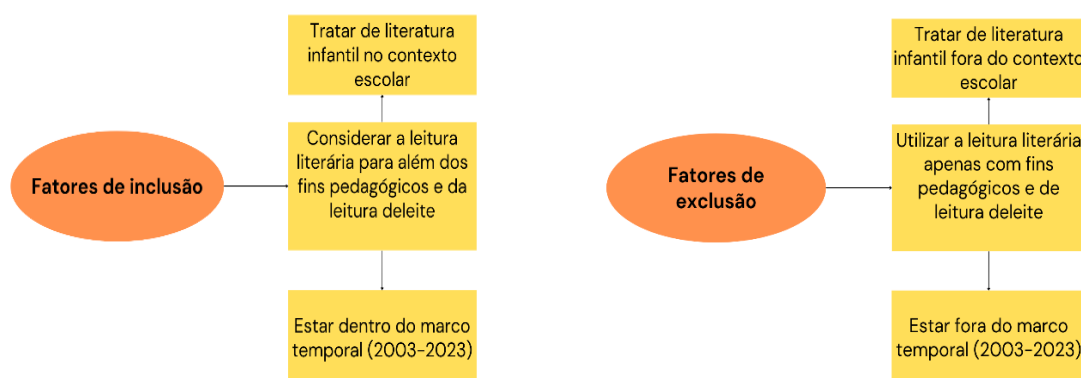
Pesquisas	Descritores da pesquisa	Booleanos utilizados	Trabalhos encontrados		Trabalhos selecionados
			Dissertações	Teses	
1ª pesquisa	Literatura infantil Formação política Crianças	And	20	7	2
2ª pesquisa	Leitura literária Leitura crítica Espaço escolar	And	6	0	0
3ª pesquisa	Literatura infantil Pensamento crítico Emancipação	And	1	1	0
4ª pesquisa	Crianças Literatura infantil Leitor emancipado	And	0 trabalhos	0 trabalhos	0 trabalhos
5ª pesquisa	Literatura infantil Escola Leitura crítica	And	0 trabalhos	1 trabalho	0 trabalhos

Fonte: Construída pela pesquisadora, 2024.

Inicialmente, destacamos que as duas produções selecionadas aparecem em ambas as modalidades de busca (simples e avançada). O percurso realizado para alcançar esse resultado envolveu diferentes etapas, a saber: (1) seleção da plataforma digital para a realização da sondagem; (2) definição dos descritores e operadores booleanos a serem empregados; (3) execução das buscas; e (4) leitura dos títulos dos trabalhos, com o objetivo de identificar aqueles que mais se aproximavam da problemática de nossa pesquisa. Ao final desse processo, foram selecionados 12 trabalhos.

Em seguida, procedemos com a leitura dos resumos, sumário, introdução, conclusão e, em alguns casos, das seções do embasamento teórico, para identificar aqueles nos quais as ideias centrais coincidiam com a nossa abordagem de pesquisa. Para seleção desses trabalhos respeitamos os seguintes critérios:

Imagem 1 - Critérios de inclusão e exclusão dos estudos



Fonte: Construída pela pesquisadora, 2024.

Esses procedimentos foram realizados para que pudéssemos identificar em que aspectos esses estudos se aproximavam do nosso e em que se distanciavam. Buscamos apreender quais contribuições poderiam advir dessas produções, de maneira a somar com as discussões no tocante às implicações do texto literário na formação política das crianças.

Nesse processo, destacamos que encontramos algumas dificuldades pelo caminho, especialmente porque percebemos que as produções que discutem tal abordagem ainda são escassas, sobretudo no tocante ao contexto local. Por isso, foi necessário aumentar o nosso recorte temporal de 2013 a 2023 para 2003 a 2023.

Muito embora os resultados encontrados mostrem números expressivos de trabalhos voltados para a literatura, estes a compreendem de uma maneira geral e não especificamente evidenciando o cunho político e crítico, que é o que estamos à procura. Concluído esse processo, selecionamos 2 dissertações para dialogar com a nossa pesquisa, as quais apresentamos no quadro 3.

Quadro 3: Apresentação dos trabalhos selecionados na BDTD

Autor/ Ano	Título do trabalho	Objetivos e síntese dos resultados	Metodologia	Tipo / instituição
Daniela dos Santos Souza/ 2004	Encontros entre a Literatura Infantil E a Escola Transformadora: Uma Análise de Práticas na Escola Pública.	Objetivo geral: compreender a prática organizada por professores, a partir da proposta com a literatura infantil renovadora e	O estudo é de natureza qualitativa de tipo pesquisa de campo, e possui como instrumentos de investigação os documentos da	Dissertação/ Universidade Federal do Paraná-UFPR.

		contestadora que chegou às escolas na década 80. O resultado desse estudo mostra que houve uma prática consciente do uso desta literatura como elemento de discussão e construção de uma nova realidade nas escolas de Araucária.	Secretaria Municipal de Educação de Araucária, o arquivo pessoal de professores e os depoimentos cedidos em entrevistas individuais e encontros coletivos, além de estudo bibliográfico e da apresentação de diversos textos infantis.	
Kelly Cristina Vaz de Carvalho Marques/ 2018.	A Literatura Infantil e a Formação Cidadã: O Fazer Docente da Educação Infantil.	Objetivo geral: analisar de que forma a prática docente dos professores das escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Ilha Grande do Piauí - PI utilizam ou não a Literatura Infantil como instrumento para o desenvolvimento da formação cidadã das crianças. Os resultados apontam que todas as	Os procedimentos metodológicos tiveram como base a abordagem qualitativa, dentro das narrativas escritas, através da análise documental das Propostas Pedagógicas, das observações das aulas das professoras de três escolas públicas municipais de Educação Infantil, dos diários de aula e diário de campo.	Dissertação/ Universidade Católica de Brasília (UCB).

professoras
ênfatizaram a
importância da
Literatura
Infantil,
associada à
formação leitora
e a formação
cidadã, no
entanto,
relataram suas
dificuldades
quanto ao seu
uso, alegando
falta de recursos
e materiais para
tal efetivação,
citando inclusive
a falta de
parceria da
família para
darem
continuidade.

Fonte: Construída pela pesquisadora, 2024.

A partir deste ponto, evidenciamos as conexões que essas produções selecionadas estabelecem, ainda que parcialmente, com nossa pesquisa. Iniciamos pelo trabalho de Souza (2004), que analisa obras de literatura infantil produzidas durante o período ditatorial no Brasil, demonstrando que algumas delas abordavam, de forma poética, temas relacionados àquele contexto e pareciam ter sido escritas como uma forma de denúncia das barbáries da época. A autora descreve esse movimento como “a literatura ensaia sua rebeldia”, revelando, assim, o potencial da literatura para além da mera fruição ou de finalidades estritamente pedagógicas

Destacamos que um dos motivos que nos levou a selecionar a dissertação de Souza (2004) foi seu posicionamento no que concerne à visão transformadora da escola e da literatura enquanto ato de “rebeldia” nela contida. No decorrer de sua escrita, a autora vai brincando com as palavras e mostrando produções que utilizavam a linguagem poética para tecer críticas aos abusos sofridos na época, burlando, desse modo, a censura.

Com base no estudo de Souza (2004), levantamos mais uma vez a importância da leitura crítica para que possamos enxergar para além do dito. Aproveitamos também para tecer alguns

questionamentos: porque a escola valoriza as respostas em detrimento dos questionamentos? Existe mesmo a resposta certa? Certa para quem? A incerteza não deveria ser o ponto de partida da ação educativa? A certeza é mesmo sinônimo de conhecimento?

Em um período marcado por silenciamentos questões como essas, explicam a rebeldia trazida pela autora, quando enfatiza que temos claramente o desejo de mudança e de transformação das realidades de opressões que aprisionavam os cidadãos da época. Assim, outro ponto forte do trabalho de Souza (2004) para a nossa pesquisa é o entendimento do direito à palavra, conferido ao educando como uma conquista política. Além disso, a autora defende o trabalho literário numa perspectiva problematizadora, levando os alunos a refletirem sobre as questões presentes na obra e não apenas a reproduzirem ideologias de outrem. À vista disso, em uma passagem de sua escrita Souza (2004) afirma que essa literatura que ela denomina como sendo engajada tem a pretensão de provocar questionamentos e mudanças no corpo social.

O segundo estudo analisado, elaborado por Marques (2018), aborda a literatura infantil como um instrumento potencializador da formação cidadã das crianças, destacando o professor como mediador desse processo. Dessa forma, estabelece relações com nossa pesquisa, dado que entendemos que a cidadania é uma esfera democrática e política da vida em sociedade e que uma vez sendo percebida dentro do trabalho do texto literário na escola, supera a seara da leitura puramente contemplativa.

De fato, não é possível falarmos em cidadania sem requeremos posicionamentos críticos e reflexivos dos indivíduos, visto que isso exige de nós um movimento de problematização da realidade, entendendo quem somos, onde nos localizamos e que lugar assumimos nessa dinâmica grupal. Assim como discutido por Freire (2022),

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica dos seus ‘achados’ (Freire, 2022, p. 97).

Temos com isso, que na concepção Freireana a prática educativa deve possibilitar ao indivíduo a reflexão crítica sobre sua própria realidade e a compreensão de sua inserção nas problemáticas sociais que o cercam. Essa educação, portanto, não pode ser neutra ou alienante, ela precisa assumir uma postura de denúncia e anúncio: denunciar as opressões e anunciar possibilidades de transformação.

Nesse sentido, Freire propõe uma educação que alerte o sujeito sobre os perigos do tempo histórico em que vive, promovendo a consciência crítica necessária para que ele não seja conduzido de maneira passiva pelas imposições sociais, mas que, ao contrário, encontre forças para resistir, agir e transformar sua realidade. Tal processo educativo pode favorecer o autoconhecimento e a autonomia, de modo que o indivíduo possa evitar a alienação de si mesmo decorrente da mera adesão a prescrições externas, ao mesmo tempo em que amplia sua capacidade de agir com liberdade e autonomia.

Além disso, a educação se configura na relação com o outro, compreendendo o saber como uma construção coletiva que pressupõe abertura constante à escuta e à revisão crítica dos próprios entendimentos. Nesse processo, o educando encontra espaços para confrontar seus conhecimentos com novas perspectivas, o que pode contribuir para evitar o dogmatismo e favorecer uma postura investigativa diante do mundo. Tal atitude, que articula criticidade e ética, revela possibilidades para que a educação exerça seu potencial formador e transformador.

Nesta perspectiva, as reflexões de Bobbio (1997) sobre democracia, entendida como a participação efetiva de todos ou da maioria em decisões coletivas, evidenciam a incompatibilidade desse princípio com relações autoritárias e processos decisórios verticalizados, nos quais o diálogo é restrito. Essa discussão revela a importância de promover práticas democráticas no ambiente escolar, em que a literatura pode atuar como um espaço de questionamento e reflexão crítica, favorecendo a problematização de questões tanto locais quanto globais.

Logo, o texto literário é vida, ação, movimento, acontecimento, atuação e reflexão. Nessa visão, a leitura crítica assume o seu lugar de destaque, para que cada vez mais estejamos contribuindo com a formação de atores sociais críticos e emancipados. À vista disso, Marques (2018) evidencia a leitura literária como sendo uma atividade de natureza humanizadora e emancipatória, opinião por nós compartilhada.

Outro aspecto relevante identificado no texto da autora é a defesa do desenvolvimento do senso crítico e da autonomia das crianças. Nesse contexto, ela também alerta para a importância de inovar e renovar a prática docente, o que remete ao conceito freiriano de inacabamento do ser. Conforme Freire (2005), ao reconhecermo-nos como seres inacabados, colocamo-nos em permanente movimento de busca, de ação voltada ao novo, à reinvenção. Partindo da compreensão de que o conhecimento é mutável e se transforma continuamente, cabe a nós, professores, a constante busca por novos saberes, de modo a refletir e ressignificar nossa prática.

Com base na análise dos estudos apresentados, observamos que as discussões referentes ao trabalho com o texto literário no contexto escolar vêm apresentando avanços significativos. Atualmente, percebemos um movimento que busca superar a concepção de literatura enquanto instrumento moralizante e estritamente pedagógico, concepção que desconsidera as subjetividades e potencialidades dos sujeitos, passando a compreendê-la como uma produção cultural, social e política inscrita no corpo social.

- **Catálogo de teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES)**

Aqui trataremos dos resultados obtidos em nossas buscas na plataforma CAPES, realizadas no dia 03/06/2024, as 09:24. Realizamos cinco tentativas de buscas utilizando três descritores distintos em cada busca, juntamente com o *booleano AND*.

Quadro 4: Buscas na Plataforma CAPES

Pesquisas	Descritores da pesquisa	Booleanos utilizados	Trabalhos encontrados		Trabalhos selecionados
			Dissertações	Teses	
1ª pesquisa	Literatura infantil Formação política Crianças	And	34	10	0
2ª pesquisa	Leitura literária Leitura crítica Espaço escolar	And	27	5	0
3ª pesquisa	Literatura infantil Pensamento crítico Emancipação	And	0	0	0
4ª pesquisa	Crianças Literatura infantil Leitor emancipado	And	1	0	0
5ª pesquisa	Literatura infantil Escola	And	41	12	0

Na plataforma BDTD, os resultados mostraram-se relativamente expressivos. Contudo, observamos a recorrência de trabalhos em ambas as modalidades de busca e a presença de temáticas abordadas em áreas distintas da Educação, que constitui o foco desta pesquisa. Além disso, a maioria das investigações analisadas compreende a literatura como aliada principalmente no processo de aquisição da leitura, razão pela qual nenhuma das produções foi selecionada para aprofundarmos nosso diálogo.

Ainda assim, reconhecemos as contribuições que essas buscas proporcionaram para o aprimoramento de nossa perspectiva sobre o tema, pois foi enriquecedor ampliar nossos horizontes e constatar a expansão das discussões em torno do trabalho com o texto literário, inclusive em campos diversos, como Saúde e Ciências Exatas e Naturais. Consideramos relevante esse destaque, tendo em vista que, por muito tempo, esse debate esteve majoritariamente circunscrito ao campo da Educação.

- **Plataforma do Programa de Pós Graduação em Educação-POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN**

Consideramos relevante realizar um levantamento sobre as discussões desenvolvidas no POSEDUC-UERN relacionadas ao nosso tema de estudo, uma vez que fazemos parte do programa e desejamos compreender as discussões que permeiam nosso objeto de interesse em contextos locais. Ao acessar o site do programa, verificamos que estavam disponibilizadas as produções referentes ao período de 2011 a 2021, o que impossibilitou atender ao recorte temporal de 2003 a 2023 estabelecido nas demais plataformas. Quanto aos procedimentos de busca, destacamos que, como o programa não dispõe de uma plataforma de armazenamento de pesquisas com recursos de busca por descritores, a seleção das produções foi realizada manualmente, consultando os trabalhos individualmente por ano de publicação. A seguir, apresentamos um quadro detalhando os resultados desse levantamento.

Quadro 5: Buscas na Plataforma POSEDUC-UERN

Pesquisas	Ano das pesquisas	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
1ª pesquisa	2011	20	0

2ª pesquisa	2012	13	1
3ª pesquisa	2013	18	0
4ª pesquisa	2014	14	0
5ª pesquisa	2015	29	0
6ª pesquisa	2016	40	0
7ª pesquisa	2017	21	0
8ª pesquisa	2018	36	0
9ª pesquisa	2019	28	1
10ª pesquisa	2021	30	0

Fonte: Construída pela pesquisadora, 2024.

Quadro 6: Apresentação dos trabalhos selecionados no POSEDUC-UERN

Autor/ Ano	Título do trabalho	Objetivos e síntese dos resultados	Metodologia	Tipo / instituição
Míria Helen Ferreira de Souza, 2011.	Literatura e formação humana: nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector	Objetivo geral: investigar como a leitura literária de obras infantis clariceanas contribui para o processo de formação humana de crianças da educação básica da rede estadual de ensino de Grossos/RN. Os resultados apontam que a formação humana é recorrente na vida do sujeito e, portanto, é emergente o investimento em intervenções docentes	O percurso metodológico teve como base a pesquisa qualitativa, tomando como inspiração a pesquisa-ação e etnográfica por permitirem a interação da pesquisadora com o objeto no locus da investigação, visto que só se aprende a pesquisar pesquisando, vivendo a pesquisa em seus acertos e conflitos cotidianos	Dissertação, Universidade do Estado do rio Grande do Norte (UERN).

		veiculadoras deste processo. Não há como formar o profissional sem formar primeiramente o homem.		
Andressa de França Montenegro, 2019.	Contação e escrita de histórias infantis: a pedagogia da escuta como um caminho para a proteção e (trans)formação da criança	Objetivo geral: compreender as contribuições da contação e escrita de histórias infantis, sob a ótica da pedagogia da escuta, para a proteção e (trans)formação da criança. Os resultados inferem que, a partir das experiências e narrativas da autora, considerando suas reflexões e reconstrução da prática pedagógica no ato de contar história nos diferentes espaços educativos, uma nova visão passou a florescer na perspectiva de levar informação, promover a	A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo narrativas autobiográficas e histórias de vida.	Dissertação, Universidade do Estado do rio Grande do Norte (UERN).

A partir dos resultados apresentados, constatamos que o programa possui um total de 249 dissertações em sua base de dados, um acervo ainda relativamente modesto. No que se refere às discussões sobre o universo do texto literário, essas se mostraram escassas: entre todas as produções, apenas quatro abordavam a temática, das quais selecionamos duas para nosso diálogo, por tratarem a literatura como um dispositivo de formação humana

O primeiro estudo vem buscando ao longo da sua construção compreender melhor as contribuições do texto literário para com o processo de formação humana dos sujeitos na infância, a partir de obras da escritora Clarice Lispector. Em sua escrita Souza (2014) procura estabelecer relações entre escola, leitura e vida. Para ela, a literatura ocupa um lugar significativo na formação humana por possibilitar o despertar para os entremeios existentes entre as experiências vividas e a relação estabelecidas com o lido. Assim “aproximando sujeito e subjetividade, vida e ideias, conhecimento e realidade” (Souza, 2014).

Ao nos depararmos com essa escrita, percebemos suas contribuições para o aprofundamento de nossas discussões, uma vez que apresenta a literatura em sua natureza dinâmica, que, ao mesmo tempo em que se vale de uma linguagem poética, mantém-se conectada ao contexto real. Seu enredo incorpora uma tomada de posição sobre determinados temas, o que não impede que, a partir da leitura, possamos refletir e construir nossas próprias interpretações, considerando que as vivências se entrelaçam e permitem múltiplas perspectivas sobre um mesmo objeto.

Outro ponto que gostaríamos de realçar é ideia de que “ler na perspectiva da formação conduz ao desenvolvimento da autonomia e consolidação de saberes emergentes da experiência (Souza, 2014).” Entendemos com isso, que o ato de ler não se limita à codificação e decodificação de signos linguísticos. Conforme discutido por Freire (1991), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, uma vez que, muito antes de ingressarmos na educação formal, já estamos imersos em experiências e vivências que nos constituem. É a partir dessa perspectiva que surgem questionamentos como: quem ensina a quem? O que ou quem nos forma? De que maneira e para quem são pensados os processos formativos na escola formal? Refletir sobre uma educação crítica, capaz de levar os indivíduos a questionarem as situações a que estão submetidos, constitui uma pauta necessária, especialmente quando se considera a intenção dos

documentos normativos educacionais, que visam preparar homens e mulheres para enfrentar as complexidades do cotidiano.

As questões levantadas nessa pesquisa vão ao encontro de algumas das ideias que pretendemos discutir em nossa pesquisa, pois também compartilhamos do entendimento de que o texto literário tem muito a contribuir com o processo de formação dos seres humanos, não só a educacional, mas também a política e social. No decorrer das nossas pesquisas e estudos temos percebido os avanços no tocante a esse entendimento, hoje, muitos estudiosos e pesquisadores tem conferido a literatura infantil uma essência política, a qual supera as finalidades meramente pedagógicas e moralistas as quais marcaram o surgimento desse gênero por muito tempo.

Dando continuidade às nossas pesquisas sobre o tema, apresentamos agora o estudo de França Montenegro (2021), que debate as contribuições da escrita e da contação de histórias para a proteção e a transformação das crianças. O que mais nos chamou a atenção nessa produção foi a compreensão do texto literário como um instrumento transformador na vida infantil. Não que a questão da proteção deixe de ser considerada imprescindível, mas destacamos, mais uma vez, o compartilhamento desse posicionamento quanto ao papel emancipador da literatura.

No desenvolvimento de sua escrita, França Montenegro (2021) busca despertar a compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos e, conseqüentemente, como agente produtor de cultura. Nesse contexto, a autora estabelece a relação entre o protagonismo infantil e o processo de contação de histórias, defendendo que estas têm o potencial de proteger e transformar a vida das crianças, desde que lhes seja assegurado o direito à palavra e a uma escuta sensível, afastando-as da posição de meras ouvintes.

Para tanto, propõe a adoção da pedagogia da escuta nos momentos de contação, pois, para essa abordagem, contar histórias vai além da simples narrativa: “é preciso sensibilidade para considerar as pessoas, o espaço e o contexto nos quais estão inseridas” (França Montenegro, 2021). Nesse sentido, torna-se evidente que os indivíduos são afetados de formas distintas, conforme suas experiências e vivências, destacando a importância de reconhecer e valorizar as realidades das crianças.

Outro ponto de semelhança com o nosso estudo é o reconhecimento das potencialidades das crianças, (re)conhecendo-as como um sujeito ativo no processo de aprendizagem que constrói instrumentos de comunicação com o mundo, que elabora teorias criativas, próprias do universo infantil (França Montenegro, 2021). Nesse entremeio, a autora também reconhece a importância da mediação nesse movimento da criança, para ela, uma mediação assertiva

contribui para a construção de novas práticas, novos jeitos de fazer e pensar, mas, para isso, precisamos de professores capacitados, sensíveis ao universo infantil, às suas vozes (França Montenegro, 2021).

As discussões delineadas na pesquisa em questão, afunilam-se com o nosso interesse de estudo à medida que reconhece na criança o seu potencial dialógico, reflexivo e criativo, assim como faz uso da literatura infantil como um instrumento propulsor de todos esses processos que levam a criança a constituírem o seu percurso formativo no decorrer das experiências a elas oportunizadas. Vivências formativas transformadoras tendem a ressignificar a maneira de perceber e atuar das crianças em seus contextos reais. Dito isso, é pulsante o desejo de uma educação que propicie as crianças duvidarem, experimentarem, questionarem, construir e reconstruírem suas hipóteses.

2 A LITERATURA INFANTIL E OS MOVIMENTOS FORMATIVOS DAS CRIANÇAS

Esta é uma seção que busca problematizar a respeito do que fazer do texto literário na escola e como esse atua no processo formativo infantil. No primeiro momento desta seção apresentamos brevemente o percurso histórico da literatura infantil e o seu encontro com a escola e com as infâncias. Em seguida trazemos para o debate as percepções sobre o trabalho com o texto literário na escola, apresentadas nos documentos normativos que regem o funcionamento da educação escolar nacional, buscando identificar como esses concebem a utilização do texto literário na escola e na prática educativa; seu exercício é condizente com a concepção de formação integral do sujeito apresentados por tais documentos? Estamos falando de uma prática contextualizada com o contexto real dos alunos? Estamos exercitando a formação crítica que os documentos normativos preveem? Enfim, como está sendo pensado esses processos?

Nessa seção também discutimos a estética da recepção na perspectiva de um novo olhar para o leitor, como sendo aquele ser que não apenas recebe o texto passivamente, mas como aquele que atua sobre ele, a partir das suas vivências, considerando que a maneira como somos afetados pelas narrativas diversas que nos atravessam tem a ver com as nossas próprias narrativas, o que elas dizem sobre quem somos? Como atuamos? E como percebemos o mundo ao nosso redor?

Por fim, aprofundamo-nos nas possibilidades que o texto literário oferece para contribuir com uma educação emancipatória e transformadora de realidades. Essa compreensão está, em geral, associada à capacidade da leitura literária de promover reflexões sobre o mundo, a sociedade, a própria condição humana e seus múltiplos significados. Ao se envolver com narrativas literárias, o leitor pode experimentar diferentes perspectivas, explorar questões existenciais e sociais e problematizar o status quo e suas normas estabelecidas. Esse tipo de leitura ultrapassa a função meramente instrumental de aprender ou informar, pois envolve engajamento e sensibilidade, estimulando o desenvolvimento da consciência crítica, favorecendo a emancipação do indivíduo e possibilitando transformações pessoais e sociais. Transformar-se, nesse sentido, implica modificar a maneira de perceber, sentir e agir no mundo, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. A literatura, assim, constitui um espaço de imaginação e recriação, por meio do qual a realidade pode ser questionada e novas possibilidades podem ser vislumbradas.

2.1 Recorte da evolução e transformação da literatura infantil

A literatura infantil tem suas origens vinculadas à tradição oral, por meio da prática de contos populares, lendas e fábulas transmitidos de geração em geração. Embora essas histórias não tenham sido originalmente destinadas ao público infantil, ao longo do tempo muitas delas foram adaptadas para atender às crianças. Para Zilberman (2012), seu surgimento e expansão devem-se, sobretudo, à associação com a pedagogia, uma vez que a literatura passou a ser mobilizada como instrumento educativo.

No período que compreende a Idade Média, a educação era restrita a classe burguesa e as histórias infantis vigentes retratavam os valores morais e cristãos da época e circulavam entre a nobreza com finalidades educacionais e moralizantes, apesar de ainda nessa época não haver literatura específica para o público. Uma das obras de grande destaque foi *As Fábulas de Esopo*.

Imagem 2- Capa do livro *Fábulas de Esopo*

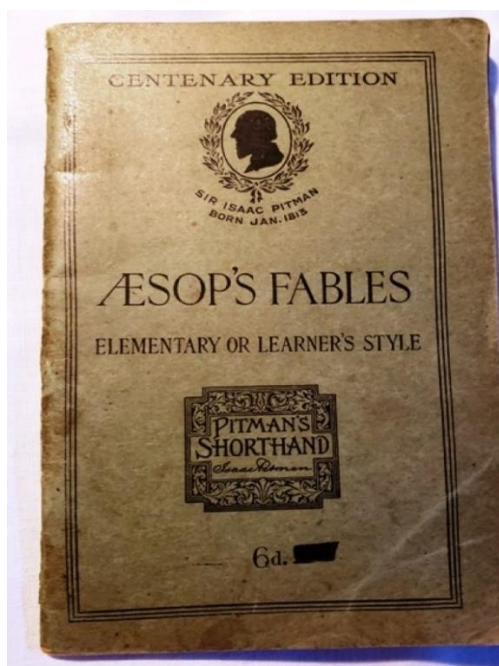


Imagem 3- Sumário do livro *Fábulas de Esopo*

CONTENTS.	
	PAGE
The Nurse and the Snake	5
The Stag, the Crow, and the Wolf	6
The Fox and the Grapes	7
The Fly and the Moth	8
The Lynx and the Mole	9
The Child and the Brook	11
The Mice, the Cat, and the Bell	11
The Bear in the Wood	12
The Old Fox and her Young One	14
The Blind Man and the Lame Man	15
The Ape, the Wolf, and the Fox	16
The Squeak of a Pig	17
Stone Broth	18
The Gnat and the Bull	19
The Doves and the Mouse	20
The Cook and the Gem	22
The Man and the Ape	22
The Bag of Gold	23
The Kid and the Wolf	25
The Fox who had Lost his Tail	26
The Oak and the Reed	27
The Man and his Live Stock	28
The Frogs and the Bulls	29
The Blue Wolf	30
The Man, his Son, and his Ass	32
The Boy and the Horn Book	34
The Old Hen and her Young Ones	35
The Fox and the Crane	37
The Judge and the Poor Man	37
The Ass with a Load of Salt	39
The Stag in the Lake	40
The Goat and the Fox in the Well	41
The Man, the Fox, and the Bear	42
The Boar and the Stag	43
The Fox and the Crow	45
The Cat, the Mouse, and the Cock	46
The Maid and her Milk Pail	47

Fonte: Antiquidadesraridades.com.br. Acesso em: 23/09/2024

*As Fábulas de Esopo*³ se mantiveram populares por muito tempo e durante a Idade Média foram adaptadas e transmitidas para diferentes contextos culturais, passando a ser

³ *As Fábulas de Esopo* é uma coletânea de histórias atribuídas ao escravo e contador de histórias grego Esopo. Tratam-se de pequenas narrativas cujos personagens eram animais com características humanas. As fábulas continham lições de vida, éticas e mensagens morais.

utilizada como dispositivos educacionais nas escolas e mosteiros, principalmente no que concerne o ensino de valores morais, religiosos e comportamentais. Como se tratavam de histórias curtas, elas eram facilmente lembradas e divulgadas entre os adultos e as crianças.

A obra “*Orbis Sensualium pictus*”⁴ é considerada um marco dos livros ilustrados infantis, além de sua contribuição na literatura infantil, a obra também teve impactos duradouros na pedagogia. Comenius, seu precursor, defendia que a educação deveria ser mais acessível, atrativa, divertida e prática. Ele acreditava que as crianças aprendiam melhor se pudessem ver aquilo que estavam estudando, em vez de apenas memorizar signos. Dessa maneira, sinalizando o início da mudança para metodologias de ensino mais interativas e sensoriais.

Imagem 4 e 5: Páginas do livro *Orbis Sensualium pictus*



Fonte: Source gallica.bnf.fr/ Bibliothèque Nationale de France. Acesso em: 23/09/2024

A obra apresenta cerca de 150 capítulos, cada uma abordando um tema específico da vida cotidiana, ao lado de cada texto aparece uma imagem correspondente a situação apresentada, possibilitando assim, a associação entre a escrita e a imagem. Embora, ainda haja

⁴ Traduzindo para o português: *O mundo visível em imagens*. Idealizado em 1653 e publicado em 1658, pelo Jan Amos Comenius, precursor da pedagogia moderna. Sendo editado em várias línguas por alguns séculos. (Tradução nossa)

a predominância dos aspectos pedagógicos, a partir de meados do século XVII, percebemos as mudanças singelas que caracterizam o universo infantil e diferencia-o do universo adulto. As crianças começam a ser percebidas como atores sociais com características e necessidades próprias, que possuem suas singularidades e especificidades.

Um pouco mais tarde, impulsionados pelos ideais humanistas, o interesse pela educação das crianças ganha ainda mais notoriedade, e inicia-se os primeiros passos para a distinção entre as histórias para crianças e para adultos. E finalmente, entre os séculos XVII e XVIII, há a formalização da literatura infantil, através dos contos de fadas. Porém, ainda preservando suas características educacionais e moralistas. O escritor francês Charles Perrault foi um dos primeiros a escrever histórias específicas para o público infantil, tendo histórias famosas até hoje, como por exemplo: *Cinderela* e *Chapeuzinho vermelho*. Nesse período os contos começam a ser suavizados, porém sendo preservado seu tom educativo.

No Brasil, os contos de fadas ganharam popularidade através da obra *Histórias da Carochinha*, organizada por Figueiredo Pimentel, publicada pela primeira vez no país, em 1896. A obra reunia histórias tradicionais do folclore europeu e brasileiro, muitas delas adaptações de contos clássicos. Entre as histórias mais famosas da coletânea estão: *A Branca de neve*, *Cinderela*, *A bela adormecida*, *João e Maria* e entre outras. A produção teve grande impacto na literatura infantil nacional.

De acordo com Zilberman (2012, p.5) essa mudança está associada “à emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade e estimular o afeto entre seus membros.” Até então, as crianças eram consideradas com adultos em miniatura e participavam integralmente de todos os acontecimentos da vida adulta.

No século XIX, a literatura continua em crescente evolução e são afloradas as adaptações das histórias populares, como *A Branca de Neve* e *João e Maria*, abordando muitas vezes conflitos de cunho familiar, os dilemas sociais e entre outras mazelas. Mas houve também, a acessão de contos originais e de grandes clássicos da literatura como: *O patinho feio*, *Alice no país das maravilhas* e *A pequena sereia*. Com isso, explorando situações cotidianas e dilemas da infância e da juventude. Nesse sentido, Zilberman (2012) fundamenta o fato de que “não por acaso foi a burguesia ascendente dos séculos XVIII e XIX a patrocinadora da expansão e aperfeiçoamento do sistema escolar (Zilberman, 2012, p.12)”. Fazendo da escola um espaço de transmissão do conhecimento e de dominação do adulto sobre a criança.

A literatura por sua vez é delegada a tarefa de multiplicação dos valores e normas vigentes (Zilberman, 2012). Diante disso, não seria interessante repensar uma articulação entre

a literatura e a escola? A quem está servindo as produções literárias infantis, as crianças ou aos adultos? Os textos a elas endereçados favorecem o seu processo formativo e criativo? Essas são questões que nos fazem refletir quanto ao rumo que está seguindo o cenário educacional contemporâneo. Estamos caminhando em direção a formação crítica dos estudantes? Fica as questões que merecem ser pensadas e problematizadas por todos aqueles que acreditam em uma educação transformadora.

Nesse período, também, surgiu a primeira obra infantil que rompeu com a moralidade tradicional, de autoria de Lewis Carroll e sua obra pioneira *Alice no País das Maravilhas*. Nela, o autor afasta-se dos padrões convencionais, explorando situações ilógicas, incertezas e a desordem. A produção representou um marco inovador, desafiando as convenções literárias da época e gerando impactos não apenas no campo literário, mas também na psicologia, na filosofia e nas artes visuais, constituindo-se em uma fonte inesgotável de reflexões e interpretações sobre a vida, a realidade e a imaginação.

A partir do século XX, deu-se início a renovação nos temas e nos estilos da literatura infantil. As histórias passaram a refletir sobre o mundo moderno, a psicologia infantil e as questões sociais. Hoje, a literatura infantil é um campo vasto e dinâmico, atento as mudanças culturais e as discussões de pautas como: a diversidade, as emoções, luta por direitos e entre outras questões. Para Zilberman (2012), essas mudanças são fruto da modernização da pedagogia que passou a enfatizar a necessidade de uma formação emancipada das crianças. Então, a literatura infantil respondeu com textos renovados, que buscam incentivar a criatividade infantil.

O que para Cademartori (2010) não deve fazer da literatura infantil um auxiliar do sistema escolar e familiar.

Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças. (Cademartori, 2010, p. 4)

Perceba que mesmo a escola reconhecendo o potencial pedagógico do texto literário e delegando-o a função de paradidático ⁵, esse não é o fim nem o seu meio, o compromisso desse

⁵ Segundo Zilberman (2012), enquanto a literatura infantil visa a apreciação estética, o prazer da leitura, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, sem necessariamente apresentar um caráter didático explícito, o paradidático tem uma função educativa e complementar ao ensino formal, sendo geralmente utilizado nas escolas

é com a expressão artística. Logo com a livre expressão, transformação e manifestação, que nada tem a ver com a transmissão de ideias, normas e valores.

Ainda no final do século XX, o gênero passou por um processo denominado de “internacionalização,” consequência da globalização do mercado. Com isso, uma obra que apresentasse aceitação do público de um determinado país influente, era rapidamente difundida nos demais países, tornando-se assim sucesso mundial (Cademartori, 2010). E é através desse processo que muitos dos *best-sellers* surgem.

Podemos perceber com isso, que a literatura foi um campo que passou por significativas mudanças no seu estilo e forma e que se manteve seus laços com a educação no decorrer de sua trajetória, mas superou seus fins moralistas. A escola que temos hoje também passou por muitas mudanças e tenta preparar os homens e as mulheres para a vida em sociedade, preocupando-se não apenas com a formação escolar, mas também política e social. Quanto a isso, já advertia Freire (2005), quando refletia não existir neutralidade na educação. Ou ela serve à libertação do homem, ou à sua domesticação. Pois o processo educativo requer tomadas de posições e tem potencial de gerar mudanças entre as pessoas, visto que influencia a maneira como as pessoas entendem o mundo e agem nele. Assim, podendo ser usado para emancipar e conscientizar os indivíduos, ou para mantê-los em uma situação de opressão.

Tendo em vista que “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente [...]” (Freire, 2005, p. 68). Diante disso, é notável que para Paulo Freire, a educação não pode ser reduzida a uma prática mecânica de transferência de conteúdo. Pois, essa forma de ensino contribui para a manutenção de uma lógica opressora: quem ensina decide o que é importante saber; quem aprende apenas repete.

Esse modelo tradicional de ensino, amplamente utilizado ao longo da história, limita o potencial crítico do aluno. Ele aprende a reproduzir, mas não a pensar por si mesmo. E é justamente contra essa alienação que Freire se posiciona, propondo uma educação que emancipa, que liberta, uma educação problematizadora.

Em oposição a essa visão, a educação libertadora, segundo Freire, é um ato cognoscente, ou seja, um processo dinâmico e coletivo de descoberta, reflexão e construção do conhecimento. Nessa concepção, ensinar não é transferir saber, mas criar possibilidades para que os alunos o

como material de apoio para reforçar conteúdos curriculares, uma vez que aborda temas específicos das disciplinas que compõe o currículo escolar, a exemplo: história, geografia, ciências e entre outras.

construam com autonomia, senso crítico e participação ativa. O educador deixa de ser o “dono” do saber e passa a ser um mediador, alguém que aprende enquanto ensina e ensina enquanto aprende.

Neste processo, o ponto de partida é a realidade vivida dos alunos. São suas experiências, seus saberes prévios e suas inquietações que norteiam o caminho do conhecimento. A sala de aula deixa de ser um lugar de silêncio e submissão e se transforma em um espaço de diálogo, escuta, troca e reflexão crítica sobre o mundo.

Ao romper com a lógica bancária, a educação libertadora assume seu papel político: educar é um ato de transformação. Não se trata apenas de formar trabalhadores ou transmitir conteúdos curriculares, mas de formar sujeitos conscientes, críticos, capazes de compreender e intervir no mundo em que vivem. É uma educação comprometida com a liberdade, com a justiça e com a construção de uma sociedade mais humana. Esse ideal freireano nos convida a refletir sobre o verdadeiro sentido da educação. Lembrando-nos que educar não é domesticar, mas libertar. Não é moldar mentes, mas instigá-las.

Essa perspectiva sobre a educação crítica encontra ecos na própria história da literatura infantil, que, ao longo do tempo, deixou de ser um mero instrumento moralizante ou pedagógico para se tornar um espaço de transformação e pluralidade de vozes. Inicialmente, os livros destinados à infância tiveram sua origem na adaptação de narrativas orais ou escritas pré-existentes, clássicas ou não (Zilberman, 2012). Com o passar dos anos, foram ganhando nova roupagem, acompanhando as demandas de cada época e de seu público, incorporando elementos inovadores, como a exploração da linguagem visual.

Para Cademartori (2010), essa interação entre linguagem textual e visual, incluindo obras que se valem exclusivamente de imagens, representa a transformação mais expressiva pela qual passou a literatura infantil ao longo da história. Tal avanço possibilitou múltiplas percepções e interpretações de uma mesma narrativa, rompendo com o silenciamento de vozes que durante muito tempo marcou as histórias infantis, nas quais predominava a perspectiva do narrador, sem considerar a relação entre quem escreve ou conta a história e quem a lê.

entrecruzamento dessas duas vozes, juntamente a outras a que o texto pode dar espaço, não traria o caos, a dificuldade de compreensão, mas uma abertura para que muitas vozes se organizem – sufocando o discurso pedagógico persuasivo – e permitindo unidade na diversidade. Do entrecruzamento de vozes depende a dialética do reconhecimento na comunidade humana. No intercâmbio de palavras formam-se as respostas e o homem pode encontrar o outro. (Cademartori, 2010, p. 19)

O interessante, o ideal das relações constituídas pelo homem é o diálogo, é a troca, é o compartilhamento de experiências, de vivências que se completam nessa troca, que se aprende, que se ensina, que se vive e cresce coletivamente. Tudo isso, nos tornam mais humanos e é preciso resgatar essa nossa característica diariamente, pois o que nos torna humano não é apenas a nossa capacidade de racionalidade, mas também, a nossa sensibilidade e empatia uns para com os outros.

Portanto, mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças.

2.2 Literatura infantil: o que dizem os Documentos Normativos Nacionais?

A ideia é que a literatura infantil na escola não se torne apenas um material de estudo de regras, mas também possa atuar como um meio para desenvolver a criticidade e conectar o aluno à sua realidade, evitando que o ensino se torne algo meramente instrucional ou descontextualizado. Assim como discute Zilberman (2012),

a justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo -o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta.” (Zilberman, 2012, p.19)

A propósito, o livro pode ser compreendido como um instrumento que favorece a formação de um olhar crítico sobre o contexto e a realidade do leitor. Ao possibilitar que o estudante reflita sobre as circunstâncias sociais, políticas e culturais em que se encontra, contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das situações que vivencia. Nesse sentido, o potencial transformador do livro no ensino manifesta-se justamente na sua capacidade de aproximar a temática do contexto real do estudante, estabelecendo vínculos entre a narrativa e situações concretas de sua vida cotidiana. Assim, o ensino tende a se tornar menos abstrato ou distante, em que referências do mundo real seriam suprimidas, e mais significativo, favorecendo uma compreensão mais consciente da realidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz que ao longo do Ensino Fundamental-Anos Iniciais

a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (Brasil, 2018, p.59)

Ou seja, compreendemos que o processo formativo vai além do acúmulo de informações, visando a construção de uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, com base em experiências concretas e diversificadas. O documento ressalta que o conhecimento se constrói continuamente, de maneira a consolidar os conhecimentos já adquiridos com aqueles que irão ser vivenciados ao longo da vida. Isso abrange tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o estético e intercultural, reconhecendo a diversidade e os interesses das crianças. Logo, o foco não é apenas no conteúdo acadêmico, mas também no desenvolvimento da autonomia intelectual e da compreensão do contexto real, o qual estão inseridas, possibilitando que elas compreendam e participem de sistemas mais complexos, como as relações humanas, a interação com a natureza, a história e a cultura.

Além disso, a BNCC valoriza as situações lúdicas de aprendizagem e atenta para necessidade de articulação entre ambas as etapas da vida escolar e para a necessidade de favorecer aos alunos “novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (Brasil, 2018, p.58)

Voltando nossos olhares para o que o documento normativo prevê para o trabalho com o texto literário na escola, encontramos na área de linguagens, no tocante as competências específicas do componente curricular de língua portuguesa para o ensino fundamental, a seguinte recomendação:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p, 87)

Aqui a literatura é vista não apenas como uma forma de entretenimento e de dispositivo pedagógico, mas como uma experiência com poder transformador e humanizador, que pode ampliar a compreensão do mundo e das emoções humanas, o desenvolvimento da empatia e a reflexão sobre a condição humana. Através do texto literário, o indivíduo pode transformar sua visão de si mesmo e dos outros, tornando-se mais sensível e crítico em relação às questões

sociais, culturais e emocionais. Em outras palavras, tal competência reforça a importância de práticas de leitura literária que não só incentivam o aprendizado, mas também promovem o prazer estético, a imaginação, o encantamento, o senso crítico e a reflexão, elementos essenciais para o desenvolvimento integral e humanizador dos indivíduos.

Adentrando as tabelas que especificam as práticas de linguagem, os campos de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades, de todas as etapas do ensino fundamental, especificamente no que concerne o trabalho com o texto literário, do terceiro ao quinto ano, percebemos que há uma certa disparidade entre o que se espera alcançar na competência específica de número nove, para o componente de língua portuguesa e as habilidades que se esperam desenvolver no campo Artístico-literário. Na competência temos uma visão de trabalho mais política, visando o desenvolvimento de alunos/leitores críticos, trazendo o texto literário como um dispositivo transformador e humanizador.

Em contrapartida, no tocantes as habilidades que se espera desenvolver nos alunos, estão mais preocupadas com o desenvolvimento das competências gramaticais da língua. O texto literário atua mais como um material paradidático, que ajuda a ensinar regras e conceitos da língua. Quanto a isso nos perguntamos: E o seu potencial transformador, citado nas competências específicas onde fica? Em que contribui para o processo de formação integral? Observem o quadro abaixo, retirado da BNCC, o qual estamos tratando:

Quadro 7: Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES		
		3º ANO	4º ANO	5º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.				
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF35LP21)	Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações,	

		estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.
	Textos dramáticos	(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.

Fonte: BNCC, 2018, p. 132-133.

A limitação da contribuição da criança no texto a associação do texto literário apenas ao aprimoramento de regras e competências gramaticais, como é possível perceber nas habilidades trazidas pela BNCC pode limitar o seu processo de construção de sentidos acerca daquele texto e consequentemente, a sua vinculação a situações do seu cotidiano. Isso significa que a criatividade e a autonomia da criança são restringidas, pois ela se sente induzida a seguir comandos estabelecidos, em vez de expressar suas próprias ideias, sentimentos e perspectivas. Nesse sentido, Zilberman (2012) adverte que

A veiculação de normas ou modelos de comportamento significa o compromisso com um grupo pedagógico e limita, de um lado, a contribuição da criança no texto; de outro, restringe seu valor artístico. Tal fato tem ainda uma repercussão no leitor: na medida em que impõe igualmente modelos para leitura e interpretação dos eventos, bloqueia a participação do destinatário, convertendo -o em objeto passivo da exemplaridade da história. (Zilberman, 2012, p.111)

A imposição de normas também prejudica o valor artístico do texto, uma vez que a arte, incluindo a literatura, envolve liberdade de expressão, inovação e subjetividade. Quando o texto é moldado por regras comportamentais rígidas, seu potencial criativo e estético é posto em risco, o que limita a capacidade do leitor (neste caso, a criança) de explorar diferentes formas de linguagem e expressão artística. Posto que, impõe um modelo de interpretação ou leitura dos eventos, condicionando o leitor a seguir um caminho único, sem espaço para diferentes interpretações. O leitor, ao invés de refletir e criar suas próprias interpretações, é conduzido a aceitar um modelo pronto e fechado de leitura.

Pode parecer utopia, mas, exercitar o direito a palavra que entoa aos quatro cantos do universo é uma tarefa ao mesmo tempo desafiadora e recompensadora, poder contribuir de alguma maneira como o processo formativo das pessoas é ter a consciência que habitamos um corpo coletivo capaz de atuar em nossa capacidade criadora, desnudando nossos mais íntimos pensamentos e sentimentos e exercendo sobre nós o poder da transformação, através do nosso incessante desejo de pronunciar o mundo. Carlos Drummond de Andrade (1988, p. 850) descreve todo esse nosso desejo em sua poesia *A palavra mágica*:

Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tardo o encontro, se não a encontro,
não desanimo
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.
(Andrade, 1988, p. 850)

Esse é o paradigma que desejamos ver exercitado em nossas escolas. Que o texto literário seja fonte de desvelamento da palavra pronunciada, que o silenciamento das vozes seja superado, que a escola seja lugar de transformação e de mudança, e que o exercício do bem

viver seja a mola propulsora dos nossos processos educacionais, para que possamos está contribuindo de fato com o processo de formação integral das nossas crianças. Assim como discutido por Freire (2005) precisamos fortalecer em nossa sociedade a experiência comunicativa, mostrando que não há saberes melhores ou piores, certos ou errados, o que há são saberes diversos, que são construídos a partir das experiências de vida e dos conhecimentos compartilhados.

Digamos que a escola se limitasse a um saber universal e a um modelo de mão única, a serviço de quem estaria? De que forma poderíamos resistir a uma lógica que nos transforma em objetos, e não em sujeitos de nossas histórias? Esses dilemas ainda atravessam o cenário educacional atual. Em contraposição, defende-se uma educação pautada na troca, na construção mútua e no direito à palavra, pilares essenciais para a formação de indivíduos críticos e participativos. Combater o silenciamento e o adestramento de ideias é fundamental para que os estudantes desenvolvam autonomia, capacidade argumentativa e respeito a diferentes perspectivas, habilidades indispensáveis à cidadania. Nesse contexto, o diálogo aberto e a escuta ativa não apenas garantem que a fala seja ouvida, mas também enriquecem o processo de aprendizagem, tornando a escola um espaço de expressão, formulação de hipóteses e transformação social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, estabelece as diretrizes gerais da educação no Brasil. Embora não trate diretamente da disciplina de literatura, oferece o marco para a organização curricular no país e, nesse contexto, a literatura se insere, ainda que de forma indireta, sobretudo ao considerar o ensino da área de linguagens.

Nessa perspectiva, a literatura pode ser compreendida como uma linguagem, contribuindo para que o estudante desenvolva a capacidade de “utilizar as diferentes linguagens” (Brasil, 1996) como instrumentos de comunicação. Assim, o ensino literário é contemplado como meio de ampliar essa competência. Entretanto, como alerta Morin (2010, p. 112–113), “as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades. E mais: só serão plenamente justificáveis se não ocultarem realidades globais”. Diante disso, torna-se relevante considerar a análise crítica de textos literários como prática que fomente a reflexão sobre questões sociais, culturais, históricas e políticas, ao mesmo tempo em que estimule a criatividade, a imaginação e a consciência crítica. Desse modo, a literatura ultrapassa a condição de simples componente curricular voltado à transmissão de saberes pré-estabelecidos, tornando-se espaço para a construção de saberes plurais.

Conforme sugere Morin (2010), seria uma reforma do pensamento que transformariam posturas arcaicas que fragmentam e isolam o aprender em práticas que refletem a complexidade do saber e a interconexão dos diversos campos do conhecimento. Assim como, investir em um ambiente formativo, no qual a ação do ensinar e aprender se tornam uma atividade colaborativa. Nesse modelo, tanto professores quanto alunos são agentes ativos no processo de construção do conhecimento, valorizando mais a experiência de aprendizagem do que a simples memorização ou reprodução de informações.

Tomar consciência de que a literatura não possui caráter disciplinar é pôr fim a uma concepção de leitura que compartimenta o pensamento em “caixinhas”, como se o lido e o vivido não se tocassem. Pensamos que a literatura está a serviço da reflexão, da construção e da transformação de realidades que não são minhas, e sim nossas, traduzindo singularidades que são plurais. Essa peculiaridade auto formativa reflete a ideia de um ser transcendente, que amplia o horizonte do conhecimento humano, ao mesmo tempo que enriquece a alma e a mente, dialogando com as narrativas que nos atravessam. Assim como escreve Zilberman (2012), também pensamos que a literatura não é apenas um exercício intelectual, mas também uma jornada interior, a qual pode envolver a exploração de emoções, da imaginação e da condição humana.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é o artigo introdutório da LDB, o qual menciona que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). A referida passagem amplia a concepção tradicional de educação, enfatizando que ela não se restringe apenas ao espaço formal da escola.

A educação é apresentada como um processo amplo e abrangente que ocorre em diferentes esferas da vida e da sociedade, refletindo uma visão de educação que vai além do ensino formal, contínuo, elevando a dimensão dos processos formativos a instâncias plurais, remetendo ao pressuposto defendido por Morin (2010, p. 89), quando esses nos adverte ser “preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”.

Esse entendimento reconhece as múltiplas formas de aprendizagem que emergem nos diferentes contextos da vida humana, todas elas essenciais para a formação integral do indivíduo. Nessa perspectiva, propõe-se uma educação que não se restringe ao aprendizado técnico-científico, mas que também integra dimensões culturais, éticas, sociais, políticas e

emocionais. Assim, o ser humano é compreendido como um sujeito social em constante interação com o mundo, cujos processos educativos se entrelaçam às relações cotidianas e às trocas de experiências e vivências, abrangendo, portanto, as diversas dimensões da existência.

Nesta perspectiva, as expressões culturais, como arte, música, literatura, teatro, dança e outras formas de manifestações, também são processos educativos. A cultura educa ao promover a sensibilidade, a reflexão sobre a identidade, a diversidade e a história de um povo. Ela reconhece a pluralidade de saberes e a importância de valorizar todas essas dimensões como parte do desenvolvimento integral da pessoa.

A educação, nesse contexto, ultrapassa os limites do aprendizado formal oferecido pelas escolas, incorporando também experiências estéticas, emocionais e sociais proporcionadas pelas artes e pela cultura. O contato com a arte pode levar os indivíduos a questionar o status quo, refletir sobre sua realidade e desenvolver consciência social e política. Esses aspectos evidenciam a capacidade da arte de estimular a criação, a imaginação de soluções inovadoras e a expressão de ideias de forma singular. Nesse sentido, arte e educação revelam uma relação estreita, pois ambas contribuem para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Sob esse olhar, a literatura, especialmente no contexto educacional, revela-se como uma força transformadora: dinâmica, crítica e em permanente movimento. Não se trata apenas de deslocar-se de um lugar a outro, mas de um movimento intrinsecamente ligado à experiência humana em constante mudança. As histórias e narrativas, ao se entrelaçarem com nossa compreensão da vida e do mundo, não apenas refletem essa mutabilidade, mas também a recriam, convidando-nos a viver de forma mais intensa e consciente a natureza transitória da condição humana.

Para Zilberman (2012), a literatura não oferece respostas fixas nem identidades estáticas; ela revela o caráter inacabado da vida e do ser humano, abrindo espaço para múltiplas possibilidades de existir e conhecer. Ao apresentar diferentes perspectivas e mundos possíveis, estimula a autodescoberta e desafia noções rígidas de verdade e identidade. Como adverte Adichie (2019, p. 22), “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. A literatura, nesse sentido, situa o leitor em um entrelugar, um espaço de dúvida, investigação e reflexão crítica, essencial para a aprendizagem e para uma educação que forme sujeitos capazes de pensar de modo criativo e flexível em um mundo em constante transformação.

À cerca disso já nos alertava Freire (2011)

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que as vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos

demasiado certos de nossas certezas. Por isso que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (Freire, 2018, p. 29)

Refletindo acerca dessa passagem, compreendemos que para Freire não basta apenas considerar o conteúdo do pensamento, mas também sua forma ética, estética e humana. Pensar certo, para ele, não é simplesmente estar certo, mas saber pensar com abertura, com humildade e com respeito à dúvida. E é justamente isso que nos torna capazes de ensinar de maneira verdadeiramente transformadora.

Até quem “pensa certo pode, por vezes, pensar errado”. E está tudo bem. O erro não anula a busca sincera pela verdade, pelo contrário, é parte integrante do caminho. Essa postura contrasta fortemente com a arrogância de quem se vê como dono da verdade, fechado a críticas, dúvidas ou outros pontos de vista.

Para Freire, a verdadeira sabedoria está em reconhecer os próprios limites. Quem está “demasiado certo de suas certezas” corre o risco de se tornar dogmático, autoritário, incapaz de dialogar. Isso não é pensar certo. Isso é negar o processo dialógico que caracteriza a educação libertadora.

Quem ensina precisa, antes de tudo, ser capaz de aprender. E isso exige humildade intelectual. Freire defende que só pode ensinar a pensar quem também pensa criticamente, quem duvida, quem revisita suas certezas. O educador não é aquele que tudo sabe, mas aquele que percorre o caminho do ensinar e aprender junto com os alunos, alguém que compartilha saberes e, ao mesmo tempo, se abre para o que o outro tem a dizer.

Essa humildade é libertadora: permite que o pensamento se renove, que o erro se transforme em crescimento, que o encontro com o outro produza novos sentidos. O pensamento arrogante, ao contrário, é estéril, fechado em si mesmo.

Na prática pedagógica, isso se manifesta em aulas dialógicas, em posturas menos autoritárias e na valorização da escuta e da experiência dos alunos. Esse princípio se estende para além da sala de aula, orientando a vida em sociedade, a convivência democrática e a construção de um mundo mais justo e belo. Que saibamos pensar com discernimento, mesmo quando erramos, e que tenhamos sempre a coragem de recomeçar, guiados pela ética, pela humildade e pela “boniteza” que nos inspiraria, certamente, o grande Paulo Freire.

Assim como na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs)⁶, também não trazem diretamente direcionamentos sobre o trabalho com o texto literário na escola. Porém, essa especifica alguns conhecimentos indispensáveis à educação básica nacional, a saber:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

a) a Língua Portuguesa;

b) a Matemática;

c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,

d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

e – Na Educação Física;

f– No Ensino Religioso. (Brasil, 2013, p.67)

Ao abordar o desenvolvimento das linguagens e a produção artística em suas diversas formas de expressão, a literatura se insere nesse contexto tanto como expressão artística quanto como modalidade de linguagem. Podemos até considerá-la uma linguagem poética, que ensaia diferentes maneiras de comunicar e interpretar o mundo.

Outro ponto relevante refere-se ao conjunto de saberes que a escola deve oferecer aos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Destacamos, em particular, a educação plural e crítica que buscamos promover em nossos espaços escolares, reconhecendo a importância do texto literário nesse processo. O uso da literatura permite a coexistência de múltiplas interpretações e compreensões das narrativas, ampliando o olhar crítico e a sensibilidade dos alunos. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação básica enfatizam a necessidade de:

viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade;(Brasil, 2013, p.33)

⁶ Salientamos que estamos trazendo para a discussão as prerrogativas educacionais apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de uma forma geral no que tange a abordagem da literatura infantil na escola, haja vista a ausência de tais prerrogativas na parte referente ao Ensino fundamental, que é a faixa etária que está sendo discutida neste estudo. Porém, como consideramos pertinente também trazer para a discussão este documento, por se tratar de uma normativa educacional nacional obrigatória. Assim, é pertinente conhecermos as possíveis abordagens previstas neste para os desdobramentos da literatura infantil na escola.

Assim dizendo, o documento enfatiza a importância de uma abordagem pluralista na educação, destacando a necessidade de que os estudantes vivam situações práticas que os levem a considerar a diversidade de visões de mundo. Com isso, não existindo uma única interpretação ou perspectiva correta para entender as características, os problemas ou as experiências humanas.

Essa pluralidade de visões de mundo pode ampliar a capacidade de análise crítica dos estudantes, ao mesmo tempo em que os convida a perceber que cada corrente de pensamento ou perspectiva carrega consigo suas próprias hipóteses, limitações e possibilidades. Em lugar de uma única verdade ou forma de enxergar o mundo, a educação pode se tornar um espaço de questionamento e reflexão, em que diferentes interpretações coexistem e se entrecruzam, ajudando o aluno a se aproximar da complexidade da realidade de maneira mais consciente. Visto que,

o aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito, mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto. (Brasil, 2013, p. 113)

O aluno precisa não apenas dominar os conteúdos acadêmicos, mas também navegar pela cultura institucional da escola, compreendendo seus valores, rituais e normas. Isso inclui a capacidade de perceber o que não é ensinado explicitamente, mas que é valorizado ou desvalorizado no cotidiano escolar. A educação vai além do aprendizado dos conteúdos curriculares e abrange também a internalização dos não ditos e estabelecidos, muitas vezes invisíveis, mas presentes na cultura escolar e na vida de todos aqueles que compõe aquele espaço.

Nesse sentido, o processo educacional pode expor os alunos a diferentes formas de pensamento e interpretação, mostrando que as perspectivas variam conforme o tempo, o espaço, a cultura e os interesses de quem formula ou interpreta uma ideia. Essa diversidade é analisada nos contextos históricos, sociais e políticos em que emerge, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais crítica e reflexiva do mundo. Assim, tornam-se capazes de reconhecer que um mesmo fenômeno pode ser compreendido de múltiplas maneiras, cada uma com suas implicações e limitações.

A escola, seria então, um ambiente de reinvenção do conhecimento, no qual os alunos são convidados a não apenas receber informações, mas também criar e recriar cultura. Eles podem se apropriar do saber de maneira ativa, reinterpretando-o à luz de suas próprias vivências

e desenvolvendo novas formas de pensar e agir no mundo. Questionando, refletindo e reinterpretando o que aprenderam, superando a simples memorização. Nisso, temos que:

A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura. (Brasil, 2013, p.116)

De acordo com o documento, por intermédio das disciplinas supracitadas, os alunos são expostos a um mundo que transcende suas experiências pessoais, oferecendo a possibilidade de conhecer e compreender a complexidade e pluralidade da realidade social em que se inserem.

O documento sugere que a educação não se limite à simples transmissão de conhecimentos estabelecidos como verdades inquestionáveis. Ao contrário, a escola surge como espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico, possibilitando que os alunos percebam diferentes maneiras de interpretar e expressar a realidade. Cada área do conhecimento pode oferecer ferramentas para compreender o mundo de forma dinâmica e plural, reforçando uma visão de educação que valoriza a criatividade, a autonomia intelectual e a capacidade dos estudantes de construir sentido a partir do conhecimento, participando de maneira ativa na produção cultural e intelectual da sociedade. Logo,

(...)
O que resta de grandezas para nós são os desconheceres — completou.
Para enxergar as coisas sem feitiço é preciso não saber nada.
É preciso entrar em estado de árvore.
É preciso entrar em estado de palavra.
Só quem está em estado de palavra pode enxergar as coisas sem feitiço.
(Manoel de Barros, 1998, p.21)

O poema de Manoel de Barros oferece uma reflexão sobre conhecimento, percepção e linguagem. Ao afirmar que “o que resta de grandezas para nós são os desconheceres”, pensamos que o poeta sugere que a verdadeira riqueza da experiência humana reside no que ainda não conhecemos, nas possibilidades que emergem do desconhecido. Na passagem “enxergar as coisas sem feitiço”, ele nos convida a uma percepção pura, livre de rótulos e preconceitos, lembrando-nos da educação como processo libertador, capaz de nos livrar de amarras que nos diminuem. A metáfora de “entrar em estado de árvore” evoca um estar enraizado na realidade, observando o mundo com sabedoria, como testemunhas silenciosas das transformações que nos cercam, e nos remete à construção de um saber que brota da experiência.

Por sua vez, “entrar em estado de palavra” entendemos como a possibilidade de a linguagem transcender o cotidiano e os significados habituais, oferecendo novas formas de ver e compreender o mundo. A linguagem torna-se uma ferramenta viva e criativa, capaz de revelar a complexidade e a beleza da realidade, abrindo o olhar para o simples, o banal e os detalhes da vida. Cultivar essa sensibilidade e curiosidade permite descobrir significados e grandezas que muitas vezes escapam à rotina acadêmica, transformando a percepção em um exercício de atenção, criatividade e sensibilidade.

Paulo Freire já ressaltava a curiosidade como um direito, apontando que o ato de ensinar e aprender está intrinsecamente ligado a ela. A curiosidade não é apenas um impulso espontâneo, mas também precursora da práxis educativa. Para Freire, sem essa capacidade de provocar, inquietar e impulsionar a busca pelo conhecimento, não há verdadeiro aprendizado, nem para o educador, nem para o educando. Assim, a curiosidade configura-se como um direito do sujeito, em especial do professor, que carrega o compromisso ético e político de cultivá-la e defendê-la. Nesse sentido, ela se orienta de maneira crítica e reflexiva, vinculada à transformação da realidade, sendo fundamental para a construção de uma prática docente verdadeiramente emancipadora (Freire, 2011).

2.3 A Estética da Recepção: um novo olhar para o leitor

Ao longo do século XX, a produção literária seguiu modelos considerados ideais e comuns à época, os quais priorizavam a exaltação de grandes autores, a evolução formal da escrita e o espírito de superação entre escolas literárias (Jauss, 1994). Essa perspectiva conferia à literatura um caráter estático, incapaz de acompanhar os processos de transformação histórica e cultural da humanidade. Consequentemente, muitas obras eram desvalorizadas ou mesmo caíam em desuso com o passar do tempo. Além disso, esse modelo carregava o risco de sustentar apenas uma única narrativa sobre os acontecimentos (Adichie, 2019), como se a cultura, a história e as pessoas fossem imutáveis. Tal postura acaba por fomentar a propagação de ideias equivocadas sobre algo ou alguém e a reprodução de práticas que, muitas vezes, são desconhecidas em sua essência por quem as perpetua, mas que ainda assim são reproduzidas por serem a única referência disponível. Afinal, o monólogo não abre espaço para questionamentos.

Em contrapartida, a partir da teoria da *Estética da Recepção*, desenvolvida por Hans Robert Jauss, no final dos anos 1960, como parte da chamada *Escola de Constança*, é proposto uma nova forma de compreender o processo de leitura e a interação entre obra literária e seu

público. Jauss desafia as abordagens tradicionais que se concentravam apenas no texto em si (como o formalismo) ou na intenção do autor (como o biografismo), mostrando que o leitor desempenha um papel ativo e fundamental na construção de sentido de uma obra.

A *Estética da Recepção* também tem impacto sobre os estudos culturais e a crítica literária contemporânea, ao destacar como a literatura reflete e influencia nas condições históricas e sociais de sua época e ao encorajar uma abordagem mais dinâmica e histórica dos estudos literários.

Afinal, a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente, de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim de seus critérios da recepção do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão. (Jauss, 1994, p.7-8)

Podemos presumir, que o verdadeiro valor estético de uma obra emerge ao longo do tempo, por meio de sua recepção, de como ela ressoa, desafia ou modifica o horizonte de expectativas dos leitores, podendo gerar nesses um conjunto de critérios dinâmicos e, por vezes, intangíveis. Sendo construído intersubjetivamente, em um diálogo contínuo com seus leitores ao longo do tempo. A avaliação estética se torna, assim, um processo coletivo e dinâmico, que depende das reações, interpretações e revisões sucessivas de leitores de diferentes épocas, refletindo o impacto duradouro e a capacidade da obra de renovar ou questionar visões de mundo.

Um dos conceitos desenvolvidos na teoria de Jauss é o *horizonte de expectativas*. Isso se refere às expectativas e normas culturais, sociais e históricas que moldam a maneira como os leitores de uma época específica abordam uma obra literária. Assim, quando uma obra é lançada, o leitor a recebe com base em suas expectativas culturais e experiências anteriores de leitura, podendo inclusive, confirmar, frustrar ou até transformar essas expectativas ao longo do tempo a depender das suas afetações. “A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua *práxis* de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas” (Jauss, 1994, p.52).

O ato de ler não se reduz a uma atividade de consumo de conteúdo ou mero entretenimento, trata-se de um processo que demanda engajamento ativo e promove uma reconfiguração da percepção do leitor. A leitura possui o potencial de libertar o indivíduo das opressões e dilemas de sua *práxis*, ao colocá-lo em contato com novas e diferentes perspectivas da realidade, capazes de desafiar suas concepções habituais e propor outras formas de ver e

interpretar o mundo que, até então, não faziam parte de seu repertório. Desse modo, configura-se como uma prática emancipadora: um espaço no qual o leitor é instigado a transcender as limitações e opressões de seu contexto imediato e a desenvolver uma compreensão mais ampla e dinâmica de sua realidade.

Para Jauss (1994), outro aspecto que merece destaque é a necessidade de analisar a recepção histórica das obras literárias, uma vez que estas podem ser interpretadas de diferentes maneiras em distintos contextos históricos. Isso ocorre em função das transformações nos valores, nas normas estéticas e no horizonte de expectativas que cada grupo de leitores carrega consigo. Desse modo, uma obra literária jamais é compreendida da mesma forma em todos os tempos, lugares ou por todos os indivíduos, o que evidencia o caráter dinâmico da literatura. Em outras palavras, a Estética da Recepção coloca o leitor em posição central, deixando de considerá-lo um sujeito passivo que apenas decodifica um sentido previamente dado pelo autor. Pelo contrário, o leitor torna-se um (co)criador do significado da obra. Assim, o texto literário mantém-se aberto a múltiplas interpretações, que variam conforme o tempo e o contexto de leitura.

A obra de arte pode também transmitir um conhecimento que não se encaixa no esquema platônico: ela o faz quando antecipa caminhos da experiência futura, imagina modelos de pensamento e comportamento ainda não experimentados ou contém uma resposta a novas perguntas. (Jauss, 1994, p.39)

Jauss propõe que a arte possui a capacidade de antecipar experiências futuras, ao criar modelos de pensamento e comportamento ainda não vivenciados. Dessa forma, a obra de arte não apenas reflete a realidade, mas também projeta novas possibilidades, ampliando a compreensão do mundo e da experiência humana. Ela se configura como um espaço de exploração do novo e do desconhecido, capaz de oferecer respostas a perguntas que ainda nem foram formuladas explicitamente. Nessa perspectiva, a arte permite vislumbrar e, em certa medida, influenciar o que está por vir, fornecendo um tipo de “conhecimento” que se realiza por meio da intuição criativa e da inovação.

Jauss aborda também o conceito de distância estética, que ocorre quando uma obra desafia as normas e expectativas de sua época, gerando inicialmente rejeição, mas sendo posteriormente valorizada. A história da literatura, nesse sentido, é um processo de recepção e produção estética, no qual o texto é constantemente atualizado pelo leitor que o interpreta, pelo escritor que o reinscreve e pelo crítico que o analisa (Jauss, 1994, p. 25). Isso evidencia que o valor literário não é fixo, mas sujeito a reavaliações ao longo do tempo. Assim, arte e literatura, ao romperem convenções, ampliam o horizonte de expectativas dos leitores e nos convidam a

refletir: como essas obras afetam nossa percepção e ação no mundo? Que impactos geram em nosso processo formativo? E, sobretudo, quem define os parâmetros que orientam nossa interpretação das histórias que nos são apresentadas?

A teoria apresentada por Jauss trouxe uma mudança de paradigma ao deslocar o foco do autor ou do texto para o leitor e a recepção da obra ao longo do tempo. Abrindo espaço para pensar a literatura de maneira mais dialógica, na qual o sentido não é fixo nem determinado, mas é construído pela interação entre o texto e o público. Visto que, para ele, o leitor é um sujeito ativo, e não passivo, na construção do significado de uma obra.

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente O Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual. (Jauss, 1994, p.25)

A obra literária é comparada a uma “partitura”, um texto vivo que se atualiza constantemente por meio das leituras e interpretações que suscita em cada época e em cada leitor. Tal comparação sugere que a obra literária só se concretiza quando é lida e interpretada, tornando-se sempre dependente do contexto cultural, histórico e subjetivo de quem a lê. A leitura atua, assim, como um agente que “liberta o texto” de significados cristalizados, permitindo que ele ressoe de forma renovada. Essa ressonância expressa como cada geração, cada leitor, pode atribuir novos sentidos e relevâncias à obra, transformando-a em um campo aberto de interação entre texto e leitor.

Com isso, Jauss aponta para uma relação dialógica com o texto, na qual o significado não é imposto de modo unilateral, mas surge na experiência e interpretação individuais e coletivas. Esse processo permite que a obra literária possa estar aberta a perguntas e questões emergentes de diferentes contextos, que entrelacem as vivências dos autores e leitores. Assim, sublinhando a natureza dinâmica e interativa da obra literária e sugerindo que ela não é um artefato estático com um significado imutável.

Ao ler, o leitor estabelece uma interação com o texto, confrontando suas próprias experiências e expectativas com aquilo que é apresentado. Toda situação é potencialmente transformável e (re)configurável, pois sempre é possível abrir uma “fenda” em seu interior e, assim, modificá-la. Isso significa que qualquer contexto, experiência ou sistema de entendimento pode ser reinterpretado a partir de outros ângulos, gerando novos sentidos e possibilidades. Nessa perspectiva, (re)figurar uma situação implica transformar o “regime de

percepção e significação”, isto é, as formas pelas quais vemos, compreendemos e atribuímos valor ao mundo. Nesse ponto, aproximamo-nos da noção de dissenso explorada por Jacques Rancière, quando ele afirma que:

Dissenso quer dizer que toda situação é passível de ser fendida no interior, reconfigurada sob outro regime de percepção e significação. Reconfigurar a paisagem do perceptível e do pensável é modificar o território do possível e a distribuição das capacidades e incapacidades. O dissenso põe em jogo, ao mesmo tempo, a evidência do que é percebido, pensável e factível e a divisão daqueles que são capazes de perceber, pensar e modificar as coordenadas do mundo comum. É nisso que consiste o processo de subjetivação política: na ação de capacidades não contadas que vêm fender a unidade do dado e a evidência do visível para desenhar uma nova topografia do possível. (Rancière, 2012, p.48-49)

Essa reconfiguração não apenas amplia o que se considera possível, mas também muda as “capacidades e incapacidades” que são atribuídas às pessoas e aos grupos. Com isso, questionado a rigidez das posições sociais e culturais e defendendo que essas posições podem ser contestadas e reorganizadas quando mudamos a forma como enxergamos o que é possível. Perspectiva essa que ressalta a importância do pensamento crítico e da criatividade na transformação das realidades sociais, pois, ao desafiar as percepções condicionais, abrimos caminho para um mundo onde novas capacidades podem emergir e onde diferentes indivíduos e grupos podem ocupar novos lugares.

A ideia de “subjetivação política” consiste na possibilidade de que aqueles cujas identidades foram negadas, silenciadas, invisibilizadas e marginalizadas reivindiquem seu direito de existir e de participar ativamente como cidadãos no contexto social, rompendo, assim, a ordem estabelecida. Esse rompimento “fende a unidade do dado”, desestabilizando o que é considerado normal ou visível e abrindo espaço para novas formas de atuação e presença no mundo.

Nesse sentido, a subjetivação política representa uma ruptura no “regime do visível e do evidente” que organiza a sociedade. O visível e o evidente constituem aquilo que Rancière denomina “a partilha do sensível”, uma estrutura que define quem tem o direito de falar, agir e ser ouvido. Quando vozes antes invisibilizadas ou desvalorizadas passam a se manifestar, essa estrutura é tensionada e desafiada, redefinindo os limites do possível e instaurando uma “nova topografia do possível”.

Em Rancière, a subjetivação política é um ato emancipatório e subversivo que rompe limites impostos e (re)desenha novas possibilidades, ampliando o campo do que pode ser pensado, vivido e realizado no espaço social. Essa concepção se articula à noção de espectador emancipado desenvolvida pelo autor (2012), que questiona as visões tradicionais sobre o papel

do espectador no processo de recepção artística, especialmente no teatro, mas com repercussões mais amplas para a arte e a educação. Rancière contesta a ideia de que o espectador seja, por natureza, passivo, ignorante ou incapaz de compreender plenamente o que vê e, em contrapartida, propõe uma concepção de emancipação fundada na atividade intelectual do espectador, para quem “a emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências” (Rancière, 2012, p. 14).

Nisso, o autor questiona o papel passivo atribuído ao espectador, e propõe uma nova forma de compreensão, na qual o espectador não é visto como alguém que apenas observa de forma passiva, mas como um agente ativo no processo de interpretação e produção de sentido. Ele desafia a ideia de que o espectador é meramente passivo, um receptor de mensagens que deve ser educado ou iluminado por quem detém o conhecimento.

Nesse contexto, podemos perceber uma possível aproximação com o pensamento freiriano, que se opõe à concepção de “educação bancária” e defende uma “educação libertadora”. Para Freire (2011, p. 127), “se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.” Isso sugere que o papel do educador, ou de qualquer agente social comprometido com a transformação, demanda antes de tudo a capacidade de escutar genuinamente, compreender o outro em sua experiência, realidade, linguagem e saberes. Ser educador, portanto, não se resume a falar para os outros, mas a falar com eles, estabelecendo uma relação horizontal de saberes e aprendizagens compartilhadas.

A escuta, nesse contexto, não é passiva nem submissa, ao contrário, é uma atitude ativa, crítica, atenta. É por meio dela que se constrói o diálogo verdadeiro, que Freire considera essencial à educação libertadora. Só se pode falar com profundidade e sentido quando se compreende o outro. E essa compreensão nasce da escuta comprometida.

Nesse sentido, o espectador é ao mesmo tempo ativo e independente, construindo seus próprios significados a partir do que vê ou lê. Cada indivíduo, a partir de suas experiências e perspectivas, cria associações e interpretações próprias, tornando-se um (co)criador de sentido. Essa capacidade de interpretar e (re)contextualizar é central para a emancipação, que não se realiza pela aquisição de uma verdade imposta, mas pela autonomia de pensar por si mesmo. É justamente nessa direção que Zilberman (2012, p. 18) enfatiza, ao lembrar que

A obra de arte literária não se reduz a determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria. Sem ser compreendida na sua totalidade, ela não é autenticamente lida, do que advêm algumas consequências:

– o professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar pelo crivo do certo e do errado);

– ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado. (Zilberman, 2012, p.18)”

Nesse contexto, o espectador emancipado não se limita a receber uma mensagem predefinida: ele participa ativamente da construção de sentidos, interpretando o mundo de maneiras não previstas pelo artista ou educador. A arte, portanto, não transmite verdades prontas, mas abre espaço para múltiplas leituras e experimentações. Como observa Rancière (2012, p. 52), “a arte é considerada política porque mostra os estigmas da dominação, porque ridiculariza os ícones reinantes ou porque sai de seus lugares próprios para transformar-se em prática social etc.”. Assim, a arte se configura como um meio de questionar, subverter e transformar o espaço social, revelando o que permanece oculto e desafiando símbolos de poder que sustentam o status quo.

Pois para Rancière, quando a arte é política, ela questiona o que é dado como certo, desafia as divisões entre o que é visível e invisível, permitido ou proibido, e se insere no tecido social para propor novas maneiras de ver, pensar e agir no mundo. É nisso que se fundamenta o sentido da emancipação: “no embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo” (Rancière, 2012, p.23).

Podemos compreender, com isso, que a arte é política não porque transmite mensagens políticas explícitas, mas porque interfere no modo como o mundo é organizado e percebido. Ela participa da disputa pelo sensível, produzindo dissensos, novos olhares e formas de subjetividade, transformando assim a própria estrutura do que é visível, do que pode ser pensado e do que pode ser dito. Dessa maneira, a política não acontece apenas no parlamento ou nas ruas, mas também nos museus, no cinema, na literatura e em todas as formas de expressão estética.

Para Rancière, a arte é política na medida em que opera na redistribuição do sensível, ou seja, na maneira como o mundo é percebido, organizado e compreendido. A política, para ele, não se restringe às instituições ou ao exercício do poder formal, mas envolve disputas sobre quem pode falar, o que pode ser visto e ouvido, e como as experiências são compartilhadas. A arte, por sua vez, participa desse jogo ao reconfigurar as formas de percepção e tornar visíveis novas realidades.

O poder tradicional impõe uma determinada ordem do visível e do dizível, estabelecendo quem tem direito à palavra e quais experiências são reconhecidas. A política acontece quando essa ordem é desafiada e reconfigurada, introduzindo novas vozes e perspectivas. Quanto a isso, Rancière desenvolveu o conceito de partilha do sensível, que diz respeito ao modo como as sociedades instituem aquilo que pode ser percebido, pensado e sentido.

Nesse sentido, dizer que a arte é política, é o mesmo que reconhecer que por meio dela é possível questionar, deslocar e alterar essa partilha do sensível. Uma vez que ela pode revelar aspectos ocultos da realidade, ampliar o campo do que pode ser visto e pensado, e dar espaço a novas subjetividades.

Assim a arte e a estética possuem um papel político. Ao emancipar o espectador, a arte questiona as estruturas de poder e a posição intelectual, promovendo uma política de igualdade. A experiência estética, portanto, não é neutra, mas está imbuída de uma dimensão transformadora que pode desestabilizar as fronteiras entre saber e não saber, entre ativo e passivo. Essa visão desafia as noções convencionais de pedagogia e arte, propondo uma nova forma de relação entre aqueles que produzem e aqueles que consomem cultura, baseada na igualdade intelectual e na autonomia, considerando que:

a eficácia da arte não consiste em transmitir mensagens, dar modelos ou contramodelos de comportamento ou ensinar a decifrar as representações. Ela consiste sobretudo em disposições dos corpos, em recorte de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados, na frente ou no meio, dentro ou fora, perto ou longe. (Rancière, 2012, p.55)

Nesse entendimento, a potência da arte não reside em seu potencial para instruir ou educar de forma modeladora. Mas sim, em sua capacidade de organizar as experiências dos espectadores, em suas “disposições dos corpos” e “recorte de espaços e tempos singulares”. E assim, transformar nossa percepção e interação com o espaço, o tempo e com os outros, nos oportunizando novas maneiras de estar e se relacionar, tanto fisicamente quanto emocionalmente com as situações do cotidiano.

Ao redefinir como os corpos se dispõem em um espaço e como o tempo é sentido ou compartilhado, a arte estabelece novas formas de presença e de ausência, de proximidade e de distância, de envolvimento e de separação. Essas “maneiras de ser” propostas pela arte não têm a ver com a transmissão de um significado previamente estabelecido, mas com a criação de possibilidades sensíveis que escapam ao pensamento racional ou lógico. Assim sendo, Rancière

percebe na arte a oportunidade de reorganização do “regime do sensível,” ou seja, o modo como experienciamos a realidade e como nos situamos nela. Tendo em vista que:

Ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real. É o trabalho que realiza *disensos*, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação, mudando quadros, escalas ou ritmos, construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação. (Rancière, 2012, p.64)

Assim, a ficção não se apresenta apenas como uma fuga ou invenção afastada da realidade, mas como um processo capaz de provocar rupturas e questionamentos na forma como percebemos e interpretamos o mundo. Em vez de criar um universo paralelo, ela reorganiza nossas experiências e modos de percepção, revelando aspectos antes invisíveis e reformulando as relações entre o que vemos e o que compreendemos.

Nesse sentido, a ficção cria novos sentidos e possibilidades de interpretação ao nos permitir ver o real sob diferentes perspectivas e revelar o que geralmente permanece fora do foco de atenção. Ou então, como nos advertia Jauss (1994),

Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um “saber prévio,” ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. (Jauss, 1994, p.28)

Essa concepção pode-se interligar-se à ideia de que toda leitura é um processo de diálogo entre o leitor e o texto, em que o leitor projeta seu repertório prévio sobre a obra ao mesmo tempo em que é desafiado a reconsiderá-lo. Em vez de ser uma mera confirmação de expectativas, a experiência literária envolve uma interação dinâmica que possibilita o “novo”, proporcionando ao leitor uma vivência que pode ao mesmo tempo ampliar e modificar seus horizontes de compreensões. Assim, a literatura se torna uma forma de conhecimento que vai além do que é sabido, abrindo novas perspectivas e formas de pensar, possibilitadas pelo encontro do que já se conhece com o que ainda está por ser descoberto.

Desse modo, a experiência literária, tal como qualquer experiência real, não ocorre em um vazio. Ela está enraizada em um “saber prévio” que permite ao leitor integrar a novidade do texto a um contexto interpretativo e experiencial já existente. Esse “saber prévio” é uma mistura de conhecimentos, expectativas, valores e até experiências passadas, que rascunham a forma como um leitor se aproxima de uma história desconhecida.

Acerca disso, não estaríamos falando da “leitura de mundo” que Paulo Freire sempre defendeu em suas obras? Parece-nos que há aí uma aproximação viável. Retomemos uma passagem proferida por ele em sua obra *A importância do ato de ler*:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 1991, p. 13)

A leitura, para Freire, não começa com o alfabeto, mas com a observação, a vivência e a reflexão sobre o mundo. Pois, antes mesmo de uma criança ser alfabetizada, ela já observa, interpreta e interage com o mundo ao seu redor. Cada gesto, cada olhar, cada relação social é uma forma de leitura.

A leitura da palavra e a leitura do mundo constituem um processo contínuo e dialético. Pela linguagem, nomeamos a realidade, damos forma às experiências e as compartilhamos. Nesse ato de nomear, porém, também interpretamos e nos posicionamos criticamente diante do vivido, abrindo possibilidades de questionamento e transformação. Para Freire, ler a palavra significa, portanto, “reescrever o mundo”: intervir nele com consciência, criticidade e intenção transformadora.

O que antes parecia claro ou simples pode, à luz de novas experiências ou conhecimentos, revelar percepções até então não percebidas. Ao revisitarmos um texto, uma situação, um fato histórico ou mesmo uma lembrança pessoal, nossa compreensão pode diferir daquela do primeiro contato. Esse fenômeno reflete nossa capacidade de mudança. Assim, o ato de visitar permite descobrir ângulos antes despercebidos e aspectos que estavam ocultos devido à limitações de compreensão ou a um olhar ainda imaturo, ampliando nossa capacidade de interpretar e compreender o mundo

Essa leitura do mundo é a base sobre a qual se constrói o aprendizado da palavra. Ao reconhecer essa dimensão, assumimos a educação como um compromisso político. É por isso que, para Freire, alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar letras, mas conectar a linguagem com a vida, com a realidade concreta que os sujeitos vivem.

Um outro ponto central no pensamento pedagógico de Rancière é a igualdade das inteligências. Para ele, não existem indivíduos naturalmente destinados ao saber ou à ignorância, o que há são desigualdades de acesso e oportunidade. Nesse sentido, o papel do

educador não é transmitir conhecimento como quem detém a verdade, mas fortalecer no aluno a confiança em sua própria capacidade de aprender, rompendo com a divisão artificial entre “os que sabem” e “os que não sabem”, frequentemente mantida para sustentar relações de poder e dominação.

Essa igualdade de inteligências, destacada por Rancière, estende-se também ao espectador. Ele não precisa ser conduzido ou esclarecido por alguém “mais capaz”, pois já possui a faculdade de compreender e interpretar o que vê. Emancipar o leitor ou espectador, portanto, significa reconhecer sua autonomia intelectual e sua capacidade de construir sentidos, em vez de reduzi-lo a uma posição de inferioridade epistemológica. Como afirma Rancière (2012, p. 21), “aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam”.

Assim, o espectador participa do que vê ao reinterpretá-lo à luz de sua própria história, o que desafia o modelo tradicional de ensino baseado na separação entre quem ensina e quem aprende. Todos podemos ser, simultaneamente, espectadores e participantes do aprendizado, responsáveis por dar sentido e vida ao que nos é apresentado. Desse modo, a emancipação intelectual não se constrói a partir de ações rígidas e unilaterais, mas de processos compartilhados e complexos, guiados pela interação e pela construção conjunta de significados.

2.4 A Leitura Literária como processo Emancipatório e Transformador

A literatura infantil é, antes de tudo, uma expressão artística, assim como a pintura, a música, a fotografia e outras formas de arte. E, como toda arte, ela é neutra: revela posicionamentos, provoca transformações e carrega dimensões políticas. A arte impacta nossa vida, estimula reflexões, favorece decisões e nos ajuda a vivenciar nossas melhores versões. O fato de se destinar ao público infantil não implica que o texto deva ser “pobre” em enredo ou linguagem, nem se limitar a transmitir lições de vida ou normas de comportamento (Zilberman, 2012). Pelo contrário, ele deve incentivar a criatividade, promover a expressão das ideias das crianças e ajudá-las a compreender e intervir na realidade que as cerca.

Nesse sentido, a literatura infantil também atua como instrumento de transformação pessoal e cognitiva. Como ressalta Cademartori (2010), a leitura se torna eficaz quando possibilita ao leitor experimentar algo que ainda não fazia parte de seu mundo. Assim, a leitura se configura como um agente de mudança, capaz de reorganizar vivências e estimular uma postura investigativa, despertando o desejo de sermos quem e quantos quisermos ser. Pois, como já dizia o poeta Manoel de Barros:

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Manoel de Barros, 2022, p.41)

O poema de Manoel de Barros fala de renovação a partir da simplicidade. Quando o autor afirma “renovar o homem usando borboletas”, não se trata apenas de um verso poético: a borboleta, símbolo de fragilidade, delicadeza e transformação, evoca o poder da mudança que nasce do pequeno. Seu ciclo de vida: da lagarta à crisálida até a forma alada, é metáfora da renovação e da liberdade. Ao associá-la ao processo humano, Barros sugere que a transformação não precisa vir da força ou da brutalidade, mas da sensibilidade, da beleza e do simples. Assim, a frase expressa a própria missão de sua poesia: transformar a visão de mundo e o ser humano por meio do que é sutil e aparentemente insignificante.

A frase “Mas eu preciso ser Outros” expressa a possibilidade de múltiplas identidades e recusa a ideia de um “eu” fixo, definitivo e completo — noção que dialoga com a concepção de incompletude do ser em Freire (2005). Ambas as perspectivas revelam a necessidade de construirmos outros modos de ser, pensar e perceber, voltando-nos para o interior de nós mesmos, de modo que esse movimento interno se expanda, produza transformação e nos permita experimentar o mundo de formas diversas.

Nesse mesmo horizonte de transformação, a escola, enquanto espaço educativo voltado à formação integral dos sujeitos, em suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas, pode se constituir como um lugar plural. Mais do que transmitir conteúdos, ela se abre ao diálogo com estudantes e comunidade, tornando-se extensão viva da sociedade, onde o conhecimento se soma, se multiplica e, sobretudo, liberta. Como lembra Morin (2010, p. 89), “é necessário superar um pensamento que isola e fragmenta, substituindo-o por um pensamento que reconheça as diferenças, mas que também una, tecendo juntas as múltiplas dimensões da experiência humana”.

Na obra *A cabeça bem feita*, Edgar Morin (2010) manifesta que as tramas descritas nas obras literárias exprimem verdades experienciadas. O contato direto com as artes em todas as dimensões (literária, poética, cênica, musical, pintura, escultura e cinematográfica) “ensinam a ver o mundo esteticamente” (Morin, 2010, p. 45). Ao destacar a literatura como o caminho de sustentação da condição humana, o autor empreende que as ciências inventadas pelo homem têm encontrado lugar somente no plano imaginário, no entanto, é no plano do viver que tudo isso se concretiza. A literatura diz muito sobre a condição do ser, do viver, do existir, do (re)pensar e do (re)inventar-se nesse mundo.

Como bem observa Zilberman (2012), “enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal” (p. 14). Essa passagem evidencia o papel formativo tanto da escola quanto da literatura na vida da criança, ressaltando que seu verdadeiro potencial emerge quando ultrapassam a mera transmissão de conteúdo. Nesse sentido, a escola e a literatura se apresentam não apenas como instrumentos de instrução formal, mas como espaços de reflexão, transformação e construção de sentido, nos quais a criança tem a oportunidade de ampliar a compreensão de si mesma e de seu lugar no mundo. Que a escola seja o lugar do acontecimento, da transformação e de mudança.

Isso nos encoraja a ousar recorrer ao conceito de acontecimento em Gilles Deleuze, uma vez que este nos convida a repensar a realidade de maneira aberta, dinâmica e múltipla, rejeitando modelos fixos e deterministas. Em vez de enxergar os eventos como meras consequências de causas anteriores ou como fatos isolados no tempo e no espaço, Deleuze propõe que o acontecimento seja entendido como um processo de devir, uma transformação contínua que nunca se esgota em uma única interpretação ou manifestação.

De acordo com Zourabichvili (2016), “Deleuze não reduz ‘acontecimento’ ao estado de coisas de suas efetuações ou atualizações e nem às dimensões empíricas da linguagem (referências objetivas, referências subjetivas e significações)” (Zourabichvili, 2016, p.12). Ou seja, para ele um aspecto fundamental do acontecimento é sua multiplicidade. Ele não se reduz a uma única forma de expressão ou atualização, mas se manifesta de modos distintos dependendo das forças que o atravessam. Um mesmo acontecimento pode ressoar em diferentes tempos e espaços, assumindo novas configurações sem jamais se repetir de maneira idêntica.

Assim, essa multiplicidade pode ser observada na arte, na literatura e na própria história. Uma obra literária, por exemplo, não é um simples relato de uma narrativa específica, mas um acontecimento literário que continua a produzir efeitos em cada nova leitura.

Além disso, o conceito deleuziano de acontecimento também opera contra qualquer forma de determinismo, seja ele histórico, científico ou metafísico. Em vez de pensar a realidade como um sistema de causas e efeitos previamente determinados, Deleuze insiste na ideia de que o futuro está sempre em aberto. Logo podemos dizer que a cada acontecimento, algo irreduzivelmente novo se apresenta, transformando o curso da realidade e abrindo caminhos inesperados.

O acontecimento não se reduz ao que é imediatamente visível ou mensurável, ele se inscreve em um campo problemático, uma zona de intensidades e forças que podem se atualizar de diversas maneiras. Essa concepção se opõe à ideia de realidade como algo estático ou fechado, pois cada acontecimento abre novas possibilidades de existência e de pensamento. Nesse sentido, como aponta Zourabichvili (2016), “Deleuze disse e redisse seu programa com todas as letras, literalmente: substituição do É pelo E; ou, o que dá na mesma, substituição do ser pelo Devir” (p. 27). Ao compreender o acontecimento como devir, Deleuze o diferencia de um simples fato empírico: trata-se de um processo contínuo de transformação, que não pode ser reduzido a uma causa ou a uma identidade fixa, mas que permanece em movimento, implicado em múltiplas séries de relações.

Deste modo compreendemos que o acontecimento é um excesso, uma invenção, uma irrupção, não uma resposta à falta ou à negação. Bem como, também é a atualização de uma virtualidade, um momento em que a realidade se reconfigura, mas não como negação de um estado anterior e sim como intensificação da vida. Ele não se repete de maneira idêntica, mas se atualiza de formas distintas, sempre criando novas possibilidades de existência. Tais características também alcançam o pensamento, a arte e a própria vida, uma vez que ambas não avançam porque negam ou superam algo, mas porque continuamente produzem novas formas, intensidades e modos de existência. Assim, uma filosofia do acontecimento não vê o real como uma série de oposições a serem resolvidas, mas como um campo dinâmico de potenciais sempre em atualização.

Nessa perspectiva, a literatura pode ser compreendida como um desses acontecimentos, pois ultrapassa a função estética ou recreativa, não se limitando a um instrumento de alfabetização, mas configurando-se como meio de formação de cidadãos críticos e conscientes (Zilberman, 2012). Por meio das narrativas, a criança é convocada a experimentar novas formas de sentir, pensar e habitar o mundo, refletindo sobre suas emoções, seus dilemas e seu lugar na realidade. Ao se identificar com personagens e conflitos, a literatura realiza sua função formadora, distinta de uma missão pedagógica, que, conforme Zilberman (2012), integra a tarefa cultural de promover o “conhecimento do mundo e do ser” (p. 19). Esse movimento,

enquanto acontecimento, não só amplia saberes, mas também potencializa a constituição de uma consciência crítica.

Partindo desses pressupostos, para Cademartori,

As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos tem potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor, em livros usados como transporte de intenções diversas, entre elas o que se passou a chamar de “politicamente correto”, a nova face do interesse pedagógico, que quer se sobrepor ao literário. Cademartori (2010, p. 13)

Diante disso, o texto literário pode se constituir como um espaço no qual a criança tem a possibilidade de elaborar uma consciência mais crítica, abrindo caminhos para a reflexão sobre questões explícitas e implícitas. Mais do que transmitir conteúdo ou narrativas, a literatura se apresenta como um convite à formação integral, permitindo que a criança vislumbre outras dimensões da experiência e, a partir delas, reflita sobre sua própria vida e os desafios que a atravessam.

Ao nosso ver a verdadeira transformação educacional, acontece quando uma criança é estimulada a questionar, a interpretar suas próprias experiências e a buscar um entendimento mais amplo de quem ela é e do mundo em que vive. Quanto a isso, Freire escreveu:

O que é o homem, qual a sua posição no mundo – são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com a educação. Se essa preocupação, em si, implica nas referidas indagações (preocupações também, no fundo), a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não. (Freire, 1997, p.9)

Diríamos então, que pensar a educação é, necessariamente, pensar o ser humano. Arriscamos ainda, que tal concepção é fundante no contexto educacional, porque dela decorre a direção que a educação tomará: emancipadora ou alienante; humanista ou tecnicista.

Uma educação que considera o homem apenas como força de trabalho, como peça funcional em um sistema, inevitavelmente, o reduz, desumaniza. Por outro lado, uma educação que reconhece o homem como sujeito histórico, capaz de pensar, sentir, agir e sonhar, torna-se, necessariamente, um ato de liberdade.

Diante disso, percebemos que a finalidade da educação não é ser neutra. Não há educação inocente: ela sempre serve a algum propósito, consciente ou não. Por isso, quando ele fala em finalidade humanista, está evocando um compromisso ético e político com a dignidade

humana. Trata-se de uma escolha entre formar para a conformidade ou para a transformação: entre formar obedientes ou formar cidadãos.

Nessa perspectiva, a escola e a literatura assumem um papel fundamental, pois sua condição efetiva reside em oferecer “os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber” (Zilberman, 2012, p. 19). Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de criar oportunidades para que as crianças se reconheçam, reflitam sobre suas emoções, seus contextos e dilemas, e desenvolvam um olhar crítico que transcenda o simples acúmulo de informações, aproximando-se de um processo de transformação humana e intelectual.

Por isso, não faz sentido ela não “integrar -se ao projeto desafiador próprio a todo o fenômeno artístico” (Zilberman, 2012, p.154). De entidade interrogadora das normas em circulação, impulsionadora de uma postura crítica perante a realidade. “Caso contrário, transformar -se -á em objeto pedagógico, transmitindo a seu recebedor convenções instituídas, em vez de estimulá-lo a conhecer a circunstância humana que adotou tais padrões” (Zilberman, 2012, p.154). Quanto a isso, seria mesmo uma lastima a literatura enveredar os caminhos da doutrinação humana e perder a sua força de expressão e de manifestação humana.

Assim, não se justifica o uso de narrativas infantis com finalidades manipuladoras e autoritárias, que limitem a autonomia e a atuação das crianças. Tal prática reforça a distribuição desigual de poderes, determinando quem fala, quem escuta e o que deve ser seguido. Como lembra Adichie (2019), o poder define como as histórias são contadas, por quem, quando e quantas chegam a ser narradas, e é esse poder que sustenta as histórias únicas, aquelas que reduzem pessoas a estereótipos, privando-as de sua complexidade e dificultando o reconhecimento de nossa humanidade comum.

Nesse contexto, a literatura infantil pode assumir um papel de resistência ao favorecer espaços de diálogo e reflexão nas escolas. Mais do que entreter, ela carrega a possibilidade de questionar normas e revelar outras formas de ver e viver o mundo. Como aponta Sartre (2015), “a literatura é por essência tomada de posição” (p. 220): cada narrativa expressa uma escolha de valores e um modo de se relacionar com a realidade, tornando-se, assim, um ato ético, político e estético ao mesmo tempo.

A literatura, nesse sentido, pode ser uma forma de resistência, um espaço de denúncia ou de questionamentos acerca das estruturas de poder. Essa posição rejeita a noção de “arte pela arte” ou de uma literatura que existe apenas para entretenimento ou contemplação, propondo que a verdadeira função da escrita é provocar a mudança e a reflexão crítica.

À vista disso, Bezerra (2007, p. 1508) observa que “a literatura pode ser, assim, comparada à unidade que se faz múltipla e a um múltiplo que se faz uno, sem redução de um ao outro, mas exclusivamente, enquanto se dá, acontece, sob forma de narrativa.” Nesse sentido, a literatura se realiza como acontecimento: não como estrutura fixa ou totalidade fechada, mas como manifestação singular que, por meio da narrativa, acolhe múltiplos sentidos, vozes e temporalidades, preservando sua complexidade sem reduzi-la à linearidade ou à univocidade. O texto literário, assim, torna-se um espaço de encontro entre o uno e o múltiplo, não por síntese, mas por coexistência e abertura ao diverso. Diante disso, cabe perguntar: como se insere a educação transformadora nesse contexto? Qual o lugar da arte como expressão? E, mais especificamente, o texto literário — é apenas um aparato pedagógico ou pode ser um aliado na formação integral dos sujeitos?

Aproveitando as questões do momento, voltemos nosso olhar rapidamente para outro ponto que é próprio à questão literária na escola: a conscientização sobre o processo que envolve a leitura na infância (literária ou não). A priori é necessário que se perceba a prática da leitura como uma prática social, que exige posicionamento político. Nesse viés,

A leitura seria um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto. A ignorância do ato político de ler, por sua vez, não anula seu comportamento político, porque este é constitutivo do processo, mas conduz a mitificação da leitura e dos textos impressos e ao não reconhecimento dos interesses e compromissos dos agentes produtores de texto (Brito, 2003, p. 100).

Deste modo, compreende-se que a leitura é uma ação cultural e não existe fora da história, ou seja, o fruto da leitura não é uma simples acumulação de informações, mas sim uma ação intelectual onde os sujeitos leitores com suas experiências e conhecimentos prévios processam saberes codificados em textos escritos, sem deixar de lado o fato que a leitura é um ato de posicionamento político diante do mundo.

Para Brito (2003), a leitura é um ato intrinsecamente político, que estabelece uma relação dinâmica entre leitor, texto e contexto social. Isso sugere que a interpretação não é neutra: ela é moldada pelos valores, opiniões e ideologias do leitor, assim como pelos contextos socioculturais e históricos em que a obra foi produzida e é consumida.

Nesse sentido, compreender o texto como uma construção que reflete interesses, ideologias e compromissos do autor ajuda a evitar que ele seja tomado como verdade absoluta ou criação desvinculada de influências externas. Essa perspectiva crítica permite ao leitor questionar o que lê, analisar o conteúdo de forma reflexiva e identificar as múltiplas camadas

de interesses envolvidas, não apenas do autor, mas também de agentes como editoras, mercado e instituições, ampliando a compreensão do texto em seu contexto social.

Por outro lado, quando o leitor desconhece ou ignora o aspecto político da leitura, ele não deixa de estar envolvido em um comportamento político, pois, como a passagem afirma, esse comportamento é “constitutivo do processo”. No entanto, essa falta de consciência crítica leva à “mitificação” da leitura e dos textos. Ou seja, o leitor que não percebe os interesses e compromissos por trás da produção textual tende a idealizar o texto, tratando-o como algo absoluto, como uma verdade incontestável, e não como o resultado de escolhas, visões de mundo e objetivos específicos, tendo em vista que, os textos não são criados no descartável, eles são moldados por fatores culturais, econômicos e políticos.

Já quando o leitor toma consciência dos aspectos políticos da leitura, abre-se a possibilidade de resistir às narrativas dominantes, questionar estruturas de poder e adotar uma postura crítica. Sem essa consciência, porém, o ato de ler pode se reduzir a uma prática de conformidade, em que o leitor aceita passivamente ideias, valores e interpretações impostas pelos textos e por aqueles que os produzem e legitimam. Daí decorre a relevância de uma educação crítica, capaz de despertar a consciência do papel político da leitura e da interpretação.

Nesse ponto, é possível aproximar essa reflexão da concepção de educação em Paulo Freire (2005), que a entende como prática de libertação e emancipação. Para o autor, a educação favorece processos emancipatórios quando se fundamenta no diálogo, na problematização e na partilha de conhecimentos que ajudam a compreender e intervir na realidade social. Como lembra o próprio Freire, “a educação só é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (2014, p. 34). Reconhecer essa incompletude é assumir que o processo educativo constitui uma busca constante do ser humano por “ser mais”, desde que ele seja sujeito de sua própria formação, e não mero objeto dela. A educação, portanto, não acontece “a/para” alguém, mas “com” alguém, em um movimento coletivo de descoberta e transformação.

O homem, nesse contexto, é o “sujeito” da educação, ou seja, aquele que está no centro do processo, tomando decisões, refletindo criticamente, interagindo com o conhecimento e transformando sua realidade. Isso contrasta com os modelos tradicionais de ensino, em que o estudante é tratado como um “objeto”, um recipiente vazio que deve ser preenchido com informações transmitidas pelo professor.

Ao afirmar que o homem deve ser “sujeito de sua própria educação”, Freire está concebendo a educação como um ato de libertação. Pois quando os indivíduos são tratados como objetos, eles são oprimidos, privados de sua capacidade de pensar criticamente e de

transformar a realidade. Ser sujeito da educação, ao contrário, significa ter o poder de questionar, refletir e agir para transformar sua própria vida e a sociedade. Nesse sentido, Freire entende a educação como um dispositivo para a “emancipação” e para a “consciência crítica” (conscientização), que é a capacidade de refletir sobre as condições sociais, políticas e econômicas, e agir para transformá-las.

Ser sujeito da própria educação também implica um processo educativo baseado no diálogo e no desenvolvimento da autonomia, em que professores e alunos aprendem juntos em uma troca mútua. Para Freire, o professor não é o único detentor do saber, e o aluno também traz consigo conhecimentos e experiências que enriquecem o processo educacional. Tendo em vista que indivíduos que se veem como agentes de mudança têm capacidade de agir coletivamente para alterar as condições sociais e políticas que perpetuam a desigualdade e a opressão.

O diálogo é, portanto, uma prática pedagógica fundamental para que o aluno se reconheça como sujeito do processo educativo. Pois, de acordo com Freire (2005, p.193) “o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza”. Isso quer dizer que o diálogo fundamenta a concepção de que educar é, antes de tudo, reconhecer o outro como sujeito histórico, como ser que pensa, sente, sonha e transforma o mundo. Por isso, o diálogo precisa acontecer entre iguais, e não entre quem “sabe” e quem “não sabe”. Quando há imposição, manipulação ou doutrinação, o que ocorre não é diálogo, mas violência simbólica.

A negação de que “o diálogo não impõe”, mostra que a prática dialógica exige abertura à escuta e ao acolhimento do pensamento do outro. Impor ideias é desrespeitar a autonomia do educando e negar sua capacidade de construir conhecimento com o educador. O diálogo não pode ser reduzido a uma ferramenta de persuasão ou convencimento, como em discursos de propaganda ou em estratégias de dominação disfarçadas de cooperação.

O verdadeiro diálogo não transforma ideias complexas em frases feitas para repetir sem reflexão. O slogan é o oposto da problematização: ele substitui o pensamento crítico por palavras de ordem que buscam adesão automática. Logo, o diálogo, para ser autêntico, precisa ser livre, horizontal, crítico, amoroso, comprometido com a escuta, com a verdade e com a transformação coletiva da realidade.

A educação, então, deixa de ser um ato de domesticação para tornar-se um espaço de problematização crítica da realidade. Assim, promove não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a consciência histórica, social e ética dos educandos, preparando-os para intervir de forma reflexiva e transformadora no mundo que habitam. O diálogo, nesse

sentido, não é apenas um método, mas uma postura existencial, ética e política, que viabiliza o exercício da liberdade e a humanização dos sujeitos.

É justamente nesse ponto que se pode aproximar a discussão com as reflexões de Rancière (2012) sobre o espectador emancipado. Ao propor a reconstituição da rede de pressupostos que coloca o espectador no centro das relações entre arte, política e educação, o autor nos convida a pensar que os textos e as cenas literárias habitam esse espaço liminar entre estética e ética. Para ele, a política diz respeito ao que é visível e audível em uma sociedade, ou seja, ao modo como o mundo é percebido e a quem é concedida a legitimidade de interpretá-lo e atribuir-lhe sentido (Rancière, 2005). Trata-se, portanto, de compreender as condições que determinam quem pode ser reconhecido como sujeito político e quem tem a propriedade para falar e ser ouvido. Nesse horizonte, a política só se efetiva quando se funda na igualdade entre os indivíduos, o que reforça a centralidade da educação e da leitura crítica como práticas de emancipação.

Temos então, que a política não é apenas a gestão das instituições ou o exercício do poder previsto, é também uma atividade inventiva, que redefine quem pode ser reconhecido como sujeito político e o que pode ser considerado uma questão política legítima. Em razão de que “o trabalho da política que inventa sujeitos novos e introduz objetos novos e outra percepção dos dados comuns é também um trabalho ficcional” (Rancière, 2012, p.75).

Pensamos que ao comparar o “trabalho político ao ficcional”, Rancière não quer dizer que ele seja falso ou ilusório. Em vez disso, ele propõe que a política, tal como a ficção, é uma atividade que transforma o “regime do sensível”, os modos de percepção, as hierarquias e as fronteiras entre o que é visível e invisível, importante ou insignificante. Ao inventar novos assuntos e introduzir novas questões, a política muda o sentido dos “dados comuns”, isto é, das ideias, valores e percepções compartilhadas socialmente.

Rancière vê a política como uma prática emancipatória que, ao contrário de reproduzir o que já é dado, questiona as fronteiras do possível e do impossível, propondo uma nova distribuição de papéis e valores. Dessa forma, a política torna-se uma forma de intervenção criativa e transformadora, semelhante à ficção, na medida em que ambos os campos questionam as convenções e desafiam as limitações impostas pela ordem dominante, ampliando o campo das possibilidades de existência e ação no mundo.

Nesse sentido, ao aproximarmos essa perspectiva do debate sobre igualdade, emancipação e educação libertadora desenvolvido por Paulo Freire e Jacques Rancière, torna-se necessário um adendo: embora ambos compartilhem o horizonte da transformação e da ruptura com a ordem estabelecida, há uma sutil distinção na maneira como concebem o

processo emancipatório. Conforme destaca Kohan (2019), para Rancière, a emancipação é concebida como um processo intelectual e individual, fundamentado no princípio da igualdade das inteligências.

Enquanto Freire concebe a emancipação como um processo coletivo e social, Rancière a compreende sob uma perspectiva intelectual e individual. No entanto, como afirma Kohan (2019, p. 97), “ainda que a emancipação intelectual só seja possível de forma individual, não há uma emancipação social que não pressuponha uma emancipação intelectual.” É justamente a partir dessa premissa que identificamos os pontos de convergência entre esses dois pensadores e reconhecemos a relevância de colocá-los em diálogo neste estudo, sobretudo porque, para ambos, a educação é concebida como um ato político e uma prática de liberdade.

Freire acredita que a educação deve capacitar os indivíduos para lerem o mundo criticamente e transformarem sua realidade. Para Rancière, o ensino deve incentivar a autonomia e a emancipação dos estudantes, para o qual o conhecimento não é uma imposição, mas algo que o aprendiz conquista por conta própria.

Porém, acima dessa singela diferenciação há um ponto em que Paulo Freire e Jacques Rancière se encontram e é nele que julgamos ser necessário o diálogo entre nós e eles: no reconhecimento de que todo ser humano é dotado de linguagem, de pensamento e de história, assim sendo, todo ser humano pode ler o mundo e dizer sua palavra sobre ele. Além disso, ambos os autores se insurgem contra a lógica da tutela, contra a pedagogia do controle e da alienação. Com isso, acreditando no poder do outro, não como promessa futura, mas como presença já capaz.

Freire vê no diálogo a semente de um novo mundo, um mundo forjado na escuta mútua e na construção coletiva de sentidos. Rancière aposta no dissenso, na ruptura das formas estabelecidas de perceber, de sentir e de compreender. E percebemos entre o diálogo e o dissenso a existência de um território comum, a saber: a leitura como prática de liberdade. Pois, não se trata de apenas ler o que está escrito, mas de escutar o que foi silenciado e de enxergar o que foi tornado invisível.

A literatura, nesse encontro, deixa de ser um objeto de estudo e torna-se um lugar de travessia. Um espelho em que o leitor não apenas se vê, mas se estranha, se descentra e se descobre. Um espaço no qual a linguagem não serve à domesticação, mas à inquietação, a indagação e ao estranhamento das realidades postas.

Além disso, tanto um quanto o outro desejam romper com as hierarquias tradicionais entre educador e educando. Em Freire, isso é evidenciado pela relação horizontal e dialógica entre o professor e o aluno. Em Rancière, a desconstrução da hierarquia ocorre quando o mestre

recusa o papel de autoridade absoluta e, em vez disso, vê-se apenas como alguém que “igualar” a capacidade dos alunos ao mostrar-lhes que eles mesmos são capazes de compreender o conhecimento. Ou seja,

Poderíamos então afirmar inspirados em Freire e em Jacotot, que a igualdade é um princípio importante e transversal para uma política da relação pedagógica. Essa igualdade é afirmada como um princípio ou início- não como meta ou objetivo-, e atravessa diversos campos: a vida e a capacidade intelectual, mas também os saberes, o pensamento, os afetos, os não saberes. (Kohan, 2019, p. 101)

Aqui, a igualdade é concebida como um princípio que atravessa os diversos aspectos da experiência humana e da educação, servindo para questionar hierarquias tradicionais e promover uma pedagogia da relação, em que professor e aluno aprendem mutuamente em uma troca horizontal. Tal princípio não se limita ao conhecimento formal, mas abrange também o pensamento crítico, os afetos e até os 'não saberes', valorizando aquilo que ainda não é conhecido e abrindo espaço para o diálogo e a reflexão contínua no processo educativo.

A partir dessa compreensão de igualdade, é possível estabelecer um elo com a arte, entendida como uma manifestação que igualmente resiste a imposições hierárquicas de temas ou gêneros. Como aponta Rancière (2012, p. 81), “a arte crítica é uma arte que sabe que seu efeito político passa pela distância estética [...] que ele sempre comporta uma parcela de indecidível.” Essa abertura ao indeterminado permite que a arte provoque novas interpretações, desestabilize convenções e fomenta reflexões sobre questões sociais e políticas. Assim como a educação emancipadora, a arte não oferece garantias de transformação imediata, mas cria um espaço fértil para o diálogo, a liberdade e a formação de sujeitos capazes de viver politicamente livres.

É nesse horizonte, onde a arte se confunde com a própria possibilidade de imaginar o mundo de outro modo, que Rancière delineia três grandes regimes: o ético das imagens, o poético (ou representativo) e o estético. Esses regimes não se sucedem como marcos cronológicos, mas se entrelaçam como modos distintos de organizar a experiência sensível e de revelar como a arte pode, ora reforçar normas, ora subvertê-las, ora libertar-se delas por completo.

No regime ético das imagens “a arte” não é identificada enquanto tal, mas se encontra subsumida na questão das imagens. (...) Trata-se, nesse regime, de saber no que o modo de ser das imagens concerne ao *ethos*⁷, à maneira de ser dos indivíduos e das coletividades. E essa questão impede a “arte” de se individualizar enquanto tal (Rancière, 2005, p. 28-29).

⁷ É uma palavra grega que traduzida para o português significa: hábito, costume, uso. Ou seja, modos de comportamento. (Tradução nossa)

Nesse caso, o regime ético das imagens refere-se a um modo de conceber e avaliar as imagens, não apenas enquanto representações visuais, mas também em termos de seus efeitos éticos e morais. Ele preocupa-se com a “verdade” das imagens em relação ao bem comum e à vida em comunidade. Ou seja, as imagens são avaliadas e reguladas a partir de critérios morais e éticos, baseados na ideia de que elas podem ter impacto sobre o comportamento e o pensamento das pessoas. Nesse contexto, as imagens têm um papel pedagógico e de responsabilidade moral.

Rancière (2005) argumenta, ainda, que nesse regime há uma desconfiança em relação à arte e às imagens, pois elas são percebidas como formas de representação que podem desviar os cidadãos do caminho da razão ou da virtude. Assim, o regime ético tende a subordinar as imagens a uma utilidade moral, propondo que elas sejam limitadas, censuradas ou orientadas para um ideal de “bem comum”. Pois elas têm poder sobre a conduta humana e podem tanto contribuir quanto prejudicar os padrões e normas tidas como “ideais” a um povo.

Além disso, neste regime, a representação é fundamental. As imagens são utilizadas para refletir a realidade e suas complexidades, e a arte é entendida como um meio de capturar e documentar experiências humanas. O foco está na veracidade e na fidelidade das representações, que devem ressoar com as vivências da comunidade. As obras são frequentemente moldadas por normas e convenções estabelecidas que definem o que é considerado apropriado e aceitável. Já o artista é visto como um educador ou um agente de mudança, cuja função é instigar reflexões sobre questões morais e sociais. Assim, operando dentro de um quadro ético que determina a legitimidade da obra, no qual, a qualidade estética da obra não é suficiente por si só, ela deve estar alinhada com a mensagem ética que a obra busca transmitir.

O regime poético ou representativo por sua vez,

identifica o fato da arte – ou antes, das artes- no par *poiesis*⁸/*mimeses*⁹. o princípio mimético, no fundo, não é um princípio normativo que diz que a arte deve fazer cópias parecidas com seus modelos. É, antes, um princípio pragmático que isola, no domínio geral das artes (das maneiras de fazer), certas artes particulares que executam coisas específicas, a saber, imitações. Tais imitações não se enquadram nem na verificação habitual dos produtos das artes por meio de seu uso, nem na ligação da verdade sobre os discursos e as imagens (Rancière, 2005, p. 30).

⁸ Expressão grega que no português quer dizer: criação ou produção. (Tradução nossa)

⁹ Expressão grega que no português quer dizer: imitação ou representação de algo. (Tradução nossa)

Esse regime poético ou representativo também é descrito por Rancière como responsável por distribuir o sensível de maneira a reforçar as hierarquias e convenções vigentes, estabelecendo que certos grupos ou acontecimentos são mais “dignos” de serem representados. A consequência é que a arte mantém uma relação de continuidade com o status quo, reproduzindo as divisões e categorias sociais, ao invés de questioná-las. Assim, temos que o regime poético ou representativo não só organiza a estética, mas também o social, perpetuando uma partilha do sensível que mantém a estrutura de poder vigente.

Nele, a arte é entendida como uma forma de *mimesis*, uma representação que segue certas regras de verossimilhança e decoro. Com isso, estruturando a arte com base em hierarquias entre os temas e na necessidade de um propósito moral ou educativo. Em outros termos, esse regime estabelece padrões claros sobre o que é digno de ser representado e como deve ser representado. A arte, assim, não se apresenta como uma esfera independente, mas como um conjunto de práticas reguladas por um sistema de representações que reflete a ordem social e política da época.

O rompimento do regime representativo dá-se com a chegada do regime estético (*estético porque a identificação da arte, nele, não se faz mais por uma distinção no interior nas maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte*)¹⁰, no qual essas hierarquias e normas rígidas são contestadas e a arte passa a ser compreendida como autônoma, capaz de apresentar qualquer assunto e qualquer forma, livre das convenções de verossimilhança.

O regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica, de todas as hierarquias de temas, gêneros e artes. Ele afirma a absoluta singularidade da arte e destrói ao mesmo tempo todo critério pragmático dessa singularidade. Funda, a uma só vez, a autonomia da arte e a identidade de suas formas com as formas pelas quais a vida se forma a si mesma (Rancière, 2005, p. 33-34).

Nessa concepção a arte torna-se uma experiência sensível e acessível, libertando-se das convenções e abrindo espaço para novas formas de expressão, que não precisam de um propósito moral ou educacional. Essa mudança reflete a própria visão do autor sobre a política: a estética emancipada permite uma democratização da experiência sensível, oferecendo novas formas de percepção e novos modos de organização do mundo.

O regime estético da arte, segundo Rancière (2005), representa uma ruptura com os modos anteriores de conceber a arte, como os regimes ético e poético. Nele, a arte é entendida

¹⁰ Passagem encontra-se na Página 15, da obra “A partilha do sensível”, de Jacques Rancière, edição 2005.

não apenas como um meio de representação ou transmissão de valores, mas como uma prática que busca explorar a autonomia da experiência estética. Essa autonomia permite que a arte não esteja atrelada a uma mensagem moral ou a uma representação fiel da realidade, mas sim a uma experiência sensorial e estética que pode provocar diferentes interpretações. Trazendo com ele, uma nova forma de experiência sensível, na qual a liberdade da arte se manifesta por meio de uma relação mais aberta e subjetiva com o espectador, que interpreta a obra de acordo com sua própria experiência e sensibilidade.

Diante disso, para Rancière (2005), a arte no regime estético possui um papel emancipador. As obras não têm um único significado ou uma interpretação fixa, em vez disso, elas permitem múltiplas leituras e significados, convidando o espectador a se envolver de maneira ativa e reflexiva. Ao abrir espaço para novas maneiras de ver e sentir, ela possibilita uma reorganização do “partilhamento do sensível”.

Além disso, a arte estética não se limita a ser um objeto de apreciação: ela é também uma forma de pensamento. Permite refletir criticamente sobre a condição humana, sobre a sociedade e sobre as relações de poder, convidando o espectador ou leitor a assumir um papel ativo, aberto ao indeterminado. Nessa dinâmica, a relação entre obra e público se redefine, possibilitando que cada sujeito encontre seu próprio significado e estabeleça uma conexão singular com a obra. É essa concepção de arte que buscamos nesta pesquisa, uma arte que almejamos vivenciar nas escolas e na sociedade como um todo.

Desse movimento entre arte e reflexão, emerge a necessidade de uma educação que se faça libertadora, não como imposição, mas como possibilidade que reconhece a subjetividade de cada sujeito e, com ela, a potência de emancipação. Tal compreensão dialoga diretamente com a concepção freireana de que a educação não se resume à transmissão de conteúdos, mas implica a formação de uma consciência crítica e a ampliação da capacidade de compreender e transformar a realidade.

Nessa perspectiva, a educação libertadora não se limita a ser um caminho para o conhecimento, mas revela-se como um convite ao despertar: um movimento que inquieta a consciência, alimenta a coragem de perguntar e acende o fogo da transformação. Não se trata de acumular informações, mas de fecundar a reflexão crítica e semear horizontes de emancipação, fazendo da aprendizagem um ato simultaneamente político e profundamente humano. É uma educação que cultiva cidadãos sensíveis e ativos, capazes de ler o mundo, confrontar opressões e reinventar realidades. Nesse horizonte, educar não é padronizar, mas trilhar caminhos que reconheçam e celebrem as singularidades de cada experiência, vivência e perspectiva.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A construção do conhecimento científico exige um percurso metodológico bem delineado, capaz de assegurar a coerência e a validade dos resultados obtidos. Esta seção tem como objetivo apresentar e fundamentar as escolhas metodológicas que orientaram a pesquisa, descrevendo de forma detalhada os procedimentos empregados na elaboração e na análise dos instrumentos utilizados.

Assim, expõem-se aqui os passos que conduziram o desenvolvimento do estudo, garantindo transparência ao processo investigativo e fortalecendo a confiabilidade dos achados. Na sequência, cada etapa será apresentada de maneira sistematizada, evidenciando os critérios de seleção adotados e os principais desafios enfrentados ao longo do percurso metodológico.

3.1 Caminhos da Pesquisa Constituída: Abordagens e Desdobramentos

Entendemos que a ação de pesquisar não se esgota na tarefa de responder questões, mas tem sua força nos questionamentos levantados, no desejo de compreensão das diferentes maneiras de ser de determinadas situações, exemplo: porque algo funciona de determinada maneira e não de outra? O que determina esse funcionamento? Enfim, procurar entender a dinâmica que existem por trás do processo de ser e está sendo no contexto real. Como dito por Paulo Freire, “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2011, p. 30). Para tanto pesquisar não é um exercício neutro de acumulação de dados, mas um movimento contínuo de constatação da realidade, intervenção no mundo e reinvenção de si mesmo e dos outros. Ao pesquisar, o sujeito se envolve com o que ainda não conhece, abrindo espaço para a descoberta do novo e para a produção de sentidos que possam ser compartilhados.

Nesse processo, conhecer e educar caminham juntos: a investigação não se separa da ação, e a ação não se descola da reflexão. Ao vivenciar a novidade, o pesquisador não apenas revela algo ao mundo, mas dialoga com ele, contribuindo para uma prática educativa que é também uma prática de liberdade.

Diante disso, um dos objetivos fundantes da nossa metodologia é buscar fazer uso de estratégias que possibilitem refletir e compreender melhor como a literatura infantil atua no processo de formação das crianças. Para isso, é primordial o diálogo direto com o corpo coletivo

que dividem aquele espaço da sala de aula, dar voz aqueles que vivenciam diariamente as experiências daquele espaço, que trazem para compartilhar ali suas histórias e seus saberes diversos, que constroem e reconstroem modos de ver e ser no mundo e são por meio dessas experiências que emanam do individual para o coletivo, por meio do diálogo e das trocas que construímos uma realidade viva, percebida e sentida por todos aqueles que fazem parte dessa história. Quanto a isso, Larrosa (2002, p. 27) vem nos dizer que:

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo (Larrosa, 2002, p. 27).

A experiência não é simplesmente aquilo que nos acontece, mas o que nos afeta e como nos afeta. Nesse sentido, o acontecimento é algo externo e comum a todos, mas a experiência é interna, moldada pelas particularidades de cada pessoa. Por isso, duas pessoas podem até vivenciar o mesmo acontecimento, mas terão experiências completamente diferentes, pois cada uma irá interpretar e sentir o evento à sua própria maneira.

O saber da experiência não se pretende universalizado ou repetido, pois está intrinsicamente ligado à forma singular como uma pessoa se posiciona e se relaciona com o mundo. É um saber íntimo, que define a subjetividade de um indivíduo e a sua maneira única de ser no mundo.

À vista disso, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, por julgarmos se tratar da metodologia que melhor atende a natureza do nosso estudo. Uma vez que, na visão de Bogdan & Biklen (1994), diferente das abordagens que buscam controlar variáveis ou condução de experimentos em condições artificiais, a pesquisa qualitativa se desenvolve no contexto onde as ocorrências se dão naturalmente. Os pesquisadores interagem diretamente com o campo de estudo, seja em escolas, empresas ou comunidades, para obter uma compreensão mais completa das experiências e interações. O foco é compreender as experiências, significados, interações e percepções das pessoas.

Além disso, a pesquisa qualitativa é fortemente implicada em processos, em como as coisas acontecem, e não apenas em resultados ou produtos finais. Os pesquisadores estão interessados em entender os eventos à medida que eles se desenrolam ao longo do tempo e em como as pessoas interpretam e interagem com seu ambiente. Isso inclui explorar as dinâmicas,

motivações e significados que permeiam as ações e experiências dos atores da pesquisa. Em vez de partir de situações pré-estabelecidas, como é comum na pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa busca construir conhecimento emergente, com base nas percepções, experiências e conhecimentos construídos no campo de pesquisa, enfatizando os processos e os significados oriundos das experiências humanas.

Para caracterizar uma pesquisa como qualitativa, é necessário considerar as premissas apresentadas por Bogdan & Biklen (1994):

1. Imersão no campo: o pesquisador deve inserir-se no ambiente estudado para compreender a realidade e as relações que ali se estabelecem;
2. Caráter reflexivo: a análise incorpora as interpretações e posicionamentos do pesquisador;
3. Foco no processo: privilegia-se a compreensão das interações e trocas coletivas de saberes, mais do que os resultados finais;
4. Análise indutiva: os instrumentos e problematizações emergem ao longo do estudo, acompanhando o processo reflexivo;
5. Relação dialógica: a interação entre pesquisador e participantes é fundamental para compreender como estes se relacionam com o meio social.

Ou seja, existem diferentes formas de abordar um problema ou questão de pesquisa, e o pesquisador precisa fazer uma escolha sobre qual método seguirá. No entanto, nem sempre o pesquisador tem plena consciência de todos os aspectos e implicações dessa escolha. No entanto, mesmo que o pesquisador não tenha total consciência das posições envolvidas em sua escolha metodológica, ele naturalmente adota um método. Para isso, ele passa por um processo de reflexão crítica acerca de suas escolhas e percursos a seguir com base em seu objeto de estudo. Pois, o método não é apenas uma série de passos técnicos a seguir, ele está profundamente relacionado com as propostas teóricas que sustentam uma pesquisa.

Oliveira (1998) defende que o método não deve ser visto como uma escolha arbitrária ou um caminho qualquer. Em vez disso, ele representa uma “via de acesso” segura para o entendimento e a interpretação das questões de pesquisa. O método oferece estrutura e orientação, garantindo que a investigação seja conduzida de forma criteriosa, coerente e sistemática, possibilitando ao pesquisador interpretar os dados ou as situações com coesão. Em suma, o método de pesquisa não é uma simples escolha entre várias opções, mas uma escolha que exige reflexão crítica e consciência de suas implicações.

Refletindo sobre essa passagem, recordo as inúmeras veredas que me conduziram até aqui, cada uma delas oferecendo percepções distintas sobre o ato de olhar e, como diria Didi-

Huberman, revelando diferentes maneiras de fazer ou responder a uma questão. Afinal, tudo depende não apenas de onde se deseja chegar, mas também, e principalmente, do ponto de partida.

Dito isso, e retomando a metáfora do caminho, apresentaremos a seguir os itinerários formativos que percorremos ao longo da pesquisa. Optamos por desenvolver uma pesquisa-ação por meio da realização de Círculos de Cultura com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal André Luiz, situada em Mossoró-RN. A escolha dessa escola se deu em virtude das visitas realizadas a diversas instituições de ensino do município, no contexto dos Projetos de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE e Teatro Imagem na Sala de Aula. Entre as escolas visitadas, a referida instituição se destacou tanto pelo seu vasto acervo literário quanto pela evidência de que o texto literário é efetivamente incorporado às práticas educativas ali desenvolvidas.

Trata-se de uma escola do Bairro Aeroporto, em Mossoró/RN, com uma boa estrutura física, que oferece apenas o Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Quanto à escolha pelo terceiro ano está alicerçada na ideia de que para os documentos normativos educacionais as crianças já devem estar alfabetizadas nessa etapa, com isso, subtende-se, então, que a utilização do texto literário ocorra para além das finalidades de auxiliar nas práticas de alfabetização.

Salientamos ainda, que a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais. Após análise, o projeto foi aprovado, garantindo o respeito aos princípios éticos que envolvem a participação de seres humanos em investigações científicas. O estudo recebeu o seguinte número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 87152325.0.0000.5294.

3.2 Pesquisa-Ação: entrelaçando realidades

Agora, começemos por explicar o que é uma pesquisa-ação e porque nosso estudo se caracteriza como tal. Compreende-se pesquisa-ação de acordo com os pressupostos de Thiollent (1986) como sendo um

[...] 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 e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p.14)

Assim, compreende-se que essa abordagem possui caráter reflexivo, sistemático e crítico, possibilitando ao pesquisador uma aproximação mais estreita com seu objeto e com os sujeitos da pesquisa. Essa relação se constrói de forma coletiva, pautada pela troca de experiências e vivências que transcendem a esfera individual, movida pelo desejo de mudança, transformação e aprimoramento de uma determinada realidade educacional pela qual se está disposto a lutar.

Ademais, é importante ressaltar que alguns dos aspectos considerados indispensáveis à pesquisa-ação, enquanto estratégia metodológica no campo da pesquisa social, também refletem a nossa própria compreensão sobre o que implica o ato de pesquisar, a saber:

- há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- há, durante o processo, um acompanhamento das decisões das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (Thiollent, 1986, p. 8,16)

Desse modo, reiteramos que a abordagem metodológica adotada é a que melhor atende aos propósitos desta pesquisa, uma vez que favorece a produção de conhecimento por meio de práticas dialógicas e reflexivas, consideradas elementos centrais deste estudo.

Ao tratar dessas práticas, é importante situar o leitor de que partimos da perspectiva discutida por Freire (2011), para quem o diálogo constitui uma relação horizontal entre A e B, enquanto a reflexão se configura como o movimento que articula fazer e pensar, pensar e fazer, isto é: pensar para fazer e pensar sobre o fazer.

(...) Veremos que a educação popular e a investigação-ação participativa irmanam-se e interagem em uma mesma pluri e convergente vocação: reinventar o saber, o ensinar e o aprender; recriar o conhecer e o compreender, partilhar o conhecido e o compreendido entre diálogos desde um mesmo lugar social: o povo, o outro posto à margem, os oprimidos, as classes populares. (Brandão, s.d, p.13)

Estabelecemos a relação entre a pesquisa-ação e a metodologia dos Círculos de Cultura de Paulo Freire a partir dos estudos de Brandão (s.d)¹¹, que associa o método freireano à pesquisa-ação ao destacar que ambos compreendem o conhecimento como um processo dialógico e emancipador. Para o autor, a pesquisa não se limita a coletar informações sobre uma realidade, mas busca também transformá-la, perspectiva que se alinha à pedagogia freiriana.

A educação popular e a investigação-ação participativa envolvem ativamente os sujeitos no processo educativo, permitindo que o saber seja construído a partir de suas próprias experiências. Essas abordagens reconhecem o valor do conhecimento produzido pelas comunidades e o conectam à sua realidade social, especialmente a dos grupos historicamente oprimidos. Assim, o conhecimento não é imposto, mas emerge de forma coletiva, fortalecendo a identidade, a dignidade e a autonomia dos participantes, ao mesmo tempo em que promove conscientização e transformação social.

Para Brandão (s.d.), o método de Paulo Freire oferece uma base teórica e prática para a pesquisa-ação, fundamentada nos princípios da educação como prática de liberdade, do diálogo, da participação e da transformação social.

Nessa mesma direção, enquanto Freire (2005) defende uma educação voltada à conscientização, Brandão destaca que a pesquisa-ação ultrapassa a simples investigação, promovendo uma compreensão crítica da realidade. Nela, pesquisador e participantes deixam de ser vistos como polos distintos e tornam-se coautores do processo, construindo o saber de forma conjunta. Inspirada pelo princípio do diálogo, essa abordagem valoriza a horizontalidade nas relações, assegurando a participação ativa dos sujeitos e o respeito às suas experiências e perspectivas. Assim, a pesquisa-ação configura-se como um espaço de transformação social e de produção compartilhada do conhecimento.

Embora o método de pesquisa proposto por Freire não tenha sido formalmente denominado “pesquisa-ação” à época, já apresentava características dessa abordagem, pois o aprendizado emergia da realidade e do diálogo, transformando os participantes em agentes ativos de sua própria educação e libertação. Em vez de oferecer respostas prontas, Freire estimulava processos de conscientização e ação, permitindo que as pessoas reconhecessem sua capacidade de transformar a sociedade.

¹¹ Este escrito foi originalmente um capítulo de livro ou um artigo publicado ou utilizado para aulas e palestras. E encontra-se disponível virtualmente na página do autor, a saber: www.apartilhadavida.com.br. Porém não tem especificado a data e local da publicação do escrito.

Nessa perspectiva, Brandão, ao analisar a obra de Freire, estabelece conexões entre diversos conceitos que compõem uma base epistemológica crítica. Entre eles, destaca-se um que se manifesta diretamente na organização metodológica dos Círculos de Cultura freireanos, evidenciando não apenas a coexistência de perspectivas distintas, mas também suas interseções e contrastes. Para ele,

(...) palavras como: levantamento vocabular, pesquisa temática, pesquisa ativa, auto-diagnóstico, pesquisa na ação, pesquisa-ação, pesquisa participante, investigação ação participativa, pesquisa popular, pesquisa militante traduziam no passado e traduzem ainda hoje opções ora diferentes e convergentes, ora desiguais ou mesmo divergentes. Esta pluralidade de nomes revela uma polissemia de novos ou renovados fundamentos ou fragmentos (não raro, mais fragmentos do que fundamentos) de uma epistemologia crítica diante do modelo que, de uma maneira bem geral, é cunhada como “neopositivista”. (Brandão, s.d, p.10 e 11)

Nesse trecho, Brandão (s.d) reflete sobre a diversidade de abordagens metodológicas que surgiram ao longo do tempo para expressar diferentes maneiras de fazer pesquisa em contextos sociais e educacionais. Termos como pesquisa ativa, auto-diagnóstico, pesquisa-ação e investigação-ação participativa, entre outros, representam métodos que compartilham um propósito crítico comum: questionar e ultrapassar os modelos tradicionais de pesquisa, sobretudo o modelo “neopositivista”. A crítica ao neopositivismo, que valoriza a objetividade e o distanciamento do pesquisador, aponta para a necessidade de uma ciência mais engajada, em que a pesquisa não apenas observe, mas atue na transformação da realidade dos grupos envolvidos. Nesse sentido, as pesquisas sociais demandam flexibilidade e sensibilidade às especificidades dos contextos e das comunidades, promovendo uma prática mais participativa e comprometida com a justiça social e com novos modos de produção e uso do conhecimento.

Em coerência com essa perspectiva, Brandão (s.d) enfatiza que, assim como a pedagogia de Freire busca transformar uma realidade opressora, a pesquisa-ação deve assumir um compromisso político e ético com a mudança social. O conhecimento produzido, portanto, não se limita ao âmbito acadêmico, mas deve ser colocado a serviço do empoderamento das comunidades e da construção de sua autonomia.

3.3 Sobrevoando o Locus da Pesquisa

A escolha pela escola campo de pesquisa baseou-se em alguns critérios:

- Ser uma escola pública, considerando que a pesquisadora sempre estudou na rede pública e deseja contribuir para o fortalecimento e a qualidade da educação pública;

- Oferecer o ensino fundamental, anos iniciais, etapa na qual se situa o objeto de estudo;
- Incluir em sua prática pedagógica a vivência com o texto literário;
- Possuir um acervo literário diversificado.

A instituição selecionada iniciou suas atividades em 1984, fruto do engajamento popular, inicialmente oferecendo aulas de reforço para crianças carentes do bairro Pereiros, em Mossoró/RN, com professores voluntários. Após uma enchente que danificou suas instalações no ano seguinte, a escola transferiu-se para a Casa Assistencial Nosso Lar (CANLAR), vinculada à Sociedade Espírita de Mossoró, passando a se chamar Escola de Pré-escolar e 1º Grau André Luiz e a ofertar também educação infantil. Posteriormente, tornou-se uma instituição filantrópica, mantida pela Ação Social do Município e pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Com o tempo, expandiu sua atuação para o ensino fundamental (1º ao 5º ano) e, em 1997, foi municipalizada, recebendo o nome de Escola Municipal André Luiz. Desde 2020, passou a ofertar exclusivamente o ensino fundamental, anos iniciais (PPP, 2024).

A escola conta atualmente com o quantitativo de 335 alunos matriculados, distribuídos dentro das etapas do 1º ao 5º ano, funcionando nos turnos matutino e vespertino, obedecendo a seguinte organização: no turno da manhã a escola oferece as etapas do 1º ao 3º ano e no período da tarde oferta o 4º e 5º ano. Assim, 173 crianças estudam no turno matutino e 162 no turno vespertino.

A clientela (aluno) atendida na escola é oriunda do próprio bairro e bairros vizinhos como: Aeroporto II, Quixabeirinha, Ouro Negro, Bom Pastor e alguns de zonas rurais próximas. Apresentam nível socioeconômico variável com renda familiar mensal entre 01 a 02 salários mínimos; as famílias têm em média de 02 a 03 filhos e concluíram apenas o Ensino Fundamental ou Ensino Médio, a minoria nível superior. (PPP, 2024, p.5)

Apresentada a organização da escola por turno, salientamos que a nossa pesquisa irá ocorrer no turno vespertino, considerando que o terceiro ano, que é o nosso público alvo de estudo, está alocado nesse horário.

Quanto à sua estrutura física, a escola dispõe de uma boa organização, composta por: 07 salas de aula, 02 salas de leitura, 01 sala de direção, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala de Atendimento Educacional Especializado, 06 banheiros (02 masculinos, 02 femininos, 01 para funcionários e 01 adaptado para pessoas com deficiência), além de cozinha, despensa, almoxarifado e auditório.

De acordo com o PPP da instituição, “a escola busca ultrapassar a prática além da sala de aula, buscando integrar não só as crianças e suas famílias, mas toda a comunidade em que

ela está inserida e a sociedade como um todo” (PPP, 2024, p.5). Essa concepção amplia o papel da escola, que vai além do ensino de conteúdos, atuando como agente de transformação social. Nesse sentido, promove a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com os desafios de sua comunidade e da sociedade em geral.

No que se refere ao desenvolvimento das atividades no contexto escolar, o documento está bem alinhado ao pensamento de Paulo Freire, que ressalta a importância de articular os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo com aqueles trabalhados no ambiente escolar. O ensino, segundo essa perspectiva, deve ser contextualizado, de modo que as crianças se sintam motivadas e reconheçam a aplicação prática do aprendizado para além das paredes da sala de aula. Nesse sentido, o documento identitário da escola orienta:

As atividades escolares devem partir da contextualização dos conhecimentos dos estudantes nas esferas local, regional, nacional e internacional. Imersos nesse contexto, os estudantes apropriam-se de conceitos, procedimentos/ habilidades, atitudes e valores produzidos pela humanidade e desenvolvem um pensamento crítico, criativo e solidário. (PPP, 2024, p.18)

Esse tipo de prática pedagógica busca formar indivíduos que não apenas compreendem o mundo ao seu redor, mas que também são movidos pelo desejo de contribuir de maneira construtiva na dinâmica social. Partindo dos conhecimentos e experiências acumulados que possuem e fomentando um pensamento crítico e criativo, capaz de unir o local ao global.

Queremos ainda que nosso aluno demonstre as habilidades e competências necessárias para solucionar problemas, tomar decisões, identificando e avaliando diferentes alternativas nas mais diferentes circunstâncias, com pensamento crítico inovador e empreendedor. (PPP, 2024, p.29)

Esse posicionamento reflete uma visão educacional que vai além da simples transmissão de conhecimento e busca formar estudantes capazes de atuar de forma consciente e criativa. Ao capacitar os alunos a identificar e avaliar alternativas, a escola está promovendo o desenvolvimento de um pensamento crítico, no qual o estudante aprende a questionar, refletir e escolher as melhores soluções em variadas situações. Isso não só reforça a capacidade de enfrentar desafios, mas também incentiva a autonomia e a confiança, essenciais para que possam agir de maneira proativa em seus próprios contextos de vida. Esse tipo de formação parte do pressuposto que os estudantes podem e devem ser agentes de mudança e de transformação. Uma escola que não aprisiona e divide, mas que aproxima e permite aos seus alunos alçar voos.

Do ponto de vista do que seja e se espera da avaliação, a escola traz em seu documento normativo que:

O processo de avaliação da aprendizagem do aluno [...] deve ocorrer na perspectiva do processo ação-reflexão-ação, ser mais do que aferir uma nota, ela deve ser inclusiva, na medida em que a escola absorve a responsabilidade de não ser mais um fator excludente na sociedade, deve ser diagnóstica por que verifica a real situação do aluno, é processual por que envolve vários entes e fatores. (PPP, 2024, p.45)

Ao adotar a lógica do ciclo ação–reflexão–ação, a escola assume uma concepção avaliativa dinâmica e contínua, que instiga não apenas a análise crítica, mas também a transformação de estudantes e educadores. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um mero instrumento de mensuração de resultados para se tornar parte do próprio processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento constante e a capacidade de adaptação. Assim, evidencia-se o compromisso da instituição em acolher cada estudante, reconhecendo e valorizando suas diversidades e potencialidades.

3.4 Círculos de Cultura

Nesse tópico explanaremos à construção dos instrumentos de pesquisa que orientarão toda a nossa trajetória, aquilo que denominamos de caminho dos acontecimentos. Usamos a palavra” acontecimentos” porque concebemos a prática educativa como um espaço de criação e transformação e, inevitavelmente, de mudança, seja ela positiva ou negativa, a depender de como somos afetados pelas relações que se estabelecem nesse universo complexo que é a ação educativa.

Nesse percurso, optamos pela metodologia freiriana dos Círculos de Cultura como instrumento de pesquisa, por entendermos que ela responde de modo mais adequado ao nosso objeto: as implicações do texto literário infantil no processo formativo das crianças. Embora originalmente voltados à educação de jovens, adultos e idosos, os Círculos de Cultura revelam potencial emancipador também no campo da pesquisa, pois não se limitam à alfabetização, mas promovem um movimento de conscientização, no qual os sujeitos são convidados a refletir e discutir a própria realidade. Assim, ainda que voltada ao público infantil, nossa proposta assume esse método pela força crítica e formativa que lhe é inerente.

Utilizar o Círculo de Cultura como dispositivo problematizador na pesquisa é uma escolha política, epistemológica e pedagógica. Trata-se de romper com a neutralidade aparente do pesquisador, reconhecendo que todo processo de investigação é também um ato de

intervenção no mundo. Inspirado na pedagogia freireana, esse dispositivo cria espaços vivos de escuta, diálogo e reinvenção do saber, contribuindo para a construção de uma ciência mais comprometida com a transformação social.

Nessa mesma direção, segundo Nascimento; Silva e Nascimento (2019), “a ideia do círculo de cultura como dispositivo problematizador na pesquisa inspira-se na compreensão dialética e dialógica de Paulo Freire.” (Nascimento; Silva e Nascimento, 2019, p.25)

Dessa forma, longe de ser apenas uma metodologia participativa, trata-se de uma práxis pedagógica que integra saberes populares e científicos, colocando em questão as estruturas cristalizadas do conhecimento tradicional. Assim, atua como uma estratégia potente para fomentar processos de escuta ativa, reflexão crítica e produção coletiva do saber. No contexto da pesquisa, esse dispositivo funciona como um espaço onde os participantes não são apenas “objeto” de estudo, mas coautores do processo investigativo.

A lógica dialógica presente no Círculo rompe com a verticalidade da pesquisa tradicional, ao considerar que o saber emerge da interação entre os sujeitos e da problematização das suas realidades concretas. Assim, o círculo opera como um espaço de acolhimento e tensionamento: acolhe as experiências e saberes de vida dos participantes, mas também os tensiona, instigando a leitura crítica do mundo.

Trata-se de uma dinâmica potencialmente rica, justamente por emergir do princípio da partilha e da busca por temas geradores, trazendo consigo a noção de que o ato de escutar é tão essencial quanto o de expressar-se. Nesse contexto, a palavra deixa de ser mero instrumento de comunicação unilateral e passa a ser um elo que nos conecta, que cria laços e constrói sentidos coletivos. Quando o discurso se transforma em diálogo genuíno, nasce um espaço de aprendizado mútuo, onde cada voz tem valor e cada escuta abre caminho para novas compreensões. Assim, a palavra, compartilhada e acolhida, não apenas nos reúne, mas também nos fortalece enquanto comunidade pensante e sensível.

Desse modo, poderíamos dizer que: “o círculo de cultura é um dos dispositivos de mediação e os temas geradores são compaginados no diálogo no processo de conscientização, de ação-reflexão-ação.” (Silva; Oliveira e Silva, 2022, p.104) Nesse sentido, o círculo de cultura atua como um dispositivo de mediação: ele estabelece uma conexão entre os saberes do cotidiano e os conhecimentos sistematizados, entre a experiência vivida e a reflexão crítica. Tal mediação só é possível porque se fundamenta na escuta ativa, na partilha de experiências e na valorização da cultura dos participantes. O educador e/ou pesquisador, nesse cenário, deixa de ser o único detentor do saber e passa a ser um coordenador do diálogo, um provocador da

reflexão. É nesse processo que o conhecimento se torna significativo e emancipador, pois nasce da realidade, retorna a ela e a transforma.

Quando o Círculo de Cultura é utilizado como estratégia de pesquisa, ele não busca respostas prontas, mas cria um espaço coletivo de investigação, no qual as perguntas são construídas a partir das inquietações vividas pelos próprios sujeitos. Nesse sentido, o pesquisador deixa de ocupar um lugar hierárquico e passa a ser um mediador do diálogo e do pensamento crítico. A problematização, portanto, é central nesse processo, pois instiga o sujeito a se perguntar: Por que é assim? Pode ser diferente? Como transformar essa realidade?

O conhecimento produzido nesse espaço não é linear nem homogêneo, ele emerge das tensões entre o real e o possível, entre a opressão e a libertação, entre o que é e o que pode vir a ser. Assim, a pesquisa se transforma em um processo de autoformação e transformação coletiva.

Assim, para a realização de um Círculo de Cultura, alguns movimentos devem ser observados de acordo com seu idealizador, Paulo Freire (2014), a saber

- a) levantamento do universo vocabular;
- b) seleção das palavras do universo vocabular ou palavras geradoras;
- c) criação de situações sociológicas;
- d) elaboração das fichas indicadoras ou auxiliares;
- e) ampliação.

O levantamento do universo vocabular corresponde ao momento de pesquisa e convivência nos espaços onde se pretende desenvolver o trabalho educativo, buscando conhecer a realidade dos sujeitos, as palavras que compõem seu vocabulário existencial e os significados que expressam sua identidade e seus papéis na dinâmica comunitária. A etapa seguinte, de seleção das palavras geradoras, consiste em escolher, a partir desse levantamento, os vocábulos que melhor representam a realidade do grupo, considerando três critérios: a riqueza fonética, as dificuldades gradativas da língua e a relevância social, cultural e política dos termos. No caso desta pesquisa, que não tem como foco a alfabetização, essa etapa foi adaptada: as palavras escolhidas serviram como base para a construção de temas que melhor dialogavam com a realidade investigada.

No que se refere à criação das situações sociológicas, trata-se da elaboração de situações-problema que podem ser representadas por meio de pinturas ou fotografias e que funcionam como dispositivos de diálogo sobre determinada conjuntura. Cabe destacar que uma palavra geradora pode abarcar a realidade de todo um grupo ou apenas de parte dele.

Essas situações devem estimular a discussão de problemas locais e nacionais, favorecendo o desenvolvimento da conscientização acerca dos dilemas implícitos e explícitos nas relações sociais. Concluída essa etapa, elabora-se as fichas que servirão de apoio aos coordenadores de debate, denominados aqui de professores(as), mas compreendidos como animadores que mediam as discussões quando necessário. As fichas devem oferecer apenas sugestões, e não prescrições rígidas, a fim de evitar o caráter de cartilha e respeitar a dinamicidade das situações formativas, sempre vinculadas às vivências culturais, sociais e políticas do grupo, que podem variar de acordo com o contexto.

Enfim, chegamos ao momento da problematização da situação-problema com o coletivo. É importante destacar que, embora originalmente essa etapa trabalhe o processo de alfabetização do todo a partir das partes, da formação e organização das palavras até sua problematização no contexto, em nossa pesquisa optamos por avançar diretamente para a implicação das palavras enquanto dispositivos dialógicos de situações-problema. Consideramos esses movimentos essenciais para efetivar uma prática educativa transformadora, que potencializa o papel protagonista do aluno.

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa, adotaremos o modelo dos Círculos de Cultura do Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular/LEFREIRE, que, segundo Nascimento, Silva e Nascimento (2019), constituem espaços pedagógicos privilegiados para a construção de aprendizagens significativas. Nesses círculos, as dinâmicas coletivas, mediadas por práticas como teatro e análise de imagens, favorecem a expressão subjetiva, o reconhecimento de múltiplas narrativas e a ressignificação das experiências vividas.

O processo de diálogo entre os resultados gerados nas atividades coletivas e os referenciais teóricos adotados não apenas enriquece o percurso investigativo, mas também sustenta a elaboração de um conhecimento científico mais enraizado nas vivências concretas dos sujeitos. Dessa forma, a articulação entre prática e teoria não é meramente ilustrativa, mas constitui o cerne de um fazer científico que se compromete com a problematização crítica da realidade e com a transformação social, alinhando-se aos objetivos formativos e investigativos propostos.

Para a nossa pesquisa, organizamos o percurso metodológico em dois momentos, que compreenderão, inicialmente, duas etapas: a fase de convivência e a fase de atuação. Na primeira, buscamos conhecer e nos aproximar do universo em que estão inseridos os atores da pesquisa. Esse movimento permitiu identificar os temas mais pertinentes àquela realidade e, ao mesmo tempo, exercitar o princípio da horizontalidade dos saberes, no qual não há hierarquia

entre conhecimentos, mas o compartilhamento de diferentes perspectivas, garantindo a todos o direito à palavra.

Assim, dedicamos um período à convivência e à troca de experiências na escola campo de pesquisa, com o propósito de construir uma relação de confiança com as pessoas que compõem aquele corpo escolar vivo. Nesse processo, conhecemos o acervo literário da instituição, exploramos o ambiente da biblioteca ou sala de leitura, dialogamos com o professor sobre as práticas de trabalho com o texto literário, acompanhamos atividades de leitura em sala de aula e conversamos com as crianças sobre seus interesses de leitura e temas que lhes despertam curiosidade.

Já na segunda fase, retomamos o trabalho com o objetivo de problematizar temas a partir da realidade previamente observada. Nesse momento, realizamos círculos de cultura com as crianças, levantando pautas literárias por elas propostas sob uma abordagem reflexiva e problematizadora, pautada na pedagogia da pergunta. Questões como: o que é crítico: o texto literário em si ou nosso olhar sobre ele? Existe literatura crítica e não crítica? Exercitar a literatura como ato político anula seu potencial onírico? A literatura infantil deve se restringir ao belo e ao mágico? Quais os impactos disso na formação de leitores competentes, conforme a BNCC? Em uma sociedade complexa, a literatura infantil teria superado sua função moralizadora e padronizadora? Que contribuições inovadoras ela oferece para formar sujeitos politicamente críticos?

Esses questionamentos guiam nossas reflexões e reforçam nosso compromisso com a construção de uma educação democrática e libertadora, cujo objetivo é transformar realidades opressoras em contextos emancipados, superando a condição ilusória da igualdade social.

Na ocasião, promovemos dinâmicas e jogos que exploraram a linguagem corporal das crianças, utilizando a técnica teatral conhecida como teatro-imagem. Essa prática visa instigar a expressão e a reflexão das crianças, permitindo que elas explorem o tema também por meio da criação de imagens corporais. Além disso, trata-se de uma estratégia para tornar o ambiente mais acolhedor, quebrando a timidez e a tensão.

Paralelamente, construímos com as crianças o caderno reflexivo e de ação¹², que constitui um dos instrumentos da pesquisa. Nessa atividade, cada criança confecciona, de forma autoral, uma página de caderno sobre um tema ou assunto a partir de sua própria compreensão. A produção pode ser realizada por meio da escrita, desenho, colagem, pintura ou qualquer outro recurso que a criança escolha. Ao final, aqueles que desejarem compartilhar suas produções

¹² É uma metodologia de pesquisa criada pelo Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular-LEFREIRE, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

têm a oportunidade de apresentá-las ao grupo, explicando como refletem sua visão sobre o tema, fortalecendo o caráter coletivo e dialógico da atividade.

3.5 Cadernos Reflexivos e de Ação

Os Cadernos Reflexivos e de Ação constituem uma metodologia pedagógica desenvolvida pelo Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular/LEFREIRE, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Seu objetivo é, por meio do exercício do conceito freiriano de ação-reflexão-ação, sistematizar o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão. Essa metodologia foi idealizada, aprimorada e organizada internamente pelos membros do projeto durante um período de estudos e oficinas realizadas ao longo da edição 2022/2023. Posteriormente, os cadernos foram incorporados às dinâmicas do projeto, passando a ser construídos junto às escolas participantes. Além disso, passaram a ser utilizados também como ferramenta metodológica em pesquisas, tanto na graduação quanto na pós-graduação (Lima; Tavernard; Rocha, 2025).

Trata-se de um dispositivo essencialmente dialético, concebido como um caderno em constante movimento, uma movência, sempre aberto à transformação e à construção coletiva do conhecimento. Mais do que um simples repositório de informações, esse caderno funciona como um espaço de investigação temática, no qual o conhecimento não é transmitido de forma acabada, mas construído a partir da realidade vivida e das experiências concretas dos sujeitos envolvidos. Como afirma Freire (2005, p. 117), “a investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem um homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade”.

Essa investigação não ocorre de forma aleatória: ela parte da identificação e problematização de temas geradores, elementos significativos do cotidiano que revelam contradições e potencializam a reflexão crítica. Esses temas funcionam como portas de entrada para os cadernos, orientando o processo investigativo na direção de uma vivência comprometida com a escuta ativa, a leitura do mundo e a transformação social.

Ao assumir esse caráter dialético e investigativo, o caderno deixa de ser um fim em si mesmo e se torna um instrumento de diálogo com a realidade, promovendo não apenas a produção de saberes, mas também o protagonismo dos sujeitos no processo de pesquisa.

A proposta dos cadernos objetiva favorecer a autonomia, o diálogo e o pensamento crítico dos participantes, através da ação-reflexão-ação acerca de temas que possam surgir no grupo. Assim, cada participante irá construir o que seria uma página de um caderno, sobre um tema/questão que gostaria que fosse discutida, podendo ser utilizado para isso imagens, desenhos, pinturas, colagem, escrita ou outras opções que assim o participante queira utilizar.

Toda essa dinâmica se desenvolve a partir da realização de círculos de cultura, nos quais, ao final da atividade, é aberto um espaço de socialização das construções produzidas. Nesse momento, todos aqueles que se sentirem motivados podem compartilhar suas compreensões, vivências e experiências sobre o tema, dialogando com os demais participantes e contribuindo para a formação de um espaço de reflexão e debate. Assim, emergem discussões sobre questões que são urgentes para o grupo e que, muitas vezes, não encontram outros lugares de expressão ou sequer oportunidades para serem pensadas, quanto mais para que se vislumbrem caminhos de superação.

Nesse contexto, somamos os Cadernos Reflexivos e de Ação à nossa metodologia de pesquisa por entendermos que eles potencializam tais processos: estimulam o pensamento crítico, a reflexão e o diálogo, além de oferecerem um espaço para que as crianças expressem, de forma criativa e autoral, suas compreensões sobre as histórias narradas. Mais do que buscar respostas definitivas, a proposta valoriza o direito à palavra e o exercício da escuta, reconhecendo as perguntas, dúvidas, medos e incertezas como parte constitutiva do processo inventivo. Afinal, se houvesse respostas para tudo, o que moveria a curiosidade? O que impulsionaria a criação do novo? Ah, as perguntas são elas, a bobina que nos movem.

Essa também parece ser uma visão passível de discussão no entendimento de Paulo Freire, à medida que ele constrói um posicionamento de que

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. De fato, a curiosidade é o que nos leva a viver novas experiências, a trilhar e conhecer novos caminhos. Sem ela, ficaríamos na mesma vivência, no mesmo lugar. (Freire, 2011, p. 33)

Longe de ser apenas um traço da infância, seria interessante que a curiosidade fosse uma característica vital e permanente da condição humana. Afinal, é ela que nos tira da estagnação, que nos move na direção do novo e que permite que sejamos sujeitos criadores de sentido e de mudança.

Vivemos em um mundo que, como diz Freire, “não fizemos”, um mundo que nos antecede, repleto de estruturas, regras, sistemas e formas de viver que muitas vezes parecem

imutáveis. No entanto, o ser humano não é um ser passivo. Através da curiosidade, somos capazes de olhar criticamente para o que está posto, questioná-lo e imaginar algo diferente. Essa inquietação é o que nos torna “pacientemente impacientes”: conscientes de que transformar o mundo não é tarefa simples e que, por vezes, pode parecer até impossível, mas ainda assim nos recusemos a aceitar a realidade como algo dado e definitivo.

Ao aproximar essa discussão do campo da educação, percebemos o quanto essa reflexão se mostra necessária. Uma educação que se proponha verdadeiramente libertadora não se resume à transmissão de conteúdos prontos, ela se alimenta da curiosidade, das perguntas que emergem, do pensamento crítico e do desejo de compreender. É nesse movimento inquieto do estudante, nesse querer saber que se renova, que se pode vislumbrar o potencial para uma aprendizagem significativa.

Ainda assim, muitos sistemas educacionais parecem reprimir essa curiosidade, privilegiando respostas corretas em vez de valorizar as boas perguntas. Como aponta Freire, a aprendizagem acontece quando há um envolvimento genuíno com o objeto do conhecimento, um envolvimento que nasce justamente da curiosidade. Nesse sentido, ensinar deixa de ser apenas a oferta de respostas e passa a se relacionar com a abertura de caminhos para que novas perguntas possam emergir.

Se a curiosidade abre caminhos para o conhecimento, a criatividade os percorre e os amplia. Ela não se limita a uma expressão estética, mas constitui também uma prática política e existencial: criar é posicionar-se diante do mundo e transformá-lo a partir daquilo que nos torna singulares. Seja nas artes, nas ciências, nas tecnologias ou mesmo nos gestos cotidianos, o ato criativo deixa marcas e afirma: “eu estive aqui e ousei imaginar algo diferente”. Nesse sentido, a criatividade, assim como a curiosidade, não se reduz a uma característica individual, mas emerge como uma necessidade coletiva, fundamental para a construção de novos horizontes. Então que ousemos ser pacientemente impacientes, inquietos e criativos, diante de um mundo que supõe haver sempre algo a mais para ver, para saber e para fazer.

Essa perspectiva nos convida a reconhecer o valor da curiosidade como princípio ativo da existência humana. Sem ela, ficaríamos presos às mesmas vivências, às mesmas respostas, ao mesmo mundo. É a curiosidade que nos impulsiona a experimentar, a errar, a aprender, e a criar. E é por meio da criatividade que retribuímos ao mundo aquilo que ele nos dá: possibilidades.

3.5.1 Teatro Imagem

O Teatro Imagem, concebido pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal na década de 1970, propõe aos espectadores refletirem sobre a realidade por meio da expressão corporal. Nele, os participantes criam imagens vivas que representam situações de opressão sem recorrer à palavra, experimentando alternativas para lidar com problemas sociais de seu contexto. Essa prática favorece tanto o exercício coletivo de imaginação crítica quanto o rompimento da timidez e do medo de se expressar em público.

Como destaca Lima (2022, p. 44), “o teatro do oprimido, antes de ser uma técnica para atores, um conjunto de jogos, é um posicionamento político diante das opressões impregnadas nas relações humanas em todo o mundo. É o teatro transformado em meio de luta de classe e de libertações pessoais.” Assim, o Teatro Imagem vai além da arte dramática convencional: torna-se instrumento de conscientização crítica, enfrentamento das desigualdades sociais e construção de processos de emancipação coletiva e subjetiva, nos quais os sujeitos oprimidos assumem o protagonismo na reelaboração de suas narrativas e na transformação de sua realidade.

Isso implica em dizer que o Teatro Imagem, enquanto técnica do Teatro do Oprimido, prescinde da oralidade como meio de expressão. Nesse formato, é o corpo que fala, por meio de gestos, posturas, imagens e esculturas corporais. Trata-se de uma linguagem sensível que permite dizer o mundo com o corpo, mobilizando os sentidos em uma construção coletiva de significados. É uma forma de ação estética e política, em que o jogo cênico se torna espaço de escuta, experimentação e criação partilhada da realidade.

O teatro Imagem, tomado aqui como procedimento metodológico de pesquisa, é uma forma teatral através da qual valoriza-se a experiência vivida como categoria de análise, o corpo como lugar de saber e a cena como espaço privilegiado de escuta, denúncia e elaboração crítica da realidade.

Acreditamos que o jogo teatral, ao promover a dramatização de situações reais permite que os participantes externalizem tensões, conflitos, contradições e desejos que, muitas vezes, permanecem invisíveis nos discursos racionalizados. A cena torna-se, assim, um espaço-tempo de revelação e reinvenção da experiência, na qual os sujeitos se veem não apenas como “objetos” de pesquisa, mas como agentes produtores de sentido e transformação.

No contexto da pesquisa, essa perspectiva desloca o pesquisador do lugar de especialista onisciente e convida todos os envolvidos no processo a atuarem como co-pesquisadores. O

conhecimento, então, não é imposto de fora para dentro, mas construído coletivamente, a partir do diálogo, da encenação e da reflexão crítica.

Ao invés de apenas entrevistar ou aplicar questionários, o pesquisador propõe exercícios teatrais que mobilizam memória, emoção e linguagem simbólica. Essa abordagem permite acessar camadas mais profundas da experiência humana, especialmente em contextos de opressão, exclusão ou silenciamento.

A cena, nesse contexto, não é apenas representação, mas ato de denúncia, resistência e possibilidade. Cada gesto feito, carrega marcas da história vivida pelos participantes, o que confere à pesquisa um caráter vivencial e situado. A problematização emerge, assim, de dentro da prática, e não como uma imposição externa.

Diante disso, julgamos que ao utilizar o Teatro Imagem como instrumento metodológico estamos também assumindo uma postura política diante da pesquisa. Pois a cena se configura como um laboratório social, em que se testam hipóteses, se experimentam alternativas e se projetam futuros possíveis. A cada intervenção, algo se modifica no pesquisador, nos participantes, na própria realidade investigada. Trata-se de investigar não apenas para compreender o mundo, mas para transformá-lo.

Percebemos na dinâmica do Teatro Imagem uma força transformadora que pode enriquecer a prática educativa e fortalecer a concepção de educação crítica, na medida em que seu fundamento nos permite explorar habilidades fundamentais em nossa formação. Pois como discute Lima; Xavier e Cardoso, (2022):

O teatro e educação são processos de construção social, por isso traz em si princípios da realidade vivida por seus sujeitos. Freire e Boal, idealizaram as suas metodologias, provocando a reflexão e proporcionando os debates sobre questões possíveis da sociedade. (Lima; Xavier e Cardoso, 2022, p. 121)

Com isso temos que ambas as práticas não ocorrem no vazio, mas são atravessadas pelas vivências, histórias e contextos de seus sujeitos. As duas atuam como campos de disputa, espaços onde se pode questionar, resistir e propor outras leituras de mundo.

A referência à realidade vivida pelos sujeitos é fundamental aqui, pois aponta para uma pedagogia que parte do cotidiano, das dores e esperanças concretas, e não de conteúdos descolados da experiência. Tanto Freire quanto Boal apostam em práticas que gerem diálogo, questionamento e, sobretudo, ação e não como imposição, mas como construção coletiva. É nesse encontro entre arte, educação e política que se abre espaço para que novos mundos sejam possíveis, imaginados, encenados e construídos em coletivo.

À luz dessa compreensão, nossa pesquisa vislumbra no Teatro Imagem uma oportunidade de criar um ambiente propício, no qual o diálogo e os processos criativos das crianças, em suas diferentes formas de expressão, sejam valorizados. A proposta busca fortalecer a reflexão das crianças de maneira espontânea, ao mesmo tempo em que amplia sua percepção de atuação no mundo. Como afirma Boal (1975, p. 15), “o teatro é uma forma de conhecimento; deve e pode ser também um meio de transformar a sociedade. O teatro pode ajudar a construir o futuro, em vez de apenas apresentá-lo.” Assim, ao integrar o teatro ao universo da pesquisa, vislumbra-se não apenas a análise crítica das situações vivenciadas, mas também a participação ativa e transformadora dos sujeitos envolvidos. Inserido no contexto da pesquisa-ação, esse processo não se limita a investigar uma realidade, mas busca, ainda que em pequenas medidas, contribuir para sua transformação.

4 TECENDO CAMINHOS: DIÁLOGO ENTRE TEORIA E MÉTODO

Nesta seção, ganham corpo as análises, reflexões e aprendizagens construídas ao longo do percurso metodológico vivido na pesquisa. São frutos de um caminho feito em diálogo, em escuta atenta às vozes das crianças, em abertura ao inédito e ao inacabado. Aqui se entrelaçam os silêncios escutados, as palavras ditas, as afirmações provisórias e os questionamentos que, mais do que respostas, alimentam o desejo de continuar perguntando. É o espaço onde o saber se faz com, e não sobre, os sujeitos da experiência. Aqui pulsa o movimento do estudo: feito de encontros, descobertas, inquietações e desafios.

Salientamos que os títulos atribuídos aos desenhos foram definidos pela pesquisadora, com o intuito de organizar o material produzido e facilitar a identificação e a discussão das produções das crianças. A partir de sua leitura e interpretação das produções, bem como dos sentidos atribuídos pelas próprias crianças durante o diálogo realizado no grande grupo acerca dos desenhos, buscando respeitar e considerar as significações construídas coletivamente sobre as produções.

4.1 Saberes em Movimento: a teoria que se deixa tocar

A concepção da literatura como uma ferramenta potente de ampliação do imaginário e da compreensão do mundo foi o ponto de partida que nos motivou a mergulhar no campo da pesquisa e da prática escolar. A literatura, como afirma Todorov (2012), “amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (p. 23). Longe de se restringir à função de mero entretenimento, ela emerge como uma linguagem estética e política, capaz de provocar deslocamentos de pensamento, estimular a escuta sensível e fomentar outras formas de estar no mundo. Nesse sentido, a leitura literária torna-se espaço de exercício da imaginação crítica, atravessando os limites do saber escolar e dialogando com a vida.

Ao possibilitar o encontro com diferentes narrativas, mundos e subjetividades, a literatura contribui para o exercício da liberdade, da imaginação e da escuta do outro, aspectos centrais em uma educação comprometida com a formação crítica e emancipadora dos sujeitos. Como destaca Todorov (2012), “longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (p. 24). Essa compreensão nos aproxima de uma perspectiva freireana, que vê na

educação a possibilidade de transformação do mundo e na leitura um ato político, e também do pensamento de Jacques Rancière, para quem toda experiência estética é atravessada por uma política da partilha do sensível.

Em *O espectador emancipado*, Rancière (2012) defende a ideia de que todo sujeito é capaz de pensar por si mesmo, rompendo com a lógica da transmissão vertical do saber e reconhecendo no outro uma inteligência ativa. Para ele, o espectador, assim como o leitor, não é passivo, mas sim alguém que interpreta, compara, associa e inventa sentidos, fazendo da leitura uma prática de emancipação. Assim, ao invés de assumir a literatura como um instrumento de formação unilateral, buscamos compreendê-la como um espaço de criação compartilhada, no qual a escuta, o olhar e a interpretação se tornam práticas de liberdade.

Além disso, partindo da concepção de que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características” (Todorov, 2012, p. 22), reconhecemos sua dimensão histórica e social, situada nas disputas e nas tessituras do mundo. Foi com base nessa compreensão que estruturamos um percurso metodológico composto por seis etapas, no ano de 2025, realizadas ao longo de seis semanas, em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, anos iniciais, no turno vespertino da Escola Municipal Professor André Luiz. Essa vivência teve como objetivo observar, refletir e exercitar sobre como a escuta, a leitura e a partilha de histórias podem contribuir para a constituição de sujeitos críticos, sensíveis e participativos, reconhecendo a potência da literatura como prática estética e política no cotidiano escolar.

As etapas mencionadas compreenderam: o diálogo inicial com a supervisora da escola e a professora da turma, destinado à apresentação da proposta de pesquisa, seguido pelo primeiro contato com as crianças para a apresentação da pesquisadora e de seus objetivos; a assinatura da documentação que formaliza o consentimento para participação e autoriza o uso do material resultante da pesquisa para fins educacionais e científicos (TCLE, TALE, termos de áudio e de imagem) por parte dos participantes e responsáveis; a observação da turma; o levantamento temático e a seleção de histórias no acervo da escola; a escolha da história pelas crianças a partir desse levantamento; e, por fim, a realização do círculo de cultura.

Ousamos dizer então, que as etapas metodológicas desta pesquisa foram organizadas a partir de uma perspectiva ético-política e estética que compreende a educação como prática dialógica, sensível e emancipatória. Em consonância com os princípios da pedagogia freireana, o percurso metodológico não se limitou somente à aplicação linear de procedimentos previamente definidos, mas buscou se constituir como movimento aberto, em constante

(re)construção, orientado pela escuta ativa dos sujeitos envolvidos (as crianças), e pela curiosidade como propulsora do pensamento e da ação.

O início do processo deu-se com um encontro com a supervisora pedagógica da escola e com a professora regente da turma, no qual foi apresentado a proposta de pesquisa, seus fundamentos teóricos e metodológicos, bem como as etapas previstas, em especial, articulando como seria possível um momento com os responsáveis pelas crianças para que pudesse conversar com eles e proceder com as assinaturas da documentação necessária para a realização da pesquisa, seguindo os princípios da ética na pesquisa com seres humanos. Em seguida, realizou-se o primeiro contato com as crianças, momento em que a pesquisadora se apresentou ao grupo, explicando quem era ela, de onde ela vinha e o que estava fazendo ali na escola e porque estava naquela turma.

O encontro seguinte ocorreu durante a reunião de pais, momento em que a pesquisadora dialogou com os responsáveis para apresentar a proposta e assegurar os aspectos éticos da pesquisa, por meio da assinatura dos termos de consentimento e assentimento (TCLE, TALE), além dos termos específicos para uso de imagem e áudio, entendidos não apenas como formalidades, mas como expressão do compromisso com a autonomia dos sujeitos e a construção coletiva do processo investigativo. Como apenas três responsáveis compareceram, outras estratégias foram adotadas: a gravação de um vídeo explicativo, compartilhado pela professora no grupo de WhatsApp da turma, e o envio da documentação impressa pelas próprias crianças. Diante da baixa devolutiva, procedeu-se também ao diálogo direto com os responsáveis nos momentos de entrada e saída na escola. Apesar desses esforços, não foi possível obter todas as autorizações, seja por ausência dos responsáveis ou por situações em que as crianças vinham desacompanhadas ou trazidas por terceiros; ao final, foram obtidas 17 assinaturas de um total de 22 crianças.

A fase seguinte consistiu na observação da turma, realizada ao longo de uma semana de convivência, período essencial para conhecer a rotina da sala de aula, os modos de interação e expressão das crianças, as práticas pedagógicas com o texto literário e as temáticas que emergiam do cotidiano escolar. Esse olhar atento possibilitou a identificação de temas geradores, conforme proposto por Freire, visando à construção de uma prática que partisse da realidade concreta dos sujeitos e se abrisse à problematização crítica, elemento que, segundo o autor, favorece uma “educação que possibilita ao homem a discussão corajosa de sua problemática, de sua inserção nesta problemática [...], que o coloque em diálogo constante com o outro, que o predispusesse a constantes revisões, à análise crítica dos seus ‘achados’” (Freire, 2022, p. 118-119).

Com o levantamento temático concluído, iniciou-se a busca por obras literárias no acervo da escola que dialogassem com os sentidos e inquietações do grupo. As crianças foram convidadas a escolher, entre as histórias apresentadas, aquela com a qual mais se identificavam, reafirmando uma prática educativa que reconhece o sujeito como protagonista do próprio processo formativo. Trata-se de um movimento que rompe com a lógica da educação bancária e fortalece uma ética da escuta e da presença, na qual, como lembra Freire (2011), “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles” (p. 127). Nesse sentido, o papel do educador se inscreve menos na imposição de uma verdade e mais na construção de um espaço de abertura, humildade e escuta ativa, no qual o diálogo possa emergir como possibilidade de transformação mútua.

A escuta atenta, nesse contexto, se alinha à concepção de que “o diálogo não impõe, não maneja, não doméstica, não sloganiza” (Freire, 2005, p. 193), mas funda relações horizontais de saber e de poder. Isso porque esse momento nunca foi sobre uma simples coleta de dados ou condução orientada por interesses prévios do eu pesquisadora, mas sobre um processo de escuta e partilha, em que as crianças seriam reconhecidas como sujeitos capazes de expressar suas experiências, desejos e saberes. Evitando com isso, a imposição de temas, o direcionamento de possíveis escolhas e a instrumentalização das falas infantis para a validação de hipóteses pré-concebidas.

Adotando uma postura dialógica, buscamos criar condições para que os temas emergissem da relação viva entre as crianças e suas experiências de mundo, promovendo um exercício de liberdade criadora e participação crítica. Nesse contexto, o levantamento temático configurou-se como uma experiência horizontal, na qual os temas não foram impostos, mas construídos coletivamente, refletindo as inquietações e indagações das crianças diante das histórias e do mundo que as circundam. Assim, afirmamos a prática de uma pedagogia libertadora, que não visa “manejar” ou “domesticar” o outro, mas reconhecer sua potência de dizer, escolher e (re)significar, inclusive no campo da literatura.

A etapa seguinte consistiu na realização do círculo de cultura, fundamentado na proposta freiriana de construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo. Nesse espaço, a leitura da narrativa escolhida pelas crianças não se restringiu ao simples compartilhamento de uma história: ela inaugurou um processo de escuta, reflexão e ressignificação da literatura enquanto prática estética e política. Esse movimento inicial abriu caminho para que a literatura fosse vivenciada não como mero recurso didático, mas como linguagem capaz de provocar deslocamentos de sentido e de articular o imaginário ao contexto real das crianças.

Nessa perspectiva, os enunciados literários, como aponta Rancière (2005), produzem efeitos no real, traçando relações entre o visível e o dizível, entre modos de ser, fazer e dizer. Assim, ao adentrar o universo narrativo, as crianças não apenas interpretaram histórias, mas também elaboraram novas leituras de mundo, revisitando o já visto e atribuindo-lhe novos significados, movimento que, como destaca Freire (2013), conduz a uma leitura mais crítica, menos ingênua e mais rigorosa. No contexto educativo, tal prática possibilita tanto às crianças quanto aos educadores ampliar sentidos, questionar naturalizações e perceber aspectos antes invisíveis, constituindo-se como exercício contínuo de formação e emancipação.

Todo o percurso metodológico foi guiado por uma concepção de pensamento como experiência e problematização, conforme Zourabichvili (2016): “pensar nasce de um acaso [...] é sempre circunstancial” (p. 52). Assim, o processo se abriu ao imprevisto, à escuta do inesperado e à revisão constante dos achados, reconhecendo que “pensar é experimentar, é problematizar” (p. 58). Pensar, nesse sentido, não se limita a repetir fórmulas, mas implica arriscar-se ao novo e mover-se diante das questões que emergem da experiência. No campo da educação, essa postura transforma o pensamento em ato ético e político de abertura ao real.

Ao longo desta caminhada, reafirmamos o compromisso com uma educação democrática, criativa e crítica, capaz de possibilitar que as crianças, enquanto sujeitos históricos e estéticos, participem ativamente da leitura e da reinvenção do mundo. Para Freire (2011, p. 18), “uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” Essa curiosidade, concebida como direito e potência pedagógica, implica que o professor, movido por ela, aprende e ensina, pois “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Freire, 2011, p. 33; p. 82).

Nesse sentido, a curiosidade não se reduz a inquietação passageira: é condição essencial à construção de uma educação comprometida com a transformação da realidade. Ela desestabiliza certezas, convoca à escuta atenta e possibilita novos ângulos de percepção do mundo. Nessa perspectiva, o cultivo da curiosidade, tanto pelo educador quanto pelos educandos, parece sustentar a busca por conhecimento, o desejo de compreender e intervir no mundo. A curiosidade crítica e indócil rompe com a passividade da educação bancária, instaurando um movimento de investigação, criação e compromisso ético com a realidade, em que aprender e ensinar se entrelaçam com a inquietação e a vontade de agir com sentido e autoria.

A curiosidade das crianças, assim como a da pesquisadora, impulsiona esse processo de busca e invenção de sentidos. Como afirma Freire (2011, p. 82), “sem a curiosidade que me

move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Tal afirmação reforça que a práxis não é neutra, ela exige envolvimento afetivo, sensível e político, exigindo do educador uma escuta atenta e um compromisso com o diálogo, entendido aqui não como transmissão vertical, mas como construção compartilhada do conhecimento. Dessa forma, a práxis educativa desenvolvida nessa pesquisa buscou se consolidar como espaço-tempo de experimentação, criação e transformação, em que as crianças não apenas leem histórias, mas também leem o mundo.

Nesse sentido, temos que todo o percurso teórico-metodológico trilhado nessa pesquisa não se constituiu apenas como uma execução rígida de etapas previamente definidas, mas como um movimento dialógico, sensível e ético, atravessado pelas experiências e pela escuta dos sujeitos envolvidos, reafirmando a pesquisa como prática emancipatória e comprometida com a formação integral de crianças como sujeitos políticos, criativos e críticos.

4.2 Círculos de Cultura: o saber que se desvenda na partilha e na escuta

Os círculos de cultura, conforme propostos por Paulo Freire (1982), constituem-se como espaços coletivos nos quais o povo não apenas problematiza a sua realidade, mas também organiza e planeja ações concretas de interesse comum. Por meio desses encontros, os participantes são mobilizados a expressar-se em torno de um tema gerador, a partir de práticas dialógicas que favorecem a escuta, a partilha e a construção coletiva do conhecimento.

Por se tratar de um espaço dialógico e de relações horizontais de saberes, os círculos de cultura se contrapõem as práticas de educação bancária. Para Freire, algumas mudanças deveriam ser pensadas e realizadas nas dinâmicas pedagógicas vivenciadas nas salas de aula tradicionais, a saber:

Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras” o Coordenador de Debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno passivo, o participante de grupo. Em lugar dos programas alienados, programação “reduzida e modificada” em unidades de aprendizado. (Freire, 2022, p. 135)

Essa reconfiguração das relações pedagógicas marca o esforço de Freire em democratizar a educação, transformando-a em prática de liberdade, e por isso, ao nosso ver, continua sendo relevante nos contextos educacionais que buscam promover autonomia, criticidade e participação ativa dos sujeitos.

A visão da figura do coordenador, nesse contexto também implica em uma dimensão ética da educação, visto que ele ou ela não conduz o debate com neutralidade ilusória, mas com compromisso político com a transformação da realidade, escutando ativamente e promovendo

a conscientização. Esse deslocamento também reforça a noção de que a aprendizagem se dá na relação com o outro, no enfrentamento dos desafios comuns e na problematização da realidade vivida.

O diálogo, em Paulo Freire, não se reduz a um método: trata-se de uma forma de estar no mundo com o outro, constituindo a essência da relação pedagógica libertadora. Ele requer humildade, amorosidade, fé nos educandos, esperança e criticidade, como expressam suas obras. Por isso, o diálogo é também um ato político, pois só pode ocorrer entre sujeitos reconhecidos como capazes de pensar, falar e transformar a realidade. Essa concepção aproxima-se da filosofia da educação de Jacques Rancière (2002) acerca da igualdade de inteligências, quando afirma: “a igualdade das inteligências é o laço comum do gênero humano, a condição necessária e suficiente para que uma sociedade de homens exista” (Rancière, 2002, p. 82).

Portanto, trata-se de uma ruptura com a lógica tradicional da pedagogia explicadora, sustentada pela presunção da inferioridade intelectual do outro e, conseqüentemente, pela justificativa de uma mediação permanente de um mestre que “detém todo o saber”. Não se propõe aqui ignorar as diferenças de experiência ou de conhecimento formal, mas reconhecer que tais diferenças não legitimam hierarquias que silenciam, excluem ou infantilizam os educandos. Pelo contrário, a noção de igualdade das inteligências convida a um reposicionamento ético e político do educador, instigando-o a criar condições para que todos possam expressar suas ideias, formular perguntas e reconstruir o saber a partir de suas próprias referências culturais e existenciais.

Da mesma forma, Freire rejeita a ideia de que o educador é o único possuidor do saber e afirma a necessidade de um processo educativo baseado na escuta, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento. Podemos dizer, então, que em ambos os autores, a educação se constitui como uma prática de reconhecimento mútuo da capacidade de pensar, falar e agir de todos os sujeitos envolvidos.

Com isso, expressando não apenas uma mudança metodológica, mas uma transformação ontológica e política da educação, orientada pelos princípios da escuta, da participação, do compromisso com a justiça social e do respeito aos saberes de todos os sujeitos. Estamos diante do que se espera de uma educação emancipadora, que rompe com as lógicas da dominação e se funda na criação coletiva de sentidos, na valorização dos sujeitos e na capacidade transformadora da prática educativa. Uma pedagogia comprometida com o projeto político de libertação.

Inspirados pela concepção de educação libertadora e comprometidos em contribuir, ainda que modestamente, para sua efetivação, chegamos à escola cheios de esperança e engajamento.

No dia 07 de maio de 2025, foi realizado um momento inicial de diálogo com a supervisora da escola, com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa e acordar, de forma coletiva, os passos seguintes de sua realização. Esse encontro constituiu-se como uma etapa fundamental do percurso metodológico, possibilitando o alinhamento das ações a serem desenvolvidas no contexto escolar, bem como a construção de um entendimento compartilhado acerca dos objetivos, procedimentos e organização das atividades que compuseram a pesquisa.

No dia 12 de maio de 2025, demos início aos primeiros passos rumo à vivência da experiência dialógica proposta por Freire, que fundamenta teoricamente e metodologicamente nossa pesquisa. Começamos com o levantamento vocabular a partir da realidade das crianças do 3º ano do ensino fundamental. Para isso, realizamos quatro dias de observação e convivência: 12, 13, 15 e 16 de maio de 2025.

No primeiro dia, 14 crianças estavam presentes. A professora iniciou a aula com um momento de oração, respeitando a crença de cada um, e, em seguida, conduziu-os à sala de leitura. A escola mantém um cronograma que define dias e horários específicos para cada turma utilizar esse espaço; para o 3º ano, a leitura ocorre às segundas-feiras, das 14h40 às 15h30.

Imagem 6- Cronograma sala de leitura

SEGUNDA	SÉRIE/ TURMA	PROFESSOR (A)	LOCAL
13h50 min às 14h 40min	4º ANO C	ANA LUZIA	Sala de Leitura
14h 40min às 15h 30min	3º ANO B	VERA LÚCIA	Sala de Leitura
TERÇA			
13h50 min às 14h 40min	5º ANO A	LEIDIANE	Sala de Leitura
14h 40min às 15h 30min	5º ANO B	AUCILETE	Sala de Leitura
15h 40min às 16h 30min	4º ANO A	SELMA	Sala de Leitura
QUARTA			
13h às 13h50 min	4º ANO B	SORAIA	Sala de Leitura
13h50 min às 14h 40min	5º ANO B	JANIALLY	Sala de Leitura

Fonte: Mural da escola, 2025.

Já na sala de leitura a professora deu início a atividade fazendo alguns questionamentos as crianças, a saber: “O que fazemos na biblioteca? O que tem no espaço? O que eles conseguem

visualizar?”. As crianças responderam: “Vamos ler, ouvir história, procurar livros, vamos estudar e alguns disseram vamos brincar”; “Na biblioteca tem livros, jogos, fantoches, mesas, cadeiras, tatames, almofadas, tem a bela e a fera (aqui eles estavam se referindo a um painel de TNT da história *A Bela e a Fera*, que fica fixado na parede ao fundo da sala),” sobre o que eles conseguiam visualizar eles responderam os mesmos objetos referidos na questão anterior.

Essa postura pedagógica adotada pela professora, referida anteriormente, ensaia uma prática dialógica que se afasta da lógica instrucionista e aproxima-se da concepção de Paulo Freire (2011), que ensinar exige escutar, e escutar pressupõe reconhecer a criança como sujeito de saberes, detentora de uma leitura de mundo legítima. A professora, ao escutar as crianças e valorizar suas respostas, rompe com a hierarquia tradicional do saber escolar e se aproxima da ideia de que educar é também aprender com o outro, como afirma Freire (2011, p. 47), ao defender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” .

Imagem 7- Contação de história



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Em seguida, a professora apresentou o livro que seria lido, *A Raposa que Ficou sem Rabo*. Informou o nome do autor, do ilustrador, a editora e o gênero textual. Nesse momento, perguntou: “O que vocês sabem sobre fábulas?” e explicou brevemente o que caracteriza esse tipo de narrativa. Em seguida, iniciou a leitura, intercalando-a com perguntas e comentários para envolver os alunos, como: o que eles achavam que os personagens fariam ou diriam em cada situação. Ao concluir a história, retomou o diálogo com novas questões: “O que acharam

da história? Sobre o que ela tratava? Qual o título? Quem são os personagens? Onde a trama se passa? O que pensaram sobre o argumento da raposa? Que outro final vocês dariam para essa história?”

A postura da professora evidencia o papel fundamental do mediador de leitura no processo de aproximação das crianças com o texto literário. Ao apresentar a obra, contextualizá-la e dialogar com os estudantes antes, durante e após a leitura, a professora assume uma postura mediadora que vai além da simples decodificação do texto, criando condições para que os alunos se envolvam ativamente com a narrativa. As perguntas formuladas ao longo da leitura, especialmente aquelas que convidam as crianças a antecipar ações, interpretar atitudes dos personagens e imaginar desfechos alternativos, revelam a importância das boas perguntas como estratégia pedagógica, uma vez que favorecem a escuta, a participação e a construção coletiva de sentidos. Nesse movimento, o texto literário torna-se um espaço de diálogo, reflexão e problematização, no qual as crianças são reconhecidas como sujeitos capazes de pensar, interpretar e atribuir significados às histórias, fortalecendo a leitura como prática crítica e formativa.

Não estaria a professora estimulando a autonomia intelectual das crianças e sua capacidade de interpretar ativamente o mundo? Para Rancière (2002), “o aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? o que pensa disso? o que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (p. 35). Essa perspectiva mostra-se especialmente significativa na prática pedagógica da contação de histórias. Ao ouvir uma narrativa, a criança não é apenas uma receptora passiva de palavras, mas um sujeito que observa, interpreta e transforma o que escuta em sentidos próprios, conectando a história às suas vivências, percepções e valores. Contar histórias, nesse contexto, torna-se um território fértil para a escuta sensível e a mobilização do pensamento crítico infantil.

Ao perguntar à criança, por exemplo, o que ela percebeu na história (o que vê?), o que pensa sobre as atitudes dos personagens (o que pensa disso?) e o que faria em seu lugar ou em sua realidade (o que fazes com isso?), o educador está, na prática, exercendo um gesto emancipador. Ele reconhece que a criança tem voz, pensamento e poder de criação, ideias centrais no pensamento de Rancière (2014), que recusa a divisão tradicional entre os que sabem e os que não sabem.

Consideramos positivas as intervenções da professora em sua mediação de leitura, pois ela não se limitou apenas a destacar informações explícitas da história, mas buscou que as crianças se colocassem no lugar do autor e dos personagens, intervindo a partir de suas próprias experiências e compreensões. Suas ações revelam um esforço de superar a prática tradicional

centrada na memorização ou na busca por respostas “certas”, promovendo o envolvimento crítico e imaginativo com o texto. Como afirma Freire (1991), é no exercício da curiosidade, da dúvida e da interpretação ativa que se constrói uma leitura de mundo crítica e transformadora. Nesse sentido, sua mediação aproxima-se do papel de coordenadora de debates (Freire, 2022), substituindo a figura do educador “doador” de conteúdos por alguém que instiga, provoca e acolhe múltiplos olhares.

As crianças participaram ativamente, trazendo intervenções interessantes e, por vezes, inusitadas: algumas disseram que, se fossem a raposa, contariam a verdade e alertariam os colegas para não caírem na armadilha; outras afirmaram que não teriam ido à reunião; e houve quem apoiasse a decisão da raposa, sugerindo até novas estratégias para convencer as demais a cortarem seus rabos. Essas respostas evidenciam não apenas a compreensão da narrativa, mas também a capacidade de argumentar, tomar posição e imaginar alternativas, habilidades essenciais para uma formação crítica.

A escuta atenta às crianças também se articula à concepção de igualdade das inteligências defendida por Jacques Rancière (2002), segundo a qual todos são igualmente capazes de pensar e compreender. Ao criar condições para que as crianças opinassem sobre o comportamento da raposa, sugerissem outros finais e se colocassem no lugar dos personagens, a professora reconheceu nelas essa capacidade intelectual, desafiando a lógica da inferioridade presumida que tantas vezes marca o olhar adulto sobre a infância.

Finalizado o momento de diálogo a professora solicitou que eles pegassem os cadernos e fizessem um desenho da raposa e escrevesse um resumo da história. Aqui, sentimos que houve a adoção de uma prática mais tradicional de ensino, diferente da que ela vinha adotando em momentos anteriores. Foi então, que algumas crianças começaram a dizer que “não sabiam desenhar raposa, outras que não sabiam escrever e uma que disse que queria fazer um outro final para aquela história e perguntou se podia, a professora disse que sim.” Esse gesto positivo da professora, ainda que simples, tem implicações pedagógicas profundas: ao acolher a criação da criança, a professora reafirma o valor da imaginação e da autoria infantil, favorecendo o exercício da liberdade, como defende Freire (2011).

Ao final do tempo destinado à sala de leitura, retornamos para a sala de aula, onde as crianças deram continuidade à atividade. Em seguida, a professora propôs uma nova possibilidade: transformar a fábula em uma história em quadrinhos. Para isso, questionou a turma: “O que vocês acham? Alguém se lembra do que é uma história em quadrinhos? Como ela é estruturada? Do que ela é composta?”. A partir das respostas e contribuições das crianças,

a professora conduziu a transformação da fábula em uma história em quadrinhos, utilizando a lousa como recurso didático

No dia seguinte, dia 13 de maio de 2025, deu-se continuidade ao processo de observação e convivência com o grupo de crianças. Nesta ocasião, o momento dedicado à leitura ocorreu em sala de aula. A professora selecionou o livro *O Grande Rabanete*, de autoria de Tatiana Belinky, uma narrativa de tradição popular que ressalta o valor da cooperação e da coletividade, e convidou um aluno para realizar a leitura diante da turma.

Imagem 8- Participação



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Após a leitura, a professora retomou pontos centrais da história, observando que, devido ao comportamento inquieto da turma, nem todos haviam acompanhado plenamente a narrativa. Sua mediação, portanto, buscou recuperar o conteúdo e favorecer uma escuta mais atenta e coletiva. Como afirma Freire (2005), o diálogo é o encontro amoroso entre aqueles que se reconhecem como diferentes e iguais; nesse sentido, o gesto da professora reforçou a importância do respeito e da escuta no processo educativo.

Em seguida, apresentou os elementos pre-textuais da obra: autor, ilustrador, editora e gênero textual e promoveu um breve diálogo com a turma, problematizando aspectos implícitos da narrativa, como a associação entre força, idade e tamanho. Com isso, procurou desconstruir estereótipos e ampliar a reflexão das crianças sobre o valor do trabalho coletivo.

Essa abordagem aproxima-se da perspectiva de Jacques Rancière (2014), ao evidenciar que todos, inclusive o menor personagem: o rato, têm papel essencial na transformação coletiva.

Para o autor ainda é importante frisar que a igualdade não é um fim a ser alcançado, mas um ponto de partida; nesse sentido, a narrativa revela-se um potente instrumento para valorizar saberes e potências frequentemente invisibilizados no cotidiano escolar.

As crianças manifestaram familiaridade com a história, relatando que a escola já havia encenado a narrativa em uma apresentação teatral. Algumas mencionaram, inclusive, que o rato só conseguiu puxar o rabanete porque ele já estava quase solto, após as tentativas anteriores. Tal comentário revela a capacidade das crianças de interpretar criticamente a narrativa, trazendo hipóteses próprias e atribuindo novos sentidos à história, em consonância com a ideia de que toda inteligência é capaz de pensar e compreender por si mesma, quando lhe é dado o direito à palavra e à escuta.

Neste dia, não foi proposta uma atividade específica sobre a leitura. A professora deu prosseguimento à aula, auxiliando os alunos nas atividades do livro didático de Língua Portuguesa, com foco na significação de palavras no dicionário. Após o intervalo, retomou o trabalho pedagógico com a disciplina de Matemática, também utilizando o material didático.

No terceiro dia de observação e convivência com a turma (15/05/2025), não houve aula de Língua Portuguesa e, por isso, a professora não trabalhou com o texto literário, o que evidencia que o trabalho com a literatura costuma estar majoritariamente vinculado a essa disciplina específica. Ainda assim, permaneci atenta às formas como as crianças se expressavam em seus diálogos cotidianos, nas brincadeiras, nos conflitos e nas perguntas dirigidas umas às outras e a mim. Percebi que, mesmo nos chamados momentos “livres”, elas criavam narrativas próprias, inventavam histórias, demonstravam curiosidade pelo mundo ao seu redor e manifestavam insatisfação, reclamando que na escola não podiam fazer nada, que apenas precisavam manter silêncio e copiar atividades.

Em contraste com esse dia, observou-se que, em outra ocasião, a professora trabalhou a literatura no componente de Ensino Religioso, o que aponta para possibilidades de ampliação do uso do texto literário para além da Língua Portuguesa. Tal constatação reforça a compreensão de que a literatura pode atravessar todas as áreas do conhecimento, constituindo-se como prática pedagógica transversal, capaz de favorecer o diálogo, a reflexão e a expressão das crianças em diferentes contextos curriculares.

Esses momentos foram preciosos para procurar compreender como o imaginário infantil se manifesta fora das situações formais da rotina escolar, o que reforça a importância de considerar o cotidiano como espaço fértil de escuta e de construção de sentido. Ao aceitar os pedidos de ajuda, pude estabelecer uma relação mais próxima com elas, baseada na confiança

e no respeito mútuo, o que me permitiu conhecer melhor suas dificuldades, suas formas de pensar, interpretar e se comunicar com o outro.

No quarto dia de observação (16/05/2025), a professora retomou o trabalho com a literatura a partir da leitura de *A árvore generosa*, de Shel Silverstein. Como a responsável pela sala de leitura não compareceu e o livro físico não pôde ser localizado, recorreu à versão digital no celular. Apesar dessa limitação, a atividade foi potente, marcada pela escuta atenta das crianças e pelas interpretações que surgiram. Um momento especial ocorreu quando um aluno afirmou: “Tia, eu já estou entendendo a história: o menino está sendo ganancioso com a árvore e explorando ela, usando todo o seu recurso em vez de agradecer a amizade dela e cuidar dela, colocar água nela e brincar com ela.” Essa fala revelou não apenas a compreensão crítica do enredo, mas também a sensibilidade da criança para perceber relações de exploração e cuidado, mostrando como a literatura pode suscitar reflexões mesmo em condições adversas, desde que mediada por uma escuta aberta e valorizadora.

A leitura de *A árvore generosa* evidenciou o potencial da literatura infantil de provocar reflexões críticas e sensíveis, para além do aspecto pedagógico. Segundo Zilberman (2012), a literatura na escola carrega uma dimensão estética que contribui para a formação do imaginário, da subjetividade e do olhar sobre o mundo. Ao interpretar o menino como ganancioso e sugerir uma relação mais cuidadosa com a árvore, o aluno não apenas compreendeu a narrativa, mas também atribuiu sentidos a partir de suas vivências e valores. Isso reforça que a literatura, quando bem mediada, não se limita ao ensino da leitura: forma leitores sensíveis, críticos e capazes de se posicionar diante das questões humanas. Tal perspectiva converge com a defesa de Zilberman (2012), para quem a literatura deve despertar pensamento, imaginação e ética, e não apenas cumprir metas curriculares.

Além disso, a intervenção da criança diante da história, revela à luz de Paulo Freire (1991), a potência da leitura como ato de reflexão e consciência crítica. Ao perceber a exploração da árvore como um gesto de ganância, o aluno não apenas compreendeu o enredo, mas reinterpretou a narrativa a partir de sua própria visão de mundo, realizando aquilo que Freire (2005) denomina de “leitura do mundo”. Ou seja, uma leitura que antecede a da palavra escrita e que se enraíza na experiência de vida e no repertório cultural dos sujeitos. Essa leitura não se limita à decodificação do texto, mas envolve a capacidade de atribuir sentido às relações humanas, aos afetos e às injustiças representadas na história.

Nessa perspectiva, o espaço escolar deixa de ser apenas o lugar de transmissão de conteúdos e se torna um território de produção de sentido, no qual o educador, ao invés de ocupar o lugar de autoridade explicadora, torna-se parceiro na escuta, no diálogo e na

construção coletiva do conhecimento. Assim, encerrou-se a fase inicial de observação e convivência na turma, que possibilitou um contato mais próximo e uma escuta atenta às crianças em seus contextos naturais. Com essa etapa concluída, apresentamos a seguir um quadro com os resultados do levantamento vocabular realizado ao longo da semana, visando evidenciar o repertório linguístico e os elementos expressivos mobilizados pelas crianças nesse período.

Quadro 8: Levantamento vocabular

LEVANTAMENTO VOCABULAR	
12/05/2025	Oração, sala de leitura, tia que horas vamos para a sala de leitura, desenhar, pintar, histórias, recreio, hora de aventura, brincar, ensaiar, São João, brincar de lutar, youtube, animal, feia, burra, amigos, escola, Suelde, casa, atividade, preguiça, atividade, preguiça, eu não sei, estudar é muito ruim, avô, como é que faz, banheiro, água, eu não sei ler, tia quando vamos poder brincar com os fantoches, fila, sem empurrar, silêncio, canção da vaca amarela, eu gosto de ler, gosto de estudar, eu já sei de tudo.
13/05/2025	Oração, história, eu já sei, também não pode fazer nada aqui, celular, jogo, policia, televisão, desenho, Garnet, ação, aventura, banheiro, água, tia falta quanto tempo para o recreio, canção da vaca amarela, prefiro ficar em casa brincando do que vir para a escola, xingamentos: burra, feia, linguíça, animal, Suelde, eu já sei de tudo de português, ensaiar, São João, não posso ensaiar porque sou crente, esqueci.
15/05/2025	Oração, eu não preciso estudar, fracote, pai, artista de circo, amanhã vou mandar o silencio fazer uma visitinha aqui, sala de leitura, Suelde, recreio, canção da vaca amarela, brincar, hora de aventura, youtube, banheiro, água, esqueci, livro caderno, foguete, atividade, ensaiar, bilhete, quadrilha, mãe, irmão, gosto de ouvir história, todo professor usa óculos, você não tem espelho em casa não.
16/05/2025	Oração, já tenho muita gente em minhas orações, disciplina favorita é português, animal, disciplina favorita é matemática, hora de aventura, eu odeio a disciplina que é o nome da língua que falamos, youtube, recreio, canção da vaca amarela, brincar. Desenhar, pintar, eu já estou entendendo

	a história, o menino está sendo ganancioso com a árvore, livro, caderno, Garnet.
--	--

Fonte: Construída pela pesquisadora, 2025.

Na semana seguinte, iniciamos a etapa seguinte da pesquisa, na qual a pesquisadora conduziu conversas diretas com as crianças para compreender suas preferências e interesses literários. Esse momento foi fundamental para ouvir de forma direta quais tipos de histórias elas apreciam, quais temáticas as atraem e consideram relevantes para discussão, além de compreender como percebem os conteúdos narrativos. O objetivo dessa fase foi aprofundar o conhecimento sobre o universo temático dos alunos, garantindo que futuras intervenções pedagógicas se pautem nas vozes e nos interesses dos sujeitos participantes.

Imagem 9- Levantamento temático



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Durante a realização da atividade de levantamento temático com as crianças, observamos uma dificuldade por parte do grupo em delimitar temas que considerassem importantes para serem abordados nas histórias. As manifestações dos alunos estavam centradas, principalmente, em preferências por gêneros narrativos, como aventuras e ações, sem, no entanto, aprofundarem-se nas temáticas subjacentes às narrativas que diziam gostar. Tal resposta indicava mais uma afinidade estética ou de estilo do que uma escolha temática consciente.

Diante dessa limitação, foi necessário retomar os registros feitos ao longo da fase de observação e de convivência com o grupo, nos quais foram realizados o levantamento vocabular das crianças e a análise de suas interações cotidianas, tanto entre si quanto com a escola e os

adultos do ambiente. A partir dessa escuta atenta e do olhar sensível sobre o contexto vivido pelas crianças, recorremos ao conceito de *temas dobradiça* em Freire (2005), que consiste na ideia de o educador assumir uma postura investigativa e crítica que lhe permita introduzir um tema que, mesmo não emergindo diretamente das falas dos educandos, revele-se significativo para seu contexto de vida.

Nesse sentido, a escolha temática foi orientada pela prática do que se pode chamar de *tema dobradiça*, compreendido como uma mediação pedagógica em:

A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isso significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. (Freire, 2005, p. 101).

Ao se debruçar sobre os modos de ser, de falar e de se relacionar das crianças, procuramos identificar elementos que permitiram propor uma temática que funcionasse como ponte entre o universo vocabular das crianças e a construção coletiva de sentido.

Freire (2005) enfatiza que “os temas geradores [...] partem de uma investigação daquilo que os homens dizem e fazem, de sua forma de pensar o mundo” (p. 93). Contudo, reconhece também que, por vezes, o educador pode atuar como provocador e articulador de discussões que não emergem espontaneamente, mas que são necessárias para a conscientização do grupo: “Não há, na investigação do tema gerador, neutralidade. Ela exige do investigador não só uma competência científica, mas também uma postura política e ética” (Freire, 2005, p. 98).

Assim, mediante a utilização do *tema dobradiça* procuramos articular escuta, observação e análise crítica da realidade das crianças, possibilitando que a mediação pedagógica se mantivesse fiel aos princípios freirianos de diálogo, problematização e compromisso com a realidade concreta do grupo.

Diante disso, na semana seguinte demos início a busca por histórias na biblioteca da escola que contemplassem ou ao menos se aproximassem das demandas temáticas pertinentes a realidade daquelas crianças, percebidas no período de observação e convivência com elas.

A decisão de buscar histórias na biblioteca da escola não foi casual. Resultou de uma escuta atenta e de uma observação cuidadosa da rotina das crianças ao longo de uma semana. O objetivo não era apenas selecionar um livro, mas identificar uma narrativa que dialogasse com a realidade vivida por elas, marcada por desafios que interpõem a escola como espaço de formação humana. Além disso, optar pelo acervo da própria escola garante continuidade e acesso: não faria sentido apresentar uma história que as crianças não pudessem revisitar

posteriormente. Essa escolha, portanto, respeita o princípio da acessibilidade e fortalece o vínculo entre os estudantes e a biblioteca como espaço de descoberta e pertencimento.

Nesse contexto, a biblioteca passou a ser vista não apenas como um acervo de livros, mas como um território de possibilidades. Inspirados pela pedagogia de Paulo Freire, compreendemos que a educação se faz com base na escuta do mundo vivido pelos educandos. Freire (2011) nos ensina que é preciso partir da realidade concreta dos sujeitos para promover qualquer processo de aprendizagem significativa. Por isso, a escolha dos livros não poderia se basear apenas em critérios estéticos ou temáticos isolados. Buscávamos histórias que ressoassem com as vivências das crianças, que tocassem em seus interesses, seus conflitos, mas também em suas potencialidades e capacidades de transformação.

Durante o período de convivência e observação, foi possível perceber que muitas crianças demonstravam uma percepção fragilizada sobre o papel da escola em suas vidas. A educação não era vista como um direito ou uma oportunidade, mas como uma obrigação desprovida de sentido. Além disso, chamou atenção a recorrência de comportamentos agressivos e de práticas de exclusão entre os colegas. O bullying, em suas múltiplas formas, estava presente no cotidiano, acompanhado por atitudes de desrespeito e pouca empatia. A coletividade, ao invés de ser vivida como valor, parecia distante da experiência concreta dos estudantes.

Fomos, então, à procura de narrativas que falassem sobre amizade, respeito, diversidade, solidariedade e justiça, valores essenciais para a construção de relações mais humanas no ambiente escolar. Mas, acima de tudo, procuramos livros que ajudassem as crianças a reconhecer o valor da escola em suas vidas. Histórias que apresentassem a escola como um espaço de pertencimento, de cuidado, de construção coletiva do saber, e não como uma imposição sem sentido.

Nesse processo, a leitura literária configura-se como prática de liberdade, conforme propõe Freire (2022). Ao trabalhar com histórias que favorecem identificação, questionamento e reflexão, buscamos contribuir para a formação de sujeitos conscientes de si mesmos e do outro. Nesse sentido, a escolha das histórias na biblioteca representou também uma busca por caminhos de transformação: ao aproximar as crianças de narrativas que valorizam a convivência, a empatia e a escola como espaço de formação integral, reafirmamos o papel da educação como prática de liberdade, crítica e sensível à realidade de cada estudante.

Durante a imersão na biblioteca da escola, buscamos narrativas que refletissem a realidade das crianças e destacassem a importância da escola na formação dos sujeitos. Contudo, constatamos a ausência de obras que abordassem explicitamente a escola como

espaço de emancipação, pertencimento e construção coletiva do saber. Esse vazio nos levou a repensar o olhar e os critérios de escolha.

Diante da falta de livros que tratassem diretamente da valorização da escola, voltamos para narrativas que, mesmo sem abordar o tema centralmente, trabalhassem valores essenciais para tornar o ambiente escolar mais atrativo, inclusivo e respeitoso à diversidade. Essa decisão foi especialmente influenciada por situações observadas ao longo da convivência com as crianças: desrespeito, isolamento, agressões verbais, práticas de bullying e um distanciamento em relação à escola, muitas vezes vista como espaço de punição e silêncio, em vez de lugar de escuta e expressão.

A partir dessas percepções, selecionamos cinco obras cujas narrativas pudessem atuar como dispositivos de escuta, provocação e ressignificação de sentidos: *Amarilis* de Eva Furnari, *Obax* de André Neves, *Por Onde Andará a Vaca Amarela?* de Adriano Bitarães Neto, *Quem Tem Medo de Monstros?* de Ruth Rocha e *A Fada que Tinha Ideias* de Fernanda Lopes de Almeida.

Em *Amarilis*, encontramos a delicada resistência de uma menina que insiste em ser quem é, mesmo diante da falta de acolhimento à sua singularidade, algo que nos permite trabalhar com as crianças o respeito à identidade e à diferença como condição para uma convivência menos violenta.

Já em *Obax*, a potência da oralidade e da imaginação ancestral abre espaço para a valorização de culturas invisibilizadas, desafiando as normas de um currículo que muitas vezes negligencia a pluralidade de experiências humanas. O contato com essa história favorece reflexões sobre diversidade cultural, pertencimento e reconhecimento do outro como legítimo.

A leitura de *Por onde andará a Vaca Amarela?* parte de uma cantiga popular no universo escolar, tradicionalmente usada para impor silêncio: “Vaca amarela pulou a janela, quem falar primeiro como a bosta dela.” Na versão literária de Adriano Bitarães Netto, essa lógica é subvertida: a vaca ganha voz, e o medo deixa de ser instrumento de controle. Ao trazer a história para o círculo de leitura, abrimos espaço para que as crianças questionem criticamente o silenciamento a que muitas vezes são submetidas, um silenciamento disfarçado de brincadeira, mas que pode revelar práticas autoritárias naturalizadas.

Quem tem medo de monstro? por sua vez, nos permite brincar com o medo do desconhecido e com as projeções que fazemos sobre o outro. A narrativa desconstrói a ideia do monstro como ameaça, revelando que, na maioria das vezes, o medo que sentimos tem mais a ver com nossos próprios preconceitos do que com a realidade. Essa leitura abre caminhos para

conversas sobre estigmas, exclusões e a importância da empatia, especialmente com colegas considerados “diferentes” por alguma razão.

Por fim, *A fada que tinha ideias* nos dá a oportunidade de conversar sobre a educação como espaço de criação e pensamento livre. Clara Luz, a fadinha protagonista, não se conforma com as regras rígidas de sua escola e decide questioná-las. Ao fazer isso, ela mostra que imaginar outras formas de aprender é possível e necessário. A história, mesmo que de forma ficcional e lúdica, pode nos ajudar a construir com as crianças uma imagem da escola que não reprime, mas que escuta, acolhe e se transforma com elas.

Após levantar as possíveis histórias, passamos à etapa de escolha coletiva da narrativa a ser trabalhada no círculo de cultura. Inspirados por uma abordagem participativa, simulamos com as crianças um processo eleitoral, promovendo de forma lúdica e crítica a vivência concreta de um dos pilares da democracia: o voto como instrumento de participação.

Imagem 10- Democracia



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Para tanto, confeccionamos uma urna utilizando uma caixa de sapato, elaboramos cédulas de votação com os nomes das cinco histórias previamente selecionadas e organizamos o ambiente de maneira a remeter a uma verdadeira eleição.

Imagem 11- O poder da democracia



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

As crianças foram reunidas em roda, e cada história candidata foi apresentada com destaque para seus principais enredos e temáticas. Em seguida, iniciamos um diálogo coletivo sobre o processo eleitoral, perguntando se sabiam o que era uma eleição, sua finalidade, como se organiza e qual sua importância em uma sociedade democrática?

Esse momento revelou grande potencial formativo: mais do que transmitir noções sobre eleições, buscou-se estimular a escuta ativa, o pensamento crítico e a reflexão sobre o papel de cada sujeito nas decisões coletivas. A partir desse diálogo, demos início à votação. As crianças foram organizadas em fila, uma colaboradora assumiu a função de secretária responsável pela organização e outra atuou como mesária, cuidando da urna e distribuindo as cédulas. Um a um, os participantes foram chamados à “seção eleitoral”, onde exerceram de forma autônoma e secreta seu direito de voto, escolhendo a história de sua preferência.

Imagem 12- Exercendo a democracia



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Após o encerramento da votação, voltamos a nos reunir em círculo para a apuração dos votos. Em clima de expectativa e respeito, abrimos a urna coletivamente e, junto com as crianças, realizamos a contagem dos votos, nomeando cada história votada e registrando sua quantidade. Os resultados foram os seguintes: *Amarilis* recebeu 4 votos, *Obax* obteve 5 votos, seguida de *Quem Tem Medo de Monstros?* que também obteve 5 votos, *A Fada que Tinha Ideias* por sua vez não recebeu nenhum voto, já *Por Onde Andará a Vaca Amarela?* destacou-se com o maior número de votos, 7 no total.

Imagem 13 – Viva a democracia



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

A história escolhida para o círculo de cultura, realizado em 26 de maio de 2025, foi *Por Onde Andará a Vaca Amarela?* Como em todo processo democrático, o resultado gerou reações distintas: algumas crianças comemoraram, enquanto outras demonstraram desapontamento. Essa situação tornou-se uma oportunidade para dialogar sobre o respeito às decisões coletivas e o reconhecimento das regras democráticas, sem silenciar as diferentes vozes e afetos envolvidos. Assim, a atividade permitiu não apenas a escolha de uma história, mas também o cultivo de valores como participação, escuta, respeito às diferenças e compreensão de que a democracia se fortalece quando todos têm espaço para se expressar, mesmo que suas preferências não prevaleçam.

4.2.1 Cadernos Reflexivos e de Ação: Análise das produções infantis considerando o desenho como leitura e reinvenção da narrativa

Imagem 14 – Capa do livro



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Ao propor às crianças a escuta e posterior produção autoral a partir do entrecruzamento de suas vivências com obra *Por onde andará a Vaca Amarela?* de Adriano Bitarães Neto, foi possível observar não apenas apresentações visuais da história, mas construções autorais que revelam processos subjetivos de leitura, interpretação e autoria. Sob uma abordagem freireana,

essas produções podem ser compreendidas como manifestações epistemológicas, formas legítimas de conhecer e dizer o mundo por meio da linguagem visual.

Nesse contexto, os cadernos reflexivos e de ação assumem um papel fundamental como dispositivos dialógicos e problematizadores, concebidos não como instrumentos prescritivos ou técnicos, mas como espaços vivos de escuta, registro e reflexão coletiva. Ao serem construídos a partir das experiências concretas do grupo e das singularidades do processo vivido, esses cadernos tornam-se instrumentos em movência, continuamente alimentados pelas vivências, gestos, falas e produções das crianças.

Inspirados na pedagogia freireana, esses registros não se propõem a controlar ou avaliar condutas, mas a acompanhar o percurso da ação, problematizar sentidos e devolver ao grupo aquilo que é seu: a palavra, o gesto, o traço, a pergunta. Assim, o caderno reflexivo é também um território de construção de saberes, um lugar onde a escuta se converte em pronúncia compartilhada e onde o fazer se torna consciência do fazer.

Com base nas análises realizadas a partir dos diálogos tecidos nos círculos de cultura e sistematizados nos cadernos reflexivos, foi possível organizar os desenhos em três categorias, considerando tanto os conteúdos apresentados quanto as falas das crianças durante o encontro. Essa sistematização não visa a classificação rígida, mas a visibilização das diversas formas pelas quais as crianças leram, sentiram e reinventaram a história ouvida, afirmando-se como sujeitos que pensam, criam e se expressam com potência.

Para conduzir o processo de descrição das imagens das crianças, recorremos às contribuições de Alberto Manguel (2001), que compreende a leitura de imagens como um gesto interpretativo análogo ao ato de ler palavras. Para o autor, toda imagem é um texto aberto, cuja compreensão depende da relação entre quem observa e o que é observado, entre memória, imaginação e contexto. Assim, descrever uma imagem não é apenas enumerar elementos visuais, mas ativar um processo de tradução do olhar em linguagem, um exercício que envolve tanto percepção quanto criação. Nesse sentido, ao descrever as imagens produzidas pelas crianças, percebemos como cada traço, cor e forma expressavam modos singulares de compreender e reinventar a história narrada, sem reduzir o olhar infantil a categorias fixas ou interpretações prévias.

O processo de análise dos desenhos nos círculos de cultura se amplia e se aprofunda, pois não se trata apenas de interpretar representações visuais, mas de acolher o movimento de leitura e criação que emerge do olhar das crianças e se renova na escrita da pesquisadora que busca dar visibilidade às múltiplas formas pelas quais as crianças leram, sentiram e reinventaram a narrativa.

Categoria 1: Imaginação criadora e autoria

Esta categoria contempla os desenhos que extrapolam a lógica do texto original, trazendo elementos livres, irreverentes ou mesmo fantasiosos. Esses traços apontam para o exercício pleno da imaginação, em que a criança se posiciona como autora de uma nova narrativa, inspirada pela original, mas não submissa a ela. Nessa perspectiva, a produção é entendida como exercício de autoria, em que a criança exerce seu direito de imaginar, recriar e construir sentidos próprios.

Imagem 15 - A história passou por mim assim...



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

O desenho acima foi realizado por uma criança de pseudônimo Lua, após a leitura compartilhada da obra *Por onde andaré a Vaca Amarela*, de Bitarões Netto, nas dinâmicas do círculo de cultura realizados no decorrer da pesquisa. A imagem é composta por uma profusão de cores e formas livres, com destaque para o uso de tons de azul, verde, amarelo, preto, roxo e vermelho. Ao centro da imagem, há uma figura de destaque: um corpo alongado em verde com uma cabeça preta, com contornos escuros e traços difusos. Esta figura, embora ambígua, pode ser interpretada como uma produção humana estilizada, talvez uma personagem da história ou uma figura criada pela imaginação da criança para expressar sua leitura da narrativa, quem sabe uma pessoa a procura da vaca. A seu redor, manchas de diferentes cores e texturas compõem o fundo, que pode sugerir elementos naturais como céu, nuvens, campos ou floresta.

No canto inferior esquerdo, há ainda o esboço de uma pequena figura com traços que lembram a vaca amarela, corpo amarelo, olhos, orelhas e possíveis chifres. Trata-se de uma construção visual que evidencia a liberdade de experimentação da criança em apresentar o universo imaginado na narrativa. O uso expressivo das cores, o caráter abstrato das formas e a espontaneidade do traço revelam um movimento de recriação do enredo proposto pelo livro, sob o olhar e a imaginação própria da criança. A qual mencionou ao grande grupo ter desenhado a vaca se escondendo do seu dono, que trancava ela, tirava seu leite e ainda comia sua carne.

Sob a perspectiva de Paulo Freire, essa produção expressa o sujeito em formação que interpreta o mundo a partir de sua experiência concreta e de seu repertório construído até então. Como lembra Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 47). Assim, a criança transforma o que ouviu e sentiu em linguagem visual, afirmando-se como sujeito da aprendizagem em um verdadeiro ato de leitura do mundo. O desenho não é mera reprodução da história, mas uma resposta criativa: uma releitura sensível do vivido, um gesto de autoria em que a criança reescreve, reinterpreta e ressignifica a narrativa. Isso confirma a concepção de que “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Por isso, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo” (Freire, 1991, p. 81).

Não se busca a reprodução fiel, mas a expressão pessoal, em que a arte se torna linguagem viva da experiência. Essa abertura revela o que Freire (2014) descreve como um movimento permanente da educação em direção a uma completude inatingível, mas que nos impulsiona a seguir. O desenho emerge da escuta ativa, da valorização da voz da criança e da construção coletiva do saber, configurando-se tanto como leitura quanto como autoria. Nesse contexto, o círculo de cultura, enquanto espaço de troca e escuta, possibilita que a criança se expresse e seja reconhecida em sua singularidade. É no diálogo que se realiza o ato educativo: “é no encontro dos homens no mundo que se constitui a dialogicidade” (Freire, 1991, p. 40). O desenho, portanto, é também fruto desse encontro.

O que vemos não é apenas um desenho, mas uma narrativa visual que não tem pretensão de meramente responder à pergunta central da história: *Por onde andar a vaca amarela?* pois a pergunta não tem uma única resposta, ela é permeada por uma riqueza de sentidos que extrapola a literalidade. Para esta criança, a vaca pode estar num campo de cores, entre flores, sob um céu em movimento, ao lado de figuras humanas, ou talvez dentro dela mesma. É essa escuta que caracteriza o educador freireano: uma escuta que acolhe, que se abre para perguntar e aprender com a criança. Nesse contexto, a sensibilidade do educador torna-se fundamental para que a experiência se transforme em um verdadeiro ato educativo e emancipador.

Imagem 16 – Estrela do sertão



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

O desenho acima apresentado também foi feito por uma criança de pseudônimo Estrela, participante do círculo de cultura. Esse apresenta uma figura com traços que remetem a características humanas construída com traços grossos de tinta preta, com braços erguidos, cabeça arredondada e expressões faciais visíveis, olhos escuros e um sorriso marcado. Na cabeça, destaca-se uma espécie de chapéu ou acessório semicircular em tons de vermelho e cinza, sugerindo um chapéu de cangaceiro. No centro do corpo, há uma mistura de cores, com manchas vivas em azul, verde, vermelho e amarelo, que contrasta com o restante monocromático do corpo. Ao redor da figura, pequenas formas vermelhas e rosadas parecem flutuar, criando uma atmosfera que parece remeter ao movimento e agitação.

Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu que havia feito a vaca em sua versão cangaceira. Talvez isso se dê em virtude de uma passagem da história em que o texto menciona que a vaca fugiu para o Nordeste para entrar para o cangaço. Porém, embora a narrativa não explicita essa filiação ao bando de Lampião, tanto ela quanto outras crianças começaram a elaborar, espontaneamente, a ideia de que a vaca havia se unido ao grupo do famoso cangaceiro e participado da suposta tentativa de invasão à cidade de Mossoró.

Diante dessa construção coletiva, realizei algumas intervenções. Perguntei se todos acreditavam que Lampião realmente havia invadido Mossoró, e as crianças prontamente responderam que sim. Em seguida, questionei: E o que aconteceu então? Eles responderam:

“que o prefeito da cidade, junto com os moradores, impediu a invasão”. Quando perguntei quem eram essas pessoas, disseram: “A polícia, os trabalhadores e também as pessoas que moravam aqui.” Uma das crianças acrescentou com entusiasmo: “Ainda tem os buracos dos tiros na igreja de São Vicente. Eu passo lá em frente todos os dias com meu pai e vejo os tiros na parede. Já fui também assistir ao espetáculo *Chuva de Bala*.”

Tal fala revela foi interpretada como uma apropriação criativa e autoral da narrativa. A vaca desaparecida no livro é aqui ressignificada como um personagem histórico insurgente, que assume a forma de cangaceiro, figura símbolo da resistência do sertão nordestino. A menção à *Chuva de Bala*, espetáculo popular encenado anualmente em Mossoró sobre a tentativa da suposta invasão da cidade pelo bando de Lampião em 1927, demonstra que a criança articula diferentes referências culturais como: a literatura, a história local, o teatro e o imaginário popular, para reconstruir um novo sentido para a personagem.

Essa produção infantil se inscreve como uma leitura crítica e criativa do mundo, coerente com a pedagogia freiriana. Segundo Paulo Freire (2014), em sua obra *Educação e Mudança*, a educação é um ato de conhecimento, e, como tal, é um ato político. Nesse sentido, o ato de desenhar a vaca como cangaceira não é apenas estético, mas expressa o conhecimento de mundo que a criança carrega e como isso pode ser refletido nas narrativas que escuta.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire nos convida a reconhecer a capacidade dos oprimidos de se reinventarem como sujeitos históricos. Nesse contexto, a vaca-cangaceira pode ser vista como uma metáfora da insurgência diante da opressão, e a criança, ao dar corpo a essa imagem, afirma-se como sujeito ativo no processo de leitura e criação. Ao mesmo tempo, a referência ao espetáculo *Chuva de Bala* evidencia como ela se apropria da memória coletiva para construir sua narrativa, demonstrando uma notável capacidade de interligar passado e presente.

Nesse contexto, a expressão da criança, longe de ser ingênua ou meramente imitativa, pode ensaiar um processo de tomada de consciência, entendido por Freire (2016) como o movimento pelo qual o sujeito vai, progressivamente, percebendo-se como ser no mundo e com o mundo. Tomando isso, para o contexto da pesquisa, não se trata apenas de ilustrar a história lida, mas de recriá-la a partir de saberes, memórias e experiências próprias.

Nesse contexto, a criança se apresenta não como receptora passiva de conteúdos, mas como produtora de sentidos, intérprete e autora. Seu desenho torna-se um ato de liberdade, capaz de romper com a leitura literal da obra e ampliá-la a partir do diálogo com o mundo ao seu redor. Nesse processo, o educador, ao acolher e escutar essa leitura, atua como mediador

de uma pedagogia fundamentada, como aponta Freire (2011), no diálogo, na escuta e no respeito à autonomia do sujeito aprendente.

Imagem 17 - Jagunço



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

A imagem acima apresenta uma figura humana pintada com traços simples, firmes e expressivos, centrada em uma folha de papel com fundo branco. A personagem tem o rosto branco com olhos fechados em forma de meia-lua, formando um sorriso sereno. A cabeça é envolta por um grande chapéu preto, de abas largas, que pode ser interpretado como uma referência ao chapéu típico dos cangaceiros. Seu corpo é pintado predominantemente de preto, com uma área triangular em vermelho escuro no centro, que lembra um vestido ou sobretudo, com contornos irregulares e vivos.

No canto superior da imagem, há uma faixa horizontal de cor azul intensa, com pinceladas livres que sugerem o céu ou talvez o início de um horizonte. À esquerda, há um pequeno coração verde, feito com um traço rápido. A figura, apesar de sua simplicidade formal, carrega uma expressividade singular.

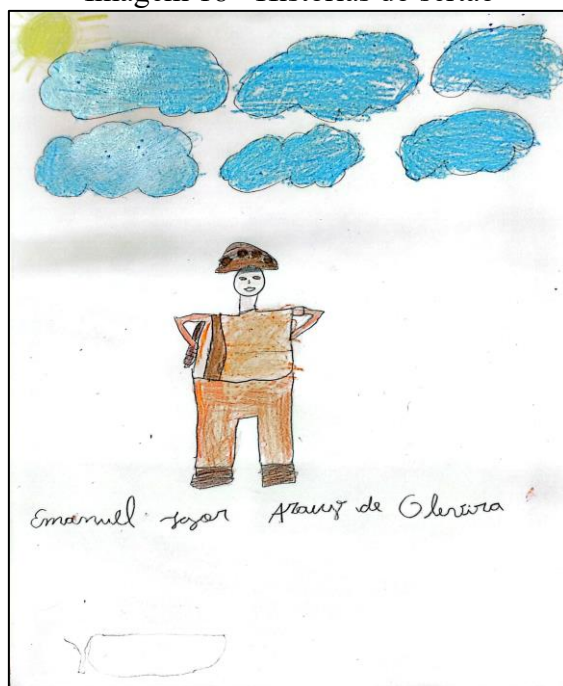
Quando questionada sobre sua produção, a criança explicou que havia pintado um cangaceiro do bando de Lampião, com quem a vaca havia fugido. Ao fazer essa relação, realiza um ato de autoria e ficcionalização, articulando a escuta da história com seu repertório cultural e territorial. Dessa forma, conecta o imaginário do livro à memória coletiva de Mossoró, cidade que, ao longo dos anos, vem explorando e preservando o confronto com o cangaço em seu imaginário local.

Nessa perspectiva, a expressão artística e narrativa infantil pode ser compreendida como uma forma autoral de leitura e recriação do mundo, e não como mera reprodução. Como nos ensina Paulo Freire (2014, p.32),

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve esse ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. (Freire, 2014, p.32)

A criação da criança de pseudônimo Sol, em que a vaca foge com o cangaceiro, expressa uma prática educativa que valoriza imaginação, pertencimento e liberdade. Mais que um personagem, essa imagem reinventa a história e a conecta à memória coletiva, transformando o texto original por meio de um gesto de “ficção inventiva”. Nesse movimento, a criança deixa de ser mera receptora para se tornar produtora de sentidos, vivenciando uma “experiência estética” no sentido político proposto por Rancière, para quem “as formas da experiência estética e os modos da ficção criam [...] uma paisagem inédita do visível [...]” (Rancière, 2012, p. 65). A criança não apenas escutou a história da vaca, mas fez dela trampolim para contar a sua própria, misturando passado e presente, realidade e ficção, livro e vida.

Imagem 18 - Histórias do sertão



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Mais uma vez temos a imagem do cangaceiro se fazendo presente na narrativa das crianças. Dessa vez, notamos a presença de um personagem central vestido com trajes que

remetem ao sertão: chapéu de couro, vestimenta em tons terrosos, sob um céu azul com nuvens azuis e um sol amarelo, indicando um contexto regionalizado, possivelmente nordestino, que dialoga com a cultura do próprio autor da imagem. Na parte inferior da imagem é possível perceber uns traços que parecem terem sido apagado, que remetem as características de uma vaca.

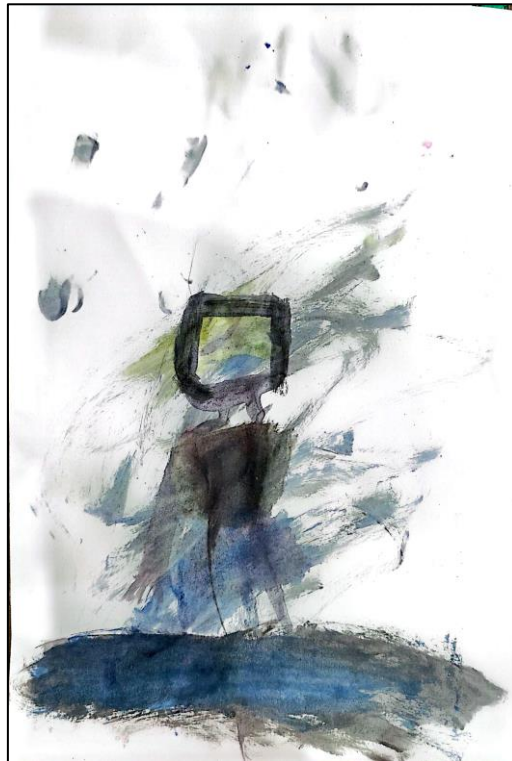
Há, portanto, uma articulação entre a narrativa da vaca que desaparece e os elementos que compõem o cotidiano da criança em questão, revelando uma compreensão ativa e situada da história. Esta não apenas reproduz o texto lido, mas o reinventa a partir de sua realidade concreta.

Essa produção nos convida a pensar na potência da infância como sujeito de saberes. Como destaca Freire (2014, p. 28), “a sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos.” A partir dessa afirmação, compreendemos que a criança, ao expressar sua leitura de mundo por meio da arte, desmistifica a ideia de que só os adultos ou os letrados detêm o conhecimento legítimo. O autor(a) mostra que, ao partilhar suas compreensões sobre a história da vaca amarela, ele também ensina, não só sobre a narrativa, mas sobre o lugar de onde fala, sobre o que vê, sente e interpreta.

No entanto, para que essa expressão seja reconhecida como saber legítimo, torna-se necessário superar a lógica de controle que silencia os oprimidos e os reduz a “coisas”, como denuncia Freire (2005, p. 52): “E quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em coisa, em algo que é como se fosse inanimado.” O desenho, nesse sentido, parece resistir a essa coisificação, afirmando-se como um ato de criação e de presença no mundo, que reivindica o direito de existir como sujeito pensante, sensível e participante da cultura.

Assim, este desenho não é apenas um produto infantil, é um testemunho da força do diálogo entre literatura, imaginação e experiência. Ao ser escutada e valorizada, a criança se coloca como autor de sentidos, contribuindo com sua leitura de mundo para a construção de um espaço verdadeiramente democrático de aprendizagem, no qual educadores aprendem com os educandos, e a infância é reconhecida como território de saber.

Imagem 19 - E o vento levou



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Ao observarmos o desenho apresentado pela criança de pseudônimo Constelação, percebemos a construção de uma imagem diríamos aparentemente abstrata. No centro da composição, destaca-se a figura de um corpo escuro, que parece se deslocar sobre um fundo com traços fluidos e azulados. No topo desse corpo, uma forma retangular com cantos arredondados remete, de maneira evocativa, a um televisor. A imagem parece estar em movimento, como se estivesse flutuando.

Ao ser questionada sobre a imagem, a criança explicou que seu desenho representava a vaca em uma versão inspirada na personagem Garnet, do desenho animado *Steven Universe*. Essa escolha evidencia uma articulação criativa entre a narrativa escutada e o repertório imagético e afetivo da criança, construído a partir de suas experiências pessoais com produtos midiáticos com os quais convive e se identifica, ainda que a história original não faça qualquer referência a esse universo.

Steven Universe é uma série animada que acompanha a história de Steven, um jovem que pertence a um grupo de guerreiras intergalácticas chamadas *Crystal Gems*, sendo Garnet uma das líderes do grupo. Na trama ela é forte, protetora, calma e decidida. A personagem

retrata coragem, resistência e poder, características que possivelmente ressoaram na criança ao reinterpretar a vaca da história em chave heroica, dando-lhe outra potência narrativa e estética.

Essa apropriação é expressão de uma leitura ativa e crítica da criança, que reelabora o conteúdo da história a partir de sua vivência, dando novos sentidos à personagem principal. A criação de uma vaca inspirada em Garnet sugere que a criança interpreta, reflete, conecta, transforma e, ao fazer isso, expressa sua visão de mundo.

O desenho, como expressão artística, torna-se aqui um meio de mediação entre o mundo vivido da criança e o universo personificado da história narrada. Como aponta Freire (2014), a vocação ontológica do ser humano é ser sujeito, e não objeto, e que esse processo se desenvolve à medida que ele reflete criticamente sobre suas condições espaço-temporais e se insere nelas de modo consciente. Quanto mais o indivíduo compreende sua própria situacionalidade e seu enraizamento no tempo e no espaço, mais se engaja com sua realidade, deixando de ser mero espectador para assumir um compromisso ativo de intervenção no mundo.

Nesse contexto, a criança não apenas escutou a história: ela a recriou, a ampliou, a conectou com suas experiências, demonstrando sua capacidade de refletir sobre as situações e atribuir novos sentidos a elas. E, com isso, também nos ensina que escutar a infância é reconhecer que as crianças não são recipientes vazios, mas sujeitos criadores de cultura, memória e linguagem.

A vaca-Garnet é, assim, resultado de um encontro entre narrativa, subjetividade e imaginação, que a criança reinventa com liberdade e potência transformadora. Nesse gesto, o desenho deixa de ser apenas representação e se torna linguagem, pensamento e práxis: um espaço em que sentidos, valores e saberes não são impostos, mas construídos em liberdade.

Categoria 2: Confluências do espaço vivido

Nesta categoria, encontram-se os desenhos que trazem para a cena elementos do seu cotidiano, reinterpretando o universo da história à luz de seus próprios referenciais espaciais. Para nós, esses elementos não aparecem de modo aleatório: indicam uma tentativa de localizar a narrativa em um espaço reconhecível e afetivamente significativo para eles.

Essas produções reforçam a ideia de que a leitura da história não se dá de forma abstrata, mas situada. As crianças, ao desenharem, articulam o enredo da vaca amarela com os espaços que conhecem, habitam e carregam como parte de sua experiência de mundo. Assim, o que vemos nesses desenhos não são apenas registros de leitura, mas testemunhos visuais da maneira como a criança se apropria da narrativa e a reinventa com os materiais de sua própria vida.

Imagem 20 - Memórias da infância



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

A imagem mostra uma vaca de manchas pretas sobre um fundo branco, com patas bem definidas e semblante sorridente. Ela está posicionada sobre um campo verde que ocupa a parte inferior da folha. Ao fundo, veem-se colinas arredondadas em tons de verde e, no céu, nuvens azuis acompanhadas de um sol, nascente ou poente, no canto superior esquerdo, tingindo o horizonte com suaves nuances de lilás e amarelo. À esquerda, há também uma árvore, para a qual a vaca parece dirigir o olhar.

Durante a conversa sobre sua produção, a criança de pseudônimo Vênus, explicou que essa é a vaca que vive no sítio do avô dela. Disse ainda que as vacas de lá não são amarelas, como na história, e sim pretas e brancas. Contou também que, quando visita o sítio, costuma beber leite de vaca. Esse relato revela uma interessante fusão entre o universo ficcional da história e a vivência concreta da criança, compondo uma narrativa própria em que memória e imaginação se entrelaçam.

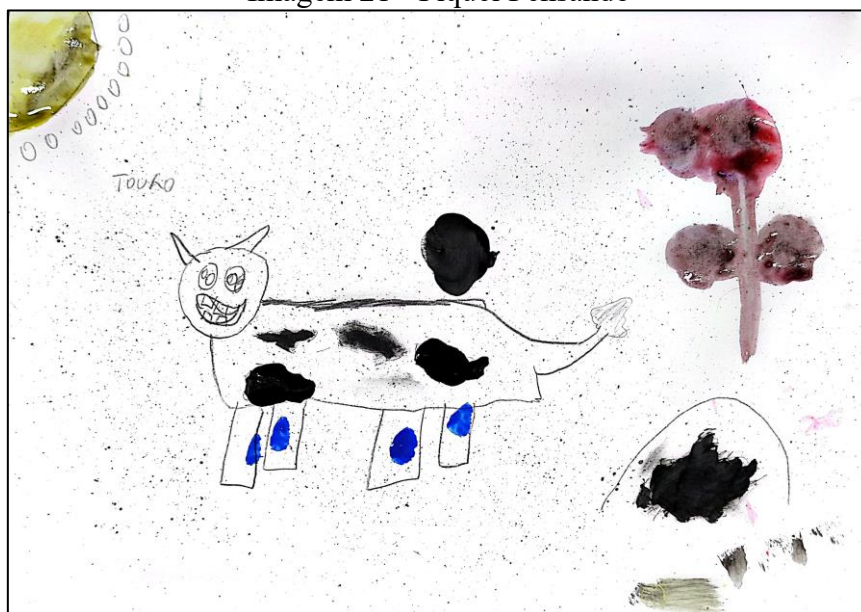
A partir da produção e do relato da criança recorreremos ao que Paulo Freire (2016), em sua obra *Conscientização* já nos advertia: “Para ser válida, a educação precisa levar em conta, ao mesmo tempo, a vocação ontológica do homem - vocação a ser sujeito - e as condições em que ele vive: em determinado local, determinado momento e em determinado contexto. (Freire, 2016, p. 67) A criança, ao desenhar uma vaca que conhece de suas vivências pessoais, não nega a narrativa da história lida, mas a ressignifica a partir de sua realidade concreta, como

sujeito pensante, situado no mundo. Ela recria o enredo de modo a integrá-lo à sua experiência, afirmando seu lugar no mundo a partir do reconhecimento de sua própria história.

Essa produção artística é expressão de um pensamento infantil que dialoga com o texto literário a partir de referências concretas e afetivas, como a convivência com o avô e o contato direto com os animais no campo. Como destaca Freire (2014) a educação se constrói a partir do respeito e da escuta das experiências dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos, produtores de saberes e referências próprios. O gesto de desenhar a vaca preta e branca do sítio do avô é, nesse sentido, um modo da criança dizer: “eu conheço essa vaca, ela é da minha história”.

A criança lê o mundo rural que conhece e, a partir dessa leitura, interpreta e ressignifica a história da vaca amarela. A leitura da palavra e a narrativa literária é conectada a sua vivência concreta. Assim, o ato de desenhar se torna um gesto de leitura crítica do mundo e também um processo em que o sujeito toma consciência de sua realidade e se expressa por meio dela, num movimento de recriação.

Imagem 21 - Fiquei Pensando



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

No desenho apresentado, observa-se a figura central de um touro de grandes dimensões, com manchas pretas espalhadas ao longo do corpo e patas pintadas com detalhes em azul. A expressão do animal é marcada por um sorriso largo e olhos redondos, transmitindo uma sensação de simpatia e felicidade. Ao fundo, o cenário é pontuado por elementos como: um sol amarelo no canto superior esquerdo, uma árvore de copa vermelha à direita, uma elevação do

terreno e pequenos borrões de tinta que remetem ao chão ou a vegetação. Acima da figura, a palavra “touro” foi escrita pela própria criança, como forma de nomear e atribuir identidade ao personagem desenhado.

Ao ser questionada sobre sua produção, a criança de pseudônimo Terra afirmou: “Desenhei um touro, que parece com o que tem no sítio da minha família.” Com essa declaração, notamos que, em vez de apenas reproduzir elementos da narrativa do livro *Por onde andar* a *Vaca Amarela*? mobilizou sua memória afetiva e suas experiências pessoais para compor a cena. A produção, assim, não se limita a representar, ela reconstrói a realidade vivida, resignificando a história a partir de referências próprias. Esse gesto pode ser entendido como uma leitura ativa e criativa, na qual a criança articula a escuta literária com suas vivências concretas, estabelecendo pontes entre o texto e o mundo que habita.

Para Paulo Freire (2005), o conhecimento resulta da ação e da reflexão dos homens sobre o mundo. Assim, a produção dessa criança remete ao processo ação- reflexão - ação proposto por Freire, pois ao desenhar o touro do sítio da família, a criança articula memória, afeto e imaginação, revelando um saber situado, construído na relação com o mundo ao seu redor. Essa criação não emerge do vazio, mas de um contexto relacional que envolve história, cultura, território e pertencimento.

Nesse sentido, o touro não é só uma figura animal: é também uma presença que carrega sentidos familiares, identidade rural, laços afetivos e experiências que atravessam a infância. Mais do que ilustrar a história, a criança aqui reinscreve-se no texto através de sua própria história. Seu desenho expressa uma compreensão do mundo que lhe é própria.

Imagem 22 - Meu jeito de imaginar



O desenho feito por esta criança de pseudônimo Marte apresenta uma composição colorida e expressiva, na qual traz em destaque uma vaca azul com manchas amarelas em um campo verde, cercada por flores, nuvens e pássaros. A vaca está posicionada em meio a uma cena chuvosa, juntamente com nuvens azuis e cinzentas. Há, ainda diversas aves em voo, compondo um ambiente que remete a uma cena animada e movimentada.

A criança, ao ser questionada sobre a cena, explicou: “A vaca tinha ido dar uma volta, aí começou a chover e ela aproveitou para tomar banho de chuva. Eu também gosto de passear e tomar banho de chuva.” Ao nosso ver, essa narrativa espontânea não apenas reconstrói a história do livro *Por onde andaré a Vaca Amarela?*, como a expande, adicionando camadas de imaginação e subjetividade. A vaca, nesse contexto, não está apenas “perdida”, mas vive uma experiência sensorial e prazerosa: passeia, sente a chuva, brinca com ela. É uma vaca em movimento, em busca, em vivência.

Do ponto de vista da epistemologia freireana, compreendemos esse desenho como uma expressão do conhecimento que se constrói na liberdade criativa e na dialogicidade. Para Freire (2011), todo ato de conhecer envolve a curiosidade, a reinvenção e o envolvimento com a realidade que o cerca. O desenho dessa criança não é uma mera reprodução do que foi escutado na história, é uma recriação a partir da significação que a criança deu aquele enredo.

Além disso, a narrativa visual e oral da criança é atravessada por uma concepção de mundo no qual o sujeito, nesse caso, a vaca, age, decide e se desloca. Como Freire (2005) afirma, o ser humano é um “ser inacabado” e, por isso mesmo, está em permanente processo de busca e transformação. A vaca que sai de casa e se banha na chuva pode ser vista como metáfora desse movimento vital de aprender, experimentar e se apropriar do mundo, algo que a própria criança faz ao criar esse cenário. Outro ponto importante é o reconhecimento da criança como sujeito epistêmico. Aquele que se inscreve como autor e participe ativamente do processo de construção do saber.

Categoria 3: Apropriação e reconstrução narrativa

Nesta categoria, encontram-se os desenhos que mantêm alguma cena da história, mas que acrescentam novos elementos narrativos que indicam a elaboração singular da criança sobre os acontecimentos.

Imagem 23 – O Verde das invenções



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

A imagem em questão é uma produção infantil que se destaca pela expressividade e liberdade criativa. Nela, predominam tons de verde aplicados de maneira intensa e fluida, cobrindo a maior parte da folha e sugerindo uma paisagem campestre. É possível identificar um campo amplo e aberto, uma figura que se assemelha a uma árvore do lado direito e, ao centro, o que pode ser interpretado como um animal, possivelmente uma vaca, que por sua forma alongada, passa a impressão de estar em movimento.

A criança de pseudônimo Júpiter, que realizou o desenho, compartilhou no grande grupo que se inspirou no trecho da história em que se especula que a vaca teria fugido para a Alemanha para posar para o pintor Franz Marc e alcançar o estrelato. Nos parece que ao interagir com a obra de Marc e com a narrativa da vaca amarela, ela não copia nem imita, mas reelabora, reconstrói e cria.

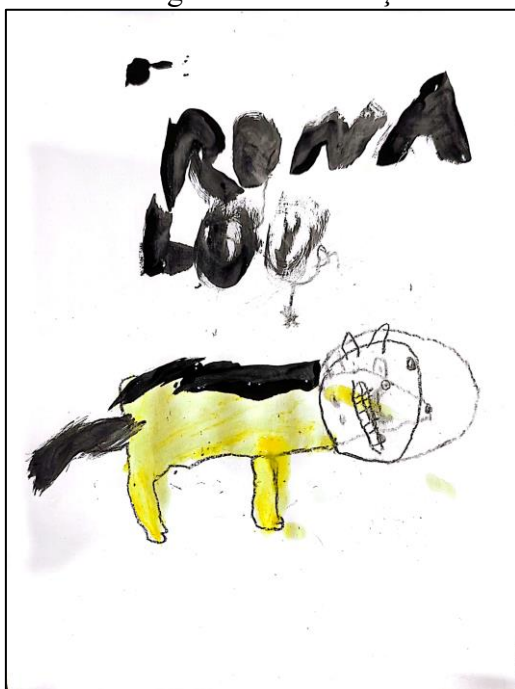
Assim a produção ainda que tenha sido inspirada nas obras de Franz Marc, não há nela qualquer tentativa de reprodução. A imagem revela o olhar próprio da criança sobre o que foi ouvido, visto e sentido. Ela se apropria da estética expressionista de Marc e a mistura com suas vivências e imaginação. O campo vasto e o animal verde evocam, com liberdade, a ideia da vaca fora do seu lugar comum, em fuga, talvez já inserida nesse mundo das artes, como estrela.

Quanto a isso, Didi-Huberman (1998, p. 95) nos fala que: “A mais simples imagem nunca é simples, nem sossegada como dizemos irrefletidamente das imagens.” Aquilo que poderia parecer, à primeira vista, apenas um desenho infantil, revela-se como uma tessitura

complexa de referências culturais, experiências subjetivas, interpretações livres e produção autoral.

Nesse contexto, a imagem assume dimensão pedagógica e política, revelando como um convite sensível e instigante pode abrir caminhos para que a criança se reconheça como intérprete do mundo. Ela se apresenta, assim, como um exemplo potente de como arte, literatura e diálogo podem se articular em experiências pedagógicas libertadoras, nas quais as crianças não apenas aprendem, mas também criam, ressignificam e participam ativamente da construção de sentido.

Imagem 24 - Mudança



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

A imagem apresenta uma produção infantil que mescla desenho e pintura. No centro da composição, destaca-se a figura de um animal pintado predominantemente com tinta amarela e preta. O corpo é representado com traços firmes e preenchido por manchas, enquanto a cabeça, feita a lápis, revela um detalhe intrigante: é como se o animal tivesse múltiplas faces, três, possivelmente, indicadas por sobreposições de linhas, olhares em direções distintas e mais de uma formação bucal.

Questionada sobre o que tinha desenhado a criança de pseudônimo Plutão não quis apresentar o resultado de sua compreensão. Tentamos argumentar, incentivando-a a falar sobre seu desenho para os colegas, porém ela permaneceu relutante. Então, respeitamos o seu momento. Nem por isso, essa produção deixou de nos inquietar e passamos a tentar entender e

estabelecer articulações entre o ouvido e vivido daquela criança, o que a motivou a fazer aquele desenho? O que ela estava tentando comunicar com ele?

Então passamos a levantar hipóteses e compreensões acerca do visto, pensamos que a escolha visual sugere não apenas um animal em movimento, mas um ser em transformação, instável e multifacetado, talvez uma associação, as várias possibilidades de destinos dado a vaca durante a história, nos quais em cada um deles a vaca assumia uma versão diferente. E também, molhado por suas experiências de vida, que também não são fixas, mas dinâmicas.

Pensamos também que a presença de três rostos em um mesmo corpo não deve ser vista como erro ou confusão, mas como expressão de uma compreensão sensível e complexa da história e da vida. Assim como a vaca amarela desaparece e se transforma no imaginário das personagens do livro, sendo vista de formas diferentes por quem a procura, a criança parece compreender que o ser pode conter múltiplas versões de si, que há mudanças, metamorfoses e mistérios. Sua composição desafia a ideia de um único ponto de vista ou identidade fixa, e propõe um animal que é, simultaneamente, um e muitos.

Assim, o desenho não parece querer apenas representar um animal, ele encena o enigma da vaca que desaparece, reaparece e se desdobra em possibilidades. É uma obra que se posiciona poeticamente entre o real e o fantástico, entre a história narrada e a experiência vivida, e que revela o quanto a criança, quando respeitada como sujeito de saber, é capaz de construir saberes complexos, criativos e reveladores de sua forma própria de compreender as coisas e o mundo.

Imagem 25 – Pela estrada a fora



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025

Nesse desenho a criança de pseudônimo Mércúrio também faz menção ao contexto artístico das pinturas de Frans Marc, porém dizendo que a vaca, estava viajando pelo mundo para conhecer coisas novas. No centro da cena, há uma vaca amarela desenhada com olhos expressivos, orelhas pontudas e quatro pernas retangulares. Ela está posicionada sobre uma superfície verde que representa o campo, com colinas suaves desenhadas com lápis de cor. À direita da composição, destaca-se uma colina sobre a qual há uma bandeira da Alemanha, feita com faixas horizontais nas cores preta, vermelha e amarela, situando geograficamente a cena. No céu, nuvens leves foram desenhadas a lápis, compondo um cenário. O traço infantil é espontâneo, mas carregado de sentido: a vaca aparece em movimento, como se estivesse chegando ou partindo, sugerindo sua jornada pelo mundo.

Esse desenho não é uma criação passiva nem imitativa. Ela é ativa, interpretativa e crítica. A criança não se limita a repetir elementos da história ou das obras de arte que lhe foram mostradas. Em vez disso, toma esses elementos como matéria-prima para construir sua própria versão da narrativa, que se traduz em uma imagem com novos sentidos: a vaca não foge, não se esconde, ela viaja. A criança projeta na vaca um desejo de deslocamento, de descoberta, de encontro com o novo, que é também um reflexo de sua curiosidade e abertura para o mundo.

A construção dessa imagem e da narrativa que a sustenta dialoga com o pensamento de Paulo Freire. Ao afirmar que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (Freire, 2014, p. 16), ele ressalta a importância da autonomia e da consciência crítica no processo educativo. A criança que produz essa imagem não apenas age ao desenhar, mas também reflete sobre a história ouvida, sobre a arte apresentada (como as pinturas de Marc) e sobre seu próprio desejo de imaginar e reinterpretar o mundo.

Tal gesto criativo rompe com a ideia de educação como transmissão vertical de saber. Como lembra Freire, “não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação” (Freire, 2014, p. 69). Nessa pesquisa buscamos despertar nas crianças o seu eu criador, aquela que ouve, observa, interpreta, questiona e inventa. Pois partimos da concepção de que ao educador não cabe impor significados prontos, mas oferecer estímulos (histórias, imagens, diálogos, problematizações) que permitam a emergência de um pensamento próprio, de um gesto artístico carregado de sentido e autoria.

Diante disso, não seria o desenho um testemunho da capacidade da criança de refletir e criar a partir de múltiplos repertórios, de sua escuta atenta e de sua leitura de mundo? Seria a arte também uma linguagem potente para que a criança se expresse, compreenda e transforme o que a cerca? Nesse processo, o ato de desenhar torna-se não apenas uma manifestação

estética, mas também um ato de leitura e de escrita do mundo, um gesto implicado com a própria existência, como defendia Freire.

Imagem 26 – Vaca amarela



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Este é mais um desenho produzido por uma criança da turma de pseudônimo Urano. Ele retrata um animal de corpo ovalado, com manchas, quatro patas e cabeça sorridente, pintado em tons de amarelo, verde e azul, caminhando sobre uma faixa verde que representa a mata. No espaço branco do céu, surgem formas azuis amplas e expressivas que lembram corações, acompanhadas por uma faixa que sugere o céu. Segundo a própria criança, o desenho representa a vaca amarela “passeando pelo mato à procura de comida”. A construção gráfica e narrativa vai além da reprodução literal do enredo: ela entrelaça a história ouvida com experiências reais da criança. Ao imaginar a vaca caminhando pelo mato, ela não apenas reconta a narrativa, mas a ressignifica a partir de suas vivências, produzindo uma compreensão própria sobre o paradeiro da vaca.

Nesse sentido, a história funciona como uma codificação inicial que desperta na criança a vontade de compreender, elaborar e expressar. Como nos diz Paulo Freire, “na [...] problematização da situação codificada, [...] pode-se alcançar a compreensão da ‘estrutura profunda’ da codificação, que abre possibilidades para análises críticas em torno da realidade codificada” (1982, p. 52). A criança, ao escolher representar a vaca no mato, está reinterpretando o texto literário a partir da sua própria leitura de mundo, talvez de um espaço que lhe é familiar, ou que desperte sua curiosidade. Sua intervenção não é mecânica, mas

situada, pois coloca em diálogo a ficção da vaca desaparecida com as paisagens internas e externas que ela conhece ou imagina.

A potência desse ato também pode ser pensada a partir das ideias de Jacques Rancière (2002), para o qual “quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender” (p. 30). Nesse sentido, o desenho da vaca amarela no mato revela a criança como sujeito pensante, capaz de interpretar, escolher e produzir sentido com liberdade. Ao escutar a narrativa e compartilhar sua criação, ela participa de uma experiência dialógica e emancipatória, na qual aprender se dá por invenção, vínculo e liberdade, e não por imposição.

Imagem 27 – Soltando a imaginação



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

O desenho apresenta, em sua composição literal, uma cena dividida em três faixas principais: na base, há uma área em verde que remete ao chão ou campo com um tronco de árvore desenhado na lateral esquerda; acima dela, um fundo branco pontilhado com manchas cinzas e vermelhas, sugerindo movimento ou elementos soltos no ar; no topo, uma faixa azul representando o céu. No canto superior direito, há um sol amarelo, no centro da imagem, a figura da vaca amarela está suspensa no espaço branco, não apoiada no chão, o que dá a sensação de que flutua ou está no ar.

Durante sua fala no momento de compartilhamento coletivo, a criança de pseudônimo Netuno disse que havia desenhado a vaca sendo carregada por uma ventania forte. A escolha de desenhar a vaca sendo carregada pelo vento sugere uma apropriação imaginativa e subjetiva da narrativa. Essa criança, ao ouvir a história, parece compreender o desaparecimento da vaca

como um evento metafórico: a vaca não some, ela voa, ela é levada com o vento. Há nesse gesto um atravessamento dinâmico, em que a ausência é transformada em deslocamento, e o mistério se converte em liberdade.

Trazendo isso para o contexto dessa produção infantil podemos dizer que essa não é uma prescrição da história contada, mas uma demonstração de potência criadora. A criança que imaginou a vaca voando mostra que compreendeu a história não por repeti-la, mas por reinventá-la. Ao compartilhar essa imagem com os colegas no momento de socialização, ela afirma sua interpretação diante dos outros e escuta outras possibilidades de narrativas, num processo que é também coletivo e democrático de construção de sentidos.

Georges Didi-Huberman (1998), ao refletir sobre a imagem e o ato de ver, nos lembra que ver é também imaginar, e imaginar é um gesto político, pois rompe com o visível instituído. O desenho da vaca no vento é também um ato de resistência ao óbvio, ao já dado. A criança não está apenas representando uma cena, mas abrindo uma possibilidade: e se a vaca não fugiu, mas voou? E se o vento for um personagem da história? Essa abertura do sentido pela imagem é, como diria Didi-Huberman (1998), uma forma de “levantar os olhos”, de não se submeter apenas ao que é esperado. É nesse espaço de liberdade que a leitura literária se transforma em gesto poético e emancipatório.

Assim, o desenho da vaca amarela sendo levada pelo vento, feito por essa criança é expressão de uma escuta sensível, de uma imaginação ativa e de uma subjetividade que lê a história a partir de si mesma. A vaca voa porque essa criança, ao escutar a história, permitiu-se imaginar, interpretar e criar a partir do que sentiu, pensou e viveu. E por isso mesmo, acreditamos que é nesse gesto que a educação se torna também liberdade, arte e emancipação.

Imagem 28 – Perdida na imensidão



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Aqui temos a imagem de uma vaca amarela com cabeça circular, orelhas rosa, com olhos e boca pretos, ligeiramente temos a impressão que ela estivesse chorando, ou olhasse para o nada. Acima do animal, duas manchas pretas flutuam no fundo branco: uma maior, com contornos difusos e uma pequena parte branca, e outras duas menores, arredondada, lembrando gotas de chuva. O fundo é inteiramente branco, o que confere à imagem um forte sentido de vazio ou imensidão.

Durante a partilha no grande grupo, a criança de pseudônimo Rosa disse: “Aqui é a vaca amarela perdida no meio do mundo.” A força poética dessa fala não apenas nomeia a imagem, mas insere a obra no terreno da criatividade infantil e da mistura de gerações. Haja vista, a expressão “*no meio do mundo*”, é bem comum entre a geração de nossos pais e/ou avós, carregando com ela um saber popular ancestral que, quando apropriado pela criança, torna-se gesto de travessia e reinvenção cultural. Aqui, temos a criança como autora e intérprete do mundo.

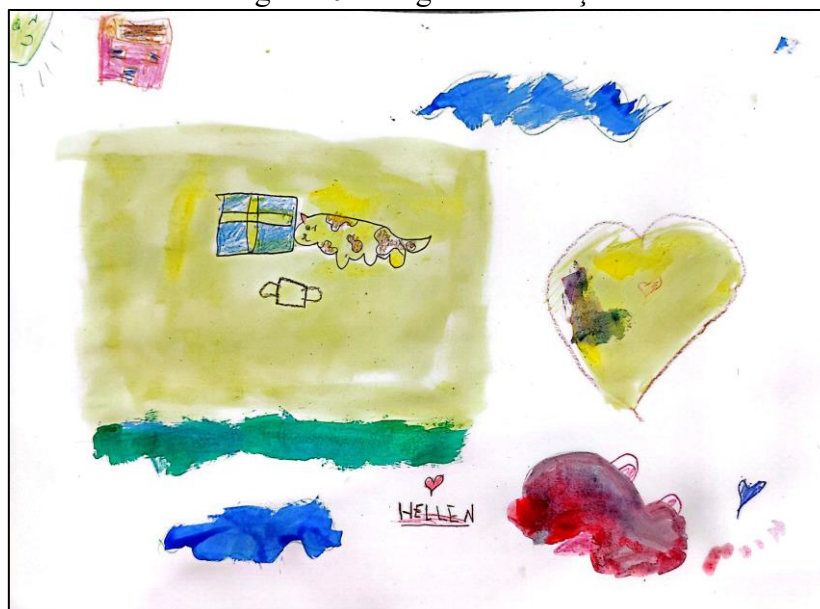
Diante disso, surgiu uma indagação: a imagem da vaca perdida, sozinha numa imensidão branca, poderia ser lida como uma metáfora para o próprio processo educativo? Ela parece sugerir que a educação não consiste em conduzir a vaca e/ou o educando a um destino pré-determinado, mas em reconhecer sua travessia pelo mundo, com suas buscas, perdas e reinvenções. O branco ao redor da vaca não indica ausência, mas um campo de possibilidades, um território ainda por nomear, um mundo em construção.

Essa leitura se reforça ao observarmos que o céu sem horizonte definido e o chão ausente, perceptíveis no fundo branco, apontam para um “não lugar” que remete à experiência

do desenraizamento, da busca e da errância. Não é a vaca que está fora do lugar; o “meio do mundo” é, como lembrava Freire (2005), um espaço de distanciamento da realidade, onde nos constituímos como sujeitos que buscam compreender e dar sentido à existência.

Nesse sentido, o desenho, acompanhado da fala da criança, se apresenta como uma síntese potente entre arte, memória e pensamento crítico. Ele sugere ao educador abandonar o papel de mero intérprete e se abrir à escuta sensível, participando da coautoria de sentidos. Como recorda Freire (2011), educar é fazer e refazer o mundo junto com os outros; e, como nos desafia Rancière (2002), é recusar o abismo entre saber e não saber, entre ver e explicar, reconhecendo a criança como sujeito capaz de interpretar e reinventar a realidade.

Imagem 29 – Fuga ou libertação?



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

O desenho feito por uma criança de pseudônimo Primavera apresenta uma casa composta por cores como amarelo, azul e verde. O tom esverdeado remete ao terreno onde a casa parece estar construída, sugerindo uma área de grama ou jardim. A janela é pintada em azul e amarelo, e logo ao lado há a figura de uma vaca que está pulando ou atravessando a janela, conferindo movimento e imaginação à cena. Acima, há outra construção, desenhada em tons de rosa, azul e marrom, representando uma segunda residência. Próximo a essa casa, vê-se um sol amarelo e, ao lado, uma nuvem azul. Na parte inferior do desenho, destaca-se uma forma azul que lembra um lago. À direita, há um grande coração amarelo com manchas coloridas, e, mais abaixo, outro coração menor, desta vez em azul.

A criança apresentou, por meio do desenho, a cena inicial da história: *Por onde andará a Vaca Amarela?*, ao mesmo tempo em que acrescentou novos elementos que revelam sua interpretação singular do enredo. Em sua versão, ela incluiu uma segunda residência e explicou que, segundo sua leitura, a Vaca Amarela teria fugido de sua casa em direção a essa outra casa.

Quando questionada sobre o motivo da fuga: por que a vaca deixaria a casa que já era sua para procurar uma nova, a criança respondeu que a vaca queria fazer novos amigos. Essa resposta evidencia não apenas a capacidade de imaginação, mas também uma leitura singular e relacional da história. A vaca que busca novas amizades pode ser compreendida como um reflexo do próprio desejo da criança por vínculos, descobertas e pertencimento. Trata-se de uma leitura que vai além do conteúdo literal do texto, demonstrando que a criança mobiliza seu universo emocional e social para dar sentido à narrativa. Como afirma Freire (2014), “o homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca.” (p. 28)

A partir dessa abordagem compreendemos que a construção do conhecimento e da própria existência se dá de modo coletivo, na convivência e na partilha. Para Freire, ninguém se forma sozinho: aprendemos, transformamo-nos e buscamos sentido para a vida a partir das relações que estabelecemos com outras pessoas. Assim, a comunhão enquanto encontro autêntico com o outro não é o fim da busca, mas sua condição. Só se busca algo verdadeiramente quando se está em relação com alguém ou com algo que nos interpela, nos desafia e nos convida a ir além. Afinal, a aprendizagem não se realiza no silêncio ou no isolamento, mas na comunhão entre sujeitos que, juntos, buscam compreender e transformar a realidade (Freire, 2005).

Por isso, pensamos que ao criar essa cena e justificar suas escolhas, a criança se inscreve como autora da narrativa, reafirmando-se como sujeito ativo e criador de sentidos. O ato de desenhar acaba por se tornar um dispositivo de afirmação de si: é a criança dizendo “eu penso, eu vejo, eu imagino”. Em consonância com o pensamento de Paulo Freire (2005), essa produção revela um conhecimento situado, enraizado em um tempo, um espaço e um contexto concreto que deve ser reconhecido e valorizado como parte legítima do processo educativo e formativo.

Imagem 30 - Inventei a Vaca



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Na imagem acima é possível vermos uma pintura infantil realizada com tinta guache. No centro da composição há o desenho de uma animal feito na cor preta. A figura repousa sobre uma faixa verde que cobre a parte inferior do papel, evocando a ideia de vegetação ou gramado. Na parte superior, uma faixa azul, com variações de tonalidade, remetendo ao céu. O fundo permanece em branco ao redor da figura, o que destaca ainda mais o contraste com o corpo negro central.

Segundo a própria criança de pseudônimo margarida, o desenho representa “uma vaca preta deitada no mato descansando”. Podendo ser compreendida como uma resposta criativa e imaginativa à narrativa. Ainda que na história original a vaca seja amarela e esteja em movimento, a criança reinterpreta a personagem como uma vaca preta que repousa. Revelando com isso um atravessamento entre o texto lido e a leitura de mundo que essa criança traz consigo.

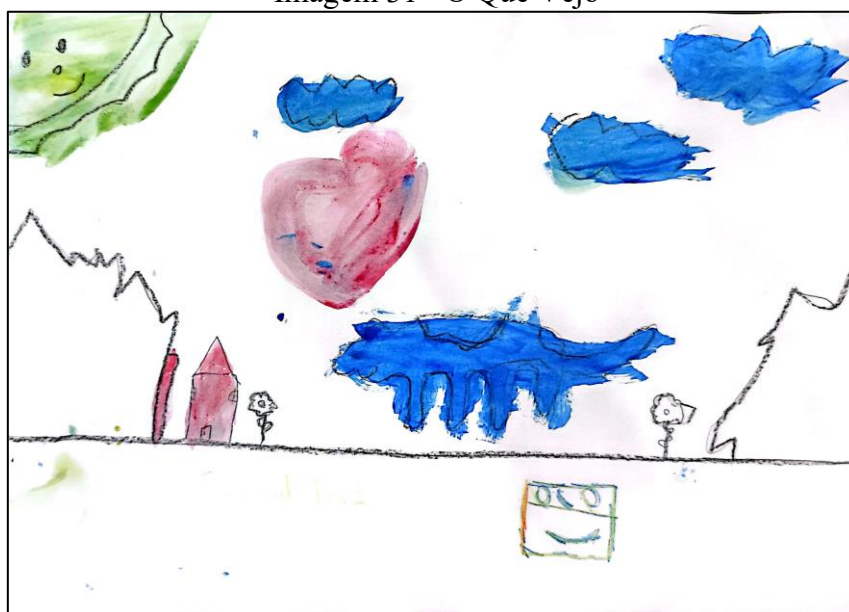
A escuta da história, portanto, não resulta em reprodução mecânica, mas em criação: a criança toma o enredo e o transforma em imagem conforme sua percepção, sua memória e seu desejo. Aqui, a vaca não está mais perdida: ela descansa, serena, como se tivesse encontrado um lugar seguro onde ficar. O que vemos é uma apropriação crítica da narrativa, um reposicionamento figurativo da personagem.

Freire também aponta que a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos e dos significados que eles atribuem ao mundo. “Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo, não para ficar nele” (Freire, 2008, p.71). Nesse sentido, ao desenhar uma vaca preta deitada no mato, a criança insere na história contada, elementos que fazem sentido dentro de

seu universo. Pode ser que, em sua vivência, vacas pretas sejam mais comuns, ou que o descanso seja sinal de tranquilidade e cuidado. Esse gesto de criar é, ao mesmo tempo, um gesto de ler o mundo com autonomia. Esse movimento de recriação é um testemunho de que, como defende Freire (2011), toda educação deve fomentar a curiosidade, a imaginação e o diálogo com o mundo real e possível.

Assim, a vaca preta deitada não apenas descansa: ela também ensina. Ensina que as crianças são leitoras do mundo desde cedo, que a arte é linguagem, e que toda escuta sensível pode transformar a prática pedagógica em um espaço de respeito, invenção e emancipação.

Imagem 31 - O Que Vejo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

A imagem apresenta em sua composição formas triangulares e retangulares que representam casas e árvores. No centro, destaca-se uma figura azul que a criança identifica como sendo uma vaca, na parte superior da imagem temos nuvens azuis espalhadas no céu e um sol pintado na cor verde e amarelo. Há ainda o desenho de duas rosas cercado a vaca e na parte inferior há uma carinha sorridente desenhada em um quadrado colorido, a qual a criança diz se tratar de um rádio.

De acordo com a criança, de pseudônimo Jasmin o desenho representa o momento em que a vaca está voltando para casa. O que nos parece apontar a compreensão da criança sobre o enredo, mas também sua maneira particular de atribuir sentido aos acontecimentos da narrativa. Ao expressar a vaca em movimento, em direção a um espaço com casas, a criança

constrói um desfecho próprio: um retorno, uma reconciliação, uma chegada. Esse gesto de criação é também um gesto de leitura crítica e criativa.

Nesta perspectiva com seu desenho a criança não busca repetir exatamente a narrativa ou os elementos visuais propostos por ela, pelo contrário, ela expressa a compreensão subjetiva da criança, mediada por seu mundo, suas compreensões e suas experiências. É nesse sentido que Paulo Freire (2011) afirma que ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo, mas que aprendemos sempre. E por isso, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Ou seja, o educador precisa estar disposto a acolher e aprender com os saberes expressos pelos educandos, mesmo quando eles escapam dos roteiros por eles pensados.

Ao afirmar que a vaca está voltando para casa, a criança desloca o foco da narrativa da ausência para o reencontro. Essa inversão pode suscitar não apenas uma interpretação pessoal do enredo, mas também levar a uma elaboração sobre o que significa “lar”, “segurança” ou “acolhimento”. É nesse ponto que a arte se mostra potente: ela não se limita a representar, mas comunica sentimentos, elabora vivências e propõe novas possibilidades de ver o mundo. Por isso, enxergamos nessa imagem uma maneira da criança dá forma ao que compreende e ao que sente. O papel do educador, nesse processo, é escutar com atenção, valorizar a criação e reconhecer o saber que emerge dessas expressões.

4.2.2 Teatro Imagem

Imagem 32 - Teatro Imagem



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

No dia 26 de maio de 2026, realizamos mais um encontro, dessa vez, vivenciamos a realização do Círculo de Cultura com crianças, intitulado: *Entre contos e recontos: inventando jeitos de (re)existir*. Inspirados na pedagogia freireana e nas práticas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, buscamos, ao longo dessa vivência, articular corpo, linguagem e imaginação como formas de expressão e leitura de mundo por parte das crianças.

Iniciamos a atividade com exercícios leves de alongamento, que funcionaram como aquecimento corporal e preparação sensível para o que viria em seguida. A escolha de começar pelo corpo se deu a partir do reconhecimento de que ele é a nossa primeira forma de expressão. Conforme aponta Boal (2008), é pelo corpo que se criam imagens, se comunicam sentimentos e se elaboram experiências sociais, inclusive aquelas marcadas por silenciamentos e opressões.

Na sequência, introduzimos o jogo *Estátua das Emoções*, cujo objetivo foi explorar a expressividade corporal e os sentimentos das crianças. A dinâmica consistia em nomear uma emoção (medo, alegria, tristeza, raiva, surpresa, entre outras) e convidá-las a “congelar” seus corpos numa estátua que representasse aquela emoção. Após esse primeiro momento de pausa expressiva, as crianças “ganham vida” e eram estimuladas a realizar uma pequena ação ou

gesto que continuasse expressando a emoção proposta. A atividade se baseou em jogos descritos na obra *Jogos para Atores e Não Atores*, de Augusto Boal (2008).

No início, enfrentamos alguns desafios na mediação da atividade. As crianças se mostraram inquietas, dispersando-se facilmente. Contudo, com persistência e escuta ativa, fomos adequando a mediação e, aos poucos, conseguimos envolvê-las no jogo. Observamos que, sobretudo na etapa das pequenas apresentações com os corpos em movimento, houve maior adesão e entusiasmo. As crianças demonstraram, por meio de suas criações, grande sensibilidade e potência imaginativa, o que favoreceu o engajamento nas etapas seguintes da atividade, especialmente no momento da contação de histórias.

As dinâmicas do Teatro Imagem se fizeram presente também na etapa final do encontro, que consistiu em uma dinâmica inspirada nas técnicas do Teatro Imagem, também desenvolvidas por Boal (2008), cuja proposta é apresentar situações através de imagens corporais estáticas, sem o uso da fala. Convidamos as crianças, em grande grupo, a expressarem com seus corpos a ideia de “opressão”, a partir de seus próprios repertórios e compreensões. Inicialmente, eu e uma colega animadora demos início à imagem coletiva, compondo uma primeira cena corporal. Em seguida, uma a uma, as crianças foram se aproximando e integrando suas imagens à composição, enriquecendo o cenário coletivo com diferentes gestos, expressões e posições corporais.

Essa etapa revelou-se muito significativa, pois além de promover o exercício de empatia e escuta do outro através do corpo, também abriu espaço para que as crianças compartilhassem experiências e percepções relacionadas ao tema da opressão. Ainda que não nomeassem verbalmente o que estavam representando, seus corpos comunicavam intensamente e revelavam compreensões potentes sobre limites, exclusões e resistências. Essa compreensão pode ser aprofundada na medida em que se reconhece o corpo como território de expressão, memória e produção de sentidos, por meio do qual as crianças elaboram leituras sobre o mundo social que as atravessa.

Ao comunicar-se corporalmente, elas não apenas expressam sentimentos individuais, mas revelam percepções coletivas acerca das relações de poder, das formas de silenciamento e das possibilidades de enfrentamento dessas experiências. Desse modo, as manifestações corporais tornam-se indícios de uma consciência em formação, que se constrói na interação com o outro e com o contexto, indicando que a leitura crítica da realidade não se restringe à linguagem verbal, mas se constitui também nos gestos, posturas e movimentos que dão visibilidade a modos de existir, resistir e afirmar-se.

Consideramos que a atividade cumpriu seus objetivos pedagógicos e políticos. As crianças não apenas compreenderam a proposta de que seus corpos “falam”, mas também vivenciaram, de forma concreta, o poder expressivo e comunicativo de suas presenças. Essa experiência reforça a importância de metodologias participativas, lúdicas e sensíveis no trabalho educativo com crianças, nas quais elas possam ser autoras de suas próprias narrativas e protagonistas de seus modos de ver e viver o mundo.

4.3 Entre Vozes e Imaginários: a contação de histórias como encontro entre o Poético e o Político

Imagem 33 - Vozes infantis



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

A contação de histórias, prática ancestral e presente em diferentes culturas, veio se constituindo ao longo do tempo como uma ferramenta pedagógica, destinada a educar através discursos moralista. Em oposição a essa concepção vem tentando se construir e fortalecer um entendimento da literatura enquanto espaço de encontro entre o poético e o político. Mais do que mero entretenimento, a prática de contar histórias implica criar sentidos, partilhar mundos e instituir modos de existência. Quando uma história é contada, não apenas palavras são ditas, mas vozes são convocadas, imaginários são mobilizados e subjetividades são constituídas.

Nesse sentido, a contação de histórias inscreve-se como uma prática política, na medida em que potencializa o reconhecimento de sujeitos historicamente silenciados e afirma outros modos de ver e sentir o mundo. Isso nos leva a refletir acerca do lugar da infância e da escuta nesse processo, considerando que a criança, como qualquer ser humano, é um ser de relações, não de repetições. Ou seja, o ato da contação de história deve acolher o diálogo e o pensamento crítico, e não impor visões de mundo de forma autoritária. Isso nos conduz à pergunta que o próprio Freire levanta: “como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?” (Freire, 2022, p. 127).

Ao que nos parece, estamos diante de um questionamento que não apenas denuncia práticas educativas verticalizadas: uma educação que impõe não ensina a dialogar, apenas condiciona a obediência mas que, sobretudo, desafia a própria concepção de ensino como exercício democrático.

O debate, enquanto experiência formadora, exige o reconhecimento do outro como sujeito de saber e de palavra. No entanto, em contextos marcados por práticas escolares normativas e por currículos padronizados, o espaço para o questionamento é frequentemente reduzido, e a escuta é substituída pela transmissão mecânica de conteúdos.

Discutir e debater são gestos que pressupõem escuta mútua, confiança e abertura para o inacabamento, valores que uma educação bancária, no sentido freiriano, não pode cultivar. Portanto, responder a essa provocação implica reconfigurar as relações pedagógicas, desfazer hierarquias autoritárias e afirmar a escola como espaço de encontro entre múltiplas vozes, inclusive as infantis.

É justamente nesse ponto que a contação de histórias pode se configurar como prática dialógica, tensionando uma lógica autoritária do ensino e abrindo espaço para que o imaginário se inscreva como forma legítima de conhecimento. Jacques Rancière (2012) afirma que “o real é sempre objeto de uma ficção, ou seja, de uma construção do espaço no qual se entrelaçam o visível, o dizível e o factível” (p. 74). Contar histórias, então, não é fugir da realidade, mas criar modos alternativos de percebê-la, exercitá-la e transformá-la.

Seria nesse caso, uma experiência estética e política que convoca a escuta e a criação de novos sentidos. “Essa criação é trabalho da ficção, que não consiste em contar histórias, mas em estabelecer relações novas entre as palavras e as formas visíveis, a palavra e a escrita, um aqui e um alhures, um então e um agora” (Rancière, 2012, p. 99).

A ficção, nessa perspectiva, não é apenas o conteúdo de uma história contada, mas o gesto poético de entrelaçar temporalidades, espacialidades e linguagens que não estavam previamente conectadas. Ela rompe com a linearidade do discurso dominante e inventa novas

formas de significação. Assim, o trabalho da ficção é um gesto político, pois torna visível o que estava oculto, audível o que era silenciado, e pensável o que era considerado irrelevante.

Essa concepção pode vir a ser fecunda quando aplicada à prática da contação de histórias com crianças não apenas como um recurso para ensinar valores ou conteúdos, mas como ato de criação e deslocamento, afirmando a potência das infâncias de construir sentidos múltiplos, cruzar fronteiras estabelecidas e habitar o mundo de forma poética e crítica. Ela permite que o “então” do conto se articule com o “agora” da escuta, que o “alhores” da imaginação se inscreva no “aqui” da experiência concreta da criança.

Assim, problematizar a noção de ficção em Rancière é reconhecer que educar poeticamente não significa alienar-se do real, mas sim criar condições para que outras realidades, inclusive as que ainda não existem, possam ser vislumbradas, narradas e, sobretudo, reivindicadas.

Na mesma direção, Regina Zilberman (2012) defende o papel da literatura infantil como mediadora entre o real e o imaginável, permitindo que a criança desenvolva sua criatividade e sua liberdade interpretativa. “O texto literário propicia ao leitor a possibilidade de desenvolver sua criatividade e sua imaginação, aspectos essenciais para o exercício da liberdade” (Zilberman, 2012, p. 44). A literatura não instrui de forma direta, mas instiga, desloca e transforma.

Ampliando essa compreensão da literatura como experiência estética e formativa, Coelho (2000), lembra-nos que a

literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (Coelho, 2000, p. 27)

Ou seja, Coelho (2000), compreende a contação de histórias como prática emancipadora que, ao dar acesso à palavra poética, também restitui às crianças o direito de imaginar outros mundos: possíveis ou impossíveis e de a partir disso, intervir no real, com isso, reivindicando o caráter formador da literatura não por aquilo que ensina diretamente, mas por aquilo que permite imaginar, desconfiar, questionar e reconstruir. Nesse sentido, a contação de histórias não apenas entretém, mas educa politicamente, e o faz por meio da problematização.

Como lembra Paulo Freire, “afirmar que os homens são pessoas, que, como tais, devem ser livres, e no entanto, nada fazer de concreto para que essa afirmação se torne realidade é uma piada” (Freire, 2016, p. 103). No campo da literatura e da contação de histórias, essa crítica

pode ser associada a práticas que se dizem emancipatórias nos discursos, mas que na prática se mostram o oposto disso. Não adianta celebrar a imaginação, a fantasia ou os direitos da criança em discursos institucionais se, na prática, se negam os espaços em que a infância possa exercitar sua escuta ativa, sua autoria e sua liberdade interpretativa. É no entrelaçamento entre palavra, escuta e ação que o compromisso com a liberdade se realiza, não como promessa vazia, mas como presença viva.

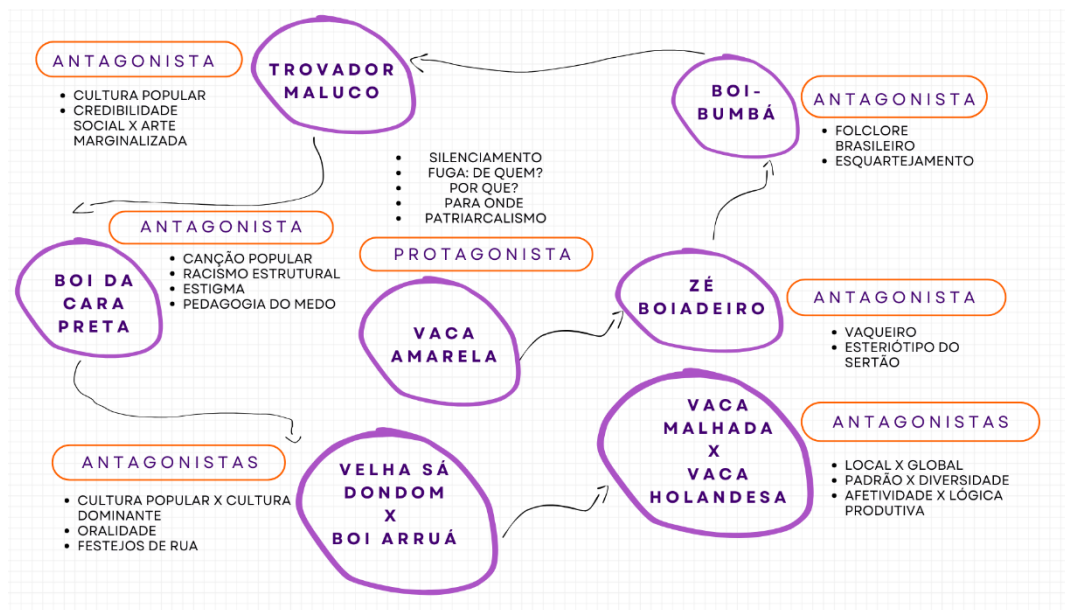
Em sua experiência com a educação suíça, Freire aponta: “discutiam também com as crianças a ideologia embutida nos livros de histórias infantis, não importava se estavam ou não sendo usadas na e pela escola” (Freire, 2008, p. 140). Ou seja, mesmo o que parece inocente, como as fábulas e contos, carrega valores e visões de mundo que devem ser problematizados.

Diante disso, Rancière (2002) adverte que ensinar sem promover a emancipação resulta em embrutecimento, enquanto emancipar não significa determinar o que o outro deve aprender, mas reconhecer a potência de pensamento que já habita cada ouvinte, inclusive as crianças. Quando a mediação assume um caráter vertical, há o risco de reduzir a escuta a um mero adestramento, o que ele critica ao afirmar que, nesse modelo, as crianças acabam apenas repetindo conteúdos de memória, sem efetivamente aprender, enquanto os adultos se reservam a inteligência, o gosto e a imaginação.

A crítica aqui é contundente: ao negar à criança a experiência plena da linguagem, nega-se também seu direito à inteligência sensível, à interpretação e à criação. A contação de histórias, portanto, inscreve-se como uma prática de escuta, de reconhecimento e de invenção. Ao mobilizar vozes e imaginários, ela tece um espaço de encontros que desafia as hierarquias tradicionais entre saber e não saber, entre ensinar e aprender. É nesse entre: entre o poético e o político, entre o narrador e o ouvinte, entre o real e o imaginado, que reside sua potência transformadora.

4.3.1 Rompendo com os silêncios: A escuta e pronúncia nas Trilhas da Vaca Amarela

Imagem 34 – Constelação dos personagens



Fonte: Construída pela pesquisadora, 2025.

A obra *Por onde andará a Vaca Amarela* ultrapassa a aparência lúdica de uma simples narrativa infantil sobre o desaparecimento de um animal. Quando examinada sob um olhar crítico e questionador, seu enredo revela conflitos sociais frequentemente naturalizados e invisibilizados, que, ao serem lidos com atenção reflexiva, desvelam camadas de sentido acerca das relações humanas, dos silenciamentos estruturais e das tensões que atravessam a vida em sociedade. A Vaca Amarela, nesse contexto, configura-se não apenas como o personagem central ausente, mas como uma metáfora de resistência, de ausência e de vozes silenciadas.

A vaca cumpre um papel narrativo fundamental: é ela quem movimenta a trama, mesmo sem estar presente fisicamente. Seu desaparecimento mobiliza toda a comunidade, provocando especulações, suposições e versões que se acumulam sem nunca tocarem, de fato, na ferida do que está em jogo. Cada personagem parece falar mais de si ao tentar explicar o sumiço da vaca do que tentar escutar ou compreender o que motivou sua saída. Nesse sentido, a vaca torna-se cerne do silêncio, não de um silêncio passivo ou omissivo, mas de um silêncio imposto, que denuncia aquilo que não é dito, aquilo que não se quer ver ou ouvir. Assim, a ausência da vaca fala mais do que qualquer presença.

Essa leitura pode ser aproximada das reflexões de Paulo Freire (2005) em *Pedagogia do Oprimido*, ao destacar que a opressão desumaniza tanto os que oprimem quanto os que são oprimidos, silenciando as possibilidades de diálogo verdadeiro. Nesse sentido, a figura da Vaca Amarela revela conflitos ocultos que atravessam a narrativa, sendo o silenciamento o mais evidente. Ao desaparecer, a vaca evidencia a dinâmica de uma sociedade em que todos falam, mas poucos escutam genuinamente. Sua ausência transforma-se em metáfora daqueles que são

ignorados, marginalizados e invisibilizados: vozes que tentam se fazer ouvir, mas são sistematicamente abafadas. Paradoxalmente, é nessa ausência que sua presença se torna mais eloquente, sugerindo uma forma de resistência, talvez mesmo de recusa, a permanecer em um lugar marcado pela desvalorização e pelo silenciamento.

Surge, então, um segundo conflito: o de identidade e pertencimento. A fuga da Vaca Amarela pode ser lida como a ação de quem se vê desencaixado de um espaço que não acolhe sua existência de forma autêntica. Ela não se reconhece mais no lugar que ocupa, seja como figura repetida em uma cantiga, seja como animal visto apenas por sua utilidade. Esse sentimento de desenraizamento toca em questões profundas da experiência humana: quem somos quando ninguém nos vê? Que espaço nos resta quando não nos sentimos pertencentes?

Freire (2022), em *Educação como Prática da Liberdade*, alerta que sem um sentimento de pertencimento, o ser humano é alienado de sua realidade, tornando-se prisioneiro de estruturas que o desumanizam. O reconhecimento da própria dignidade é o primeiro passo para que o oprimido se descubra como sujeito histórico. A Vaca Amarela, ao abandonar o papel que lhe é imposto, inicia essa travessia freireana da condição de objeto à de sujeito.

O terceiro conflito se relaciona diretamente com a lógica social da invisibilidade e da desvalorização. A vaca, enquanto elemento do cotidiano, muitas vezes é tratada apenas como um recurso: produtora de leite, animal de tração, ou alimento. Essa perspectiva utilitarista pode ser facilmente transposta para as relações humanas, nas quais muitas pessoas são reduzidas ao valor de sua produtividade, à função que cumprem socialmente, e não reconhecidas em sua integralidade, em sua subjetividade. A Vaca Amarela, nesse sentido, reflete todos os que são tratados como “coisas úteis” e não como sujeitos de desejo, de história e de direito.

O quarto conflito que percebemos na trama é o da autonomia. A saída da vaca do cenário cotidiano pode ser compreendida como um gesto de resistência. Ao se recusar a permanecer no papel que lhe foi socialmente atribuído, seja como objeto de piada na cantiga infantil, seja como ser invisível a Vaca Amarela expressa um desejo por liberdade, por reinvenção de si, por ruptura com uma estrutura opressiva. Seu silêncio torna-se grito, sua ausência torna-se presença política. Como Freire (2022) afirma, a liberdade não é um dado, mas uma conquista e essa conquista se inicia no momento em que o sujeito começa a perceber meios que negue o papel imposto e se reconhece como capaz de transformar sua realidade.

Finalmente, chegamos ao conflito que julgamos mais profundo e emblemático na trama: o da voz calada dos oprimidos. A Vaca Amarela representa, de forma metafórica, todos os sujeitos que não são ouvidos, que são estigmatizados, silenciados e mantidos à margem. A insistência da comunidade em perguntar “onde está?” em vez de “por que foi?” mostra a

manutenção de uma lógica social que prefere julgar, falar e controlar, a ouvir, acolher e transformar. Esse deslocamento do foco revela o modo como as opressões se perpetuam: não se escuta o grito de dor ou de autonomia, apenas se busca restabelecer a ordem. Uma ordem como diria Rancière (2005) fundada na distribuição desigual da escuta e da palavra, em que alguns têm o direito de interpretar e outros são relegados à condição de ruído, apontando assim, para uma situação de exclusão dos sujeitos do campo do que é considerado visível, audível e, portanto, político.

Assim, podemos sintetizar os conflitos vividos e representados pela *Vaca Amarela* em cinco eixos principais:

- **Silenciamento**, como imposição de um não-lugar de fala;
- **Identidade e pertencimento**, como crise do reconhecimento;
- **Invisibilidade social**, como negação do valor do ser;
- **Desejo de liberdade**, como gesto de ruptura com a opressão;
- **Vozes dos oprimidos**, como denúncia de um sistema que cala.

Dessa forma, *Por onde andar* a *Vaca Amarela* revela-se uma obra potente, que ultrapassa os limites da literatura infantil e propõe uma reflexão sobre o modo como tratamos o outro, especialmente aqueles que se afastam do centro, que se recusam a cumprir o papel que lhes foi imposto. A vaca, ao sumir, nos obriga a pensar: quantas pessoas têm suas histórias ignoradas? Quantas vezes nos colocamos como intérpretes de silêncios que não buscamos compreender? Quantas vezes supomos ao invés de escutar?

Como aponta Paulo Freire (2005), a verdadeira educação e, por extensão, qualquer relação humana emancipadora, nasce do encontro entre sujeitos que se reconhecem em sua incompletude e estão dispostos a dialogar.

A narrativa da *Vaca Amarela*, portanto, não é apenas sobre um desaparecimento. É sobre a necessidade urgente de escuta, de acolhimento e de reconhecimento da existência do outro em sua inteireza. As crianças, em suas falas e interpretações, destacaram sobretudo a questão do silenciamento, relatando, inclusive, que já haviam vivenciado situações em que professoras cantavam a música da *Vaca Amarela* como estratégia para fazê-las ficar em silêncio, o que intensificou a identificação com a experiência da personagem. Nesse movimento, perceberam que a vaca parecia desejar ser livre, recusando o lugar de silêncio que lhe era imposto. A narrativa configura-se, assim, como uma crítica velada e, ao mesmo tempo, escancarada a uma sociedade que se acostumou a silenciar, julgar e esquecer. Nessa perspectiva, arriscamos inferir que o sumiço da *Vaca Amarela* não foi uma ação inconsciente, mas uma tentativa, um

chamamento ao desvelamento de situações que nos aprisionam, nos oprime e nos desumaniza, apontando para um gesto de tomada de consciência e de busca pela liberdade.

Portanto, a história *Por Onde Andará a Vaca Amarela?*, não é apenas sobre um desaparecimento. É sobre a necessidade urgente de escuta, de acolhimento, de reconhecimento da existência do outro em sua inteireza. É uma crítica velada e, ao mesmo tempo, escancarada a uma sociedade que se acostumou a silenciar, julgar e esquecer. E, nesse sentido, arriscamos inferir que o sumiço da Vaca Amarela não foi uma ação inconsciente, mas uma tentativa, um chamamento ao desvelamento de situações que nos aprisiona, nos oprime e nos desumaniza. Seria uma ação para a tomada de consciência, e para a busca pela liberdade.

5 CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

Encerrar esta pesquisa é revisitar o percurso vivido na Escola André Luiz, campo que acolheu não apenas uma investigação, mas um processo de transformação coletiva. Partimos do objetivo de compreender como a literatura infantil, mediada sob uma perspectiva emancipatória e inspirada na pedagogia freireana, poderia provocar deslocamentos nas práticas educativas e nas formas de as crianças lerem o mundo. O propósito foi provocar transformações na prática literária escolar inspiradas em uma pedagogia libertadora, a qual foi o norte que orientou cada etapa, desde os primeiros contatos com a comunidade até a realização dos círculos de cultura e a análise dos desenhos e falas das crianças.

Durante o trabalho teórico, ficou evidente que, ao longo de sua história, a literatura infantil tem sido frequentemente vinculada a finalidades pedagógicas, assumindo a função de auxiliar na educação das crianças e de transmitir valores e padrões socialmente estabelecidos. Pensamos que essa perspectiva, no entanto, tende a obscurecer a dimensão artística e estética das obras, reduzindo a experiência literária a um meio de disciplinar comportamentos. A pesquisa buscou justamente contrapor-se a esse modelo, promovendo uma leitura da literatura infantil como expressão artística e humana, capaz de suscitar reflexão, imaginação e diálogo. Como temos observado ao longo deste estudo, tais aspectos estão intrinsecamente ligados ao campo das artes e à formação sensível do sujeito.

As experiências vividas com as crianças do terceiro ano do ensino fundamental da Escola André Luiz mostraram que, quando o texto literário é apresentado como espaço de diálogo, ele desperta curiosidade, imaginação e posicionamento crítico. Nos Círculos de cultura, nas conversas e nas produções gráficas, as crianças se mostraram leitoras e autoras, revelando modos próprios de compreender as histórias e de relacioná-las às suas vivências. O ato de ouvir, desenhar e conversar sobre as narrativas tornou-se uma prática de escuta e criação, em que o sentido da leitura se construiu coletivamente. Assim, a literatura se afirmou como experiência estética e política, por meio da qual é possível se pensar e sentir o mundo, se questionar injustiças e afirmar-se como sujeito de saber.

Entendemos e vivenciamos durante todo o percurso teórico-metodológico e prático da pesquisa, contudo, que essa não é uma tarefa fácil. Implica, inicialmente, compromisso ético e sensibilidade do mediador, pois a subjetividade na leitura não deve ser confundida com arbitrariedade. Interpretar uma obra literária é um exercício de escuta e responsabilidade, no qual a liberdade interpretativa se articula a um rigor ético e estético. Como propõe Paulo Freire (2005; 2011), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e é nesse encontro que o educador

se coloca como mediador dialógico, aquele que não impõe interpretações, mas convida à reflexão crítica, reconhecendo as crianças como produtoras de sentidos.

Bem como, implica também desafiar um modelo de sistema educacional que nos documentos normativos se diz progressista, adepto da prática educativa inovadora e provocadora, mas que na prática se apresenta com traços forte do ensino tradicional e conteudista que a muito se constitui como sinônimo de sucesso e de qualidade escolar.

O campo de pesquisa também revelou desafios significativos. No início, foi difícil conquistar o envolvimento das crianças e lidar com o desinteresse que muitas expressavam pela escola e pela leitura. A pesquisadora, ainda em processo de formação docente, e sem possuir experiência de sala de aula, precisou reinventar suas práticas, aprendendo a criar pontes entre o texto literário e as vivências do grupo. A escuta sensível e o contato contínuo com as crianças transformaram as dificuldades em aprendizado, mostrando que a literatura só adquire potência quando vivenciada com afeto, ludicidade e respeito às singularidades infantis.

A experiência dos círculos de cultura com as crianças revelou-se, sobretudo, como um processo formativo marcado por desafios, deslocamentos e aprendizagens mútuas. Inicialmente, a resistência, o desinteresse pela escola e pela leitura evidenciaram marcas de uma vivência escolar pouco dialógica, exigindo da pesquisadora uma postura aberta à escuta e à reinvenção constante de suas práticas. Ao se colocar em processo, reconhecendo-se também como aprendiz, foi possível construir, gradativamente, vínculos e pontes entre o texto literário e as experiências concretas das crianças.

Nesse movimento, o círculo de cultura constituiu-se como espaço de encontro, diálogo e partilha, no qual a literatura deixou de ser apenas objeto de leitura para tornar-se experiência vivida, atravessada por afeto, ludicidade e respeito às singularidades infantis, revelando seu potencial como prática emancipatória e humanizadora.

A realização desta pesquisa teve um impacto profundo em minha formação como educadora e pesquisadora. A convivência diária com as crianças da Escola André Luiz e a mediação das leituras literárias me desafiaram a repensar minhas próprias concepções sobre ensino e aprendizagem. Essa experiência despertou em mim uma compreensão mais aprimorada acerca da razão pela qual Freire concebe o papel do educador como algo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos: trata-se de acolher as vozes infantis, reconhecer suas interpretações e criar condições para que se apropriem dos textos de modo crítico e criativo. Ela reafirmou a relevância da escuta sensível, da paciência e da flexibilidade, evidenciando que ensinar é, antes de tudo, um ato de diálogo e de aprendizado compartilhado com os educandos. Ao observar o efeito transformador da literatura sobre as crianças,

compreendi também a potência da mediação como prática ética, estética e política, capaz de ampliar horizontes e fomentar a autonomia dos alunos.

Enquanto pesquisadora, o trabalho na Escola André Luiz possibilitou a integração entre teoria e prática de forma concreta e enriquecedora. A análise dos desenhos, das falas e das releituras das histórias revelou a complexidade da recepção infantil, exigindo de mim um olhar atento e reflexivo para compreender os múltiplos sentidos produzidos pelas crianças. Essa vivência reforçou a convicção de que a pesquisa não é apenas um levantamento de dados, mas um espaço de coprodução de conhecimento, no qual a pesquisadora também se transforma ao dialogar com os sujeitos estudados. Os desafios enfrentados, como a resistência inicial de algumas crianças, se revelaram oportunidades de aprendizado, fortalecendo minha postura investigativa, a capacidade de adaptação metodológica e o compromisso com uma prática educativa e investigativa emancipada.

Entre os resultados mais expressivos, destacam-se as transformações na forma como as crianças passaram a se relacionar com a leitura e com o próprio espaço escolar. Mesmo aquelas que inicialmente se mostravam desinteressadas ou resistentes às atividades se envolveram nos encontros literários, participando com entusiasmo das conversas, dos desenhos e das releituras das histórias. Ao longo do processo, tornaram-se, ao mesmo tempo, leitoras e autoras das narrativas, criando novas versões das tramas, invertendo papéis e articulando passagens da história às suas próprias vivências.

Essas produções revelaram um movimento de apropriação e de ressignificação da literatura, mostrando que, quando compreendida como experiência viva, ela permite à criança reconhecer-se como sujeito de criação e de leitura do mundo. Inspirada em Jacques Rancière (2002; 2012), esta pesquisa reafirma a igualdade das inteligências, todas as crianças são capazes de ler, interpretar e produzir sentidos, desde que lhes seja oferecido um espaço de escuta, diálogo e reconhecimento.

Do ponto de vista metodológico, as atividades realizadas nos círculos de cultura evidenciaram que a leitura literária é também uma prática de resistência. Ao propor o diálogo em torno de obras que abordam questões éticas, sociais e políticas, a pesquisa buscou provocar o ambiente escolar, convidando educadores e alunos a olharem para a literatura como território de questionamento. Essa provocação foi, talvez, o legado mais significativo da experiência: abrir brechas no cotidiano da escola para que a arte atravessasse o ensino, instaurando momentos de diálogo, imaginação e crítica.

O percurso revelou ainda o quanto a prática educativa é um movimento em constante construção. A pesquisadora, que também se constituiu professora nesse processo, foi desafiada

a reinventar-se diante das resistências, silêncios e imprevisibilidades que emergiam nos encontros com as crianças. A cada círculo de cultura, a cada desenho ou comentário inesperado, foi possível reconhecer a potência do inédito-viável freireano, a ideia de que o novo se constrói no diálogo e na abertura para o outro. Assim, a pesquisa não apenas se propôs a produzir dados, mas também provocar os sujeitos ali envolvidos.

Essa experiência também deixa marcas para a prática educativa. Trabalhar a literatura infantil a partir de uma perspectiva crítica e estética exige do professor um olhar atento e uma escuta ativa, capazes de acolher as múltiplas leituras que as crianças produzem. O papel do educador, nesse contexto, não é o de decodificar a mensagem “correta” da obra, mas o de mediar o encontro entre texto e leitor, estimulando a curiosidade, a imaginação e a liberdade de pensamento. Como afirma Paulo Freire (2005), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção dele. É nesse sentido que o mediador literário se torna um provocador de sentidos e um fomentador de experiências estéticas.

O que deu certo foi, sobretudo, a criação de um espaço em que as crianças puderam ser escutadas e se reconhecer como protagonistas do ato de ler. O que não deu certo, ou melhor, o que escapou ao controle, foram os imprevistos e as dispersões, a dificuldade de conseguir as autorizações dos pais para a realização da pesquisa, mas neles também se revelou o movimento vivo da aprendizagem. As contradições, os silêncios e as interrupções fizeram parte da experiência e reafirmaram a compreensão freireana de que a educação se constrói no encontro e na abertura ao inédito.

Ainda assim, a escuta atenta, a convivência diária com as crianças e o aprofundamento teórico sobre práticas lúdicas e emancipadoras possibilitaram a construção de uma nova relação com o espaço da pesquisa. Gradualmente, busquei contornar os obstáculos, sem perder de vista a compreensão de que a literatura só adquire potência quando vivenciada com afeto, mediação e respeito às singularidades infantis. Esse percurso permitiu superar barreiras e reforçar a crença de que, apesar dos limites enfrentados, foi possível alcançar os objetivos propostos e contribuir para a valorização da literatura como caminho legítimo de formação e transformação.

Esta pesquisa busca fortalecer a percepção de que a literatura infantil, quando trabalhada sob uma pedagogia da escuta e da participação, é um potente instrumento de emancipação. Ela provoca, questiona e transforma. Na Escola André Luiz, essa experiência não apenas revelou novas formas de as crianças se relacionarem com as histórias, mas também desestabilizou a lógica prescritiva da prática pedagógica, abrindo caminho para um fazer educativo mais humano e crítico. Assim, a literatura se reafirma como direito e como semente de

transformação, uma prática de liberdade que nasce do diálogo entre palavra, imaginação e mundo.

As discussões aqui desenvolvidas parecem apontar para possibilidades teóricas e metodológicas que dialogam com um campo da educação interessado em refletir sobre suas próprias práticas. Nesse diálogo, vislumbra-se a educação não como um conjunto de prescrições, mas como um processo que se constrói no encontro, na escuta e na abertura para perspectivas críticas e emancipadoras.

Como desdobramento desta pesquisa, acreditamos que as experiências vividas na Escola André Luiz possam inspirar novas práticas de mediação literária em diferentes contextos educativos. O trabalho com a literatura, ancorado em uma perspectiva freireana e estética, mostrou-se fértil para promover o diálogo entre arte, infância e educação, revelando a potência dos círculos de cultura como espaços de leitura sensível e crítica. Assim, a continuidade dessas ações, por meio de projetos permanentes de leitura literária e formação de mediadores, pode fortalecer uma cultura escolar que valorize a escuta das crianças, a imaginação e o direito à palavra. Tais iniciativas poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia da literatura que reconheça o texto literário como um território de encontro entre saberes, vozes e experiências.

Além disso, o estudo abre caminhos para novas investigações que explorem o papel da literatura na constituição do sujeito leitor e nas práticas de resistência dentro da escola. Pesquisas futuras podem aprofundar o diálogo entre literatura, infância e emancipação, ampliando a compreensão sobre como as crianças produzem sentidos, narram suas experiências e constroem mundos possíveis por meio da palavra e da imagem. Também se faz necessário refletir sobre a prática educativa no campo da leitura literária, propondo percursos formativos que articulem teoria, prática e sensibilidade estética. Nesse horizonte, a pesquisa aqui apresentada não se encerra, mas se projeta como convite para que educadores, pesquisadores e artistas continuem reinventando modos de ler e de estar com as crianças, fazendo da literatura um exercício contínuo de liberdade e criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A palavra mágica. In: **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

ANTIGUIDADES E RARIDADES. **Aesop's Fables**. Elementary or Learner's Style Centenary Edition by Sir Isaac Pitman. 1813.

BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2022.
BELCHIOR, Antônio Carlos. Como nossos pais. In: REGINA, Elis. **Falso Brillante**. Rio de Janeiro: Phonogram, 1976.

BEZERRA, Cícero Cunha. **Clarice Lispector: acontecimento, Deus e literatura**. Horizonte, Belo Horizonte, v. 15, n. 48, p. 1504-1524, out./dez. 2017 – ISSN 2175-5841

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Traduzido por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Entre a observação participante e a pesquisa participante memórias e imaginários ao redor de vivências com pesquisas entre “puras”, “aplicadas”, “etnográficas” e “participantes”**. A patilha da vida: Livros e outros escritos de Carlos Rodrigues Brandão, (s.d). Disponível em: www.apartilhadavida.com.br. Acesso em: 29/10/2024

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina**. A patilha da vida: Livros e outros escritos de Carlos Rodrigues Brandão, (s.d). Disponível em: www.apartilhadavida.com.br. Acesso em: 29/10/2024

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **“Eles, Nós, Entre-Nós” algumas memórias e imaginários sobre e a investigação-ação-participativa**. A patilha da vida: Livros e outros escritos de Carlos Rodrigues Brandão, (s.d). Disponível em: www.apartilhadavida.com.br. Acesso em: 29/10/2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Ensino Fundamental Anos Iniciais.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura e escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003. (Coleção ideias sobre a linguagem).

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COMENIUS, Jan Amós. **Orbis sensualium pictus...** Die sichtbare Welt.... Nuremberg: Michael Endter, 1658. pdf. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k317106b/f5.item>. Acesso em: 23/09/2024

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra. 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.

FRANÇA, Montenegro, Andressa de. **Contação e escrita de histórias infantis: a pedagogia da escuta como um caminho para a proteção e (trans)formação da criança**. Mossoró, RN, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró, RN, 2021. Disponível em: <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2019>. Acesso em: 10/05/2024.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Orgs.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FREIRE, Paulo. A criança, a leitura e a alfabetização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: o homem, o educador, o pensamento**. São Paulo: Graal, 1982 a.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. rev. da FAEEBA, Salvador, nº 7, Jan/Jun, 1997. In: Acervo Digital Paulo Freire.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

- FREIRE, Paulo. *À Sombra desta mangueira*, 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36 ed rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- Hostina Maria Ferreira do Nascimento, Hélio Junior Rocha de Lima, Maria Cleoneide Soares (Orgs.). **Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas**. Mossoró – RN: EDUERN, 2019.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- KOHAN, Walter. **Paulo Freire, Mais do que Nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte, MG: Vestígio, 2019.
- LIMA, Hélio Junior Rocha de Lima; XAVIER, Lara Raquel Bandeira; CARDOSO, Felipe Lopes Cardoso. **Pedagogia e teatro do oprimido: o coringa nas ações de Extensão**. In Hostina Maria Ferreira do Nascimento, Maria Cleonice Soares e Hélio Junior Rocha de Lima (orgs.). **Educação Popular em Trilhas LEFreireanas**. Mossoró, RN: Edições UERN: 2022. pp.120-129.
- LIMA, Hélio Junior Rocha de. **Pedagogia do Teatro: tema no processo criativo**. Mossoró, RN: Edições UERN: 2022.
- LIMA, Hélio Junior Rocha de. **Pedagogia de um teatro popular**. CEDECA- Casa Renascer. Natal-RN: 2009.
- Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12961297/pedagogia-de-um-teatro-popular-cedeca-casa-renascer>
- Acesso em: 23.04.2025
- LIMA, Hélio J. R. de; TAVERNARD, Maria Cleonice Soares; ROCHA, Isabel Cristina Gondim. A epistemologia freireana dos cadernos reflexivos e de ação: práticas dialógicas e investigativas nos círculos de cultura. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 25, dossiê “**A crise estrutural do capital e as pedagogias contra-hegemônicas**”, em prelo. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/announcement/view/702>
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARQUES, Kelly Cristina Vaz de Carvalho. **A literatura infantil e a formação cidadã: o fazer docente da educação infantil**. 2018. 165 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em

Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível:
<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2386>. Acesso: 26/04/2024

MOSSORÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico-PPP**. Escola Municipal André Luiz, 2024.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do, LIMA, Hélio Junior Rocha de, SOARES, Maria Cleoneide (Orgs.). **Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas**. Mossoró – RN: EDUERN, 2019.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do, LIMA, Hélio Junior Rocha de, SOARES, Cleonice Soares e Hélio Junior Rocha de Lima (orgs.). **Educação Popular em Trilhas LEfreireanas**. Mossoró, RN: Edições UERN: 2022.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; SILVA, Francisca Erenice Barbosa da; Francirleide Monaliza Ferreira do, NASCIMENTO. Pesquisa como problematização da realidade. *In* Hostina Maria Ferreira do Nascimento, Hélio Junior Rocha de Lima, Maria Cleoneide Soares (Orgs.). **Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas**. Mossoró – RN: EDUERN, 2019. pp. 15-32.

NASCIMENTO JÚNIOR, Luiz Gonzaga do. O Que É, O Que É. *In*: Gonzaguinha. **Caminhos do Coração**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1982.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. **Os trabalhos científicos e o estado da questão**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004.

Disponível: https://www.researchgate.net/publication/297598416_Trabalhos_cientificos_e_o_estado_da_questao. Acesso em: 26/04/2024

OLIBONI, Debora Gaspar Falkemback. **O texto literário na educação infantil: práticas e concepções de leitura dos professores na infância**. 2019.180 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.
Disponível: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/1736>. Acesso: 26/04/2024

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das Ciências humanas**. São Paulo: UCITEC/UNESP, 1998. Disponível em:
https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PESQUISA%20EM%20GEOGRAFIA/Metodologia%20das%20Ci%EAncias%20Humanas.pdf. Acesso em: 03/05/2024

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org: Editora 34, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura**. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015. – (Coleção Textos Filosóficos)

SILVA, Francisca Erenice Barbosa da Silva; OLIVEIRA, Erivaneide da Silveira Oliveira; SILVA, Débora Raquel Araújo. Algumas contribuições acerca do exercício da ação-reflexão para o processo de ensino/aprendizagem. *In* Hostina Maria Ferreira do Nascimento, Maria Cleonice Soares e Hélio Junior Rocha de Lima (orgs). **Educação Popular em Trilhas LEFreireanas**. Mossoró, RN: Edições UERN: 2022. pp.102-114.

SOUZA, Daniela dos santos. **Encontros entre a Literatura Infantil e a Escola Transformadora**: uma análise de práticas na Escola Pública. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 2004. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/27910>. Acesso: 26/04/2024

SOUZA, Míria Helen Ferreira de. **Literatura e formação humana**: nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró, RN, 2014. Disponível em: <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2012>. Acesso: 10/05/2024

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 4ª ed.- Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TOQUINHO; VINÍCIUS, de Moraes. Aquarela. *In*: toquinho. **O Melhor de Toquinho e Vinícius de Moraes**. São Paulo: Som Livre, 1983.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2012.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze: uma filosofia do acontecimento. Tradução e prefácio de Luiz B.I., Orlandi. São Paulo- Editora:34, 2016.

ANEXOS

CRONOGRAMA DE PESQUISA: LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA E AS QUESTÕES DE UMA LEITURA EMANCIPADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PRÉ DIÁLOGO COM A GESTÃO DA ESCOLA

ATIVIDADES	PÚBLICO ALVO	POSSÍVEIS DATAS
Diálogo inicial	supervisora/ bibliotecária/ professora	07/05/2025
Assinatura da documentação	Participantes da pesquisa/ alunos do terceiro ano do ensino fundamental- alunos e pais	A definir com a gestão escolar
Observação de atividades envolvendo a literatura infantil	Turma do terceiro ano do ensino fundamental	A definir com a gestão escolar
Momento para levantamento temático para a posterior escolha da história a ser trabalhada no círculo de cultura	Turma do terceiro ano do ensino fundamental	A definir com a gestão escolar
Busca temática de histórias no acervo da escola	A pesquisadora	A definir
Momento de escolha da história a partir da busca temática	Turma do terceiro ano do ensino fundamental	A definir com a gestão escolar
Realização do Círculo de cultura	Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular e turma de alunos do terceiro ano do ensino fundamental, anos iniciais.	Entre os dias 26 a 30 de maio de 2025 OU entre os dias 2 e 6 de junho de 2025, combinar com a gestão da escola.

**CRONOGRAMA DE PESQUISA: LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA E AS
QUESTÕES DE UMA LEITURA EMANCIPADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
PÓS DIÁLOGO COM A GESTÃO DA ESCOLA**

ATIVIDADES	PÚBLICO ALVO	POSSÍVEIS DATAS
Diálogo inicial	supervisora/ bibliotecária/ professora	07/05/2025
Assinatura da documentação	Participantes da pesquisa/ alunos do terceiro ano do ensino fundamental- alunos e pais	08/05/2025 a 16/05/2025
Observação de atividades envolvendo a literatura infantil	Turma do terceiro ano do ensino fundamental	12/05/2025 a 16/05/2025
Momento para levantamento temático para a posterior escolha da história a ser trabalhada no círculo de cultura	Turma do terceiro ano do ensino fundamental	19/05/2025
Busca temática de histórias no acervo da escola	A pesquisadora	20/05/2025
Momento de escolha da história a partir da busca temática	Turma do terceiro ano do ensino fundamental	22/05/2025
Realização do Círculo de cultura	Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular e turma de alunos do terceiro ano do ensino fundamental, anos iniciais.	26/05/2025

PLANO DE TRABALHO DA INTERVENÇÃO NO ANDRÉ LUIZ DIA 26/05/2025

CÍRCULO DE CULTURA: ENTRE CONTOS E RECONTOS: INVENTANDO JEITOS DE (RE)EXISTIR

HISTÓRIA ESCOLHIDA: Por onde andar a vaca amarela?

AUTOR: Adriano Bitarães Netto

ILUSTRAÇÕES: Marlette Menezes

ETAPAS SUGERIDAS PARA O CÍRCULO DE CULTURA

1. Acolhida (10 a 15 min)

❖ PRIMEIRO MOMENTO:

- Iniciar a oficina com alongamentos de aquecimento corporal.
- Em seguida, introduzir um ou dois jogos iniciais.

• SUGESTÕES DE JOGOS:

1. Estátua das Emoções

Objetivo: Trabalhar a expressividade corporal e os sentimentos.

- **Como jogar:** O coordenador diz uma emoção (ex: medo, alegria, tristeza, raiva, surpresa) e as crianças devem congelar seus corpos em uma estátua que represente essa emoção. Em seguida, elas podem “ganhar vida” e representar uma pequena ação com essa emoção no corpo.
- **Após finalização do jogo pode fazer perguntas a respeito da dinâmica, tipo:** Você já se sentiu assim? O que fez quando se sentiu assim?

2. Espelho Mágico

Objetivo: Desenvolver empatia, escuta e atenção ao outro.

- **Como jogar:** Em duplas, uma criança realiza movimentos lentos com o corpo e a outra deve imitá-la como se fosse um espelho. Depois, trocam os papéis.
- **Variação do jogo:** Fazer o jogo em grupo, com todos imitando o/a coordenador(a).
- **Após finalização do jogo pode fazer perguntas a respeito da dinâmica, tipo:** Foi fácil acompanhar? Como é prestar atenção no outro com o corpo?

3. Máquina de Sons e Movimentos

Objetivo: Estimular a criatividade coletiva e o trabalho em grupo.

- **Como jogar:** Uma criança começa com um som e um movimento repetitivo. Uma a uma, as outras crianças vão entrando na “máquina”, acrescentando novos sons e movimentos. Forma-se uma máquina coletiva e ruidosa.
- **Variação:** Depois, a máquina "quebra" e cada um para gradualmente.
- **Após finalização do jogo pode fazer perguntas a respeito da dinâmica, tipo:** Como foi criar algo juntos? O que mudou quando todos participaram?

4. Congela! (Estátua com Histórias)

Objetivo: Estimular a imaginação e a narrativa corporal.

- **Como jogar:** As crianças caminham livremente pela sala. Quando o coordenador disser: “**CONGELA!**”, todos param em uma estátua. O facilitador escolhe uma ou duas estátuas para “ganharem vida” e contar uma pequena história a partir daquela pose.
- **Variação:** As histórias podem ser inventadas ou baseadas em situações do cotidiano (escola, casa, etc.).
- **Após finalização do jogo pode fazer perguntas a respeito da dinâmica, tipo:** O que a sua imagem queria contar? Você já viveu algo parecido?

2. Contação da história (30 a 40 min)

Breve Problemática – Perguntas geradoras (10 a 15 min)

- O que chamou mais atenção de vocês na história?
- Por que será que ninguém sabe ao certo por onde andou a vaca amarela?

- O que significa essa vaca que some e ninguém acha?
- Qual é a importância da vaca? Por que todos a procuram?
- Na nossa vida, o que as vezes some e a gente nem percebe?
- Quem são as vacas amarelas da nossa sociedade hoje, aquilo ou aqueles que somem ou são esquecidos?
- Por que algumas pessoas ou temas são deixados de lado nas conversas, nas escolas, na televisão?
- Que tipos de problemas muitas vezes são ignorados até que alguém “grite” por eles?
- Quando estamos em grupo, a gente escuta todos de verdade? Ou deixamos alguns de lado?
- Como podemos fazer com que ninguém se sinta invisível?

3. Atividade expressiva: confecção dos cadernos reflexivos e de ação (20 a 30 min)

- Criação livre e autoral de cada criança.
- Formação de quatro grupos de trabalhos (entre 5 e seis crianças por grupo e um mediador- membro do LEFREIRE)

4. Apresentação dos trabalhos no grande grupo

5. Fechamento da atividade (5 a 10 min)

- Pergunta final: O que aprendemos hoje sobre ver o que está escondido?
- A partir da experiência propor a formação da imagem corporal coletiva.

ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES POSSÍVEIS NA OBRA APARTIR DOS CONCEITOS FREIREANOS

A pergunta que dá título ao livro: *Por onde andar a vaca amarela?* pode ser entendida como um dispositivo provocador de curiosidade, uma abertura para as experiências/visões de mundo das crianças seja considerada e mais que isso seja incorporada ao processo de ensino, algo que Freire valorizava como ponto de partida para a construção do conhecimento. Em sua

visão, educar é instigar perguntas e não oferecer respostas prontas (educação bancária). A vaca amarela, ao desaparecer, cria um vazio de sentido que mobiliza as personagens (e o leitor) a buscar, investigar, levantar hipóteses, ou seja, a problematizar não só a história, mas o mundo.

Afinal como bem disse Freire (2014), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Nesse sentido, a história pode ser lida como uma metáfora para a busca do saber que parte da experiência concreta dos sujeitos, uma das bases da educação libertadora, proposta pelo autor.

Freire nos alerta ainda para a possível imposição de uma única narrativa como verdade absoluta. Tendo isso como parâmetro, é possível perceber que a obra *Por onde andar a vaca amarela?* Pode ser entendida como um convite ao leitor a confrontar versões, duvidar e questionar, movimentos esses essenciais à formação da consciência crítica, defendida por Paulo Freire.

VAMOS A ALGUMAS INTERPRETAÇÕES ORIUNDAS DA LEITURA DA NARRATIVA EM CONFRONTO COM AS CONCEPÇÕES FREIREANAS:

➤ Desconstrução da autoridade do narrador onisciente: diálogo em vez de imposição

Ao invés de um narrador que detém toda a verdade, o texto se estrutura como uma sequência de relatos subjetivos, nos quais ninguém realmente sabe onde está a vaca, utilizando para isso questionamentos em vez de afirmações sobre o paradeiro da vaca. Isso retira o poder de uma autoridade central e distribui o foco da narrativa, criando espaço para o diálogo, para o pensamento divergente, para a construções de hipóteses e novas interpretações da história.

Tais estratégias utilizadas na narrativa estão alinhadas com o diálogo freireano, que se opõe ao discurso vertical e autoritário. Em vez de entregar uma “lição moral”, o livro oferece um convite ao leitor para participar ativamente na construção do sentido da história.

➤ A ausência da vaca como metáfora da opressão invisibilizada

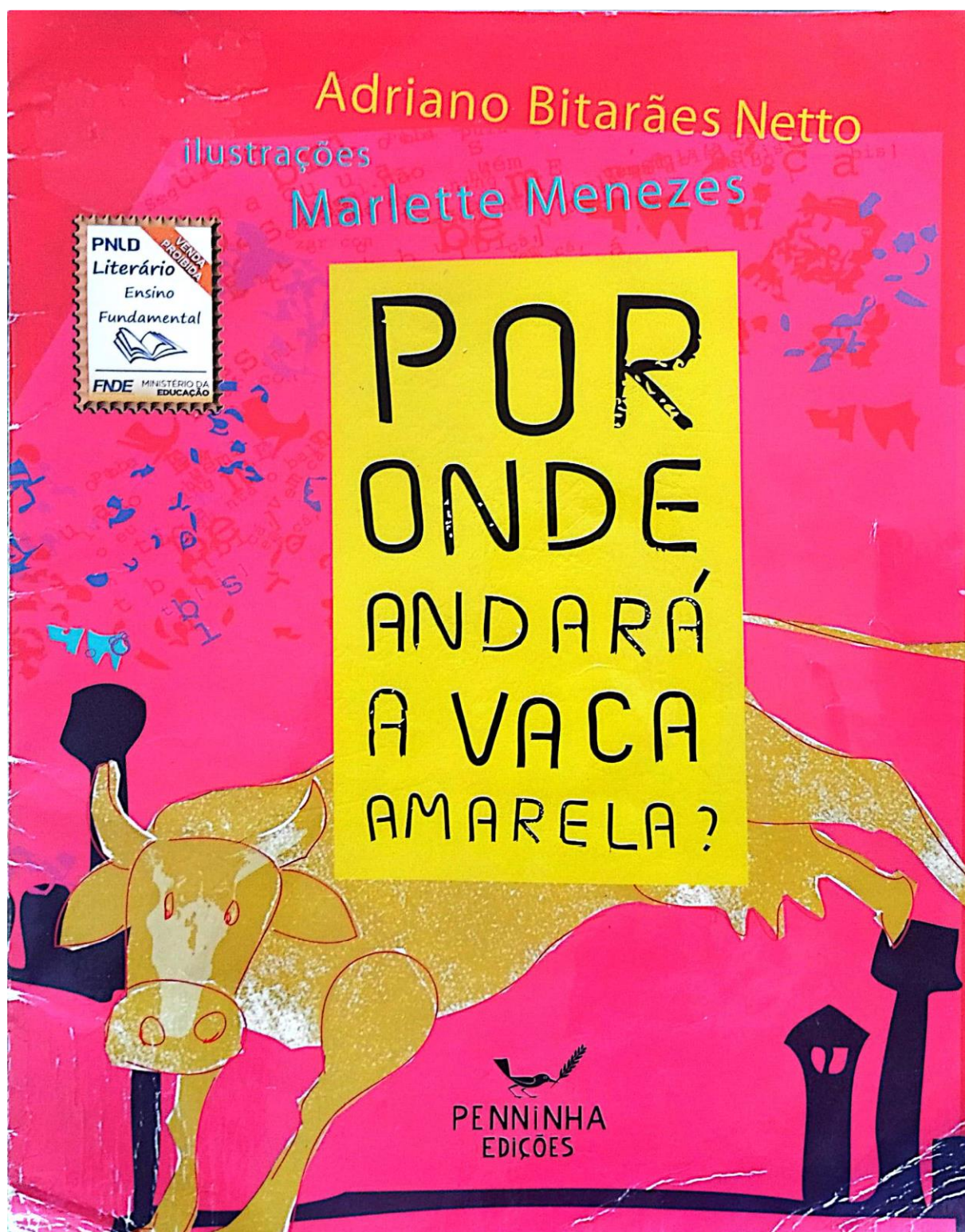
A vaca amarela, que desaparece e ninguém sabe ao certo onde foi parar, também pode ser interpretada/associada simbolicamente como uma figura por vezes marginalizada. Como aquilo ou aquele que é excluído da narrativa dominante, que está ausente dos discursos oficiais. Essa ausência mobiliza, mas também revela o quanto certas presenças são ignoradas ou esquecidas.

Partindo de tais premissas a partir das concepções freireanas, poderíamos perguntar: Quem é a vaca amarela hoje? Quais sujeitos sociais são silenciados ou desaparecidos na sociedade e na escola? Essas perguntas abrem a possibilidade de uso pedagógico do livro como ferramenta de conscientização sobre desigualdades/ injustiças sociais.

➤ **O final em aberto: convite à ação e ao inacabamento do ser**

Por fim, o fato de a história não oferecer uma conclusão definitiva reforça o conceito freiriano de inacabamento do ser humano. A ausência de uma resposta convida o leitor a continuar a busca, a não se contentar com explicações fáceis, a agir para transformar sua realidade. Essa abertura é essencial para uma pedagogia que pretende formar sujeitos críticos e autônomos, não apenas consumidores de conteúdo. Assim como disse Freire, somos seres inacabados e é tomando consciência disso que nos colocamos em constante estado de movência e transformação.

LIVRO DIGITALIZADO: *POR ONDE ANDARÁ A VACA AMARELA* DE AUTORIA DE
ADRIANO BITARÃES NETO



Certo dia, antes de dormir, eu me lembrei da famosa brincadeira da "Vaca Amarela". E pronunciei: "Vaca Amarela, pulou a janela, quem falar primeiro come a bosta dela!". E depois que eu disse isso, veio-me uma questão mais que óbvia, aliás, tão óbvia, que fiquei espantado por nunca haver pensado nela antes: se a vaca pulou a janela, para onde ela foi, qual terá sido o paradeiro dela? Foi exatamente dessa indagação que nasceu o desejo de escrever este livro.

Ansioso por brincar de descobrir os possíveis e inimagináveis destinos da Vaca Amarela, comecei a pesquisar todas as referências sobre vaca e boi presentes não só na tradição popular, como o folclore, o cordel, as lendas, as cantigas de roda, as parlendas e os provérbios, mas também na arte erudita, como a pintura, a literatura e as partituras musicais. Além disso, fui visitar também a iconografia da vaca na sociedade de consumo e em inúmeras heranças culturais em que ela aparece, inclusive, divinizada. Fiquei, assim, com um imenso repertório de imagens e textos para montar meu "quebra-cabeças" sobre os possíveis caminhos que a Vaca Amarela poderia ter seguido após pular a janela. E foi assim que a ideia do livro tomou corpo e esta história nasceu.

Ao ler este livro, leitor, você irá deparar-se com todas essas descontraídas referências da Vaca Amarela no imaginário nacional e mundial, para que, a partir daí, você possa também criar para ela o seu roteiro pessoal. Boa inspiração! E que os novos roteiros levem a Vaca Amarela a habitar ainda mais a nossa imaginação!

Adriano Bitarães Netto

Ilustrações:

Marlette Menezes

POR
ONDE
ANDARÁ
A VACA
AMARELA?




PENNINHA
EDIÇÕES

Texto © Copyright 2014, Adriano Bitarães Netto
Ilustrações © Copyright 2014, Marlette Menezes
1ª edição

Este livro não pode ser reproduzido, no todo ou em parte,
sem prévia autorização da Penninha Edições.

Projeto Gráfico e ilustrações:
Marlette Menezes

Revisão:
Ana Emília de Carvalho

Penninha Edições
Rua Pacífico Faria, 378 A – Pompeia
30280-440 Belo Horizonte-MG
Tel.: (31) 3481-0591



*"Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram
produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas
plantadas, com origem certificada"*

Impressão: Editora FTD S/A
CNPJ: 61.186.490/0016-33

B624p Bitarães, Adriano

Por onde andar a vaca amarela? / Adriano Bitarães ; ilustradora :
Marlette Menezes.- Belo Horizonte : Penninha Edições, 2014.

32 p.: il. ; 20,5 x 27,5 cm.

ISBN: 978-85-67265-07-0

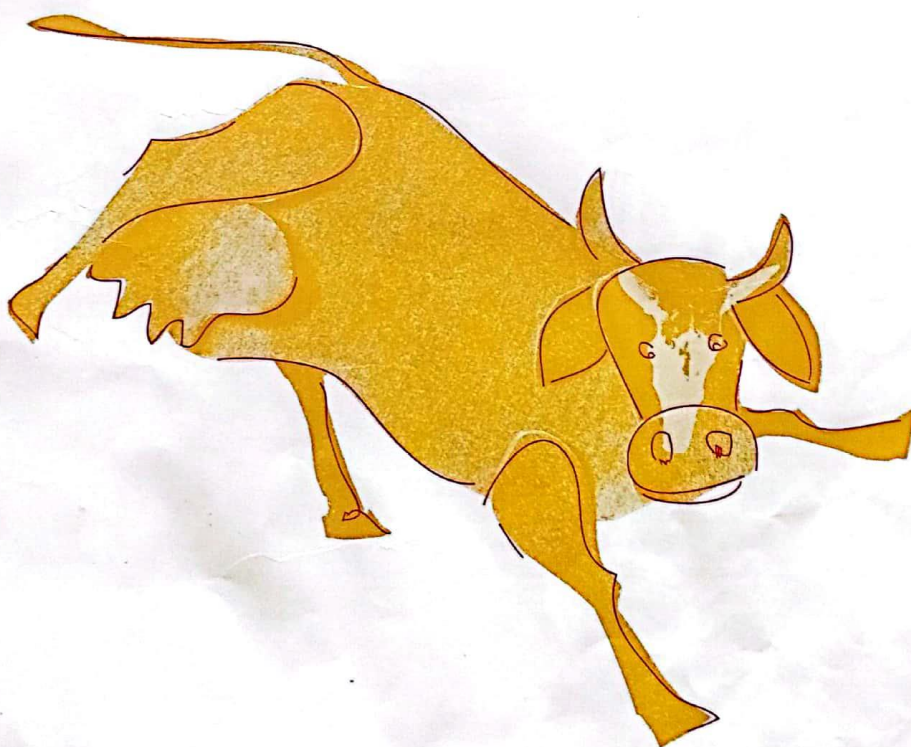
1. Literatura infantojuvenil brasileira. I. Menezes, Marlette. II. Título.

CDD: 808.068

CDU: 821.134.3(81)-93

Todo mundo conhece
a brincadeira:

"Vaca Amarela
pulou a janela,
quem falar primeiro
come a bosta dela!"





Pois é, eu também conheço
e adoro brincar assim!
Só que, ao fazer silêncio,
me vem à imaginação
sempre a mesma querela:
"Qual será o destino
e o fim da Vaca Amarela?"

Será que a Vaca Amarela
pulou a janela
e saiu com um único paradeiro:
ouvir um tango e dançar um maxixe
com "O boi no telhado", de Zé Boiadeiro?



Ou será que ela foi
para um forró e, sem titubear,
levantou poeira até o dia ralar
ao som de "Vaca Estrela e Bôl Fubá"?

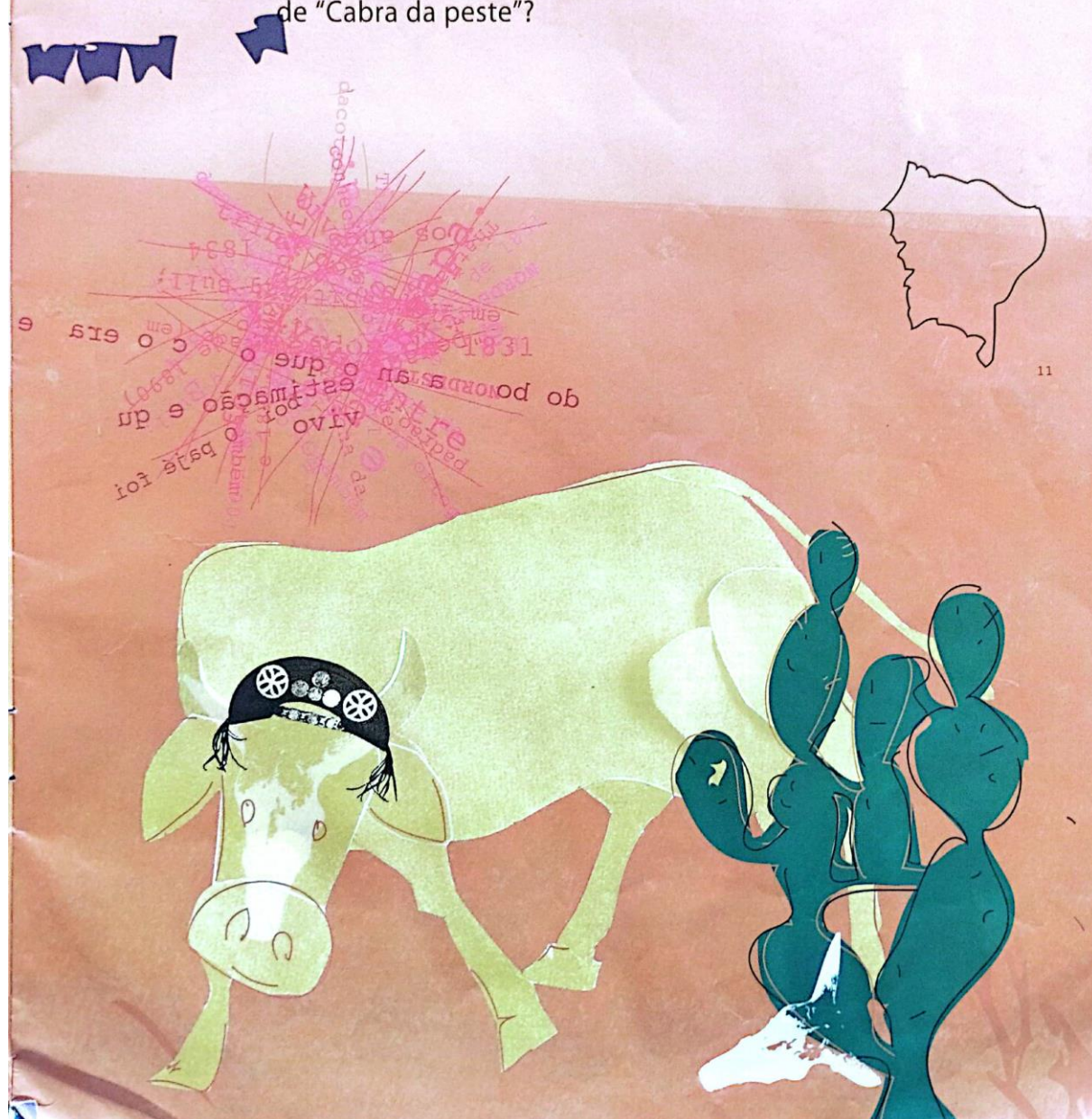


Vaca Estrela e Bôl Fubá

Quem sabe, também,
não tenha ela ido direto para o Pará
com o intuito de fazer um chá de panela
para se casar com o Boi-Bumbá?



Ou ainda não terá fugido para o Nordeste
e entrado para o cangaço
só para namorar o Touro Sentado,
que naquelas bandas é chamado
de "Cabra da peste"?



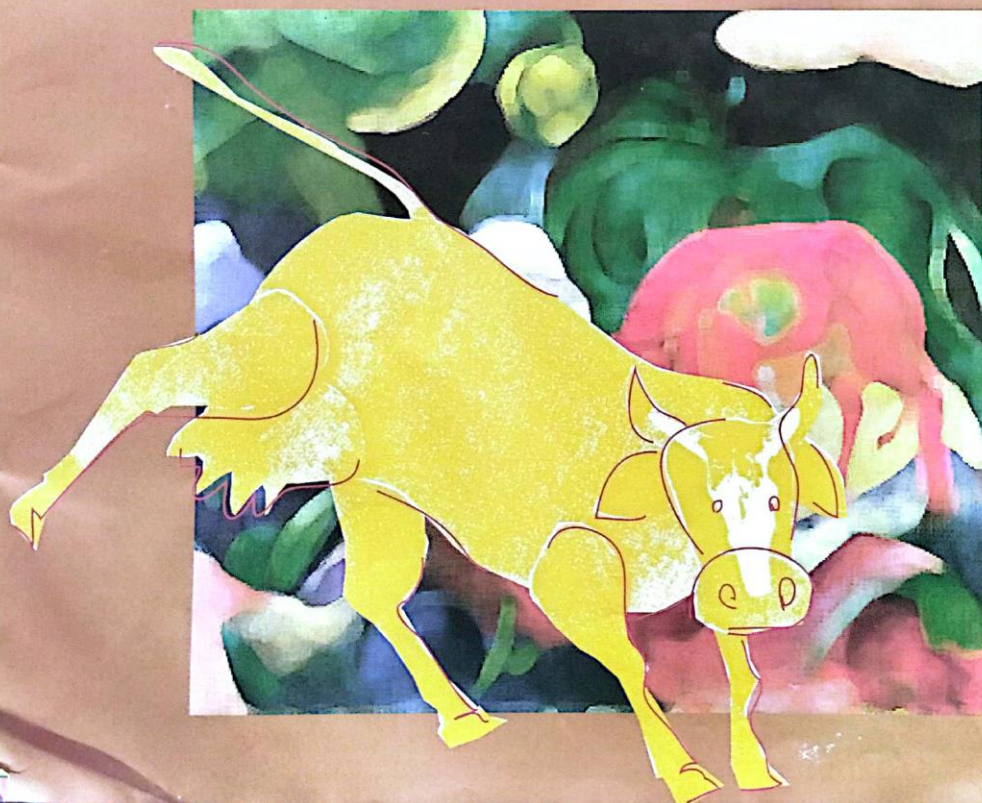
Dizem as boas e as más línguas
que, justamente por lá,
na região de Pernambuco,
ela ajudou um trovador maluco
a construir a seguinte quadrinha
popular:

"Valei-me, Nossa Senhora!
Santo Antônio de Nazaré!
A vaca mansa dá leite.
A braba dá, se quiser!"

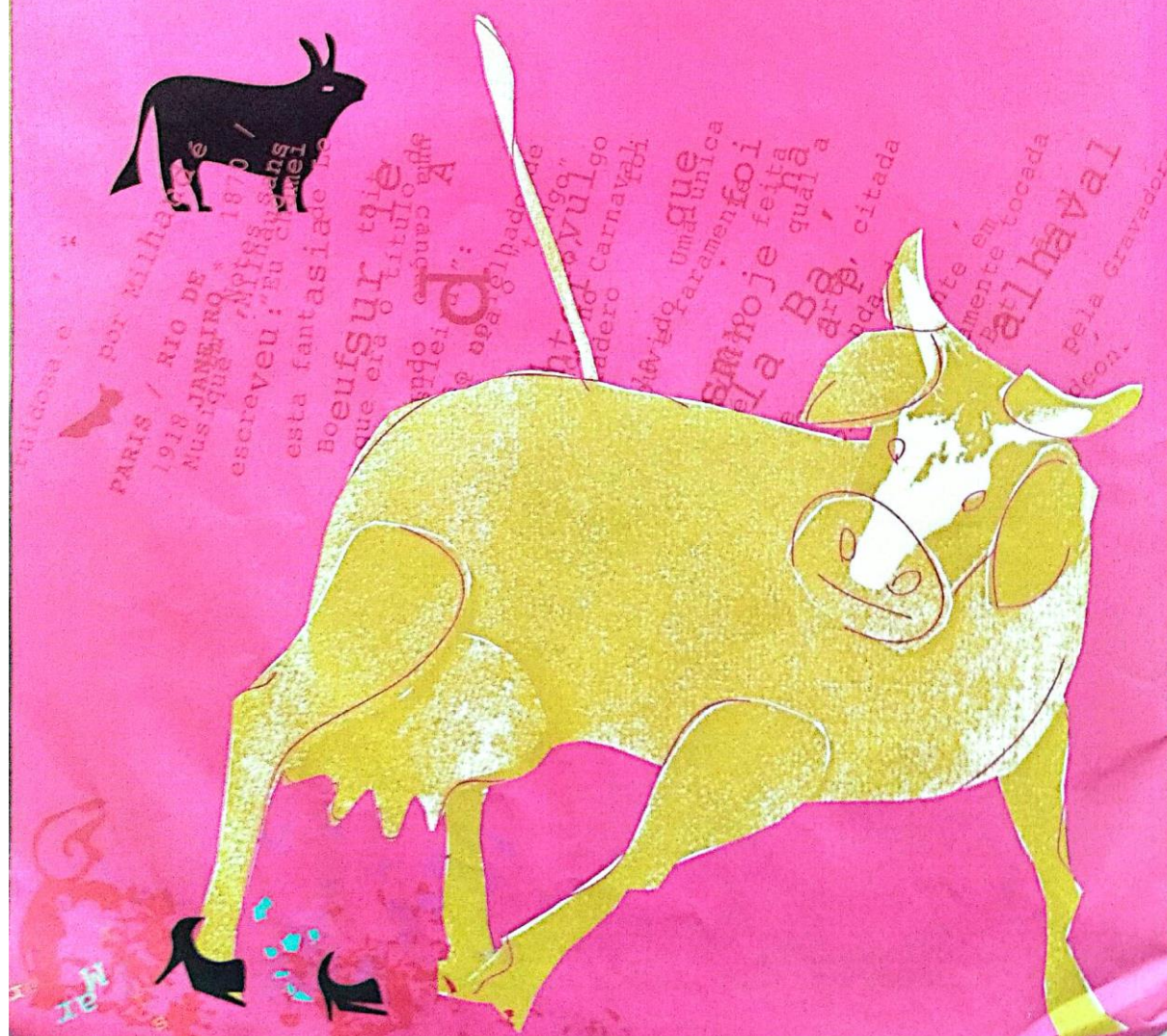
12



posando para Frans Marc
imortalizá-la em seu mais famoso retrato?



Eu não queria voltar à vaca-fria,
nem chorar o leite derramado,
mas será que a Vaca Amarela
não se arrependeu do passado
e anda agora a procurar pelo Boi-Sonso
para que ele seja novamente seu namorado?



Pensando bem,
ela pode até ter
escolhido outro marido:
como o Boi da cara preta,
aquele que pega criança
que tem medo de careta.



Mas como "aonde a vaca vai, o boi vai atrás",
a Vaca Amarela continua indo... indo...
e atrás dela vai uma boiada de bois,
amorosamente declamando
poemas e provérbios que não acabam mais...

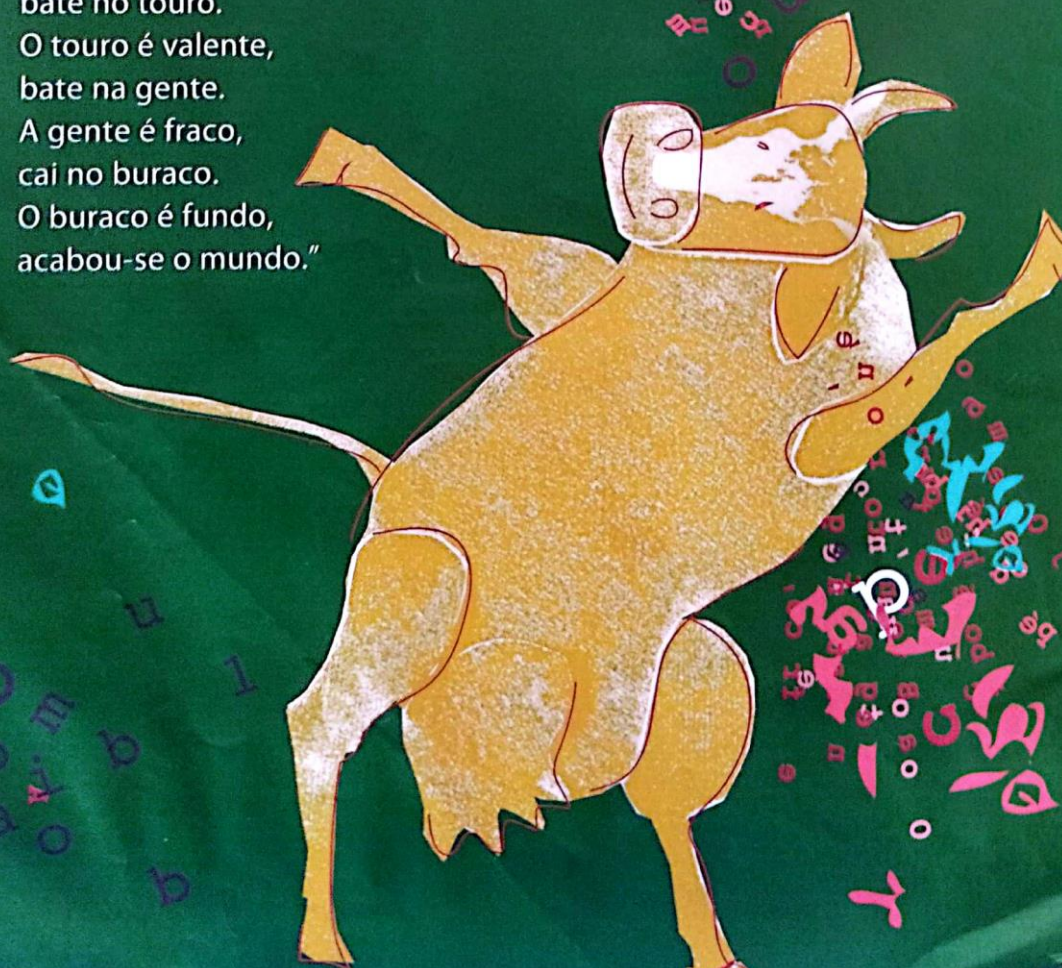


Entretanto, como a Vaca Amarela,
pelo visto, não quer nenhum compromisso,
talvez ela esteja mesmo é escutando à luz do luar
as histórias que a velha Sá Dondom
conta sobre o corajoso Boi Aruá.

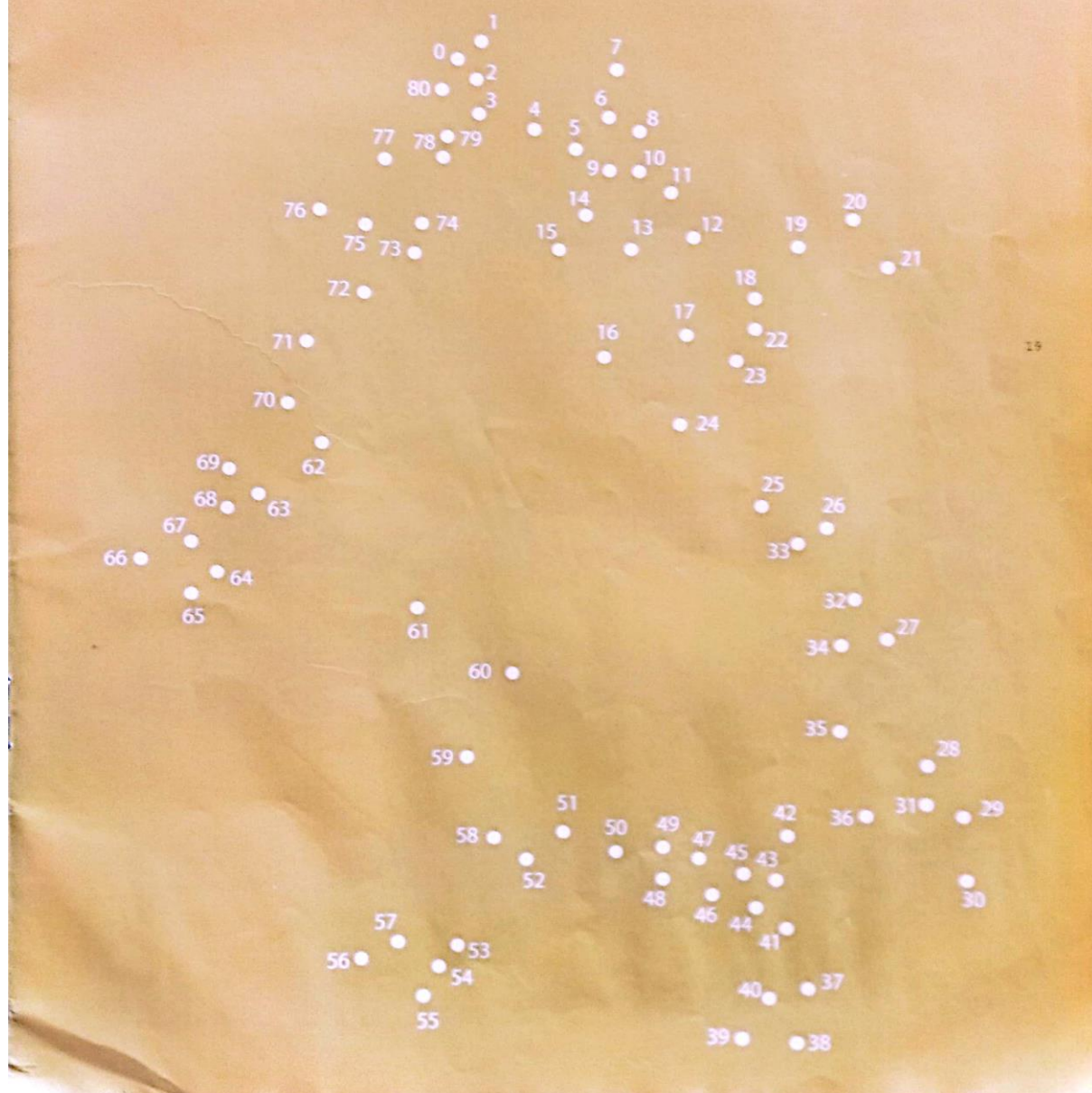


Ou ainda esteja ouvindo,
comovida e contente,
as crianças declamarem
a famosa parlenda
do Touro Valente,
que é seu estimado parente:

"Hoje é Domingo,
pé de cachimbo.
O cachimbo é de ouro,
bate no touro.
O touro é valente,
bate na gente.
A gente é fraco,
cai no buraco.
O buraco é fundo,
acabou-se o mundo."



Às vezes, o que penso mesmo é que a Vaca Amarela
é a maior super-heroína de todos os tempos.
Pois ela partiu, e ninguém viu,
foi para salvar o Boi na linha e a Vaca atolada
que corriam perigo em algum trilho ou beira de estrada.



Mas, quem sabe, a Vaca Amarela
não tenha ido para a Espanha?

É, tendo em vista tanta façanha,
disso ninguém duvida!

Agora, no meio da arquibancada,
ela deve estar assistindo a uma tourada,
que por lá eles chamam de *corrida*.



Uns dizem que a Vaca foi pro brejo.
Contudo, eu acredito que talvez,
enfarada de contar favas e de ruminar farelo,
ela esteja em Portugal, ouvindo um fado
às margens do rio Tejo.

Ou, então, tenha ido para a Holanda
exercer sua ilustre realeza.
Pois, como é sabido por todos,
não há, em todo o mundo,
bovino mais imponente
que uma vaca holandesa.



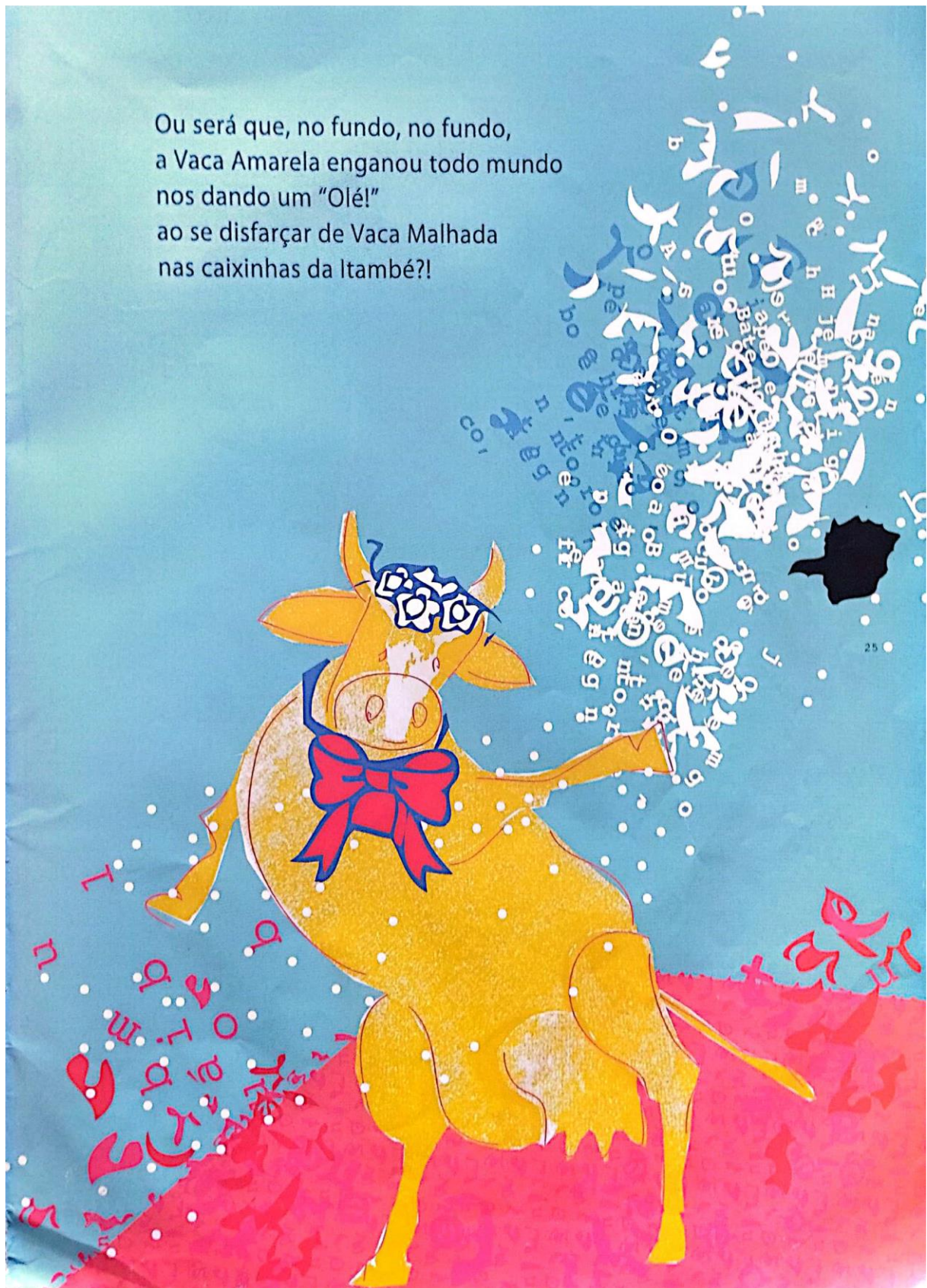
Outra hipótese que lhe convém
é ir para a Índia:
sua verdadeira terra natal,
pois lá ela não é uma vaca à esquerda,
mas um sagrado animal.



Pode ser também que a Vaca Amarela
esteja pra lá de Bagdá...
ou talvez mais além,
em uma terra sem Fé, sem Lei, sem Rei e sem Rotas,
bem depois de onde Judas perdeu as botas.



Ou será que, no fundo, no fundo,
a Vaca Amarela enganou todo mundo
nos dando um "Olé!"
ao se disfarçar de Vaca Malhada
nas caixinhas da Itambé?!



É. O que eu sei é o que eu sei.

E o que eu sei é que esta história
de "Vaca Amarela pulou a janela"
não passa de conversa pra boi dormir.



Mas será que quem inventou
esta brincadeira não pensou
que as crianças iriam ruminar,
ruminar, ruminar...

Ruminar e investigar esta história
até saber aonde é que essa vaca foi parar?







30

Adriano Bitarães é mestre em Teoria da Literatura pela UFMG. É autor do livro de ensaios **Antropofagia oswaldiana: um receituário estético e científico** e do livro de poesia **Fluido Flerte**. Para o público infantojuvenil, escreveu as obras **Um certo livro de areia**, publicado pela editora Saraiva; **As peripécias do Menino Experimental**, **Retratos Narrados** e **Poesia dos pés à cabeça**, pela editora Paulinas; e **Asa da palavra** e **A Era dos Erês: uma era ao culto da natureza e dos orixás**, pela Mazza edições. Foi vencedor de inúmeros prêmios literários no país, entre eles o Prêmio Literatura Para Todos, organizado pelo Mec, com a obra **Poesia da Indagação**, no ano de 2009, e o Prêmio Literário Cidade de Manaus, em duas edições, em 2006, com a obra **Par ou ímpar? Escrita ou tinta?**, e em 2011, com o livro **Depois de pular a janela, por onde andará a Vaca Amarela?**

Contatos com o autor: adriano.bitaraes@gmail.com



Marlette Menezes é mestre em Artes, Experiência Interartes e Educação pela UFMG. É artista visual, autora de imagens e designer gráfico. Atua em educação, artes e design, em processos de criação e produção artesanal na prática social. Com mais de trinta livros ilustrados em literatura infantil, foi homenageada em vários prêmios, entre eles: Prêmio Jabuti, segundo lugar, livro infantil, com a obra **No risco do Caracol**, texto de Maria Valéria Rezende, Ed. Autêntica; Prêmio Bienal Brasília, primeiro lugar, livro infantil, com a obra **Lá no Fundo do Peito**, texto de Mauro Martins, Ed. Aletria; Prêmio Monteiro Lobato, livro infantil, com a obra **Felizes para Sempre**, texto de Edméia Faria, Ed. Miguilim, entre outros. No trabalho considera-se uma fazendeira de imagens que usa tecnologias diversas, artesanais e digitais, na construção de sentidos para saber e encantar. Para ilustrar esta história reuniu tinta, papel, cores e formas do tempo vivido com o avô, além de juntar a experiência pessoal pra saltar a janela. As pistas estão dadas e, ainda assim, fica a pergunta: **Onde foi parar a Vaca Amarela?**

Contatos com a ilustradora: mar@marlennemenezes.com.br