

NARRATIVAS DE CRIANÇAS ENTRE PRODUÇÕES LITERÁRIAS: reverso da subalternidade pela experiência educativa

André Freitas ¹
Fátima Pereira ²
Paulo Nogueira ³

Resumo

A conceitualização da infância por meio das práticas culturais baseadas na literatura para as crianças tem sido objeto de reflexão. Entre Sophia de Mello Breyner Andresen e Manoel de Barros, a obra literária tem contribuído para os desígnios de criança como sujeito social, constituindo-se como reações críticas contra o conservadorismo sobre a infância e a vida da criança. A literatura para as crianças, enquanto artefacto cultural, impacta a experiência educativa de crianças pela sua moção emancipatória e pela sua construção imaginativa. O objetivo deste artigo é compreender a experiência educativa da literatura para as crianças como característica do conhecimento pessoal e da vivência de histórias significadas na escola. A partir da metodologia narrativa, destacando-se a construção de processos biográficos, constroem-se narrativas biográficas de quatro crianças a frequentar os primeiros anos da educação básica e fundamental, no Brasil e em Portugal. A operacionalidade metodológica de recolha, transcrição, validação e análise da informação permite construir narrativas biográficas de crianças como produção cultural contemporânea da infância e da experiência educativa na escola. As narrativas formulam-se como

¹ Professor Auxiliar Convidado na Universidade Lusófona - Centro Universitário de Lisboa, Portugal. Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Investigador integrado no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona, Portugal. Investigador colaborador no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5529-6465>. E-mail: andre.freitas@ulusofona.pt.

² Professora Catedrática na Universidade do Porto, Portugal. Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Habilitação de Agregação em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Investigadora integrada no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1107-7583>. E-mail: fpereira@fpce.up.pt.

³ Professor Auxiliar na Universidade do Porto, Portugal. Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Investigador integrado no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, Portugal. Investigador colaborador no Instituto de Investigação em Arte Design e Sociedade da Universidade do Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0584-1963>. E-mail: pnogueira@fpce.up.pt.

histórias que significam o espaço-tempo dos processos educativos, contribuindo para a reconcetualização da infância. Os resultados indicam que a obra literária contribui para a vivência de experiências educativas imaginativas e ricas em detalhes relativos ao tempo e espaço vividos entre relações sociais, as quais culminam na reivindicação de uma agência que valoriza histórias reais e fictícias de crianças na escola, sobre as suas vidas, significadas por elas mesmas.

Palavras-chave: Produção cultural da infância; Literatura para crianças; Experiência educativa; Experiência artística; Metodologia narrativa.

CHILDREN'S NARRATIVES AMID LITERARY PRODUCTIONS: the reverse of subalternity through educational experience

Abstract

The conceptualization of childhood through cultural practices based on literature for children has been a subject of reflection. Between Sophia de Mello Breyner Andresen and Manoel de Barros, literary works have contributed to shaping the child as a social individual. Literature for children, as a cultural artifact, impacts the educational experience of children through its emancipatory motion and imaginative construction. This article aims to understand the educational experience of literature for children as a characteristic of personal knowledge and the lived experience of stories in school. Narrative methodology is used, focused on biographical processes. Biographical narratives of four elementary school pupils in Brazil and Portugal were composed. The methodological operation of data collection, transcription, validation, and analysis allows the construction of children's biographical narratives as a contemporary cultural production of childhood and the educational experience at school. The narratives are formulated as stories that signify the space-time of educational processes, contributing to the reconceptualization of childhood. The results indicate that the literary work contributes to imaginative educational experiences rich in detail. The opportunities for understanding the time and space lived between social relationships stand out. The biographical narratives portray the claim of an agency that values real and fictional stories of children at school, about their lives, signified by themselves.

Keywords: Cultural production of childhood; Literature for children; Educational experience; Art experience; Narrative methodology.

LA NARRATIVA INFANTIL ENTRE LAS PRODUCCIONES LITERARIAS: el reverso de la subalternidad a través de la experiencia educativa

Resumen

La conceptualización de la infancia a través de prácticas culturales basadas en la literatura para niños ha sido objeto de reflexión. Entre Sophia de Mello Breyner Andresen y Manoel de Barros, las obras literarias han contribuido a dar forma al niño como sujeto social, constituyéndose como reacciones críticas contra el conservadurismo en relación con la infancia y la vida del niño. La literatura para niños, como artefacto cultural, impacta la experiencia educativa de los niños mediante su movimiento emancipador y su construcción imaginativa. El objetivo de este artículo es comprender la experiencia educativa de la literatura para niños como una característica del conocimiento personal y la vivencia de historias significativas en la escuela. Utilizando la metodología narrativa, con un enfoque en la construcción de procesos biográficos, se crean narrativas biográficas para cuatro niños que asisten a los primeros años de educación básica y fundamental en Brasil y Portugal. La operabilidad metodológica de la recopilación, transcripción, validación y análisis de la información permite construir narrativas biográficas de niños como una producción cultural contemporánea de la infancia y la experiencia educativa en la escuela. Las narrativas se presentan como historias que dan significado al espacio-tiempo de los procesos educativos, contribuyendo a la reconceptualización de la infancia. Los resultados indican que la obra literaria contribuye a la vivencia de experiencias educativas imaginativas y ricas en detalles relacionados con el tiempo y el espacio vividos en las relaciones sociales, que culminan en la afirmación de una agencia que valora historias reales y ficticias de niños en la escuela, historias que son significativas para los propios niños.

Palabras clave: Producción cultural de la infância; Literatura infantil; Experiencia educativa; Experiencia artística; Metodología narrativa.

INTRODUÇÃO

A literatura brasileira e portuguesa tem contribuído para a construção de representações sobre a infância, influenciando a produção social de sujeitos e sociedades. Na escola, a literatura para crianças permite a identificação e apropriação de histórias, revelando experiências vividas pelas crianças em diversos contextos temporais, espaciais e relacionais. O tipo de histórias que

podem ser lidas e contadas geram diferentes possibilidades de identificação de personagens, cenários e situações e consequentes modos de apropriação e vivência da experiência educativa. De criança como devir-adulto até à consagração de histórias que favorecem a desconstrução da visão subalterna da infância, vários são os autores contemporâneos que constroem obras literárias, nas quais as crianças são protagonistas das suas próprias histórias. Pela literatura para as crianças permite-se viver, entre a realidade e a ficção. Ao longo dos anos, a escola tem sido apresentada como um espaço privilegiado para a experiência educativa com a arte, nomeadamente com a obra literária que privilegia esta vivência de espaço, tempo e relações. Os autores deste artigo, em trabalhos anteriores sobre a vivência da experiência educativa com a arte, já haviam destacado resultados que detalhavam realidades deste fenómeno em escolas no Brasil e em Portugal. Num texto de 2020, sobre o contexto português, os autores destacaram as controvérsias entre os desígnios, num plano de políticas educativas, e as condições do quotidiano da vida escolar para a vivência da experiência educativa com a arte. Resultados indicam que as vontades de professores e crianças, de carácter humanista e pedagógico, por vezes, são desvalorizadas perante as imposições curriculares e disciplinares extrínsecas a tais vontades (Freitas, Mouraz e Pereira, 2020). Acerca do contexto brasileiro, os autores evidenciaram a constituição da vivência da experiência artística no quotidiano escolar como uma exigência necessária do contexto e das pessoas que o criam. Baseando-se na obra de Anísio Teixeira, os resultados revelam que, para professores e crianças, a escola constitui-se para além de um espelho da sociedade em que se encontra, organizando a sua cultura escolar em prol das histórias que movem as pessoas que a constituem (Freitas, Pereira e Nogueira, 2021). A experiência artística vivida na escola é parte integrante da constituição dos processos educativos/ curriculares da infância. A literatura para crianças, como artefacto cultural, é elemento intrínseco da experiência artística e, portanto, da criança e da sua vida. Neste sentido, pretende-se, com este artigo, contribuir para o contínuo esforço de

reforçar a visibilidade da autoria das crianças sobre as suas vidas, destacando o poder da literatura para a infância como construção viva e inextricável.

Este artigo inicia-se por uma apresentação da problemática em estudo, introduzindo a conceptualização da literatura para as crianças como produção cultural da infância, detalhando a reflexão em dois pontos que operacionalizam o foco em estudo: o potencial que se gera na experiência educativa e o reverso da subalternidade que se constitui na experiência educativa pela literatura para as crianças. A metodologia que enquadra o trabalho empírico desenvolvido está de acordo com os pressupostos epistemológicos, metodológicos e ontológicos da pesquisa narrativa (Clandinin e Connelly, 2011). O objetivo deste artigo é compreender a experiência educativa da literatura para as crianças como característica do conhecimento pessoal e da vivência de histórias significadas na escola. O material empírico que constitui este artigo é detalhado pela forma como foi recolhido, traduzido, validado e analisado, revelando-se as narrativas biográficas de quatro crianças, de duas escolas, uma no Brasil e uma em Portugal. Os resultados são apresentados em forma narrativa, introduzindo cada uma das histórias a partir de um excerto de uma obra literária que contribui para o contexto interpretativo da narrativa biográfica que se conta. Este artigo é constituído pela narrativa biográfica do Octávio, que conta uma história de super-herói. Para a sua introdução, recorre-se a um excerto da obra de Luísa Ducla Soares. Também pela narrativa biográfica do Raposa, que se baseia numa história vivida na floresta. Esta narrativa é introduzida por uma assinada por António Torrado. Conta-se, também, com a narrativa biográfica da Cármen, com uma história sobre a vida que se deseja. A obra de Lygia Bojunga é mobilizada para a sua introdução. Por fim, este artigo é também constituído pela narrativa biográfica do Flávio, com uma história que indaga. Esta narrativa é introduzida com um excerto da obra de Ruth Rocha. A análise narrativa permite constituir-se uma seção interpretativa conjunta dos resultados.

A literatura para as crianças como produção cultural da infância

Visões paradigmáticas sobre a vida das crianças têm-se constituído a partir de textos de autores de literatura brasileira e portuguesa, desde o século XX, com maior destaque social a partir de meados do século XXI. Segundo Nogueira (2018) esses textos compreendem-se como construções culturais que influenciam a literatura científica. Considera-se, portanto, o poder inesgotável e insubstituível da infância pela obra literária de Sophia de Mello Breyner Andresen e por Manoel de Barros, mas também por outros e outras poetas, como Cecília Meireles e Mário Quintana, do Brasil e Herberto Helder e Ruy Belo, de Portugal. Estes autores e seus textos literários influenciam a produção social de sujeitos e das suas sociedades. Para Fernandes (2019), reconhecendo tais esforços e contributos, a concetualização da infância e da vida das crianças elabora-se lentamente e de forma gradual. Em causa estão as sociedades adultas as quais, sob a defesa da criança vulnerável, protegem-na de ser um perigo para si mesma, assim como a protegem dos perigos a que podem ser expostas e dos quais são dependentes de adultos para sua proteção (Fernandes, 2019). Para a mesma autora, neste cenário, compreende-se o por quê da dificuldade de emergirem direitos plenos para as crianças participarem de forma ativa na sociedade, assim como de serem consideradas como sujeitos políticos e participantes na intervenção social. Apesar desta constatação, os referidos esforços e contributos de autores literários permitem perspectivar outras visões sobre a problemática. A lentidão e o processo gradual da concetualização da infância e da vida das crianças, por cânones mais científicos, choca com a velocidade dos processos culturais assinados por adultos, autores literários. A construção de representações sobre as crianças e as suas vidas, pela literatura, revelam narrativas como reverso da subalternidade da infância. De acordo com Nogueira (2018), considera-se, portanto, a relação que alguns adultos estabelecem com a escrita, onde se assume a abertura de um campo semântico, cuja potência eleva a indissociabilidade entre as dimensões do individual e do social, ambas

atravessadas no sentido do sujeito. Para o mesmo autor, nessa relação, o sujeito atribui um saber da experiência.

O potencial que se gera na experiência educativa

A literatura para as crianças, como obra e como contexto de ação para reflexão, permite identificar e apropriar histórias culturais que revelam experiências vividas pelas crianças, por meios de relação temporal, espacial e social (Cattanach, 2008). As histórias, podendo ter raízes populares/folclóricas, nas suas variadas formas de realização, têm a sua prevalência de sentido pelo conteúdo sobre as vidas das crianças (Cattanach, 2008). De acordo com Kirchof e Bonin (2016), estas histórias, formuladas como literatura de potencial recepção infantil, surgiram da ascensão da burguesia na Europa do século XVII, com intenções e ensinamentos morais e pedagógicos. Desde esse período até meados do século XX, no Brasil e em Portugal, o cenário do potencial da literatura na escola caracteriza-se, portanto, por modos mecânicos e fragmentados que valorizavam a aquisição de competências de escrita e de oralidade (Pontes e Azevedo, 2008). Esta visão persistiu até à década de 1960 (Kirchof e Bonin, 2016). Considera-se, portanto, a literatura para crianças além da sua complexidade enquanto obra artística. Revela-se a produção literária enquanto mecanismo de opressão e de higienização da infância (Giroux, 2022). Para Giroux (2022), baseando-se na obra de Paulo Freire, a necessária busca por uma filosofia eticamente comprometida com um bem comum, público, ilumina sobre a introdução a uma crítica da pedagogia literária em si. Este caminho está atrelado ao reconhecimento de uma retórica dos efeitos artísticos (Gaztambide-Fernandez, 2013). A concepção de que a obra literária está subjacente a um conjunto de normativos sociais e, portanto, políticos, revela-se pela ideia de que por meio da arte e das suas produções, alcançam-se objetivos alheios às ‘vontades oprimidas’ dos primeiros interessados (Gaztambide-Fernandez, 2013). O comprometimento com uma pedagogia que resista à ignorância dos tempos (Giroux, 2022), tem sido dificultada pelos privilégios que secundarizam a experiência com a arte e

atrasam a consolidação de uma retórica de produção cultural (Gaztambide-Fernandez, 2013). A literatura para crianças, além de obra, é uma produção cultural, socialmente participada (Freitas, 2022). Deste cenário, o que se destaca como relevante é a interpretação crítica, por meio de uma identificação contextual, dos tipos de participação social na identificação, definição e disseminação da produção cultural. Considerando-se a literatura para crianças como produção cultural, o potencial educativo que se gera pode expandir-se para lá das referidas mecanizações para aprendizagem de saberes escolares.

A partir da década de 1960, a visão segregadora e limitadora da capacidade da criança e da sua participação como sujeito político rompe-se por um conjunto emergente de obras literárias. Dos domínios de códigos orais e escritos, para aquisição e desenvolvimento de competências, onde se valoriza a moralidade e a prescrição escolar com fins utilitários, motiva-se um contexto de destaque à literatura para as crianças de qualidade literária e lúdica, traduzido por diferentes media (imagens, texturas, sons, entre outras qualidades). A construção deste percurso contribui para os desígnios da necessidade de uma pedagogia de resistência que se baseie nos ideais de justiça, igualdade e liberdade (Giroux, 2022) e, portanto, configuradora de uma produção cultural socialmente participada (Gaztambide-Fernandez, 2013). O potencial criativo da literatura para as crianças com influência na concetualização da infância chega, assim, às escolas, como estratégia pedagógica, permitindo a construção e vivência de mundos imaginários e realistas, de aventura, humor, desafio, descoberta e conhecimento (Pontes e Azevedo, 2008; Kirchhoff e Bonin, 2016). Para Pontes e Azevedo (2008), trata-se da vivência de um período histórico que contribui para a promoção da leitura e interpretação crítica. Apesar da relevância da experiência educativa de qualidade que é significada na escola com a literatura para as crianças, a partir da década de 1960, a sua representação não é quantitativamente ampla (Mata, 2015). Em causa está a vivência de produções literárias, como ampla experiência educativa com a arte e a prática artística, que objetivam

problematizar a vida das crianças ao invés de as definir, possibilitando a reconceptualização de práticas educativas vividas na escola (Freitas et al., 2020). Para Mata (2015) o resultado desta vivência é a centralidade da criança e da sua vida, como personagem, narradora e leitora, ou seja, as produções literárias para as crianças permitem a concetualização da infância como tema, conceito e plataforma de ação e reflexão. Por outro lado, importa explorar a ideia de que a literatura para as crianças, apesar de ser mais do que um dispositivo de criação, é, inevitavelmente, um discurso de adultos sobre crianças. Para Azevedo (2011), trata-se de os adultos preservarem, criticamente ou não, as suas conceções acerca do mundo das crianças, conceptualizando a infância, por exemplo, pelas dimensões românticas do bem sobre o mal, da justiça sobre a injustiça e do amor sobre o ódio. O que é concomitante é a presença da escola como lugar privilegiado para a experiência das crianças com a vivência artística, nomeadamente a obra literária (Freitas, Pereira e Nogueira, 2020).

De acordo com Kirchhoff e Bonin (2016), a criança escolarizada é a principal leitora da literatura para crianças. Neste sentido, torna-se necessário compreender as apropriações que têm sido vividas entre a potência do educativo e do literário como campo de conhecimento (Nogueira, 2018). Isto porque, segundo Nogueira (2018), é fundamental que as experiências educativas que são vividas na escola pelas crianças em relação com a obra literária criem diálogos interpretativos entre as crianças e o património literário, para lá da leitura e da literatura, ou seja, à volta de saberes literários, para lá dos livros como ferramentas e recursos para processos de aprendizagem.

O reverso da subalternidade pela literatura para as crianças

Quando se coloca em perspectiva o facto de as crianças que vão ler as histórias serem elas mesmas as personagens nos seus mundos criativos, alcança-se um contrassenso relativo à presença de tais obras e de tais crianças na sociedade, nas suas invisibilidades. Para Mata (2015), apesar do envolvimento significativo entre as crianças e a literatura nas escolas, ainda permanece uma

marginalização deste potencial, nas grandes narrativas contemporâneas da sociedade. A contínua limitação da visibilidade e pertinência da criança e da sua vida, em moldes diferentes daqueles descritos até à década de 1960, como produção cultural de relevância social, encontra o seu reverso no quotidiano escolar. A escola, como espaço de histórias que são escritas, contadas e desenhadas por crianças, tem sido vivida à margem destes desencontros de pertinência social, pela motivação de adultos, educadores e professores responsáveis.

A descentralização do poder atribuído ao adulto para narrar a vida da criança tem-se constituído como possibilidade criativa da vivência da experiência educativa na escola por meio das histórias que se criam pela relação que as próprias crianças estabelecem com a literatura (Freitas, 2022). A par desta emancipação, segundo Azevedo (2011), os adultos autores de literatura direcionada para as crianças têm sido capazes de investigar e apresentar o universo infantil de forma próxima à vida das crianças, gerando complexas e, por vezes, conflituosas relações sociais com dimensões subversivas, formando rupturas de ‘verdades’ e de sistemas de valores estabelecidos. Autoras contemporâneas, brasileiras e portuguesas, como Ruth Rocha, Luísa Ducla Soares e Lygia Bojunga, entre outras autoras e autores, são referências de excelência que contribuem para os desígnios do necessário reverso da subalternidade. As suas obras literárias, presentes nas escolas, conforme as condições estruturais dos projetos políticos e pedagógicos, assim como dos poderes políticos para a atribuição de recursos físicos e materiais, a par com educadores e professores responsáveis, envolvem as crianças em possibilidades de experiência educativa.

O reverso da subalternidade vivida na escola, motivada pela literatura para crianças na vivência da experiência educativa, deriva da oportunidade de gerar benefícios relacionados com o desenvolvimento emotivo e imaginativo, estimulando a capacidade interpretativa e a atribuição de sentidos (Kirchof e Bonin, 2016). De acordo com Pontes e Azevedo (2008) e Kirchhoff e Bonin (2016), as crianças nos primeiros anos de educação escolar são receptivas à

literatura para a infância e capazes de reconhecer diferentes temáticas literárias, apropriando-se de histórias a partir das suas próprias experiências. Histórias como o medo perante o desconhecido, a aventura que se vive num percurso de floresta, vivendo emoções como orgulho, rivalidade, entre outros, interligam-se com a fase de vida em que as crianças se encontram.

METODOLOGIA

Estudar narrativamente histórias sobre a vida permite que se compreendam significados sobre as experiências educativas que se vivem na escola (Connelly e Clandinin, 1990). Compreende-se que, narrativamente, a experiência educativa vivida com a arte é relacional e temporalmente situada (Dewey, 2005; 2015). Desta forma, a história da experiência educativa que se conta, por diferentes modos expressivos, através de vários meios comunicativos, significa o sentido da vivência. O princípio metodológico desta concepção científica é reconhecer a singularidade da vida das pessoas que formam a escola, a partir de uma construção ética entre pesquisador e autores das experiências. A sua divulgação dá-se, depois, a partir da construção da narrativa da experiência educativa. Para esse fim, segue-se um conjunto de passos metodológicos que permitem apresentar os resultados e posterior discussão e interpretação: o *corpus* empírico; a recolha de informação; a tradução e validação da informação; e a análise do material empírico. Este é o enquadramento metodológico que sustenta o material empírico que é apresentado neste artigo.

A partir da identificação de histórias de vida de crianças baseadas em experiências educativas com histórias materializadas em obras literárias, ainda pouco presente na produção científica, pretende-se contribuir para o contínuo esforço de reforçar a visibilidade da autoria das crianças sobre as suas vidas, destacando o poder da literatura para a infância como construção viva e inextricável. Neste sentido, o objetivo deste artigo é compreender a experiência educativa da literatura para as crianças como característica do conhecimento pessoal e da vivência de histórias significadas na escola.

A partir de um trabalho iniciado em 2018, o material empírico que constitui este artigo foi recolhido, traduzido, validado e analisado no quadro de uma pesquisa conducente ao grau de doutor na Universidade do Porto, em colaboração com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Freitas, 2022). Os participantes da pesquisa foram 13 crianças e oito professoras, enquadrados em projetos político-pedagógicos de três escolas, duas escolas do ensino básico, em Portugal, e uma escola do ensino fundamental, no Brasil. Para este artigo, cujo objetivo se prende com histórias de experiências de crianças, destacam-se as narrativas de quatro crianças, duas crianças de uma escola do ensino fundamental nível I, no Brasil, e duas crianças de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico, em Portugal.

A recolha da informação iniciou-se por um primeiro contacto com uma pessoa-chave na escola. Desta forma possibilitou-se a identificação e seleção de participantes de acordo com o interesse, disponibilidade e motivação de crianças e professores pela relação com o pesquisador acerca da pesquisa narrativa que se constrói. Também se teve em consideração a variedade de capacidades expressivas e de competências comunicativas reconhecidas e compreendidas pelo pesquisador, assim como a capacidade crítica em relação à exposição das experiências e das histórias (individuais e construídas com outros) de crianças e professores. Este complexo processo interativo para identificar e selecionar participantes emerge pela consideração de as crianças e professores serem percebidos como sujeitos participantes, mais do que informantes (Rivas Flores, 2009; Passeggi et al., 2014). A partir do pensamento narrativo construído, os métodos de recolha de informação decorreram a partir da partilha de períodos de vivência conjunta com crianças e professores, participando de forma ativa nas dinâmicas da cultura escolar, assim como na condução de entrevistas individualizadas entre pesquisador e participantes. A realização de pesquisas narrativas e biográficas com crianças implica um conjunto de desafios metodológicos, epistemológicos e ontológicos e de cuidados éticos já largamente explorados pela literatura, nomeadamente a

promoção pelo respeito à vida da criança, prevenindo a ocorrência de violência simbólica (Passeggi et al., 2018).

A tradução e a validação da informação que se recolheu, numa pesquisa narrativa, ganha significado pelo detalhe metodológico que necessita de ser eticamente partilhado com o leitor. Relativamente à tradução da informação recolhida, como relatos orais e textuais, imagens e outros media, seguiu-se o esquema de Clandinin e Connelly (2011). Primeiro assinalaram-se os registos mais imediatos como notas de campo, mantendo a forma original da informação. Depois, a partir das notas de campo, constituiu-se textos de campo, mais descritivos. Por fim, a partir dos textos de campo, compuseram-se textos de pesquisa, que incluíam elementos reflexivos e de interpretação, material a ser analisado. A validação deste trabalho acontece pela transparência das informações e das tomadas de decisão. Para este trabalho, importando o sujeito autor da história da experiência, procedeu-se à revisão das informações da história partilhada, a partir da transparência, da autenticidade e da veracidade (Bolívar, 2012). Esta construção triangular é elemento central da análise desenvolvida.

A análise dos textos de pesquisa seguiu os princípios teóricos de Polkinghorne (1995; 2007) sobre análise narrativa, utilizando o conhecimento narrativo para interpretar os textos produzidos na pesquisa narrativa. Primeiro, organizaram-se as informações numa coerência espacial, temporal e relacional, ordenando temas e unidades de sentido em descrições de textos de campo (traduções textuais de períodos de vivência desperta com transcrições de conversas e de entrevistas individualizadas). Depois, interpretaram-se as descrições numa coerência narrativa, considerando a continuidade sócio histórica das vidas das pessoas, e formou-se um esboço do enredo narrativo para as histórias dos participantes. Por fim, analisou-se o esboço do enredo narrativo numa trama argumentativa-narrativa, privilegiando a produção textual, até ao momento em que se possibilitou a criação de textos de pesquisa (narrativas biográficas de participantes). A apresentação das narrativas, ou seja, dos resultados, apresenta-se como narrativas escritas, a partir das

histórias de vida de quatro participantes da pesquisa. Neste sentido, os resultados apresentam-se em quatro secções.

Narrativa do Octávio, uma história de super-herói

Há um jardim na cidade/ e no jardim um canteiro;/ quem vê as flores que lá estão/ não pensa no jardineiro. (Luísa Ducla Soares, 2005. Poemas da mentira e da verdade. Lisboa: Livros Horizonte).

Imaginar a história de vida de uma criança de seis anos que tem o seu mundo composto por super-heróis, onde o seu poder mágico é diferente todos os dias - que usa sempre o mesmo tecido azul para ser a sua capa, mas que o usa de diferentes formas, conforme o seu poder mágico - torna-se possível a partir da história de Octávio. Num mundo em que os seus desafios são, por vezes, maiores do que a sua pequena altura, Octávio precisa de derrotar o mal. Octávio, que está no 1.º ano de escolaridade do ensino fundamental, numa escola municipal no Rio de Janeiro, no Brasil, não se esforça por ser um super-herói. Quando existem tecidos para fazer de capa e conseguir voar mais rápido, ele veste; quando existem tubos de plástico para serem os seus bastões protetores, ele agarra; quando existem canetas para serem o poder mágico e com isso dar vida ou tirar a vida, ele guarda; porém quando nada disso existe, isso não impede que o Octávio seja um super-herói. Nas suas brincadeiras, que são sérias, raramente brinca com outras crianças, preferindo estar concentrado no seu mundo imaginário, onde admite estar a brincar com outras crianças. Muda de tom de voz para arquitetar um ambiente de mistério; altera o ritmo da sua marcha para construir o seu espaço; e transforma as suas roupas para compor o seu super-herói. Octávio define o seu roteiro para o dia, logo pela manhã, assim que chega à sua escola. Se o objetivo do dia é proteger o poder mágico, será essa a sua missão, definindo o seu ponto estratégico e quais são as suas funções de ação, específicas - até que fique a transpirar. Conhece todos os cantos da sua escola - por tanto correr entre eles. Diz não ficar cansado - nem se atreveria a tal pois é um super-herói. Quando vai «salvar o mundo» com

a sua capa azul, «descobrir onde se escondem os monstros», com o tubo do feitiço ou «inventar uma fórmula mágica», com a caneta dos segredos, Octávio diz não estar a brincar. Usando o seu corpo como primeiro discurso é, recorrentemente, o último a deixar a cadeira da sala de aula - não por ter dificuldade na realização das tarefas propostas pela sua professora, mas porque enquanto o faz tem duelos, defendendo todos os seus amigos dos inimigos que lhes são invisíveis - não se sentindo suficientemente agradecido por eles.

Narrativa do Raposa, uma história vivida na floresta

Nas jaulas doiradas, os últimos morriam. Só ficou o veado, aquele veado vulgar que o senhor muito rico nunca vira florir. O veado só está a estorvar. Enxotem-no daí - ordenou o senhor. Foi o criado que o aprisionara quem abriu a porta da jaula e o afugentou para fora dos muros do jardim. O Veado correu até à orla da floresta. Havia sol e ervas tenras. Como se os raios de Sol lhe despertassem as hastes, de novo elas se cobriram de folhas luzidias quase transparentes, e de flores muito brancas. (António Torrado, 1994. O veado florido. Porto: Civilização).

Raposa, como prefere ser chamado, prefere, muitas vezes, ser uma raposa preta, branca e laranja e viver numa toca secreta, debaixo da terra, a continuar a ser uma criança de sete anos com os seus pais e professoras sempre a mandar em si. Baseado num conto de sucesso, vive a querer ser um dos seus personagens, onde um mundo mágico é mais atrativo do que aquele que perceciona em seu redor. Com a capacidade de identificar e descrever a floresta encantada em que vive, reconfigura o espaço da sua casa e da sua escola e atribui especiais sentidos aos seus pais, aos seus companheiros de turma e à sua professora. Está no 2.º ano de escolaridade do ensino básico numa escola no norte de Portugal, na cidade do Porto. Tem, portanto, um grande desafio à sua frente e só com a capacidade de se transformar numa raposa mágica é que conseguirá sobreviver - ao «pesadelo que será». Na floresta encantada em que diz viver, a raposa não precisa de se preocupar com o tempo. Lá, quando se colhe um fruto da árvore - que é sempre de sorte - nasce logo de seguida um outro, porém a raposa, quando não está na floresta, mas sim na

escola, fica num constante desassossego. Estão sempre a exigir de si e precisa de «mil e uma horas a mais do que os outros». O problema, diz, existe porque não percebem que precisa de mais tempo porque está habituado a não se preocupar com o tempo que vive na floresta. Entre tantos tempos, diz precisar de tempo para descansar. Cansado das muitas viagens que faz entre a floresta - onde é uma «raposa livre» - e a sua casa e escola - onde é uma «raposa domesticada» - gostava de ter uma amiga especial, a raposa azul. Raposa gostava de ser livre. Uma raposa é selvagem e livre, mas por vezes a raposa tem um dono. Vive entre o dilema de gostar de se afastar da sua família - mas não ficar longe da sua casa - e o querer conhecer um novo professor, mas sem sair da sua escola. Considerando-se uma pessoa com muito azar, imagina-se a ser uma raposa livre para que nada lhe aconteça.

Narrativa da Cármen, uma história sobre a vida que se deseja

Às vezes a gente quer muito uma coisa e então acha que vai querer a vida toda. Mas aí o tempo passa. E o tempo é o tipo de sujeito que adora mudar tudo. Um dia ele muda você e pronto: você enjoa de ser pequena e vai querer crescer. (Lygia Bojunga, 1993. A bolsa amarela. Rio de Janeiro: Agir).

Cármen, com oito anos de idade, desde os cinco que começou a aumentar a sua «especialidade». Vive na cidade do Porto, em Portugal e frequenta o 3.º ano de escolaridade, no mesmo local. Natação, representação teatral em palco ou dança clássica são algumas das técnicas que aperfeiçoa todos os dias. Depois de muito treinar, quer escrever e imaginar. Escreve «coisas que já aconteceram ou que poderão acontecer». Com muita confiança, como se apresenta, Cármen categoriza, enumera e descreve episódios da sua história que já começa a ganhar forma. A história da sua vida irá chamar-se «Eu e mais Eu», apesar de ainda só estar capaz de escrever sobre o primeiro “Eu”, pois o segundo “Eu” é de quando for adulta. Histórias que se desdobram sobre a sua vida e sobre a vida imaginária. «Histórias sobre a vida». Com uma irmã mais nova, lembra a primeira vez que a viu - pensou que ia ser um irmão chato, mas era uma irmã e depois de a abraçar ficou «super amiga dela». Cármen sabe

o exemplo que precisa de ser, pensando duas vezes antes de fazer o que pensa, por isso escreve. Pensa e imagina como será o texto, mas quando o escreve «as mãos não têm muito jeito» e acaba reescrevendo várias vezes, «mas também é porque só tentando é que se vai conseguindo fazer». É na biblioteca da sua escola que encontra espaço para pensar, fazer o que gosta e fazer de novo se for preciso. Também é lá que atua como colaboradora, ajudando à organização e gestão da biblioteca. Apesar de reconhecer que é trabalhoso, ainda tem tempo para ser escritora. «Histórias sobre a vida imaginária». Nos seus tempos livres imagina-se a ser uma menina com asas e que consegue voar. Mas desengane-se quem pensa que as asas e a capacidade de voar lhe são inatas. Cármen precisou de convencer um coelho que falava, mas não ouvia, e fazer um longo percurso com muitos obstáculos. Esta e outras histórias preenchem os dias de Cármen. Satisfeita com a sua vida de horários atarefados, é durante o sonho - ou na sua preparação e tentativa para adormecer - que tem a possibilidade de voar sobre rios, correr em prados e longos campos de cultivo, saltar entre grandes montanhas e conhecer criaturas mágicas. Cármen, pensando «Eu e mais eu», conta que a história da sua vida, da qual é autora, já começou a ser narrada e não sabe quando, nem como será terminada.

Narrativa do Flávio, uma história que indaga

Toda criança no mundo/ Deve ser bem protegida/ Contra os rigores do tempo/ Contra os rigores da vida./ (...)/ Mas criança também tem/ O direito de sorrir./ Correr na beira do mar,/ Ter lápis de colorir... (Ruth Rocha, 2002. Os direitos das crianças. São Paulo: Companhia das Letras).

Flávio que diz ser certo de muito, mas que indaga sobre tudo, tem nove anos de idade e está prestes a terminar o ensino fundamental de nível I numa escola municipal no Rio de Janeiro, no Brasil. Vive perto da escola onde estuda e gosta muito da sua família. Tem três melhores amigos - o Thiago, o Leonardo e o Juca, apesar de ser mais próximo do Cauã - e é com eles que brinca e pensa nos porquês. Da certeza de que é desta forma que se é brasileiro, Flávio diverte-se a bater com as palmas da sua mão, na mesa, ao som das letras de Chico

Buarque, enquanto pensa, escreve ou desenha. Pensa, escreve e desenha com imaginação, pois de outra forma só estará a desenvolver as mãos. Assim, como o seu «dedo não fica quieto», pode fazer a sua inspiração. Aquele que poderá vir a ser o futuro presidente do Brasil - não se desresponsabiliza dessa possibilidade - tem estado ocupado a aprender coisas novas. Amante de livros, é na leitura de «livros de contar a vida» que investe a maioria do seu tempo livre. Flávio gosta de ler biografias de importantes pessoas da sua comunidade e do país onde vive. Conhece a história de vida de Anísio Teixeira (com muitos irmãos), a história de Óscar Niemeyer (tendo o Museu de Arte Contemporânea de Niterói como um dos seus preferidos) e a história de Tarsila do Amaral (privilegiando o período em que realizou a obra “Carnaval em Madureira”). das muitas histórias em sua volta, Flávio explicita como se organizaria a sua biografia. Primeiro começaria por narrar algumas informações sobre o seu lugar de nascimento, o seu nome e falava sobre a sua família. Depois diria onde estuda, onde trabalha e o que fez de importante. Flávio acha que nunca verá a sua biografia escrita, até porque só tem biografia quem morre «para depois virar lembrança». Pelo reflexo das lentes dos óculos de Flávio, começa a ser possível ver a sua biografia ser escrita.

Interpretação das narrativas como dispositivos de inscrição literária na escola: reivindicar uma agência das crianças pelas crianças

Para Octávio, a experiência do dia a dia na escola manifesta-se como uma subversão aos objetivos estabelecidos, às condições oferecidas e às relações promovidas por adultos para a vivência das crianças na escola. A sua abordagem de viver a escola como um super-herói é guiada por poderes mágicos que, de forma inexplicável, se instalam. Estes poderes, vistos como uma motivação construtora da sua experiência educativa, permitem que Octávio viva a escola de maneira única, destacando as características de ser um super-herói diariamente. Para Octávio, o mistério da vida e a fantasia da realidade são elementos fundamentais na vivência da escola. As condições oferecidas para o funcionamento adequado do quotidiano escolar, como cadeiras, mesas,

quadros e o restante do material escolar, são consideradas como possibilidades de experiência durante os seus percursos heroicos. De acordo com Wright (2019), a vivência da experiência educativa pelas crianças deve adotar uma abordagem de incorporação - expressiva - narrativa. Isso implica que a experiência artística, realizada por meio da ação corporal com os elementos em seu redor, abranja aspectos relacionados à obra de arte (por exemplo a literária) e aos seus processos de criação e interpretação (Wright, 2019). Para Octávio, uma capa de tecido azul e um bastão de borracha é tudo o que um super-herói precisa para desaprender ideias normalizadoras, ajudando a pensar e a se defender na luta pelo bem contra o mal. O trabalho de Oliveira, et al. (2019) sugere que este tipo de histórias emergem como formas de subverter a lógica escolar. No entanto, para Octávio, não se trata de questionar as concepções ou estruturas escolares de maneiras de viver a escola; trata-se de viver a sua própria história. Apesar da abstração de Octávio, a construção da sua experiência educativa, na perspectiva da lógica escolar, representa uma subversão que desafia as concepções de infância, produção cultural e estruturas impositivas de funcionamento, desestabilizando estruturas pré-estabelecidas (Oliveira, et al. 2019).

Para o Raposa, por meio das constantes interrogações e exigências dos adultos na escola, a necessidade de ser livre ganha destaque na sua vida. Ele organiza sua vida em direitos de liberdade que se transformam em deveres livres. Diante da dualidade de ser livre, ser selvagem e, ao mesmo tempo, ser domesticado, o Raposa depara-se com a necessidade de fazer escolhas. Para ele, a garantia de direitos torna-se possível ao confundir a sua vida com a de uma raposa selvagem. Esta mesclagem entre vidas reais e vidas fictícias, de acordo com Pontes e Azevedo (2008), permite que histórias originais possam ser identificadas pelas crianças, despertando novos questionamentos. Para o Raposa, viver a escola como um animal selvagem e livre é a oportunidade de conquistar direitos. Por outras palavras, e de acordo com Fernandes (2019), o contexto escolar por seguir a sua tradição educativa torna-se num contexto de grandes desafios para que as várias histórias de vida das crianças encontrem

espaço para serem interpretadas. Para a autora, devido à influência das práticas pedagógicas tradicionais, que tendem a marginalizar e a fragmentar a experiência artística, a escola não tem sido capaz de se posicionar como um palco propício para que se fomente o pensamento crítico e o exercício dos direitos das crianças. Esta ideia construída por Raposa indica, por um lado, a falta de abertura nas atuais condições de direitos e deveres e, por outro lado, a necessidade de rever garantias pré-estabelecidas sem participação das crianças. Para o Raposa, os seus direitos são histórias que precisam de se concretizar como deveres nas experiências dos outros. Considera-se, portanto, os pensamentos, as perguntas e os desejos das crianças. Para o Raposa, ser um animal selvagem e livre é viver a escola, sabendo que a floresta encantada, onde o tempo passa devagar e poderes mágicos tornam a vida mais otimista e menos azarada, é resistir à domesticação como dever, daqueles que desejam a liberdade como direito.

Para Cármen, a vivência na escola transcende concepções utilitárias, mecanizadas e repetitivas, sendo encarada como uma oportunidade de aprimorar as suas habilidades. Ao contar histórias de aventuras da sua vida e imaginar outras vidas, Cármen encontra na escola um ambiente propício para o desenvolvimento de suas capacidades, escrevendo sobre o "eu e mais eu". Cármen vê na utilização dos recursos escolares uma oportunidade contínua para manter sua motivação, esforçando-se para que a história de sua vida seja enriquecida com capítulos recheados de personagens, com diferentes ações perante vários cenários. Cármen, entre várias histórias que encontra nas prateleiras da biblioteca da sua escola, inspira-se em vários contos populares para pensar e escrever a sua vida e a vida que imaginar poder vir a ter. Para Wright (2019), esta dinâmica na construção da experiência educativa permite-se destacar uma agência que valoriza a obra artística na vida das crianças. De acordo com a autora, as crianças ao se identificarem com personagens e eventos presentes em obras literárias experienciam situações complexas, como deslocamentos de movimentos (atravessando fortes quedas de água, aterrando na superfície de Marte ou perseguindo telepaticamente indivíduos maléficos),

transferências temporais (reconhecendo viagens ao passado e ao futuro como elementos significativos) e conexões emocionais (lidando com o sentimento de árvores que morrem devido à poluição ou o medo de 'afogamento', por exemplo). Cármen, ao continuar a ler histórias e a escrever a sua própria história, vai construindo a sua agência como criança.

Para Flávio, a experiência de viver a escola significa sentir-se bem por ter a oportunidade de aprender dramaticamente, a par com os seus amigos. Demonstrando uma curiosidade sagaz, encara o quotidiano escolar como uma oportunidade para brincar com seus amigos e, a partir das letras, melhor conhecer as histórias de vida de pessoas ilustres. Escreve cartões de cultura, como fonte valiosa do seu conhecimento e dos seus amigos, narra as histórias lá escritas, interpreta-as com o seu corpo e significa-as na sua escola. De acordo com Kirchhoff e Bonin (2016), as crianças que possuem um interesse especial pela leitura, motivando-se a escrever para a ela mais pertencerem, vivenciam experiências educativas amplas de interpretação corporal de personagens, influenciando modos de vivência da escola. Para Flávio, aprender com as histórias de vida dos outros é a essência de viver a sua própria história. Revelando prazeres e paixões pela literatura, Flávio dedica-se à leitura proporcionada pela escola, mas sobretudo aquela criada por si mesmo, assim como pelos textos que provêm fora da escola. Segundo Guerreiro (2010), esta visão norteadora sobre como literatura pode ser vivida, que de alguma forma afasta-se da publicação de potencial recepção infantil, implica a reflexão acerca da necessária desescolarização da obra literária como modo de promoção de experiências educativas de crianças na escola. Em consideração está a conceptualização de uma interdependência entre a obra literária e a instituição educacional, indo além da difusão da literatura pela escola. Considera-se, portanto, que a escola possa constituir-se num espaço-tempo propício para o reconhecimento de diversas formas de escrita, permitindo, assim, uma experiência abrangente de leitura (Guerreiro, 2010).

CONCLUSÃO

As narrativas biográficas de Octávio, Raposa, Cármen e Flávio, vividas e construídas com a produção literária, revelam múltiplas dimensões da experiência educativa, destacando agências distintas de ser criança e de viver a infância com a escola. Os resultados permitem compreender a experiência educativa que se vive com a literatura para as crianças como característica do conhecimento pessoal e da vivência de histórias que são significadas na escola. Contudo, pela interpretação das narrativas como dispositivos de inscrição literária na escola, compreendem-se os desafios inerentes a uma produção cultural ainda implicada pela retórica de que pela arte torna-se possível ‘a fuga’ à realidade e ‘a volta’ pela imaginação (Gaztambide-Fernandez, 2013). Os efeitos perversos da arte como solução traduzem-se em armadilhas que não contribuem para a qualidade da produção que está a ser vivida e construída. Um dos efeitos pode ser a admissível ‘disneyzação da cultura infantil’, cujos traços, de algum modo, algumas das narrativas refletem, alimentados, ainda, pela cultura escolar estática e presa em cânones caracterizadores da vivência da experiência artística na escola em períodos anteriores à década de 1960, conforme discutido no início deste artigo. Assim, para reivindicar uma agência das crianças pelas crianças, reforça-se o compromisso de uma pedagogia crítica, social, cujos esforços deverão ser conjuntos (Giroux, 2022). Apesar de se admitir a autoria da vida das crianças por elas mesmas, a responsabilidade pela construção das histórias que se vivem são conjuntas, com a participação de adultos. Ficar-se refém da ideia do reverso da subalternidade como construção isolada das crianças, pelas crianças, é limitadora da compreensão do fenómeno em estudo, agravando a segregação das crianças como sujeitos políticos com intervenção social. É, antes, pelo reconhecimento dos desafios da sociedade, interessada no reconhecimento da criança e da sua vida, que se revelam as implicações que têm limitado a vivência das suas histórias, como autoras. Deste entendimento, socialmente comprometido com as crianças (e, portanto, para lá de compromissos sobre as crianças), torna-se possível reconhecer e compreender a sua agência.

Com Octávio, como um super-herói, compreende-se a subversão das normas estabelecidas, por meio de fantasias como forma única de experiência educativa. Com Raposa, diante das exigências e dualidades, compreende-se a busca pela liberdade, desafiando estruturas e questionando direitos e deveres. Com Cármen, ao utilizar recursos escolares para contar e imaginar histórias, compreende-se a construção de uma agência de ser criança que valoriza o contexto e a partir dele gera os seus ganhos. Com Flávio, apaixonado pela leitura, compreende-se a vivência da escola como um espaço de aprendizagem dramática, revelando a importância de experiências educativas amplas na interpretação corporal de personagens. As narrativas biográficas de Octávio, Raposa, Cármen e Flávio evidenciam a diversidade de perspectivas das crianças sobre elas mesmas na vivência da experiência educativa, reivindicando outros modos de serem compreendidas. Pela imaginação e através da literatura, as crianças procuram enriquecer as suas vidas, subvertendo lógicas e estruturas pré-estabelecidas. Octávio, Raposa, Cármen e Flávio ajudam a encontrar significado na experiência educativa, reivindicando uma agência própria e redefinindo a escola como um espaço dinâmico e inclusivo para a construção de suas próprias histórias e identidades. Este artigo, contextualizado por uma pesquisa de maior dimensão, destaca a importância de reconhecer e valorizar a vida das crianças na constituição da experiência educativa com a obra artística, nomeadamente a literatura para as crianças, promovendo oportunidades de reflexão sobre a vivência da escola.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. *Poder, desejo, utopia. Estudos em literatura infantil e juvenil*. Portugal: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2011.

BOLÍVAR, António. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. In: Maria Conceição Passeggi; Maria Abrahão (Ed.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. 79-109. Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

CATTANACH, Ann. *Narrative approaches in play with children*. Reino Unido: Kingsley Publishers, 2008.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa narrativa*. Brasil: Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, Estados Unidos da América, 1990, 19, 5, 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>.

DEWEY, John. *Art as experience*. Estados Unidos da América: Penguin, 2015.

DEWEY, John. *Experience and education*. Estados Unidos da América: Free Press, 2005.

FERNANDES, Natália. Infância e o direito à educação: Dos ditos aos interditos. *Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Brasil, 2019, 8, 2, 11-26. <http://doi.org/10.9771/re.v8i2.28749>.

FREITAS, André; MOURAZ, Ana; PEREIRA, Fátima. Controversies of expressive arts education in Portugal: Insights from policies and practices. *Knowledge Cultures*, Estados Unidos da América, 2020, 8, 1, 77-93. <http://doi.org/10.22381/KC8120206>.

FREITAS, André; PEREIRA, Fátima; NOGUEIRA, Paulo. O corpo na formação humana: Som, cor e sentimento numa educação integral. In: Tatiana Fagundes; Manna Maia (Org.). *Educação integral: Caminhos para construção de uma educação pública como formação humana*. 96-106. Brasil: Appris Editora, 2021.

FREITAS, André; PEREIRA, Fátima; NOGUEIRA, Paulo. Reconceptualizing expressive arts education in Portugal through a biographical narrative approach. *Education Sciences*, Suíça, 2020, 10, 12, 388, 18p. <https://doi.org/10.3390/educsci10120388>.

FREITAS, André. *Narrativas da expressividade artística do corpo como experiência de significação da escola*. 406 folhas. Tese, Programa Doutoral em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 2022. <https://hdl.handle.net/10216/142632>

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén. Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, Estados Unidos da América, 2013, 83, 1, 211-236. <http://doi.org/10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20>.

GIROUX, Henry A. *Pedagogy of resistance: Against manufactured ignorance*. Reino Unido: Bloomsbury Academic, 2022.

GUERREIRO, Carla. A literatura para a infância em Portugal nos séculos XIX e XX: Contextos socioculturais e contributos pedagógicos. 797 folhas. Tese, Programa Doutoral em Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal, 2010. <http://hdl.handle.net/10198/5987>.

KIRCHOF, Edgar; BONIN, Iara. Literatura infantil e pedagogia: Tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. *Pro-Posições*, Brasil, 2016, 27, 2, 21-46. <http://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0125>.

MATA, Anderson. Infância na literatura brasileira contemporânea: Tema, conceito, poética. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasil, 2015, 46, 13-20. <https://doi.org/10.1590/2316-4018461>.

NOGUEIRA, Paulo. Escritores, relação com a escrita e experiência: Um campo em educação artística. *Roteiro*, Brasil, 2018, 43, 3, 1071-1088. <http://doi.org/10.18593/r.v43i3.16415>.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de; CAMÕES, Maria Clara; FRANGELLA, Rita. Essa escola só serve para adultos mandarem nas crianças: Alteridade, infância e formação. In: Elizabeth Macedo; Isabel Menezes (Ed.). *Currículo, política e cultura. Conversas entre Brasil e Portugal*. 173-188. Brasil: CRV, 2019.

PASSEGGI, Maria Conceição; FURLANETTO, Ecleide; CONTI, Luciane; CHAVES, Iduina; GOMES, Marineide; GABRIEL, Gilvete; ROCHA, Simone. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Educação*, Brasil, 2014, 39, 1, 85-104. <http://doi.org/10.5902/1984644411345>.

PASSEGGI, Maria Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadaht. Narrativas de crianças sobre a escola: Desafios das análises. *Revista Lusófona de Educação*, Portugal, 2018, 40, 155-169. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6440>.

POLKINGHORNE, Donald. Narrative configuration qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, Reino Unido, 1995, 8, 1, 5-23. <http://doi.org/10.1080/0951839950080103>.

POLKINGHORNE, Donald. Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, Estados Unidos da América, 2007, 13, 4, 471-486. <http://doi.org/10.1177/1077800406297670>.

PONTES, Verónica; AZEVEDO, Fernando. A criança e a literatura infantil: Uma relação fantástica em sala de aula. In: Paula Cristina Martins (Ed.). *Infâncias possíveis, mundos reais*. 1-12. Portugal: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2008.

RIVAS FLORES, José[□]. Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In: José Rivas Flores; David Herrera Pastor (Ed.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. 17-36. Espanha: Octaedro, 2009.

WRIGHT, Susan. Performative literacy: Children's graphic-narrative-embodied play. In: Richard Hickman; John Baldacchino; Kerry Freedman; Emese Hall; Nigel Meager (Ed.). *Philosophies and histories. The international encyclopedia of art and design*. 1-20. Estados Unidos da América: John Wiley & Sons, 2019.

FINANCIAMENTO

Esta investigação foi apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), IP (órgão do Ministério da Educação e Ciência da República Portuguesa), e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa com a ref. PD/BD/128279/2017, no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação da FCT da Universidade do Porto); foi ainda apoiada por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P, no âmbito do Programa Estratégico do Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Universidade do Porto - projetos com as referências UIDB/00167/2020 (financiamento base) e UIDP/00167/2020 (financiamento programático).

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer a todas as crianças participantes no projeto de investigação. Em particular, gostaríamos de dirigir um agradecimento especial às crianças Octávio e Flávio, alunos de escola municipal do ensino fundamental nível I do Rio de Janeiro, no Brasil e às crianças Raposa e Cármen, alunos de escola do 1.º ciclo do ensino básico no Porto, em Portugal. Somos muito gratos.

Recebido em: 28/02/2024

Aprovado em: 08/03/2024

Publicado em: 30/08/2024