



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH III
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA - CCP**

**APOENA DANIELA LANDIM BATISTA
ELEN VAZ DE ALCÂNTARA**

**LITERATURA INFANTIL CONTEXTUALIZADA E O USO DE
LENDAS NO DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO INFANTIL
E IDENTIDADE CULTURAL DAS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUAZEIRO-BA**

JUAZEIRO –BA

2025

APOENA DANIELA LANDIM BATISTA

ELEN VAZ DE ALCANTARA

**LITERATURA INFANTIL CONTEXTUALIZADA E O USO DE
LENDAS NO DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO INFANTIL
E IDENTIDADE CULTURAL DAS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUAZEIRO-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia, apresentado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas – Campus III, como pré-requisito básico para a conclusão do Curso de Pedagogia na disciplina TCC II, sob a orientação da Prof. Me. Ádma Hermenegildo Rocha.

JUAZEIRO – BA

2025

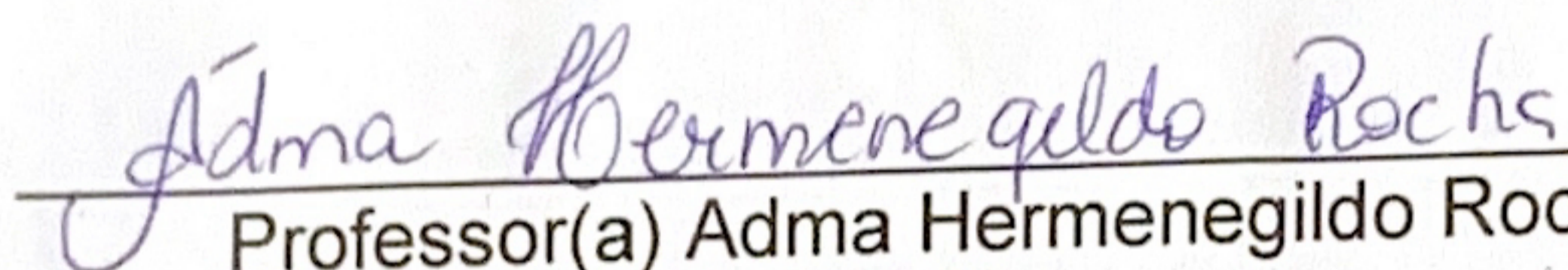
Apoena Daniela Landim Batista
Elen Vaz de Alcântara

Literatura infantil contextualizada e o uso de lendas no desenvolvimento do protagonismo infantil e identidade cultural das crianças de uma escola da rede municipal de ensino de Juazeiro-BA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - Campus III, para obtenção do grau de licenciado(a) em Pedagogia.

DATA DA APRESENTAÇÃO: 16/12/2025

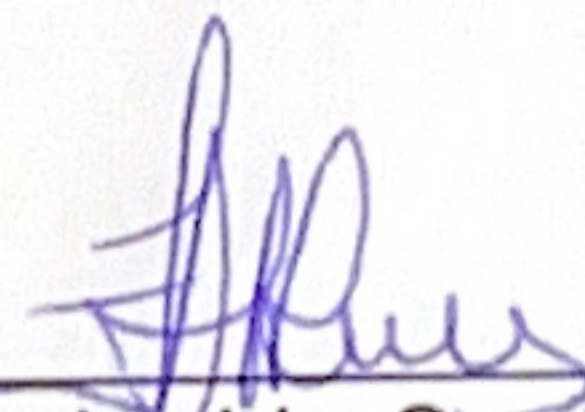
BANCA EXAMINADORA



Professor(a) Adma Hermenegildo Rocha
UNEB/DCHIII
Orientador(a)



Professor(a) Edmerson dos Santos Reis
UNEB/DCHIII
Avaliador(a)



Professor(a) Francineide Santana Silva Lima
UNEB/DCHIII
Avaliador(a)

Dedicamos este trabalho a Deus, por nos conceder sabedoria e por nos guiar até aqui. Aos nossos pais, que sempre se orgulharam ao nos chamarem de universitárias, e que agora poderão nos chamar de Pedagogas. Este espaço que ocupamos é fruto de suas renúncias, lutas e esperanças partilhadas conosco.

A nós mesmas, que juntas enfrentamos desafios, dividimos responsabilidades, nos apoiamos e seguimos firmes até o fim.

E, com carinho especial, às crianças, que deram sentido, cor e vida a este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por fortalecer nossos passos, e nos sustentar com sabedoria e esperança. Aos nossos pais Hildete e Aloísio, Kátia e Evaldo, por lutarem conosco, acreditarem no nosso potencial e celebrarem cada pequena conquista nossa.

À nossa orientadora, Prof.^a Me. Ádma Hermenegildo Rocha, expressamos nossa gratidão pela dedicação, pela competência e pelos caminhos que nos ajudou a enxergar com clareza. Seus ensinamentos ultrapassaram as páginas desse trabalho e nos acompanharam como segurança e inspiração. Em cada momento de dúvida, sua presença calma e firme nos devolveu a confiança necessária para seguir.

Eu, Apoena, expresso minha gratidão ao meu filho Miguel, a quem incentivo diariamente na linda jornada da leitura. Agradeço também ao meu irmão Sérgio, cuja presença constante sempre me acolheu nos momentos em que mais precisei. Meu carinho segue para as minhas tias Márcia, Mércia e Hildene, pelo incentivo, pelas orações e pelo afeto que nunca me faltaram. E deixo um agradecimento especial à minha querida prima Gabriela, ex-aluna da Uneb, que é para mim um exemplo inspirador de amor e cuidado com as crianças.

Eu, Elen, agradeço ao meu noivo Gabriel, meu companheiro de vida, cuja presença tornou cada passo mais leve e possível. Agradeço, ainda, às minhas tias Lourdes e Regilma, que acreditaram em mim e sonharam ao meu lado; à minha sogra, Gabriela Medrado, inspiração de vida e profissão; e aos que já não estão aqui, Edmilson e Suely (*in memoriam*), que fizeram parte da minha infância e, onde estiverem, certamente sentem orgulho desta conquista. Agradeço também ao meu irmão EnTHONY, meu refúgio e riso nos momentos de cansaço.

Por fim, agradecemos às crianças, razão maior do nosso caminhar e do desejo de seguir acreditando em uma educação que transforma. É por elas e com elas que nossos sonhos ganham sentido.

RESUMO

O presente trabalho investigou como a leitura de livros infantis contextualizados contribui para a formação da Identidade Cultural e do Protagonismo Infantil de crianças de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA. Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se inicialmente uma Pesquisa Bibliográfica, fundamentada em livros e artigos científicos, a fim de compreender os conceitos de Literatura Infantil, Identidade Cultural, Protagonismo Infantil e Educação Contextualizada. Além disso, utilizou-se o método Estado da Arte, com o intuito de identificar como essa temática vem sendo discutida ao longo dos anos. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, por possibilitar a compreensão aprofundada do fenômeno investigado. Quanto aos procedimentos metodológicos, adotaram-se a Pesquisa de Campo e a Pesquisa Participante, envolvendo a realização de oficinas de contação de histórias, produções textuais e artísticas, desenvolvidas em interação com as crianças. A coleta de dados ocorreu por meio do Diário de Bordo e de registros fotográficos. A análise dos dados, realizada à luz do método da triangulação, evidenciou que a inserção de livros infantis contextualizados na rotina escolar ainda é limitada. Contudo, quando presentes, esses materiais fortalecem memórias, saberes e experiências das infâncias, além de contribuírem significativamente para o desenvolvimento da Identidade Cultural e do Protagonismo Infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil; identidade cultural; protagonismo infantil; educação contextualizada.

ABSTRACT

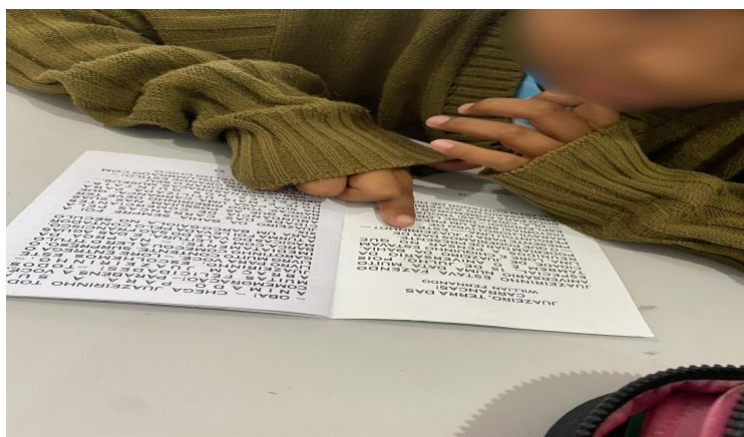
This study investigated how the reading of contextualized children's books contributes to the development of Cultural Identity and Children's Protagonism among students from a 4th-grade class of Elementary School in a Municipal Public School in Juazeiro-BA. To achieve the proposed objectives, a Bibliographic Research was initially conducted, based on books and scientific articles, in order to understand the concepts of Children's Literature, Cultural Identity, Children's Protagonism, and Contextualized Education. In addition, the State of the Art method was employed to identify how this theme has been discussed over the years. The research adopted a qualitative approach, as it allows for an in-depth understanding of the investigated phenomenon. Regarding methodological procedures, Field Research and Participant Research were carried out, involving storytelling workshops, textual productions, and artistic activities developed in interaction with the children. Data collection was conducted through a Logbook and photographic records. Data analysis, based on the triangulation method, revealed that the inclusion of contextualized children's books in the school routine is still limited. However, when implemented, these materials strengthen memories, knowledge, and childhood experiences, significantly contributing to the development of children's Cultural Identity and Protagonism.

Keywords: Children's Literature; cultural identity; child protagonism; contextualized education.

SUMÁRIO

1 LEITURA E INFÂNCIA: A TRAJETÓRIA QUE NOS FORMA	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 A Infância na formação do sujeito leitor	21
2.2 Origens e Sentidos da Literatura Infantil	27
2.3 A formação da Literatura Infantil no Brasil	31
2.4 A formação da Identidade Cultural e Protagonismo Infantil na Infância	35
2.5 Educar a partir do contexto: a escola que dialoga com a vida	41
3 METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA	46
3.1 Pesquisa Bibliográfica como referencial que ancora o estudo	47
3.2 Pesquisa de Campo: lugar em que a teoria e a prática se entrelaçam	50
3.2.1 Conhecendo o contexto: vivências e percepções no chão da escola	51
3.3 Os pequenos Protagonistas: vozes que tecem nossa pesquisa	52
3.4 Lendas que nos revelam: caminhos para a produção de um <i>e-book</i>	53
3.5 Cronograma Pesquisa de Campo	55
3.6 Diário de Bordo: impressões sobre o cotidiano escolar	57
3.7 Fotografia como instrumento de Pesquisa	58
3.8 Análise de dados a partir da Triangulação	59
4 O ENTRELAÇAR DAS EXPERIÊNCIAS: CAMINHOS E DESCOBERTAS QUE EMERGIRAM DA PESQUISA	59
4.1 Primeiros Olhares sobre o acesso das crianças aos livros literários infantis	62
4.2 Modos de acesso das crianças aos livros literários infantis na escola	66
4.3 Investigando a contextualização dos livros literários infantis que chegam às crianças ...	69
4.4 O despertar da Identidade Cultural e do Protagonismo Infantil	73
4.5 Lendas que nos revelam: a construção de um <i>e-book</i>	74
4.6 A força do acesso à Literatura que valoriza a Identidade Cultural e o Protagonismo Infantil	83
.....	83
.....	83
.....	83
.....	83
.....	83
5 REFLEXÕES DE UM CAMINHO TECIDO ENTRE DESAFIOS, APRENDIZAGENS E ESPERANÇAS	85
6 REFERÊNCIAS.....	90

Figura 1: Criança lendo



Fonte: Arquivo da pesquisa

Ah! tu, livro despretenso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda ... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal.

(Cecília Meireles)

1. LEITURA E INFÂNCIA: A TRAJETÓRIA QUE NOS FORMA

Para nós, a infância foi um lugar onde cada nova descoberta se tornava algo a ser vivido com encantamento e curiosidade. O encantamento principal sempre foi os livros, que nos abriram portas para mundos imaginários que nos ensinaram, de forma leve, a importância do conhecimento. O ato de ler se fez presente em nossas vidas através do incentivo dos nossos pais que, sempre que possível, nos apresentavam os clássicos infantis, os contos de fadas e histórias em quadrinhos. Na escola, éramos felizes com cada momento de leitura que tínhamos. Cada um deles foi importante, pois moldou nossa imaginação, despertou nossa criatividade e nos ensinou a sonhar realidades possíveis e impossíveis.

Machado (2002, p. 13) ressalta que “a infância é uma fase extremamente lúdica da vida e que, nesse momento da existência humana, a gente faz a festa é com uma boa história bem contada”. A partir dessa interação construída desde cedo, cada história lida e “bem contada” pelos nossos pais e professoras deixou sua marca, nos ajudando a moldar nosso caminho até que chegássemos no momento presente.

Como já destacado, nosso caminho até aqui nasceu a partir das nossas leituras de infância, que nos acompanharam até o Curso de Licenciatura em Pedagogia, contribuindo para a escolha da temática do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Durante os percursos vivenciados no curso, destacamos nossas vivências nos Estágios Supervisionados Obrigatórios, em que foi possível percebermos a ausência de leituras e práticas pedagógicas capazes de espelhar a realidade das crianças, suas vivências e experiências, limitando oportunidades de explorar seu senso de pertencimento.

Essa realidade evidencia a dissociação entre teoria e prática presente no cotidiano escolar, conforme discutem Pimenta e Lima (2006), ao afirmarem que:

A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar porque o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Para tanto, necessário se faz explicitar o conceito que temos de teoria e prática (Pimenta e Lima, 2006, p. 11)

Nesse sentido, a própria legislação educacional reforça a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) afirma que para a formação do professor se faz necessária a prática docente, estabelecendo uma carga horária de trezentas horas para a sua aplicabilidade, e reconhecendo o estágio como espaço fundamental de formação profissional.

Através do que foi exposto durante os Estágios Supervisionados Obrigatórios, percebemos a ausência de leituras significativas e de momentos propícios para que acontecessem. Tal constatação dialoga com a compreensão de estágio defendida por Pimenta e Lima (2011), quando destacam que:

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta atividade como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto de práxis, ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (Pimenta e Lima, 2011, p. 45).

Em meio a escrita, relembramos o estágio realizado no segmento da Educação Infantil, no qual nos deparamos com a presença de uma prateleira grande na sala de aula, mas que quase não tinha livros e, os poucos que havia, estavam empoeirados, outros sem capa e rasgados. Essa experiência nos fez refletir acerca da importância da inserção de leituras que instiguem a curiosidade das crianças e dialoguem com suas realidades, reafirmando o estágio como espaço de reflexão e intervenção pedagógica. Como aponta Zilberman (2005) a inserção da leitura na rotina escolar não se fecha em si mesma, mas, é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do que será trazido, estabelecendo uma conexão entre a história lida/contada, com a realidade vivenciada pelos (as) leitores (as). Nesse sentido, ao refletirmos sobre as nossas infâncias percebemos a ausência de um diálogo entre o que líamos e nossas experiências de vida, assim, muitas histórias pareciam distantes, como se fossem mundos paralelos que não nos incluíam.

Embora tivéssemos tido contato com muitos clássicos da literatura infantil como João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, Cachinhos Dourados, Os Três Ursos e inúmeros contos de fadas, essas leituras, embora instigantes, não dialogavam com nossa realidade, e com nosso contexto cultural. A concepção dessa lacuna nos despertou o interesse em compreender como histórias que refletem a realidade das crianças podem enriquecer suas experiências, e com isso despertá-las para a pluralidade das suas vivências.

Ainda acerca da importância da inserção de leituras que instiguem a curiosidade das crianças, Zilberman aponta:

Os leitores precisam se reconhecer nas personagens, há limites para mexer com a temporalidade, e a ação precisa ter um mínimo de coerência. Outra questão é crucial: o leitor também traz algum tipo de experiência, uma bagagem de conhecimentos que precisa ser respeitada, caso contrário se estabelece um choque entre quem escreve e quem lê, rompe-se a parceria que só dá certo se ambos se entendem. (2005, p.13-14)

Partindo dessa realidade, ficou evidente para nós a importância da inserção da leitura contextualizada no cotidiano escolar, e como isso contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Logo, a partir da percepção supracitada, e da realidade observada nos Estágios Supervisionados Obrigatórios, surgiu em nós uma inquietação em relação a temática, que deu origem a nossa problemática de pesquisa, sendo esta: “Como os livros infantis contextualizados contribuem para a formação da Identidade Cultural e Protagonismo Infantil das crianças do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA?”. A partir da problemática apresentada, objetivamos “analisar as contribuições dos livros infantis contextualizados para a formação da Identidade Cultural e Protagonismo Infantil das crianças do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de ensino de Juazeiro-BA”.

Levando em consideração a problemática e objetivo geral da pesquisa, partimos então para a definição dos objetivos específicos, que nos ajudaram a guiar o caminho desta pesquisa, conduzindo nossos olhares e ações ao longo do processo. Assim, buscamos: 1 – Observar se as crianças têm acesso a livros infantis na escola; 2 – Descrever de que forma as crianças acessam os livros infantis na escola; 3 – Verificar se os livros infantis que as crianças acessam são

contextualizados, e se estes contribuem para formação de sua Identidade Cultural e Protagonismo Infantil; 4 – Realizar oficinas de leitura de livros infantis contextualizados com as crianças, estimulando a produção textual e artística de histórias; 5 – Produzir um *e-book* com as produções textuais e artísticas criadas pelas crianças; e 6 – Refletir sobre a importância das crianças terem acesso a leitura de livros contextualizados que estimulem sua Identidade Cultural e Protagonismo Infantil.

Para darmos conta da proposta apresentada, perpassamos por um caminho metodológico que partiu primeiramente do levantamento bibliográfico, com o objetivo de estudar as pesquisas já realizadas acerca do tema e aprofundar os conceitos fundamentais, como Literatura Infantil, Educação Contextualizada, Identidade Cultural e Protagonismo Infantil.

Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo, buscando compreender a realidade escolar e identificar as necessidades e potencialidades do contexto investigado. Também foi conduzida uma pesquisa documental, com a análise dos livros e materiais utilizados nas práticas pedagógicas da professora regente em sala de aula, a fim de observar de que forma a cultura local, a Identidade Cultural, e o Protagonismo Infantil das crianças são abordadas e instigadas.

Por fim, desenvolvemos uma pesquisa participante, por meio da realização de contações de histórias e oficinas, que trabalharam as lendas da cidade de Juazeiro-BA, a partir de práticas contextualizadas. Nessas oficinas, as crianças produziram e experimentaram diferentes formas de expressões artísticas, ressignificando as narrativas locais e relacionando-as ao seu próprio contexto sociocultural.

Dessa maneira, diante do que já foi exposto, e partindo-se do pressuposto de que nenhuma pesquisa se caracteriza pelo ineditismo de sua temática, optamos por realizar o Método Estado da Arte, entendido como uma modalidade de pesquisa de caráter bibliográfico e documental, que tem como objetivo mapear, descrever e analisar a produção acadêmica já existente sobre determinado tema, buscando identificar tendências, enfoques teóricos, metodológicos e lacunas ainda não exploradas.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Assim, por meio desse método, foi possível situar a presente investigação no contexto das produções já realizadas, compreendendo o percurso histórico e teórico do tema, contribuindo para o avanço das discussões sobre o tema da nossa pesquisa.

Ao utilizarmos esse método, objetivamos conhecer e compreender as pesquisas já realizadas em torno da nossa temática de pesquisa, destacando as potencialidades e diferenças existentes entre o que foi realizado, e o que será desenvolvido por nós enquanto pesquisadoras. Nesse sentido, tratando-se de um Trabalho de Conclusão de Curso, em que o tempo para sua realização e análise é extremamente curto, nos detemos em realizar o Estado da Arte a partir dos Anais publicados e disponíveis no Workshop Nacional e Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido¹ fazendo o recorte dos anos de 2016 a 2024.

Desde já, salientamos a dificuldade em identificar pesquisas que abordem temáticas semelhantes à nossa, uma vez que a maioria dos artigos encontrados não integram de forma completa os aspectos que investigamos.

Observamos uma lacuna específica entre literatura e Protagonismo Infantil, bem como de sua importância para a formação da Identidade Cultural das crianças. Poucos estudos focaram de maneira direta na relação que a literatura infantil pode estabelecer com a potencialização da autonomia das crianças, tornando-as agentes protagonistas de suas experiências de leitura. Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa se tornou relevante ao

¹ O XIII Workshop Nacional e IV Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (WECSAB) é um evento acadêmico promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O evento tem como objetivo promover o debate, a socialização de experiências e a produção científica voltadas à Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, valorizando práticas pedagógicas que articulam conhecimento científico, saberes populares, cultura e território.

buscamos compreender essas questões de forma integrada, contribuindo para o aprofundamento de conhecimentos sobre o papel da literatura infantil no fortalecimento do Protagonismo Infantil, e formação da Identidade Cultural das crianças.

Iniciamos nossa análise a partir do ano de 2016, em que destacamos os seguintes trabalhos: 1 - Contextualizando o ensino para construção de uma aprendizagem significativa: conhecendo suas raízes e o seu espaço no mundo , de autoria de Aurilene Barboza de Sousa Pedone, Lucivania Sousa Silva Vita e Nayrla Vieira Leopoldo de Barros; 2- PIBID: perspectivas de práticas de educação contextualizada na Escola Judite Leal Costa, de Terezinha Pereira de Sousa Viana, Lidiane da Cruz Maia e Míria de Souza Silva; 3- Atos de leitura e vivências na educação infantil com o livro de imagem, de autoria de Adriana Maria Santos de Almeida Campana e Edilane Carvalho Teles.

Os dois primeiros trabalhos abordaram a Educação Contextualizada e destacaram a importância de uma prática pedagógica voltada para a realidade dos estudantes. Os textos evidenciaram a necessidade de implementar metodologias inovadoras em sala de aula, a fim de valorizar o contexto dos educandos, para que assim desperte neles o sentimento de pertencimento social.

Essas discussões se aproximaram da temática da nossa pesquisa, pois também defenderam um ensino que reconhecia e valorizava as vivências e identidades dos estudantes. Porém, é importante salientar que, nessa pesquisa, essa valorização ocorreu a partir da literatura, utilizando-a como instrumento de aproximação entre os assuntos abordados nos livros paradidáticos, e a realidade dos estudantes.

Não possuímos em nossas memórias de infância momentos em que os livros falavam de nós, das nossas cores, dos nossos sotaques, e dos lugares que habitamos, e, talvez por isso, crescemos sentindo que as histórias pertenciam a outros, e não a nós. É justamente nesse silêncio que vimos a importância de transformar a leitura em um espaço de reconhecimento, onde cada criança pudesse se ver, e se sentir parte do que leu.

Dando continuidade à análise dos trabalhos, o terceiro trouxe a temática da leitura por meio de uma experiência vivida durante o Estágio Supervisionado da autora, em que trabalhou

leituras realizadas especialmente com livros de imagens. Ela narrou esses encontros com as crianças onde explicou que:

A proposta dos encontros colocava não apenas como observadora de uma prática, mas como mediadora no processo de leitura das crianças. Leitura prazerosa e acima de tudo significativa. A postura de mediação estimulava a cada momento a leitura das crianças, que saíram da posição confortável de ouvintes para leitores de suas histórias (Campana, 2016, p. 249).

A autora ainda relatou que, a cada encontro, os estudantes criavam expectativas sobre as leituras e a partir dessas experiências surgiram diversas interpretações sobre o que havia sido lido. Essas leituras realizadas com significado contribuíram para o desenvolvimento da autonomia das crianças ao se expressarem, permitindo que elas construíssem e compartilhassem suas próprias compreensões sobre as histórias contadas. Tendo em vista esses relatos, percebemos a importância da inserção de leituras significativas e que dialoguem com a realidade dos estudantes permitindo que eles se reconheçam nas histórias e atribuam sentido ao que leem. Quando a leitura parte de materiais que refletem o cotidiano, a cultura e as experiências das crianças, ela deixa de ser uma atividade meramente escolar, e passa a ser uma ferramenta de construção de suas identidades através do protagonismo infantil. Além disso, esse tipo de prática contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura desde cedo.

Partindo para os anais de 2017, encontramos dois artigos que dialogam com nossa pesquisa, sendo eles: 1- Desmistificando padrões sociais construídos desde a infância a partir da literatura infantil, de autoria de Aurilene Barboza Sousa Pedone e Cláudia Letícia Nunes Farias; 2- Letramento e Identidade: possibilidades através da contação de histórias, de Patrícia da Silva Maciel.

Os trabalhos trouxeram como temática central os livros infantis, sendo que o segundo abordou especificamente a contação de histórias como ferramenta de desenvolvimento. Além dos livros, os trabalhos destacaram a importância da leitura contextualizada. O primeiro trabalho ressaltou o papel protagonista da literatura no processo educativo, e enfatizou que é fundamental conhecer o contexto dos estudantes. As autoras realizaram uma análise sobre como

as crianças, muitas vezes, não se reconhecem nas histórias tradicionais, evidenciando a necessidade de livros que reflitam suas experiências e vivências.

Como já mencionado, essa questão do não reconhecimento nas histórias tradicionais nos remeteu a uma das motivações para a escolha da nossa problemática de pesquisa, pois não possuímos em nossas memórias de infância momentos em que os livros falavam de nós, das nossas cores, dos nossos sotaques, e dos lugares que habitamos, e, talvez por isso, crescemos sentindo que as histórias pertenciam a outros, e não a nós. É justamente nesse silêncio que vimos a importância de transformar a leitura em um espaço de reconhecimento, onde cada criança pudesse se ver, e se sentir parte do que leu. Diante disso, acreditamos que quando a leitura reflete o contexto e as experiências das crianças, o processo se torna mais significativo e prazeroso.

Nos anais de 2018 encontramos os seguintes trabalhos: 1- Práticas literárias no processo de formação leitora em escola pública no sertão da Bahia, de autoria de Adson Cardoso de França, Lucas Belfort de França e Sheina Campos Rodrigues; 2- A defasagem da leitura na infância: uma discussão com alunos do terceiro ano da Escola Municipal Guiomar Lustosa Rodrigues, em Juazeiro - Bahia, de autoria de Ana Raphaela Ramos da Silva e Patrícia da Silva Custódio. O primeiro estudo relatou um projeto literário desenvolvido na Escola Maria José Lima da Rocha, com o objetivo de estimular o prazer pela leitura e aproximar os estudantes do universo literário. Os resultados apontaram uma melhora significativa na leitura, na expressão oral e na participação dos estudantes. Já o segundo trabalho analisou problemas decorrentes da falta de leitura entre os alunos do 3º ano do ensino fundamental, observando consequências cognitivas, como o baixo hábito de leitura, ausência de atratividade dos livros e a dificuldade de acesso na escola.

Esses trabalhos se aproximaram da nossa temática de pesquisa na medida em que falaram da importância de práticas de leitura que eram significativas, e o papel da escola em aproximar os estudantes dos livros e da literatura. Assim como nossa proposta, o primeiro trabalho destacou que o acesso a uma literatura que seja contextualizada é fundamental para despertar o interesse pela leitura. Ao mesmo tempo, o segundo trabalho evidenciou desafios que reforçaram a necessidade de pensar estratégias pedagógicas que superassem barreiras ao

acesso e à mediação da leitura, conectando-se à nossa preocupação em tornar a leitura mais representativa para os estudantes.

Nos anais de 2019 e 2020, a busca por trabalhos que se aproximassem da nossa temática não apresentou resultados significativos. Em 2019, não foi possível localizar os anais, impossibilitando a análise dos trabalhos desse período. Já em 2020, apesar da consulta aos materiais disponíveis, não foram encontrados estudos que abordassem os elementos centrais da nossa pesquisa. Essa lacuna reforçou a relevância do nosso estudo, demonstrando que o assunto ainda carece de maior atenção para desenvolvimento de pesquisas na área.

Seguindo para os anais de 2021, destacamos o seguinte trabalho: A Base Comum Curricular (BNCC): com vistas às identidades, de Nayrla Vieira Leopoldo de Barros, que aborda a questão da formação da identidade nos anos iniciais da educação básica, com ênfase em identidades de gênero e dos povos do campo. O texto reconheceu que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscou garantir equidade e padronização na educação, mas ressaltou que essa padronização sufocou as diversidades culturais regionais e identitárias, apontando para a necessidade de um currículo mais plural e contextualizado. É importante destacar que este trabalho foi um dos poucos encontrados que abordam diretamente a questão da identidade, embora não trate especificamente da leitura e literatura, foco central da nossa pesquisa.

Nos anais de 2023, destacaram-se dois trabalhos que abordaram a literatura infantil em contextos educativos: 1- Os desafios do PIBID com a literatura no cotidiano da escola, de autoria de Isabel da Nóbrega Araújo Sampaio e Maria Eduarda Carvalho; 2- Quando se ler para uma criança: experiência literária na educação infantil, de Marcos Vinicius Cavalcante dos Santos, Vera Camila Santos Ramos e Claudia Maisa Antunes Lins. O primeiro trabalho, apresentou um relato de experiência de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola José Padilha de Sousa, em Juazeiro - BA, mostrando as dificuldades de inserir a leitura e a literatura no dia a dia escolar.

Entre os problemas observados estavam dificuldades de leitura e escrita dos estudantes, pouco uso dos livros disponíveis, e negligência da literatura no currículo. As autoras destacaram a literatura como algo essencial para que se despertasse o prazer pela leitura, desenvolvimento

da imaginação, e a sensibilidade das crianças, além de contribuir para a compreensão do mundo e de si mesma.

O segundo trabalho analisado relatou um projeto de pesquisa que investigou a influência da literatura infantil no desenvolvimento das crianças, com foco na leitura compartilhada entre pais e filhos em casa. O estudo evidenciou que essa prática fortaleceu vínculos familiares, estimulando a imaginação e a criatividade. Como resultado, apesar da baixa participação dos responsáveis, observou-se que a leitura compartilhada contribuiu para o aprendizado significativo das crianças.

Embora os dois trabalhos de 2023 destaquem a importância da literatura para o desenvolvimento das crianças, e evidenciem que a leitura desperta interesse, eles se diferenciam da temática da nossa pesquisa em alguns aspectos. Pois, o primeiro trabalho focou na integração da literatura no cotidiano escolar, lidando com limitações curriculares e práticas pedagógicas, enquanto o segundo abordou a leitura compartilhada em casa, com foco na interação familiar. Ambos não abordaram diretamente a literatura contextualizada dentro do processo escolar, nem exploraram plenamente como as práticas literárias podem contribuir para a formação da Identidade Cultural e Protagonismo Infantil das crianças, ponto central da nossa pesquisa.

Por fim, em 2024 destacamos os seguintes trabalhos: 1-Histórias da nossa terra: A construção de identidades culturais na educação infantil através das lendas regionais, de Yhasmin Saliba Vaz e Aline Ramalho dos Santos; 2- A leitura em voz alta e a conexão com o desenvolvimento infantil, de Jaiane Ricardo dos Santos e Edilane Carvalho Teles. Os trabalhos supracitados destacaram a importância da literatura infantil, embora em contextos e com enfoques diferentes. O primeiro trabalho apresentou uma experiência proporcionada pelo Estágio Curricular Supervisionado em Juazeiro-BA, na qual histórias e lendas regionais foram incorporadas à prática pedagógica. Já o segundo trabalho, nasceu de um projeto de extensão intitulado “Nascidos para ler”, que promoveu a leitura em voz alta e contação de histórias desde a primeira infância, envolvendo famílias, professores e comunidade. Ambos os trabalhos evidenciaram a importância de aproximar as crianças dos livros e das histórias, mostrando diferentes caminhos para estimular a leitura.

Como já relatado, tivemos dificuldade em encontrar pesquisas semelhantes à nossa nos anos e anos analisados. Percebemos que há uma grande quantidade de trabalhos que abordam a Educação Contextualizada, assim como outros temas voltados para a Educação Infantil, principalmente em forma de relatos de experiências. No entanto, não encontramos nenhum estudo que tratou diretamente sobre Identidade Cultural e Protagonismo Infantil. Diante disso, não localizamos pesquisas que uniram todas essas temáticas, ou seja, trabalhos que articulassem a Educação Contextualizada, a Literatura Infantil, a Identidade Cultural e o Protagonismo Infantil das crianças. Diante disso, percebemos que existem trabalhos relacionados, porém tratados de maneira independente, sem que haja uma conexão com todos esses elementos.

Desse modo, reafirmamos a importância do nosso tema de pesquisa, que buscou unir aspectos muitas vezes tratados de forma isolada. Entendemos que discutir a literatura infantil de forma contextualizada, valorizando os pontos principais que trabalhamos nessa pesquisa: Identidade Cultural e Protagonismo Infantil, foi essencial para que se construam práticas pedagógicas mais sensíveis na educação. Assim acreditamos em uma escola que acolha, e que permita às crianças se reconhecerem nas histórias que leem, enxergando nelas reflexos de suas próprias vivências e culturas.

Partindo dessas reflexões e compreendendo a relevância da temática que nos moveu, passamos a apresentar a organização desta pesquisa. Optamos por estruturá-la em quatro capítulos. No primeiro, intitulado: “Leitura e infância: a trajetória que nos forma”, retomamos as motivações que despertaram nosso interesse por este objeto de estudo, entrelaçando vivências, inquietações e o chão da escola que nos formou. Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico, no qual discutimos a infância, o surgimento da literatura infantil, a formação da Identidade Cultural e do Protagonismo Infantil, bem como os princípios da Educação Contextualizada, dialogando com autores como Ariès (1981), Machado (2002), Freire (1989), Vygotsky (2018), Meireles (1984), Zilberman (2005), Coelho (2006), Lajolo e Zilberman (2007), Hall (2006), Friedmann (2017), Martins (2006), Lins (2010), Reis e Pereira (2022), entre outros. No terceiro capítulo, denominado “Caminhos da pesquisa”, apresentamos o percurso metodológico trilhado, detalhando a abordagem adotada, o contexto investigado, os participantes envolvidos e os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados. Por fim, no quarto capítulo, “O entrelaçar das experiências: caminhos e descobertas que emergiram da

pesquisa”, compartilhamos os resultados, reflexões e vivências que se revelaram ao longo do processo, bem como os desafios enfrentados e os sentidos construídos durante este caminhar, encerrando esse trabalho com as considerações finais, e todas as referências que sustentaram teoricamente esta investigação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Diante do que já foi exposto na parte introdutória da pesquisa, a construção deste estudo surgiu da necessidade de compreender, de maneira mais aprofundada, os impactos dos livros infantis contextualizados contribuem para o desenvolvimento da Identidade Cultural e o Protagonismo Infantil das crianças, reconhecendo que essas dimensões se revelaram com força justamente ao longo das vivências e experiências no ambiente escolar, especialmente durante os nossos Estágios Supervisionados Obrigatórios.

Essas observações despertaram nosso interesse em investigar “Como os livros infantis contextualizados contribuem para a formação da Identidade Cultural e Protagonismo Infantil das crianças do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de ensino de Juazeiro-BA?”. Nesse sentido, consideramos essencial desenvolvermos, no referencial teórico, discussões que envolvessem os seguintes conceitos: 1) Infância; 2) Literatura Infantil; 3) Literatura Infantil Brasileira; 4) Identidade Cultural; 5) Protagonismo Infantil e 6) Educação Contextualizada. Assim, buscamos apresentar reflexões que dialogassem com autores que estudam essas temáticas, articulando suas contribuições com nossas próprias vivências, a fim de compreender de que maneira os livros infantis contextualizados podem favorecer processos de Identidade Cultural e Protagonismo Infantil das crianças em seu contexto escolar e cultural.

2.1 A infância na formação do sujeito leitor

Compreender a infância é um passo indispensável para pensar a formação do sujeito leitor, pois é nesse tempo inaugural, tecido de descobertas, afetos, imaginações e primeiras leituras de mundo que se constituem as bases da relação da criança com a linguagem, consigo mesma e com o outro. Ao abordar este conceito, buscamos revelar que o período que constitui a infância não é apenas uma etapa biológica, mas uma construção histórica, social e cultural que influencia diretamente o modo como as crianças se relacionam com os livros, com as

narrativas e com os sentidos que produzem sobre a realidade. Assim, aqui apresentamos um percurso que parte dos estudos clássicos sobre a invenção da infância, dialogando com autores que resgataram sua dimensão sensível e simbólica, se entrelaçando às nossas vivências no ambiente escolar, a fim de compreender como esse período tão singular contribuiu para o desenvolvimento da imaginação, da leitura de mundo e, conseqüentemente, para a formação de leitores sensíveis e protagonistas de suas próprias histórias.

Falar da Infância é, antes de tudo, revisitar o espaço onde a vida começa a se tornar palavra. É olhar para aquele tempo em que o mundo ainda é vasto e as descobertas são inéditas. Diversos estudiosos, ao longo do tempo, dedicaram-se a compreender a infância sob diferentes perspectivas teóricas e sociais. No entanto, compreender a infância enquanto categoria histórica e social é compreender que esse tempo não é apenas natural, mas também uma invenção cultural, moldada pelos valores, pelas crenças e pelas estruturas de cada época.

Philippe Ariès (1981) em sua obra clássica: *História Social da criança e da família*, revelou que nem sempre a infância foi vista como uma fase especial da existência. Durante séculos, a criança foi percebida como um “adulto em miniatura”, e sua singularidade não era reconhecida, conforme podemos verificar no trecho a seguir:

Um sentimento superficial da criança a que chamei de ‘paparicação’ era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com as crianças pequenas como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Ariès, 1981, p.10).

Essa visão histórica nos revela o quanto a infância foi um conceito construído lentamente, um espelho das transformações sociais, culturais e econômicas. A partir das mudanças trazidas pela modernidade, especialmente com o fortalecimento da família burguesa, institucionalização das legislações, e criação de escolas, é que a criança começou a ser vista como um sujeito de cuidado e proteção. Surgiu então, um novo olhar: o da infância como fase da formação, como tempo de aprender, de brincar, de sonhar e de ser moldada para o futuro.

Nesse sentido, Freire (1989, p.10) ao revisitar suas próprias lembranças, nos oferece uma leitura terna e crítica desse período. Ele recorda que:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que vou me entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - a sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis a minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.

Esse trecho é de uma beleza delicada, pois relata a infância como um lugar de sensibilidade. Antes de decifrar as letras, a criança lê os gestos, as paisagens, as vozes e os silêncios. Freire (1989), nos faz compreender que “a leitura de mundo antecede a leitura da palavra”, e que a escola precisa resgatar essa dimensão simbólica da aprendizagem: o ato de ver, sentir e nomear o que nos cerca.

Em nossas experiências, seja nos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios, ou, nas observações cotidianas, foi possível perceber como a infância continua sendo um território em disputa. Há crianças que vivem plenamente essa fase, cercadas de estímulos e direitos garantidos, enquanto outras têm sua infância abreviada pela desigualdade social, econômica, cultural, educacional etc.; pela ausência de espaços de escuta, ou, pela rigidez de práticas escolares que pouco dialogam com sua realidade. Ainda há escolas que insistem em uma infância disciplinada, homogênea e silenciada, distante daquilo que Freire (1989) chama de “ato de ler o mundo”.

Para exemplificarmos as desigualdades existentes, observamos a quantidade de crianças que se encontram fora do ambiente escolar, com faixa etária de 0 a 3 anos de idade. Embora saibamos que se trata de uma idade não obrigatória, e que se luta pela sua expansão de oferta e matrículas, espantamo-nos com os índices e as justificativas encontradas. Assim, o levantamento de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024) revelaram que 63,6% das crianças de 0 a 1 ano, e 53,3% das de 2 a 3 anos não frequentavam creche por decisão dos pais ou responsáveis, sendo essa a primeira justificativa apontada.

A segunda motivação mais recorrente foi a falta de vagas ou de instituições próximas, realidade mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste, onde o desequilíbrio entre a oferta e a demanda por creches é ainda maior. Esses dados revelam que o acesso à educação no Brasil permanece desigual, refletindo disparidades regionais e estruturais que impactam diretamente no desenvolvimento das crianças e o direito à infância plena.

No âmbito Estadual e Municipal, o cenário dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental revelou a força numérica e, ao mesmo tempo, a fragilidade estrutural que atravessa a educação básica brasileira. Segundo o Censo Escolar (2024), a maior parte das matrículas da educação básica estão concentradas no ensino fundamental, que reúne cerca de 26 milhões de estudantes. Desse total, 120,9 mil escolas (67,5%) ofertam alguma das etapas desse nível: 103,1 mil atendem aos anos iniciais (1º ao 5º ano), enquanto 61,7 mil ofertam os anos finais (6º ao 9º ano).

Ao trazermos esse panorama para as redes estaduais e, sobretudo, para as municipais, principal responsável pela oferta dos Anos Iniciais, percebemos que a presença numérica não garante, por si só, equidade na oferta. Persistem desigualdades relacionadas ao acesso, à infraestrutura e, especialmente, à disponibilidade de práticas pedagógicas, e livros que dialoguem com a realidade das crianças.

A realidade apresentada não explica somente a desigualdade de acesso às creches, pré-escolas, e escolas, mas amplia nossa preocupação para compreender como as crianças brasileiras têm vivenciado suas infâncias ao longo de toda a Educação Básica. Quando observamos que o ensino fundamental concentra a maior parte das matrículas percebemos que, embora o acesso seja numericamente expressivo, ele não revela, por si só, a qualidade, as experiências e as condições em que essas infâncias se desenvolvem.

Ressaltamos que, temos ciência de que a creche, pré-escola, e escola, não são os únicos ambientes de aprendizagens de uma criança, mas a ausência dessas instituições nas diferentes fases de sua vida, as privam de muitos direitos, como ao brincar, dormir, alimentação, socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral, que muitas vezes, em sua maioria, são garantidos apenas no tempo em que permanecem nessas instituições, reforçando desigualdades que se refletem ao longo de toda sua vida, e no seu percurso escolar.

Partindo da perspectiva discutida acima, preocupamo-nos quando a infância, fase destinada para a criança vivenciar, experimentar, descobrir, imaginar, brincar, entre outras possibilidades, é negligenciada, pois é nessa fase, por meio da socialização entre as diferentes culturas, pessoas e realidades, que a potência criadora da criança se forma. Contribui com essa discussão Vygotsky (2018, p.24), quando nos diz que:

Quando acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma imensa experiência anterior acumulada. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação.

Pensemos então no quanto a infância precisa ser atravessada por experiências significativas e sensíveis. É na interação com o mundo, nas descobertas cotidianas e nos encontros com o outro que a criança constrói suas referências e amplia sua capacidade criadora. Quando privadas dessas vivências, seja pela falta de acesso à escola, de espaços de convivência, ou de leituras que dialoguem com sua realidade, as crianças têm sua imaginação limitada, e conseqüentemente, seu desenvolvimento comprometido. O autor ainda complementa, que:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade que ela dispõe em sua existência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vygotsky, 2018, p.25).

Essas palavras nos conduzem à compreensão de que a imaginação da criança não é fuga, mas sim, forma de conhecimento. Ela brota do vivido, e o transforma. Em cada desenho, história inventada, ou brincadeira, a criança reconstrói o mundo à sua maneira, revelando o que aprendeu e o que sonha.

As discussões trazidas acima, nos fazem refletir acerca de nossas vivências no campo educacional, pois: quantas vezes observamos crianças realizando atividades descontextualizadas, sendo obrigadas a reproduzirem modelos distantes de sua realidade? O processo de ensino-aprendizagem perde o encantamento quando o assunto não dialoga com o

cotidiano do estudante, com suas narrativas e com sua própria forma de se expressar. É nesse ponto que a escola precisa se reinventar, reconhecendo a infância como um espaço de criação e escuta, e não como um estágio preparatório para a vida adulta.

Essa reflexão se aproxima do que afirma Meireles (1984, p. 123), ao reconhecer que: “Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida, que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada, compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade”. Assim, é preciso compreender que a infância é um tempo singular de descobertas e liberdade, em que a aprendizagem deve nascer do prazer, da curiosidade e do vínculo com o mundo que cerca a criança.

Valorizar esse período significa reconhecer que o ato de aprender não deve estar restrito a assuntos previamente definidos, mas abrir-se às experiências, aos afetos e as expressões culturais que fazem parte do cotidiano das crianças. Quando o educador possibilita esse espaço de escuta e experimentação, contribui para a formação de sujeitos sensíveis, capazes de se ver nas práticas pedagógicas, e de atribuir sentido ao que aprendem. Nesse contexto, a escola deixa de ser um ambiente de mera reprodução, e se torna um espaço de encontro entre o conhecimento e a vida, resultando na mudança de papel que os estudantes possuem, pois saem do papel de coadjuvantes, para protagonistas/produtores de suas aprendizagens.

2.2 Origens e sentidos da Literatura Infantil

Ao aprofundarmos nossa compreensão sobre a infância e seus modos de perceber o mundo, tornou-se indispensável revisitar as origens da Literatura Infantil, entendendo como esse campo se constituiu historicamente e quais sentidos assumiu ao longo do tempo. Trabalhar esse conceito se justifica porque a literatura destinada às crianças não nasceu como um território

de encantamento, mas como um instrumento moralizador, refletindo concepções de infância que atravessaram séculos e moldaram práticas educativas.

Assim, neste subtópico, buscamos apresentar um percurso histórico e crítico que nos permita compreender como a Literatura Infantil se transformou, deslocou-se de uma função disciplinadora, para tornar-se espaço de imaginação, sensibilidade, estética e identidade. Essa abordagem nos auxiliará a reconhecer de que maneira os livros infantis, em suas múltiplas formas e intencionalidades, dialogam com a formação das crianças, iluminando processos que serão fundamentais para o desenvolvimento das análises dessa pesquisa.

Ao pensarmos na infância e em seus modos de expressão, tornou-se inevitável refletir sobre o papel da Literatura Infantil como mediadora entre o real e o imaginário, entre o eu e o mundo. A literatura destinada às crianças não nasceu com o intuito de encantá-las, mas de educá-las e moralizá-las, refletindo os valores de uma sociedade que via a infância como um período de preparação para a vida adulta. Com o passar dos séculos, no entanto, a literatura infantil se transformou e passou a ocupar um lugar de destaque no campo educacional e cultural, tornando-se também uma ferramenta de formação estética, crítica e identitária.

A literatura destinada às crianças surgiu como um reflexo das transformações sociais, culturais e econômicas que marcaram a modernidade. Em nossas experiências ao longo desse percurso, percebemos o quanto a leitura para crianças precisa dialogar com suas vivências, despertando a imaginação e o interesse pelo mundo. Nesse contexto, o estudo da Literatura Infantil mostra que os primeiros esforços de produção voltados para crianças buscavam sistematizar uma linguagem acessível e atrativa, estabelecendo os alicerces de um universo literário específico.

Embora a Literatura Infantil seja hoje reconhecida como um campo específico de criação literária, suas raízes remontam a França dos séculos XVII e XVIII, quando surgiram os primeiros esforços de adaptação de histórias tradicionais para o público infantil. Nesse período, autores começaram a perceber a necessidade de organizar narrativas que pudessem educar, entreter e transmitir valores às crianças, distinguindo essas obras da literatura voltada para adultos. Essas primeiras iniciativas sinalizaram a construção de um espaço literário próprio para

a infância, ainda que influenciado pelas tradições orais e pelos cânones culturais da época. Segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 14):

As primeiras obras publicadas visando o público infantil apareceram na primeira metade do século XVIII. Antes disso, na França no século XVII foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura apropriada a infância: as Fábulas, de La Fontaine, as aventuras de Telêmaco, os contos da mamãe Gansa de Charles Perrault.

O contexto social e cultural da época influenciava diretamente a recepção dessas obras. Perrault, pioneiro no processo de adaptação de contos populares, ao publicar *Histórias ou Narrativas do Tempo Passado, com Moralidades* (1697), optou por não assinar a obra, deixando a autoria para seu filho mais novo, Pierre Darmancourt, possivelmente por receio de comprometer sua reputação como membro da Academia Francesa ao escrever para um público popular e infantil. Essa escolha, conforme analisam Lajolo e Zilberman (2007), revela o preconceito literário da época e a percepção da Literatura Infantil como uma produção inferior, destinada a um público sem prestígio, mostrando que a valorização da infância enquanto leitora ainda estava em processo de construção.

Essa visão contrasta com a sensibilidade expressa por Meireles (1984, p. 31), que, de forma poética, celebra o encanto do verdadeiro livro infantil:

Ah! tu, livro despretenso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda ... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal.

Nessa perspectiva, a autora resgata a verdadeira essência da literatura voltada para a infância, aquela que não depende de reconhecimento acadêmico ou de prestígio literário, mas que se justifica no olhar curioso e encantado da criança. O valor do livro infantil, portanto, está na sua capacidade de despertar emoções, formar imaginários e construir vínculos afetivos com o ato de ler, legitimando a infância como um tempo de sensibilidade e descoberta.

Essa valorização do olhar infantil e do poder imaginativo do livro antecede o contexto histórico em que a Literatura Infantil começou a se consolidar como gênero. Foi a partir das transformações sociais e culturais trazidas pela Revolução Industrial, que a infância passou a ser reconhecida como uma fase específica da vida, dando origem a uma produção literária voltada especialmente para as crianças.

As transformações ocorridas durante essa época impactaram profundamente a infância, e conseqüentemente, a produção literária para crianças. A família passou a ser compreendida como espaço central para o desenvolvimento infantil, e objetos culturais e industrializados começaram a ser produzidos para atender as necessidades das crianças.

As transformações ocorridas não se limitaram ao surgimento de novos objetos culturais destinados à infância, elas refletiam um movimento histórico mais amplo, marcado pela reorganização econômica e social provocada pelo avanço do capitalismo industrial. A Revolução Industrial alterou profundamente o modo de viver e de se relacionar, estruturando novas dinâmicas familiares, redefinindo o tempo, o trabalho e as formas de sociabilidade.

Nesse sentido, Lajolo e Zilberman (2007) explicam que:

A industrialização consistiu no fenômeno mais geral que assinalou o século XVII. Foi qualificado de revolucionária e classificou o período, porque incidiu em atividades renovadoras dentro dos diferentes setores do quadro econômico, social, político e ideológico da época (Lajolo e Zilberman, 2007, p.15).

O trecho supracitado evidencia que as transformações desencadeadas pela Revolução Industrial ultrapassaram o âmbito econômico, provocando mudanças profundas nas estruturas sociais e culturais da época. Nesse contexto, novas formas de organização do trabalho, de circulação de bens e de acesso ao conhecimento foram sendo consolidadas, alterando significativamente o cotidiano das populações. A urbanização acelerada, por exemplo, intensificou a migração do campo para as cidades, redefinindo modos de vida e relações sociais até então pautadas por tradições agrárias.

Essas mudanças, ao reorganizarem o tecido social, também transformaram a forma como a sociedade compreendia a infância e suas necessidades. À medida que novos modelos

familiares e urbanos se consolidavam, emergiam expectativas diferentes em relação ao cuidado, à educação e ao desenvolvimento das crianças.

Com o fortalecimento da família como núcleo central do cuidado infantil, a criança passou a ocupar um papel social destacado, motivando o surgimento de brinquedos, livros e ramos da ciência voltados a ela, conforme contribuem Lajolo e Zilberman (2007, p.16), quando nos dizem que:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia, ou a pediatria) de que ela é destinatária.

Apesar da valorização social, a infância moderna também foi marcada por uma visão ambivalente, que combinava cuidado e fragilidade, mostrando que a criança era percebida tanto como protagonista de sua experiência, quanto como um ser dependente.

Essa nova percepção da infância, construída a partir das transformações sociais e culturais do período moderno, influenciou diretamente as manifestações artísticas e educativas, incluindo a literatura. Ao reconhecer a criança como sujeito de formação e de imaginação, abriu-se espaço para produções voltadas especificamente a esse público, nas quais o encantamento e o aprendizado se entrelaçaram.

2.3 A formação da Literatura Infantil no Brasil

A compreensão sobre a formação da Literatura Infantil no Brasil revelou-se essencial para compreender como a infância foi sendo construída social e culturalmente ao longo do tempo, bem como para identificar os sentidos que esse gênero literário assumiu na educação e na constituição identitária das crianças. Ao revisitar o percurso histórico que vai das narrativas

orais trazidas pelos povos que formaram o país, até a consolidação de uma produção literária própria, tornou-se possível perceber as tensões, rupturas e permanências que moldaram o livro infantil brasileiro. Nesse subtópico, portanto, discutiu-se o processo de construção desse gênero no contexto nacional, analisando suas origens, suas influências culturais e o papel determinante das instituições educativas, culminando na renovação promovida por autores que redefiniram o lugar da criança como leitora e sujeito de imaginação.

Para tanto, a mudança de perspectiva da infância como espaço de particularidade infantil, ultrapassou fronteiras e, mais tarde, refletiu-se também no cenário brasileiro, em que a Literatura Infantil passou a se desenvolver de maneira própria, dialogando com a realidade nacional e com os valores culturais do país.

No Brasil, a Literatura Infantil nasceu entrelaçada à própria formação cultural do país, em meio às histórias que atravessaram o Atlântico junto aos colonizadores portugueses. Nos primeiros séculos, não havia ainda um gênero literário pensado para as crianças, o que existiam eram textos destinados aos adultos, adaptados conforme as necessidades pedagógicas e morais do contexto colonial.

Conforme afirma Coelho (2006, p. 16):

[...] Narrativas como essas, predominantemente exemplares, pertencentes ao acervo literário europeu, foram com certeza o húmus que alimentou as nossas primeiras tentativas de produção literária adaptada às crianças brasileiras. Produção literária que, como na Europa, surge essencialmente ligada à escola e dependente das injunções histórico-político-econômicas de cada época.

Contudo, mesmo sob a rigidez das intenções educativas, germinavam narrativas carregadas das tradições indígenas, africanas e europeias. Essas histórias, transmitidas oralmente, foram se transformando e misturando, até se tornarem parte viva do imaginário popular, tecendo as bases do que, mais tarde, seria reconhecido como Literatura Infantil Brasileira.

Com o avanço da educação formal no país, e a consolidação da escola como principal espaço de formação das novas gerações, a Literatura Infantil Brasileira começou a adquirir

novos contornos. O que antes era transmitido pela oralidade popular passou a ser registrado e controlado por meio dos livros, que, além de entreter, assumiram a função de instruir e moldar comportamentos. Como nos revela Coelho (2006) a escola tornou-se, assim, o ambiente privilegiado para a circulação dessas obras, legitimando o livro infantil como instrumento de aprendizagem e de construção de valores morais e sociais.

Nesse contexto, Coelho (2006, p. 17-18) explica que a Literatura Infantil Brasileira nasceu sob a forte influência das instituições educativas e dos ideais da sociedade burguesa da época. Para a autora:

[...] a literatura destinada às crianças e jovens surgiu e se desenvolveu sob a tutela da escola. Por um lado, essa literatura sempre fora entendida como agente mediador de valores, normas ou padrões de comportamento exemplares, isto é, consagrados pela sociedade para perpetuar, através das novas gerações, o sistema em que ela se organizara.

Tal perspectiva, embora revele a importância histórica da Literatura Infantil como instrumento formador, também expõe uma limitação: ao ser submetida aos ideais pedagógicos e morais da sociedade burguesa, a literatura voltada à infância perde parte de sua potência estética e emancipadora.

Quando o livro é reduzido à função de moldar comportamentos e transmitir valores “corretos”, a criança é vista apenas como um sujeito a ser disciplinado, e não como leitora ativa, curiosa e criadora de sentidos. Essa concepção acaba por desconsiderar o caráter imaginativo, sensível e transformador da leitura literária, que deveria promover autonomia e encantamento, e não apenas obediência e reprodução ideológica.

É justamente em oposição a essa visão moralizante e utilitarista que surge, no Brasil, uma nova concepção de Literatura Infantil. A partir das primeiras décadas do século XX, os escritores passam a reconhecer a criança como sujeito de imaginação e pensamento, capaz de interpretar o mundo por meio da fantasia. Lajolo e Zilberman refletem sobre na seguinte citação:

Como é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e

conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil. (Lajolo e Zilberman, 2007, p.23)

É justamente nesse contexto de mudanças que se destaca a obra de Monteiro Lobato, que inaugurou uma nova fase da Literatura Infantil Brasileira ao valorizar o diálogo entre o imaginário, o conhecimento e a realidade nacional. Suas histórias rompem com o modelo escolarizado e criam um espaço onde o prazer da leitura e a curiosidade intelectual caminham lado a lado, convidando a criança a pensar, questionar e descobrir.

A José Bento Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador de que a literatura infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia (Coelho, 2006, p. 47).

A inovação proposta por Monteiro Lobato não foi fruto do acaso, mas resultado de uma inquietação constante diante das limitações dos livros destinados às crianças de sua época. Muito antes de publicar suas obras mais conhecidas, o autor já demonstrava preocupação com a ausência de leituras que representassem a realidade brasileira e despertassem o interesse genuíno do público infantil. Sua proposta não se restringiu à simples adaptação de modelos europeus, mas buscou criar uma linguagem acessível, viva e culturalmente situada, capaz de aproximar o leitor da própria identidade nacional. Contribui com essa discussão Coelho (2006, p.47), quando nos diz que:

[...] essa criação não se fez de chofre. Foi resultado de um longo processo de maturação. Pela extensa correspondência trocada durante trinta anos com seu amigo Godofredo Rangel, sabe-se que, por volta de 1906, Monteiro Lobato já se preocupava com o problema dos livros de leitura para a criança e planejava traduzir e adaptar fábulas de Esopo e de La Fontaine em linguagem acessível aos pequenos brasileiros.

A partir desse momento de renovação iniciado no início do século XX, a Literatura Infantil Brasileira começou a consolidar-se como campo autônomo, abrindo espaço para novas vozes, estilos e perspectivas. O movimento iniciado por autores pioneiros foi ampliado nas décadas seguintes, quando escritores passaram a explorar temas ligados à realidade social, à cultura popular e às emoções da infância, sem perder de vista o prazer da leitura e o poder da imaginação. Assim, o livro infantil deixou de ter apenas um papel formativo, e passou a ser reconhecido como expressão artística e instrumento de construção das identidades das crianças brasileiras.

2.4 A formação da Identidade Cultural e Protagonismo Infantil na Infância

Ao reconhecer a Literatura Infantil como forma de expressão artística, abre-se também o caminho para a compreender como meio de construção e afirmação da Identidade Cultural. A leitura, quando se faz a partir de histórias que dialogam com o contexto de vida das crianças, torna-se um espelho no qual elas podem se reconhecer, compreender suas origens e fortalecer o sentimento de pertencimento. Assim, a literatura deixa de ser apenas um instrumento pedagógico e se torna uma ferramenta de humanização, capaz de aproximar a criança de sua própria realidade social.

Nessa perspectiva, as obras literárias infantis que valorizam a cultura brasileira cumprem papel essencial na formação da subjetividade e da consciência crítica das novas gerações. Elas trazem à tona personagens, lugares, falas e experiências que pertencem ao cotidiano das crianças, permitindo que a leitura se transforme em um ato de reconhecimento.

A literatura, quando contextualizada, contribui para que o estudante perceba que seu modo de falar, de viver e de sentir também tem valor estético e cultural, rompendo com a lógica da homogeneização e do apagamento das diferenças.

Já a Identidade, nesse sentido, não é algo fixo, mas uma construção que se dá nas relações com o outro, com a cultura e com as histórias que ouvimos e lemos. Por isso, é

fundamental que a escola ofereça às crianças narrativas que contemplem a diversidade de vozes e experiências que formam o Brasil. Mais do que representar a infância, a Literatura Infantil deve dar voz à criança, reconhecendo-a como sujeito histórico, criativo e produtor de cultura.

Compreender a Identidade é perceber que o ser humano está em constante movimento de construção e reconstrução. Segundo Hall (2006), é possível pensar a Identidade a partir de três concepções principais: a Identidade do sujeito do Iluminismo, a Identidade do sujeito sociológico e a Identidade do sujeito pós-moderno.

A primeira concepção, vinculada ao pensamento iluminista, entende a Identidade como algo essencial e imutável, centrado em um “eu” racional e coerente que permanece o mesmo ao longo do tempo. Essa visão essencialista considera que há uma natureza humana universal, e que o sujeito nasce com uma Identidade já formada, independente do contexto social ou histórico em que está inserido. Hall (2006, p. 10-11) nos revela que:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia em um núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou "idêntico" a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.

A segunda concepção, do sujeito sociológico, reconhece que a Identidade se constrói na relação com o outro e com as estruturas sociais. Nessa perspectiva, o indivíduo não é isolado, mas moldado pelas interações, pela cultura e pelos grupos aos quais pertence. Assim, a Identidade passa a ser vista como resultado do diálogo entre o “eu” e o “mundo”, em um processo de constante negociação. Sobre essa relação Hall (2006, p. 11) afirma que:

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos.

Já a terceira concepção, própria da contemporaneidade e denominada pelo autor supracitado como pós-moderno, entende que o sujeito é fragmentado e múltiplo, podendo assumir diferentes Identidades conforme o contexto em que está inserido. Nesse sentido, a Identidade é fluida e inacabada, marcada pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam o tempo presente. Ao falar sobre a ideia de uma identidade unificada, que não é alterada a partir das mudanças existentes, Hall (2006, p. 13) afirma que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Dessa forma, a Identidade não pode ser compreendida como algo dado, mas como um processo em permanente construção, atravessado pelas experiências e narrativas que constituem o sujeito. Nesse sentido, acreditamos que essa concepção é a que melhor fundamenta nossa compreensão de identidade nesta pesquisa, pois reconhece o sujeito como múltiplo, dinâmico e continuamente reconstruído em suas relações com o mundo.

A escola, ao reconhecer essa multiplicidade, precisa oferecer às crianças espaços de expressão, escuta e criação, em que elas possam afirmar suas Identidades e compreenderem o valor da diversidade que compõe o tecido social brasileiro. A Literatura Infantil, nesse contexto, assume papel fundamental: não apenas representa o mundo, mas ajuda a formar o olhar das crianças sobre si mesmas, e sobre o outro, permitindo que cada uma se veja como protagonista de sua própria história.

Quando o texto literário nasce de uma realidade próxima ao leitor, a leitura é acompanhada pela identificação. Ler sobre o próprio lugar, reconhecer sotaques, comidas, festas, paisagens e modos de viver, faz com que o ato de ler se torne um reencontro com a própria história. É nesse ponto que a Literatura Infantil revela sua potência como caminho de construção de Identidades e fortalecimento do Protagonismo Infantil, um protagonismo que não se limita à ação, mas que se traduz na possibilidade de ser, sentir e narrar o mundo a partir do próprio olhar. Nesse sentido, a compreensão do lugar da criança como sujeito de experiência e

narrativa também aparece em reflexões como a de Abramowicz e Oliveira (2010, p. 46-47), ao afirmarem que:

As crianças ocupam um lugar aparentemente periférico na história em geral, e isso se reflete na dificuldade em encontrar material produzido a partir delas mesmas. Ao mesmo tempo em que não são elas que escrevem sua própria história e nem são elas que registram suas imagens, as crianças têm sua história contada e retratada por outros.

Historicamente, a criança foi situada em uma posição marginalizada, sendo vista mais como objeto do que como sujeito de discurso. Quando Abramowicz e Oliveira (2010) apontam que a história das crianças é escrita por outros, ressaltam a ausência de espaços para que elas próprias construam e expressem suas narrativas, seus modos de ver e significar o mundo.

Sendo assim, para que essa relação entre leitura, Identidade e Protagonismo se concretize, é indispensável que as crianças tenham acesso real e constante aos livros e se reconheçam neles. A construção de vínculos afetivos com a leitura não depende apenas da qualidade estética das obras, mas também das condições materiais e institucionais que possibilitem o contato com elas. Nesse sentido, o ambiente escolar desempenha um papel fundamental ao garantir espaços que favoreçam o encontro entre o leitor e o texto literário, promovendo o acesso democrático à leitura e combatendo desigualdades. Como destacam Santos e Silva (2025, p. 106):

A disponibilidade de livros infantis de qualidade é um fator crítico na formação de leitores. As escolas devem garantir que as bibliotecas sejam bem equipadas e que os alunos tenham fácil acesso a uma variedade de livros. Isso cria um ambiente propício para a leitura frequente e ajuda a superar barreiras econômicas que alguns alunos podem enfrentar.

Ao compreender a Identidade como uma construção dinâmica e relacional, abre-se também o caminho para reconhecer o lugar da criança nesse processo: não mais como espectadora passiva das práticas culturais e pedagógicas, mas como protagonista de sua própria formação.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) do Ensino Fundamental, as experiências das crianças tornam-se ainda mais significativas, pois:

Em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. [...] possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Quando a BNCC (2018) destaca que tais experiências “estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas”, evidencia que o protagonismo se expressa justamente na capacidade da criança de mobilizar seus conhecimentos prévios, levantar hipóteses e participar efetivamente da construção do conhecimento.

Friedmann (2017, p. 28), explica a origem e o significado de Protagonismo, destacando que sua etimologia tem raízes no grego e que, ao longo do tempo, passou a ser utilizado para designar aquele que ocupa o papel central em uma ação ou narrativa:

O termo ‘protagonismo’ vem do grego *protos* – principal, primeiro –, e *agonistes* – lutador, competidor. No teatro e no cinema, tal conceito é bastante utilizado para falar no principal personagem de uma trama. No sentido figurado, protagonista é a pessoa que desempenha ou ocupa o papel principal em uma obra literária ou em um determinado acontecimento.

A partir dessa definição, o Protagonismo Infantil ultrapassa a noção de simples participação nas práticas escolares e se consolida como uma forma de afirmação subjetiva. Ser protagonista implica reconhecer-se como parte ativa dos processos de construção do conhecimento e da cultura, em permanente diálogo com o outro e com o meio. Reconhecer a criança como protagonista é compreender sua potência criadora, afirmando sua autonomia na produção de sentidos e na elaboração da própria identidade.

Essa compreensão se torna evidente no cotidiano escolar, quando a criança é convidada a participar da escolha das histórias que serão lidas, a expressar suas interpretações sobre os textos, ou mesmo a transformar narrativas conhecidas com suas próprias palavras e desenhos.

São nesses momentos que ela revela sua capacidade de pensar criticamente, de questionar e de criar possibilidades de leitura do mundo. O protagonismo se manifesta também nas brincadeiras, nas rodas de conversa, nas produções artísticas e nas pequenas decisões do dia a dia, quando a escola se abre ao diálogo e reconhece o valor das experiências e saberes infantis.

O Protagonismo Infantil, portanto, precisa ir além do discurso pedagógico e se concretizar nas práticas cotidianas. Isso significa permitir que a criança seja realmente ouvida, que tenha espaço para tomar decisões, fazer escolhas e lidar com as consequências de suas ações. Envolve um ambiente escolar que acolhe seus erros como parte do aprendizado e que valoriza sua capacidade de pensar, criar e reconstruir o próprio percurso. Somente assim a escola se torna um espaço de formação, no qual a criança é reconhecida como sujeito de direitos e de autoria.

Nesse sentido, Silva (2025) reforça que o Protagonismo Infantil não deve ser compreendido apenas como uma ideia teórica ou uma proposta idealizada, mas como uma prática concreta que se manifesta no cotidiano escolar. A autora chama atenção para a necessidade de transformar o conceito em ação, defendendo que é no fazer pedagógico, nas pequenas decisões, nas escutas atentas e nas oportunidades de expressões que o protagonismo realmente acontece. Assim:

É importante destacar que o protagonismo infantil não é apenas um discurso bonito ou uma meta idealizada. Ele exige práticas concretas que permitam à criança opinar, escolher, participar, errar, recomeçar e, sobretudo, ser levada a sério em suas intenções (Silva, 2025, p. 1006).

Ao trazer essa reflexão, a autora amplia o entendimento sobre o papel do educador e da escola, convidando à construção de espaços em que as crianças possam exercer sua autonomia e experimentar o mundo de forma ativa. Essa postura pedagógica reconhece a infância como tempo de potência, imaginação e descobertas, e não apenas de preparação para a vida adulta.

A escola, ao reconhecer essa multiplicidade, precisa oferecer às crianças espaços de expressão, escuta e criação, em que elas possam afirmar suas Identidades e compreenderem o valor da diversidade que compõe o tecido social brasileiro. A Literatura Infantil, nesse contexto,

assume papel fundamental: não apenas representa o mundo, mas ajuda a formar o olhar das crianças sobre si mesmas e sobre o outro, permitindo que cada uma se veja como protagonista de sua própria história.

2.5 Educar a partir do contexto: a escola que dialoga com a vida

Mediante as discussões já tecidas ao longo dessa produção, compreende-se ser indispensável refletirmos sobre a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas no âmbito escolar. Nesse sentido, a Educação Contextualizada se torna fundamental, pois propõe uma ruptura com o ensino tradicional, valorizando o contexto sociocultural de cada estudante como elemento central do processo educativo.

Pensar em Educação Contextualizada, é refletir seu surgimento como uma resposta às limitações da escola moderna, marcada por práticas uniformizadoras que pouco dialogam com a diversidade e com as experiências dos sujeitos. A Educação Contextualizada busca, portanto, aproximar o conhecimento escolar da realidade vivida pelos estudantes, reconhecendo que aprender é um ato que se constrói nas relações, nos afetos, nas memórias e nas práticas cotidianas.

Se considerarmos a história da invenção desta instituição (escola) perceberemos que talvez, nenhuma outra instituição social manteve um caráter tão conservador e medieval. A organização dos espaços e tempos escolares não se adequaram (na sua grande maioria) às exigências e características da sociedade moderna (Menezes e Araújo, 2011, p. 9).

A partir da perspectiva apresentada por Menezes e Araújo (2011), entende-se que a escola, muitas vezes, se mantém distante das transformações culturais e sociais que acontecem fora de seus muros. A estrutura rígida, o currículo fragmentado e a pouca abertura para o diálogo com a realidade local acabam limitando as possibilidades de aprendizagem significativa dos estudantes.

Em contraposição ao cenário apresentado, caracterizado pela descontextualização, homogeneidade, e distanciamento entre o que se aprende e vive, a Educação Contextualizada, propõe o rompimento com esse modelo, e o reconhecimento de que o conhecimento se produz também nas relações com o território, com a comunidade e com as vivências individuais e coletivas dos estudantes.

Nesse sentido, Martins (2006, p. 3) nos revela que:

O problema da contextualização é também um problema de ordem política. A contextualização é, antes, um problema de 'descolonização'. É uma questão de romper com uma forma de nomeação operada 'de fora' que sequer dá o tempo suficiente para que os sujeitos possam organizar uma auto-definição e uma auto-qualificação. Antes disso, porém, eles já estão nomeados, qualificados, representados numa caricatura na qual sequer podem se reconhecer.

Essa perspectiva destaca que a contextualização não é apenas uma questão metodológica, mas um ato político de resistência. Ela exige que a escola reconheça e valorize os saberes locais, rompendo com a lógica colonial que impõe modelos únicos de conhecimento, e silencia as vozes dos estudantes e de suas comunidades. Contextualizar, portanto, é descolonizar a educação, é permitir que os sujeitos se vejam e se reconheçam nos assuntos, nas práticas e nos discursos escolares.

Essa compreensão é aprofundada por Reis e Pereira (2022, p. 8) quando defendem que:

Contextualizar a educação significa situá-la em todas as instâncias que se movimentam dentro e fora da escola, dentro e fora dos sujeitos, nas mais diversas polissemias que atribuem ao mundo ao se educarem e ao torná-lo resultado das suas ações, na produção das suas existências.

Diante disso, é notório que a educação contextualizada vai além da simples adequação do conteúdo à realidade. Trata-se de compreender o processo educativo como algo dinâmico, interligado às dimensões culturais, afetivas e sociais da vida humana. O conhecimento, nessa perspectiva, não é neutro nem universal, mas atravessado por histórias, emoções e experiências que dão sentido ao aprender. Ou seja, é:

Assegurar que os saberes não se restrinjam somente ao âmbito dos conhecimentos escolares, mas que esses se ampliem para os conhecimentos de natureza intelectual, afetiva, emocional, prática, estética, cultural etc., transmitidos e construídos nas relações dos educandos e educandas com e nas diversas relações e instituições de suas vivências. Respeitando o lugar da escola, da família, do trabalho, dos amigos, dos amores, dos desejos, dos sonhos, da comunidade, entre outros (Reis e Pereira, 2022, p. 58).

A Educação Contextualizada reconhece a multiplicidade de saberes e propõe que a escola seja um espaço de integração entre o conhecimento científico e os saberes da vida. Assim, o ato de aprender passa a ser compreendido como uma experiência total, que envolve o intelecto, o corpo, as emoções e as relações sociais. A criança, nesse contexto, deixa de ser apenas receptora e torna-se sujeito ativo, que constrói significados a partir de sua própria vivência.

A prática educativa, nesse sentido, exige do professor uma postura sensível e reflexiva. Como afirmam Neri, Silva e Souza (2006, p. 55):

O papel atribuído ao professor à professora na atualidade é de construir uma educação que contemple a diversidade humana, provocando novos modos de ser, sentir e agir de forma diferente. Uma educação que esteja comprometida com o prazer, com a satisfação, com o respeito às diferenças, de cor, raça, sexo, religião, opção política, com a felicidade, com a transformação social e acima de tudo uma educação comprometida com a vida.

O educador que desenvolve um ensino contextualizado é aquele que compreende que ensinar é um ato político e afetivo, comprometido com a transformação e com a valorização das singularidades humanas. Mais do que explicar assuntos e desenvolver competências e habilidades, esse educador cria pontes entre o saber e as experiências concretas dos estudantes, possibilitando que o conhecimento faça sentido.

A prática pedagógica passa a reconhecer o estudante como sujeito histórico e cultural, portador de saberes que dialogam com o conhecimento científico. A Educação Contextualizada rompe, assim, com a hierarquia entre o que é considerado saber legítimo e o que é visto como secundário, abrindo espaço para que as vivências das crianças, suas histórias, sotaques e modos de compreender o mundo se tornem matéria viva do aprendizado. É nesse diálogo entre o

conhecimento acadêmico e a experiência cotidiana que a aprendizagem ganha sentido e se transforma em experiência emancipadora.

Além disso, a contextualização educativa amplia o papel da escola na formação integral dos sujeitos, convidando o educador a pensar o currículo de forma crítica, desconstruindo a visão limitada e tradicional, que o compreende apenas como um documento em que estão contidos os conteúdos programáticos a serem trabalhados durante o ano, e vinculando os assuntos à realidade social, cultural e emocional dos estudantes, trabalhando-se a diversidade de saberes étnicos, raciais, políticos, sexuais, sociais, econômicos, etc.;

Uma educação verdadeiramente contextualizada reconhece que não há neutralidade no ato de ensinar: toda escolha pedagógica comunica valores, crenças e visões de mundo. Por isso, contextualizar é também um gesto ético, é permitir que o estudante se reconheça no processo educativo e perceba que o conhecimento é uma ferramenta para compreender e transformar a sua própria realidade.

Essa perspectiva se reafirma, e alinha-se à visão de Lins (2010, p.67), em que reconhece a Educação Contextualizada também como um processo de reconhecimento cultural e identitário, isto é:

O estudo da nossa história, do nosso espaço, a compreensão da constituição de uma cultura formada a partir da contribuição de diversos fatores. O diálogo multicultural destes provoca uma leitura diversificada, tanto no processo de acúmulo de conhecimentos como também na construção de novas e diferentes formas de perceber o mundo, isso porque somos atravessados e influenciados por um conjunto de coisas, e todo esse movimento vai produzindo o processo de singularização e pluralização (ligado a um contexto maior, mais amplo).

Esse trecho se faz especialmente presente quando olhamos para a realidade vivenciada por nós, educadores em formação. Em nossas experiências nos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios, ocorridos nas escolas públicas, percebemos o quanto o contexto sociocultural das crianças influencia suas formas de aprender, de se expressar e de se relacionar com o conhecimento.

Muitas vezes, as propostas pedagógicas não dialogam com o universo das comunidades em que essas crianças vivem, desconsiderando suas linguagens, histórias e modos próprios de ressignificar o mundo. É nesse descompasso entre o currículo imposto e as realidades vividas que se torna urgente a necessidade de uma educação que parta do território, que valorize as memórias locais, as narrativas familiares e as práticas culturais como ponto de partida para o ensino.

Ao trazer o contexto das crianças para dentro da escola, o educador transforma o aprendizado em um movimento vivo de troca e pertencimento. As experiências cotidianas, o modo como falam, brincam, se vestem e veem o mundo, passam a ter valor pedagógico, e se tornam ferramentas para a construção de novos conhecimentos. Essa prática não apenas fortalece a identidade e protagonismo dos estudantes, mas também amplia a compreensão de que aprender é um ato coletivo, profundamente enraizado na vida e nas histórias de cada sujeito.

Diante do exposto, percebe-se que a Literatura Infantil, quando contextualizada e articulada às vivências das crianças, cumpre um papel educativo, cultural e formativo que vai muito além do simples ato de ler. Os conceitos abordados aqui se entrelaçam, e reforçam a ideia de que os livros literários podem se tornar instrumentos de construção de conhecimento, de reconhecimento de si e do outro, e de fortalecimento e construção da Cidadania, da Identidade Cultural e do Protagonismo Infantil desde os primeiros anos escolares.

Sendo assim, todos os conceitos abordados se conectam diretamente ao nosso tema, evidenciando que o livro literário contextualizado é muito mais do que um objeto de leitura: é um agente de formação, transformação e expressão da singularidade de cada criança, fundamentando e inspirando a pesquisa que se propõe a realizar.

3. METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA

A metodologia de uma pesquisa representa o caminho tecido pelo pesquisador, ao trilhar cuidadosamente entre teoria, campo, escuta e escrita. Como afirma Prodanov e Freitas (2013,

p. 14) “a metodologia consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica”. É justamente nessa escolha e compreensão do caminho metodológico que emergem, também, as razões que sustentam o estudo, e o orientam desde sua origem.

Ao narrar este caminho, também ressaltamos as motivações que deram origem ao nosso estudo. Assim o problema que atravessou esta pesquisa se materializou na pergunta que orientou todo o percurso: “Como os livros infantis contextualizados contribuem para a formação da Identidade Cultural e Protagonismo Infantil das crianças do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de ensino de Juazeiro-BA?”

A partir dessa inquietação, delineou-se um caminho metodológico que buscou não apenas responder a uma questão acadêmica, mas escutar as vozes que habitam o cotidiano escolar, compreendendo os significados que as crianças constroem a partir das narrativas que leem e se identificam, com os livros que dialogam, ou deixam de dialogar, com suas próprias histórias. Assim, a metodologia adquiriu um caráter vivo, pulsante, tecido com as experiências do campo, e com a sensibilidade necessária para captar nuances que, muitas vezes, escapam aos métodos tradicionais.

Nesse sentido, escolher o método é escolher também um modo de olhar: um olhar que reconheceu o território como fonte de saberes, que entendeu as crianças como sujeitos culturais e que valorizou o Protagonismo Infantil como parte essencial do processo de construção da Identidade Cultural. A pesquisa, então, tornou-se travessia, em que cada etapa, da observação à escuta, da análise à escrita, nos aproximou da realidade investigada e do compromisso de representar com fidelidade e respeito às vozes que compõem este estudo.

É justamente esse olhar sensível e comprometido que nos conduziu a escolha da abordagem qualitativa, que segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.32) “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Essa abordagem permitiu compreender a complexidade do sujeito em sua profundidade, acolhendo não apenas o que foi dito, mas o que foi sentido e vivido no contexto escolar. Nessa direção, compreendemos que o sujeito está intrinsecamente ligado ao mundo que o cerca, perspectiva reforçada por Prodanov e Freitas

(2013. p.70) ao afirmarem que “há uma relação entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Para nós, ter escolhido essa abordagem permitiu que a palavra da criança, seus gestos e suas produções fossem interpretados não como dados brutos, mas como expressões vivas de pertencimento, memória e identidade. Assim, mais do que observar, buscamos escutar o que se mostrou e o que se insinuou nas entrelinhas, nos silêncios e nas escolhas que as crianças fizeram ao se aproximarem dos livros. Nesse movimento, a pesquisa se tornou um encontro, em que teoria e prática se entrelaçaram para revelar sentidos que só emergiram quando o olhar do pesquisador se envolveu com a sensibilidade.

3.1 Pesquisa Bibliográfica como referencial que ancora o estudo

A pesquisa bibliográfica foi o fio que iniciou a tessitura desse estudo. Antes de adentrarmos ao campo, buscamos escutar as vozes que já haviam pensado, escrito e sonhado sobre os conceitos que atravessaram essa pesquisa. Assim, percorremos livros, artigos e dissertações, que, cada qual à sua maneira, iluminaram caminhos e revelaram nuances que desejávamos compreender.

Nessa travessia pelas palavras dos autores, não buscamos apenas conceitos, mas sentidos: sentidos que nos ajudaram a enxergar a criança em sua inteireza, a reconhecer a força dos livros infantis contextualizados, e a compreender como o Protagonismo Infantil e a Identidade Cultural se revelaram nas pequenas narrativas do cotidiano, e se inseriram nas práticas de leitura.

A pesquisa bibliográfica, então, tornou-se mais do que um levantamento teórico, foi um encontro. Um encontro com ideias que dialogaram com nossas inquietações, com perspectivas que ecoaram nossas experiências e com reflexões que anunciaram aquilo que o campo mais tarde confirmou. Entre páginas e margens, construímos as bases que sustentaram o olhar com que adentramos à escola.

Assim, a teoria se fez companhia e guia. Não como estrutura rígida, mas como trilha que se entrelaçou ao vivido, permitindo que o referencial teórico respirasse junto da realidade investigada, e nos ajudasse a compreender, com maior delicadeza, os caminhos que a pesquisa nos convidou a percorrer.

Foi nesse movimento entre a sensibilidade do olhar e a necessidade de rigor na construção do conhecimento que a pesquisa bibliográfica se inscreveu em nosso percurso, oferecendo o solo conceitual que sustentou a investigação. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 43-44) trata-se de um levantamento de toda bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto.

Desse modo, ao nos aproximarmos desse conjunto de produções, pudemos reconhecer debates já travados, isto é, compreender os caminhos teóricos que se abriram antes de nós e percebermos as lacunas que ainda pediam palavras. Foi nesse diálogo com os textos que a pesquisa encontrou direções, afinou suas perguntas e ampliou sua capacidade de interpretar o campo, permitindo que cada autor (a) consultado (a) se tornasse parte da tessitura que dá sustentação ao estudo.

Durante esse percurso dialogamos com autores, que cada qual, a sua maneira, iluminaram diferentes faces da Infância, Literatura, Protagonismo Infantil, Identidade Cultural e Educação Contextualizada, estando entre eles, Ariès (1981); Vygotsky (2018); Coelho (2006), Freire (1989); Friedmann (2017); Hall (2006); Lajolo e Zilberman (2007); Meireles (1984), Reis e Pereira (2022); Martins (2006); Lins (2010), entre outros, que compuseram a rede teórica que orientou esta pesquisa.

A presença desses pensadores não se fez como voz única, mas como uma teia de saberes que se entrelaçaram com o propósito desta pesquisa. Suas contribuições permitiram que compreendêssemos a infância, a leitura e a construção de uma literatura que valorizasse o contexto, por diferentes frestas, ampliando o olhar e afinando a escuta. Ao nos aproximarmos de suas reflexões, não buscávamos apenas respostas prontas, mas caminhos e pistas que nos ajudassem a compreender o universo das crianças, e o papel que os livros infantis contextualizados desempenharam em suas vivências, seus pertencimentos e modos de ser no

mundo.

Nesse sentido, para além da Pesquisa Bibliográfica, esta pesquisa também contemplou o Método Estado da Arte, compreendido, segundo Silva; Souza e Vasconcellos (2020, p. 3) como:

Denominações de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto, possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento. No Brasil, as terminologias “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento” têm sido utilizadas como sinônimo em diferentes e variadas pesquisas.

Sendo assim, o Método Estado da Arte não se apresentou apenas como um levantamento formal da produção científica, mas como um instrumento de orientação da pesquisa, capaz de revelar caminhos já percorridos, identificando lacunas a serem exploradas, situando este estudo no panorama das investigações existentes. Dessa forma, esse método permitiu que a pesquisa dialogasse com o conhecimento acumulado, ampliando a compreensão sobre os conceitos centrais, a fim de fortalecer a base teórica que sustentou cada etapa desta pesquisa.

O foco do Método Estado da Arte utilizado nessa pesquisa foram os anais do Workshop Nacional e Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (WECSAB), espaço em que diferentes pesquisadores e educadores compartilham reflexões, experiências e debates sobre práticas que dialogam em defesa das causas educacionais e culturais do Semiárido Brasileiro.

Esse levantamento envolveu a análise dos anais publicados entre os anos de 2016 até 2024. Ao percorrer esse conjunto de produções, buscamos não apenas identificar o que já tinha sido pesquisado, mas também compreender como as discussões foram se transformando ao longo do tempo: quais enfoques ganharam força, que debates se consolidaram e quais temas permaneceram como campos férteis para novas investigações. Esse movimento permitiu definirmos um panorama amplo e sensível da produção acadêmica sobre os conceitos-chave dessa pesquisa, oferecendo assim, subsídios importantes para situarmos nossa pesquisa e

reafirmarmos sua relevância social e científica, dialogando com os estudos já existentes.

Essa busca nos permitiu reconhecermos os lugares que esses conceitos ocupam nas discussões contemporâneas, evidenciando a importância de compreender a criança como sujeito ativo, leitor de si e do mundo, e a literatura como espaço potente de construção de sentidos, memória e pertencimento. Nesse movimento, cada trabalho analisado se tornou uma peça que ajudou a compor o mosaico teórico desta investigação, fortalecendo a escolha metodológica e reafirmando a relevância do estudo que propomos desenvolver.

3.2 Pesquisa de campo: Lugar em que teoria e prática se entrelaçam

Durante a trajetória dessa pesquisa, sentimos a necessidade de estarmos com as crianças, de nos fazermos presentes, de caminharmos junto a elas em seus mundos de descobertas, em que cada palavra revelava universos inteiros. Sendo assim, escolhemos a pesquisa de campo como método, permitindo que nos aproximássemos da realidade vivida pelos estudantes, mergulhando em suas experiências, acompanhando suas descobertas e percebendo, em suas interações com os livros literários, os caminhos que faziam sentido para eles.

Ao explicitar esse método, Severino (2007, p. 122), ressalta que:

O objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.

Nesse sentido, conforme aponta Severino (2007), é de suma importância observarmos os fenômenos em seu próprio contexto, aproximando o pesquisador da realidade em que os objetos de estudo se manifestam. Foi justamente esse princípio de aproximação, e observação do objeto de estudo, no contexto em que acontecia, que optamos por desenvolver nossa pesquisa de campo, em uma escola da Rede Municipal de ensino de Juazeiro-BA.

3.2.1 Conhecendo o contexto: vivências e percepções no chão da escola

Antes de apresentarmos o *locus* de pesquisa, gostaríamos de registrar que já havíamos passado pela escola durante nosso Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, destinado ao segmento dos Anos Iniciais, ocorrido no ano de 2024. Naquele momento, percebemos que a escola se apresentava como um espaço em que nos sentimos livres para observarmos e experimentarmos novas práticas pedagógicas.

Sendo assim, por já termos realizado o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na instituição, e por desde então já termos aguçado nossos olhares pela problemática de pesquisa que investigamos atualmente, escolhemos retornar à essa escola para desenvolvermos nossa pesquisa de campo. Porém, é válido salientar que, antes de iniciarmos a pesquisa de campo, conversamos previamente com a Gestora e a Coordenadora Pedagógica da escola, apresentando-as o Ofício encaminhado pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, emitido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), juntamente com o pré-projeto, e cronograma, alinhando nossas propostas de pesquisa ao contexto institucional.

É válido salientar que a escola fica situada no bairro Maria Goretti, na cidade de Juazeiro-Bahia. Atualmente oferece o segmento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1ª ao 5º ano), nos turnos matutino e vespertino, com horário de funcionamento das 07h30 às 11h30, e de 13h às 17h. Também é importante destacar que, do público atendido, conforme informado anteriormente, a maioria dos estudantes são do próprio bairro, ou, de comunidades de seu entorno.

Com relação a sua infraestrutura física, cabe mencionar que a escola foi recentemente reformada, apresentando atualmente uma estrutura ampla e organizada, contando com salas de aula climatizadas, secretaria, sala de Coordenação Pedagógica, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), auditório, refeitório, banheiros, quadra esportiva, espaços ao ar livre, e dependências com acessibilidade.

3.3 Os Pequenos Protagonistas: Vozes que tecem nossa Pesquisa

Para desenvolvimento dessa pesquisa, escolhemos trabalhar com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, pois já tínhamos um vínculo de conhecimento e aproximação com os estudantes e a docente, por termos realizado o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, no ano de 2024 nessa turma, quando ainda cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, os estudantes cursam o 4º ano, do Ensino Fundamental do segmento dos Anos Iniciais, apresentando faixa etária entre 9 (nove) /10 (dez) anos de idade, e para além do vínculo de afinidade já estabelecido com a turma, por conta do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, outro critério utilizado para participação dessa turma na pesquisa, foi o nível de leitura e escrita dos estudantes, já que os objetivos específicos preveem oficinas de contação de história, e também, de produções textuais e artísticas.

Nesse sentido, os protagonistas dessa pesquisa são os estudantes do 4º ano, do turno vespertino, totalizando 21 crianças. Como já exposto, já havíamos convivido com essa turma durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no ano de 2024, e desde sua finalização guardamos a lembrança de cada um deles(as): olhares curiosos, gestos inventivos, e empolgação com as atividades propostas.

Retornar à turma, para acompanharmos essas crianças no ano corrente foi como reencontrarmos um jardim que floresceu: chegaram mais independentes, mais confiantes para expressar ideias e sentimentos, e intensamente engajadas nas atividades.

Nesse sentido, mediante descrição, nota-se que a turma é composta por crianças participativas, que respeitam a professora regente, e seus comandos, construindo significados a partir das interações do dia a dia. Algumas, são mais reservadas e tímidas, guardam com cuidado suas descobertas; outras, mais desinibidas, lançam-se com coragem, compartilhando suas experiências. Cada uma delas, do seu próprio jeito, vão se descobrindo e se apropriando do espaço da sala. Juntas, essas crianças, diferentes, se entrelaçam, formando uma rede bonita de relações, aprendizagens, e protagonismos, que deram sentido a cada instante do cotidiano vivido ali, tornando cada encontro uma oportunidade de escuta, risadas e construção coletiva do conhecimento.

Na turma, a maioria das crianças já sabem ler e produzir textos, estando apenas duas em

processo de alfabetização. Porém, é válido salientar que, independentemente do nível de leitura e escrita que se encontram, todas se mostraram engajadas com a leitura, manifestando interesse em levar os livros disponíveis na sala de aula, para explorarem em casa, prolongando a experiência para além do espaço escolar.

Quanto à escrita, cada criança se apropriou dessa linguagem no seu próprio tempo: algumas apresentaram maior domínio no uso da pontuação, ortografia e gramática, enquanto outras enfrentaram dificuldades. Na leitura, também percebemos diferentes ritmos: umas avançaram com fluência e segurança, outras caminharam com cuidado, decifrando cada palavra e reconstruindo o sentido das histórias aos poucos.

3.4 Lendas que nos revelam: caminhos para a produção de um *e-book*

Aqui avançamos para descrever e refletir acerca do percurso metodológico que trilhamos durante nossa pesquisa de campo. Nosso desejo era aproximarmos as crianças de leituras que respirassem seu cotidiano, que falassem de suas memórias, de seus sonhos e da cultura que carregam consigo. Foi nesse encontro com a imaginação que nasceu a ideia de trabalharmos as lendas de Juazeiro-BA, utilizando a contação de histórias como fio condutor, e as oficinas como espaço de criação e expressão escrita, artística e cultural.

Optamos por trabalhar as lendas de Juazeiro-BA porque elas carregam em si a memória, a cultura e a imaginação do lugar onde as crianças vivem, funcionando como pontes entre passado e presente, realidade e fantasia. As lendas permitiram que as crianças se reconhecessem em suas próprias histórias, conectando experiências pessoais a narrativas coletivas que atravessaram gerações. Sobre as lendas, Vasconcelos (2011, p. 57) nos diz que:

tem como características a transmissão de conhecimentos de um indivíduo para outro, sendo constantemente recriadas em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um conhecimento e um sentimento de identificação e continuidade.

Assim, ao dialogar com essas narrativas, as crianças não apenas conheciam a tradição local, mas também encontravam espaço para recriar, reinterpretar e imprimir sua própria visão de mundo, fortalecendo sua Identidade Cultural, e exercitando seu Protagonismo. Trabalhar com as lendas, portanto, não foi apenas contar histórias, foi oferecer às crianças a oportunidade de se ver, de se ouvir e de se tornar parte viva do imaginário de sua comunidade.

Sendo assim, escolhemos trabalhar quatro lendas que dialogassem de maneira direta com a memória, o imaginário e o cotidiano das crianças, sendo elas: A carranca; O nego D'água; A serpente da Ilha do Fogo e Nossa Senhora da Rapadura. Cada uma delas se tornaram fios condutores para nossas oficinas, abrindo caminhos para a contação de histórias, a criação e a recriação, e oferecendo às crianças espaços onde pudessem se reconhecer leitoras, autoras e protagonistas. Essas lendas funcionaram como portas para que as crianças explorassem sua própria imaginação, conectassem vivências pessoais às narrativas locais e construíssem sentidos a partir de suas interpretações, fortalecendo sua Identidade Cultural, e o vínculo com a comunidade em que vivem. Cada lenda deu origem a uma oficina, vivenciada como espaço de criação, expressão escrita, artística, cultural, e Protagonismo Infantil. As oficinas foram pensadas para que as crianças não apenas conhecessem as narrativas tradicionais, mas também dialogassem com elas a partir de suas vivências.

3.5 Cronograma da pesquisa de campo

O cronograma dessa pesquisa foi planejado de maneira cuidadosa e dialógica por nós, e a orientadora desse trabalho, sendo apresentado posteriormente a Gestora e a Coordenadora Pedagógica da escola. Cada período foi pensado para que teoria e prática dialogassem, permitindo tempo para a leitura, planejamento das atividades, execução das oficinas e registro das produções, sem que nenhuma dessas etapas interferisse de forma negativa na rotina escolar e cotidiano dos estudantes.

Apesar de ter sido cuidadosamente organizado, o cronograma precisou ser ajustado ao longo do percurso. Durante o desenvolvimento da pesquisa, a escola passou por uma reforma

estrutural que resultou na suspensão das aulas por quatro dias, o que impactou diretamente a sequência planejada das ações. Esse imprevisto exigiu que retornássemos às etapas, reorganizando datas e redistribuindo as atividades para que todas pudessem ser realizadas sem prejuízo à participação das crianças e a qualidade do trabalho. Assim, apresentamos a seguir o cronograma atualizado, que reflete fielmente os ajustes necessários diante da realidade vivenciada no campo de pesquisa.

Conforme podem visualizar abaixo, o cronograma funcionou como orientador das nossas ações, garantindo que cada momento de interação com os estudantes fosse aproveitado de forma significativa, respeitando o ritmo e as descobertas de cada criança.

Tabela 01: Cronograma da Pesquisa de Campo

CRONOGRAMA – PESQUISA DE CAMPO		
ATIVIDADES	DATAS PLANEJADAS	DATAS REALIZADAS
Semana de observação	03 a 21 de novembro	03 a 28 de novembro
Oficinas de Contação de Histórias, e produções textuais e artísticas	10 a 21 de novembro	10 a 28 de novembro

Elaboração: Landim e Vaz, 2025.

É válido salientar que o cronograma funcionou como orientador do nosso percurso metodológico, orientando todas as nossas ações, e a definição dos tipos de pesquisa, nos permitindo estruturar a coleta e a análise dos dados que explicitaremos nos resultados. Cada escolha metodológica que apresentamos até aqui se entrelaçou ao nosso planejamento, garantindo que cada etapa da pesquisa, desde a observação, registros e a experiência em campo contribuísse de forma consistente para a construção de conhecimento e para a compreensão da realidade e vivências dos protagonistas desta pesquisa: as crianças.

Diante do exposto, enfatizamos que, a pesquisa de campo foi realizada durante o período de 03 a 28 de novembro, em que, desde o início da pesquisa até o último dia, realizamos não só a observação do contexto escolar, para descobrir se os livros literários são utilizados, quais são

e como são, como também, pudemos, por meio da pesquisa documental, analisar esses livros, e através da pesquisa participante propor a realização de oficinas com contação de história das lendas de Juazeiro-BA, e produções textuais e artísticas.

Diante disso, escolhemos trabalhar com a pesquisa documental e a pesquisa participante, entendendo que ambas se complementam e se fortalecem dentro do percurso que traçamos. A pesquisa documental nos permitiu revisitar o que já estava registrado na escola, e um dos objetos principais dessa pesquisa: os livros literários, pois assim saberíamos como a leitura e a cultura local aparecem (ou são silenciadas) nos livros literários que orientam o dia a dia da escola.

Essa amplitude analítica dialoga diretamente com o que Gil (2008) afirma ao destacar que a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Assim, ao analisarmos os livros literários disponíveis na escola, se eles são contextualizados ou não, buscamos não apenas identificar o que já estava posto, mas compreender o que esses livros revelavam, ou silenciavam sobre a presença da cultura local, sobre as possibilidades de leitura que se ofereciam às crianças e sobre os caminhos que a escola construiu para aproximá-las da realidade.

Partindo para a pesquisa participante, movemo-nos das folhas dos livros literários para o encontro vivo com as crianças, compreendendo que certos conhecimentos só se revelam quando o pesquisador se deixa afetar pelo cotidiano e pelas trocas que habitam o espaço escolar. Nesse sentido, tal como nos lembra Gil (2008, p. 31) “Tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa”. Sendo assim, não adentramos na sala de aula apenas como observadoras distantes, mas como presenças que escutam, aprendem, propõem e compartilham aprendizagens, compreendendo a escola a partir de seu íntimo, porém, propondo espaços e momentos para que os estudantes experimentassem novas experiências com a leitura literária, através das oficinas realizadas.

3.6 Diário de Bordo: impressões sobre o cotidiano escolar

O diário de Bordo constituiu uma técnica de coleta de dados importante neste percurso metodológico, por permitiu registrar não apenas acontecimentos, mas também percepções, sentimentos, dúvidas e reflexões que emergiram ao longo do processo de observação. Sua função ultrapassou o simples relato, pois se tornou um espaço de pensamento, um instrumento que nos acompanhou em nossas leituras do cotidiano escolar e na construção de sentidos sobre as experiências vividas. Nesse movimento, compreendemos o Diário de Bordo como um registro que carrega a marca do olhar que observa, analisa e se transforma. Essa compreensão dialoga com Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017, p. 123–124), ao afirmarem que:

o conteúdo do diário de bordo é de cunho inteiramente pessoal, onde os estudantes podem usar um plano de pesquisa para formular seus métodos; devem descrever a maneira como veem o mundo, suas indagações e estar de acordo com o momento em que vivem o processo de aprendizagem diária. Assim, o diário se torna um dispositivo de memória e reflexão, permitindo acompanhar a evolução da pesquisa e compreender, com maior profundidade, o entrelaçamento entre teoria, prática e experiência.

A perspectiva trazida por Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017), reforça a compreensão de que esse método não é um registro que ficará apenas no papel, sem funcionalidade, pois é intimamente vinculado ao modo como percebemos e interpretamos o que visualizamos no decorrer da pesquisa, evidenciando também a importância dessa escrita como parte construtiva do processo formativo, permitindo que nossas indagações e inquietações se tornassem elementos analíticos.

3.7 Fotografia como instrumento de pesquisa

A fotografia, enquanto técnica de pesquisa, ampliou significativamente a nossa capacidade de compreender e registrar o fenômeno estudado. Como afirmam Massena e Bastos (2014, p. 4), ela pode assumir diferentes funções: demarcar espaços e acontecimentos, registrar a realidade vivida, prolongar experiências e sensações e, ainda, constituir-se como memória dos sujeitos envolvidos.

Ao incorporar esse recurso ao percurso metodológico, reconhecemos que a imagem não apenas documenta, mas também interpreta, traduzindo gestos, expressões, ambientes e interações que, muitas vezes, escapam ao olhar escrito. Dessa forma, a fotografia nos ofereceu uma apreensão mais elaborada e sensível dos sentidos presentes na escola, permitindo que nuances subjetivas, afetivas e culturais se tornassem visíveis e analisáveis. Com isso, a fotografia se converteu em um importante instrumento para aprofundar compreensões sobre as práticas, os encontros e os significados que emergiram ao longo da pesquisa.

A utilização da fotografia, nesse contexto, assumiu um papel metodológico fundamental. As imagens foram empregadas para registrar as produções textuais e artísticas realizadas pelas crianças durante as oficinas desenvolvidas na pesquisa de campo, permitindo documentar o processo criativo das crianças e os sentidos que emergiram em cada atividade. Para além de seu caráter documental, a técnica fotográfica mostrou-se essencial também para compor e organizar as produções que integram o *e-book*, produto da pesquisa, contribuindo para a visualidade e a autenticidade do material. É importante destacar que o uso das fotografias não teve como objetivo expor rostos ou corpos das crianças, mas exclusivamente registrar suas produções, respeitando integralmente a preservação da identidade dos participantes.

3.8 A análise de dados a partir da Triangulação

A etapa da análise dos dados desta pesquisa se deu por meio da técnica da triangulação, método que nos permitiu entrelaçar diferentes perspectivas, fontes e registros para alcançarmos uma compreensão mais sensível do fenômeno investigado. A triangulação possibilitou relacionar o que vimos, ouvimos e registramos, estabelecendo relação com as observações, os relatos, as produções das crianças, os livros literários analisados, e os registros fotográficos, de modo que cada material iluminou o outro, ampliando o alcance interpretativo da pesquisa.

Essa escolha metodológica convergiu com o que afirma Minayo (2010), ao destacar que a triangulação, em sua primeira dimensão, é especialmente utilizada em processos avaliativos aplicados a programas, projetos e práticas variadas, assumindo uma natureza abrangente e complexa por envolver múltiplas variáveis, e exigindo a combinação de diferentes pontos de

vista, tanto internos quanto externos ao campo pesquisado. Nesse sentido, a análise triangulada não apenas organiza os dados, mas os faz dialogar, cruzar-se e ressignificar-se, permitindo que as vozes das crianças, da escola e das próprias pesquisadoras se encontrem na construção dos resultados alcançados.

Assim, concluímos o percurso metodológico que sustentou esta pesquisa, um caminho tecido entre vários métodos e experiências. A triangulação, ao articular esses diferentes fios, permitiu que a análise ultrapassasse a superfície dos dados e revelassem sentidos que emergissem do encontro entre teoria e prática.

4 O ENTRELAÇAR DAS EXPERIÊNCIAS: CAMINHOS, DESCOBERTAS E DIÁLOGOS QUE EMERGIRAM DA PESQUISA

Este capítulo nasceu do desejo de compartilhar tudo aquilo que foi vivido, sentido e observado ao longo da nossa árdua e bonita caminhada, revelando as experiências que emergiram das coletas de dados descritas no capítulo anterior. Aqui, procuramos transformar em palavra escrita aquilo que se materializou em escutas, descobertas e inquietações, compondo um mosaico do que foi vivenciado na escola pesquisada.

Mais do que apresentar resultados, este capítulo propõe a revisitar os caminhos percorridos com a atenção necessária a cada etapa vivida durante a pesquisa. O processo investigativo foi marcado por observações, diálogos com as crianças e acompanhamento das práticas pedagógicas relacionadas ao universo da literatura. As percepções construídas ao longo desse percurso não surgiram apenas das perguntas formuladas ou das respostas registradas; elas também emergiram da convivência diária, das interações na sala de aula e nos espaços comuns, do modo como as crianças se aproximavam dos livros literários, se identificavam com eles, manuseavam as páginas e expressavam suas compreensões sobre os assuntos presentes em cada história lida, escutada e refletida.

Essas experiências nos permitiram identificar nuances importantes sobre como a

literatura se materializa no cotidiano escolar, e como os estudantes se relacionam com essa literatura, revelando também como esses encontros impactam na construção da Identidade Cultural e no exercício do Protagonismo Infantil. Ao observar tais movimentos, tornaram-se visíveis tanto as potencialidades, quanto às limitações presentes no contexto investigado, revelando aspectos que atravessam a formação das crianças e suas possibilidades de expressão, pertença e participação.

Diante do exposto, reafirmamos que nossa problemática de pesquisa consiste em: “Como os livros infantis contextualizados contribuem para a formação da Identidade Cultural e Protagonismo Infantil das crianças do 4º ano de uma Escola Municipal da Rede de Ensino de Juazeiro-BA?”. A partir da problemática apresentada, objetivamos "Analisar as contribuições dos livros infantis contextualizados para a formação da Identidade Cultural e Protagonismo Infantil das crianças do 4º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA”.

Considerando essa problemática e o objetivo que orientou nossa investigação, organizamos este capítulo de forma a evidenciar, com clareza e sensibilidade, os achados que emergiram do percurso dessa pesquisa. Cada reflexão aqui foi construída a partir da triangulação entre os dados coletados em campo, os referenciais teóricos que dialogaram com a temática e o contexto social, cultural e educacional que a escola está inserida. Assim, buscamos não apenas descrever o que foi observado, mas compreender os sentidos que essas vivências assumem para as protagonistas dessa pesquisa: as crianças.

Para tornar mais visível o caminho percorrido, estruturamos esse capítulo em subtópicos correspondentes aos objetivos específicos definidos no início desse estudo. Sendo dividido da seguinte forma: 4.1 Primeiros olhares sobre o acesso das crianças aos livros literários infantis; 4.2 Modos de acesso das crianças aos livros literários infantis na escola; 4.3 Investigando a Contextualização dos livros literários infantis que chegam às crianças; 4.4 O despertar da Identidade Cultural e do Protagonismo Infantil; 4.5 Lendas que nos Revelam: a construção de um *E-book*, e 4.6 A força do acesso à Literatura que valoriza a Identidade Cultural e o Protagonismo Infantil. Assim, essa organização permitiu revisitar cada etapa da pesquisa de forma articulada, evidenciando os resultados alcançados para à problemática que orientou esse estudo.

Além disso, reconhecemos a importância de trazer à tona as vozes das crianças, compreendendo-as como sujeitos ativos que constroem significados, interpretam o mundo e participam da produção de conhecimento. Sempre que possível, é a partir delas, de suas falas e modos de se relacionar com os livros literários, que buscamos iluminar nossas análises, reafirmando o compromisso de valorizá-las como protagonistas nesse processo investigativo.

Assim, o que se apresenta nas páginas seguintes é o entrelaçar entre teoria, prática e vivência, revelando como a leitura contextualizada, a Identidade Cultural e Protagonismo Infantil quando presentes, ampliam horizontes, fortalecendo identidades e convidando as crianças a participarem de forma mais ativa do seu próprio processo formativo. E, quando ausentes, evidenciam lacunas que merecem ser problematizadas para que novos caminhos possam ser refletidos e construídos.

4.1 Primeiros olhares sobre o acesso das crianças aos livros literários infantis

Iniciaremos discorrendo sobre o primeiro objetivo específico que se intitula: “Observar se as crianças têm acesso a livros infantis na escola”, compreendendo que esse movimento inicial é fundamental para analisarmos como o contato com a literatura pode, ou não, favorecer processos de construção da Identidade Cultural e do Protagonismo Infantil das crianças do 4º ano. Ao revisitarmos essa etapa da pesquisa de campo, buscamos compreender não apenas se os livros literários estão fisicamente presentes no ambiente escolar, mas também de que maneira chegam às mãos das crianças, como são disponibilizados e quais sentidos assumem no cotidiano da sala de aula.

É importante destacar que todas as observações, registros e análises construídas a partir deste ponto dizem respeito exclusivamente ao período em que estivemos inseridos na escola, realizando a pesquisa de campo. Ou seja, trata-se de um recorte temporal limitado, que, embora significativo para o estudo, não permite fazer afirmações absolutas ou generalizações definitivas sobre a totalidade do funcionamento da instituição.

O tempo relativamente curto de convivência no ambiente escolar impõe limites naturais à investigação: não acompanhamos todos os projetos da escola, não presenciamos todas as

práticas pedagógicas que ocorrem ao longo do ano letivo e não tivemos acesso a todas as ações que podem ou não envolver o uso da literatura infantil. Dessa forma, o que apresentamos aqui são percepções construídas a partir do que foi possível observarmos durante esse recorte específico, reconhecendo que outras dinâmicas podem ocorrer em momentos distintos, ou, em contextos aos quais não tivemos acesso.

Ainda assim, mesmo com essas limitações, as observações realizadas permitiram levantar reflexões importantes sobre como o acesso aos livros é estruturado e vivenciado pelas crianças, oferecendo um panorama inicial capaz de iluminar questões centrais do estudo, como a relação dos estudantes com os materiais literários, o papel da escola enquanto espaço de formação leitora e os caminhos possíveis para fortalecer a presença de livros literários infantis contextualizados no cotidiano escolar.

Dando continuidade à análise, observamos que a sala de aula possui uma estante repleta de livros infantis, organizada de maneira acessível às crianças e composta por diferentes títulos, autores e formatos. Contudo, embora a estante apresente uma quantidade significativa de obras, não identificamos uma grande variedade de literaturas que contemplem de maneira mais ampla os diferentes interesses, realidades e identidades das crianças. A presença de livros é inegável, mas percebemos uma predominância de narrativas mais tradicionais, que nem sempre dialogam diretamente com o contexto sociocultural dos estudantes.

Essa constatação aproxima-se da crítica feita por Abramovich (1997), ao destacar que grande parte da literatura destinada ao público infantil ainda reproduz modelos estereotipados e pouco diversos. Como afirma a autora:

A fada, a princesa, a mocinha, são sempre protótipos da raça ariana: cabelos longos e loiros, olhos azuis, corpo esbelto, altura média, roupa imaculada... O mocinho, o príncipe, é alto, corpulento, forte, elegante, bem barbeado, sempre com aspecto de quem acabou de sair do banho, mesmo depois de ter cavalgado dias a fio e enfrentado mil perigos de toda espécie e qualidade... (Abramovich, 1997, p. 36).

Ao observarmos o acervo da sala, percebemos que parte dos livros ainda seguem essa lógica estética e narrativa, o que reforça a necessidade de ampliar e diversificar as obras disponibilizadas às crianças. Afinal, quando as representações literárias pouco dialogam com

suas vivências, há menor possibilidade de reconhecimento, identificação e fortalecimento da Identidade Cultural e do Protagonismo Infantil.

Essa constatação não diminui o esforço da professora e da escola em manter um acervo disponível, ao contrário, evidencia sua preocupação em garantir que as crianças tenham acesso ao material existente. Entretanto, também revela uma oportunidade importante para pensar em uma ampliação e diversificação do acervo, de modo que as crianças tenham acesso a histórias que retratem múltiplas vivências, representações e universos culturais. Ao ampliar o repertório literário, a escola oferece não apenas novos enredos, mas novas possibilidades de espelhamento, reconhecimento e construção de sentido, permitindo que cada estudante encontre, nos livros, fragmentos de si e do mundo que o cerca.

Nessa perspectiva, tornou-se essencial considerar o papel das narrativas que dialogam com o território, especialmente em contextos como o Semiárido. Campana e Vasconcelos (2018, p. 3) nos lembram que “as histórias infantis são uma oportunidade de apresentar este Semiárido para as crianças, inclusive aquelas que não conhecem esse contexto, mas são enganadas pelas imagens e histórias de miséria da sua gente, feiura e pobreza do lugar”. A presença dessa literatura, portanto, não é apenas uma questão estética ou de preferência pedagógica: trata-se de uma estratégia que possibilite às crianças compreenderem a riqueza cultural do lugar onde vivem, ressignificando percepções marcadas por estigmas sociais e discursos que historicamente reduzem a região.

Assim, oferecer livros que representem o território e suas singularidades contribui diretamente para o fortalecimento da Identidade Cultural, permitindo que as crianças se vejam positivamente nos textos e reconheçam a beleza e a potência de sua própria realidade. Paralelamente a isso, fortalece-se o Protagonismo Infantil, pois, ao se identificarem com as narrativas, elas passam a participarem com mais interesse das discussões, expressando suas próprias interpretações e se colocando como sujeitos ativos na relação com a leitura.

Dessa forma, durante o período em que estivemos na escola, percebemos também que a professora desempenha um papel fundamental no incentivo à leitura. Em momentos específicos da rotina escolar, estimulava os estudantes a explorarem a estante, manuseando os livros e realizando empréstimos para aqueles que despertassem maior interesse, pudessem levar um

livro para casa. Esse incentivo constante evidencia uma prática pedagógica que reconhece a importância da literatura no processo de aprendizagem, e na formação integral das crianças, compreendendo o livro como um instrumento de ampliação de horizontes.

As conversas que tivemos com os estudantes reforçaram essa percepção. Muitos deles demonstraram gosto pela leitura e curiosidade pelos livros disponíveis na sala. Um episódio específico chamou nossa atenção: em um dos dias de observação, um estudante se aproximou da professora e, espontaneamente, pediu para levar um dos livros da estante para ler em casa.

O gesto, embora simples, revelou muito sobre a relação afetiva que pode ser construída com a leitura quando há acesso, estímulo e oportunidade. Mostra também que, mesmo em um acervo limitado em diversidade contextual, a presença dos livros desperta interesse e mobiliza iniciativas próprias das crianças, movimentos que expressam, ainda que de forma inicial, seu Protagonismo Infantil.

Ao conversarmos com esse estudante sobre o interesse dele pela leitura e pelos livros que costumava escolher, ele nos respondeu de maneira simples: “Eu gosto de pegar os livros que têm desenhos e histórias legais... às vezes eu levo para casa porque quero ler mais, e às vezes não dá tempo de ler aqui na escola”.

Esse diálogo reforçou que o acesso, quando aliado a oportunidades reais de escolha e à mediação da professora, pode promover experiências de leitura mais interessantes. Além disso, evidencia que, mesmo em um acervo que carece de maior variedade de obras contextualizadas, as crianças ainda encontram motivos para se aproximar da literatura e manifestar desejos, opiniões e preferências, aspectos diretamente ligados ao fortalecimento do Protagonismo Infantil.

Diante dessas observações, compreendemos que o acesso aos livros infantis na escola pesquisada se materializou de forma concreta, ainda que permeada por limitações relacionadas à diversidade e à representatividade das obras. Há um acervo disponível, uma professora que incentiva a leitura, e crianças que demonstram interesse, curiosidade e autonomia diante dos livros. Tais aspectos constituem ingredientes essenciais para que a literatura faça parte do cotidiano escolar e contribua para processos formativos significativos.

Entretanto, ao mesmo tempo em que reconhecemos a existência desse movimento, também identificamos a necessidade de ampliar e diversificar o acervo, sobretudo no que diz respeito às obras contextualizadas e às narrativas que dialogam com a realidade local. A predominância de personagens e cenários distantes do universo cultural das crianças, como lembram teóricos que denunciam o predomínio de padrões eurocêntricos na literatura infantil, limita as possibilidades de representação, reconhecimento e valorização da própria identidade.

4.2 Modos de acesso das crianças aos livros literários infantis na escola

Ao avançarmos para o segundo objetivo específico: “Descrever de que forma as crianças acessam os livros infantis na escola”, buscamos compreender não apenas se os livros estão presentes, mas como a relação entre as crianças e o acervo se estabelece: quais são os caminhos que os levam até os livros, que mediações acontecem, e quais práticas permitem (ou limitam) esse encontro com a literatura.

A observação em campo revelou que o acesso não se restringe a momentos formais, como atividades dirigidas ou propostas pedagógicas previamente planejadas. Pelo contrário, percebemos que as crianças se aproximam dos livros de maneiras diversas e espontâneas, movidas, ora pela curiosidade, ora pela indicação da professora, ora pelo desejo de explorar narrativas que já conhecem, ou, que lhes parecem atrativas à primeira vista. Esse movimento dialoga com o que afirma Coelho (2000, p.36) ao caracterizar o leitor-em-processo:

O leitor-em-processo (a partir dos 8/9 anos) Fase em que a criança já domina com facilidade o mecanismo da leitura. Agudiza-se o interesse pelo conhecimento das coisas. Seu pensamento lógico organiza-se em formas concretas que permitem as operações mentais. Atração pelos desafios e pelos questionamentos de toda natureza. A presença do adulto ainda é importante como motivação ou estímulo à leitura; como aplainador de possíveis dificuldades e, evidentemente, como provocador de atividades pós-leitura.

Assim, mediante perspectiva apresentada por Coelho (2000), a estante presente na sala de aula funciona como um ponto de referência importante nesse processo. Colocada em um local acessível, permite que as crianças circulem livremente até os livros, escolham os títulos que desejam folhear e exerçam pequenas decisões sobre o que querem ler, ainda que dentro das limitações do acervo já discutidas anteriormente. Observamos que, em diferentes momentos da rotina escolar, especialmente nos intervalos, ou, após a realização de atividades, alguns estudantes se dirigiam à estante, tocavam os livros, olhavam as capas e, por vezes, sentavam-se para explorá-los com calma.

Outro aspecto relevante para compreender como os estudantes acessam os livros infantis diz respeito aos eventos literários que antecederam o período de nossa observação. A professora relatou que, semanas antes de iniciarmos a pesquisa, havia ocorrido no município uma feira de leitura intitulada como Juá Literária, um evento promovido pela prefeitura, com o objetivo de incentivar práticas leitoras entre a comunidade, escolas e estudantes. Cada criança recebeu um valor simbólico destinado à compra de livros no evento, o que, em princípio, poderia ampliar o repertório literário individual e fortalecer o vínculo das crianças com a leitura.

No entanto, durante uma conversa informal entre a professora e os estudantes em sala de aula, a professora chamou atenção para o fato de que, apesar do incentivo financeiro voltado especificamente à aquisição de livros, a maior parte dos estudantes demonstraram interesse em adquirir outros tipos de materiais disponíveis nos estandes da feira. Conforme relatado no nosso diário de bordo:

A professora relatou que a maioria deles preferiram usar o dinheiro para comprar canetinhas coloridas, aquelas do *'boobie goods'* que estão na moda... poucos realmente escolheram livros. Ela relata que conversou com eles para incentivá-los a olhar os títulos, mas muitos se encantaram mais com as canetas e acabaram deixando os livros de lado. (Diário de bordo das pesquisadoras, 2025)

A professora comentou ainda que esse comportamento não a surpreendeu totalmente, pois tais objetos circulam constantemente entre as crianças, influenciando seus desejos e escolhas.

Esse registro reforça a necessidade de compreendermos que o acesso ao livro não se limita à sua disponibilidade física, mas, envolve também um trabalho constante de sensibilização, mediação e construção de sentido. Essa compreensão relaciona-se à reflexão de Coelho (2000), ao enfatizar que a leitura só cumpre seu papel formativo quando estabelece um vínculo profundo entre sujeito e obra:

No ato da leitura, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação ...). Mas, para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido. Só assim o conhecimento da obra se fará e sua leitura se transformará naquela aventura espiritual de que falamos mais atrás (Coelho, 2000, p. 51)

Assim, mesmo em um contexto em que os estudantes tiveram a oportunidade concreta de adquirir obras literárias, outros elementos, como o apelo visual das canetinhas, a influência das modas escolares e o desejo de pertencimento a um grupo, acabaram orientando suas escolhas. Esse cenário nos convida a refletir sobre como fatores externos podem competir com a literatura, e influenciar a relação das crianças com o ato de ler. Necessitando assim, não só da disponibilização dos livros nas estantes, mas de constante incentivo e convite à leitura, oferecendo às crianças um momento de conexão entre o prazer da leitura/conhecimento, com a sua realidade e imaginação.

Além disso, a fala da professora nos permitiu perceber que, embora haja iniciativas importantes, como a realização da feira literária e o incentivo financeiro para aquisição de livros, tais ações precisam estar articuladas com práticas pedagógicas que fortaleçam o interesse das crianças pela leitura. Ou seja, somente oferecer livros, ou, possibilitar sua compra não garantem, por si só, o engajamento dos estudantes: é necessário que haja continuidade, acompanhamento e estratégias intencionais que despertem neles o desejo de explorar histórias, personagens e mundos possíveis.

Desse modo, compreender como os estudantes acessaram os livros infantis na escola vai além de um levantamento estrutural, envolve também observar os sentidos que atribuem à

leitura, as motivações que orientam suas escolhas e a influência do contexto sociocultural nas formas como se relacionam com os materiais literários. Essa percepção ampliou nosso olhar para os desafios e potencialidades do trabalho pedagógico com a literatura, apontando para a importância de ações mediadoras que aproximem efetivamente as crianças dos livros e favoreçam o desenvolvimento de sua identidade leitora.

Esse cenário também nos levou a refletir sobre como o interesse das crianças pode ser ressignificado no contexto pedagógico. Se, por um lado, a escolha pelas canetinhas coloridas (“*boobie goods*”) indicava um afastamento momentâneo dos livros, por outro, representava um forte engajamento com elementos que fazem sentido no cotidiano delas. Assim, aproveitamos esse interesse para, posteriormente, incorporarmos as próprias canetinhas compradas pelos estudantes em nossas oficinas de produções textuais e artísticas, especialmente na pintura de telas, utilizando-as como recurso de criação e expressão.

Essa decisão buscou aproximar os estudantes das atividades propostas, valorizando aquilo que mobiliza sua atenção, e transformando um objeto inicialmente desvinculado da leitura em uma ferramenta significativa dentro do processo formativo. Dessa forma, o que poderia ser interpretado apenas como um obstáculo ao acesso aos livros converteu-se em oportunidade educativa, reafirmando a importância de considerar os repertórios culturais e os interesses reais das crianças no desenvolvimento de iniciativas que favoreçam a leitura, o Protagonismo Infantil e a construção da sua Identidade Cultural.

4.3 Investigando a contextualização dos livros literários infantis que chegam às crianças

Ao avançarmos na análise, direcionamos nossos olhares para o terceiro objetivo específico: “Verificar se os livros infantis que as crianças acessam são contextualizados.” Essa etapa se mostrou essencial para compreendermos até que ponto o acervo disponível na sala de aula pesquisada, dialoga com as vivências, identidades e universos culturais das crianças do 4º ano, elemento fundamental para promover processos significativos de construção da Identidade Cultural e fortalecimento do Protagonismo Infantil.

A verificação da presença (ou ausência) de livros contextualizados partiu da observação direta do acervo ao qual as crianças têm acesso cotidiano. Durante nosso período na escola, analisamos atentamente os títulos presentes na estante da sala e observamos quais livros eram, de fato, selecionados pelas crianças em momentos de leitura livre ou empréstimo. Essa análise considerou não apenas a temática das obras, mas também aspectos como a representação dos personagens, o cenário narrativo, os elementos culturais mobilizados e a proximidade desses aspectos com a realidade das crianças.

Nesse sentido, é pertinente recorrer à reflexão de Cosson (2009, p. 21), quando afirma que:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresenta parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa.

Essa compreensão reforça a necessidade de que os livros disponibilizados às crianças dialoguem com suas vivências, seus referenciais socioculturais e seus modos de interpretar o mundo. Assim, ao observarmos quais livros se apresentam na rotina da turma, buscamos identificar em que medida realmente atendem a esses interesses, promovendo reconhecimento, pertencimento e possibilidades de construção da Identidade Cultural.

Durante nossa pesquisa de campo, coincidentemente, estávamos na escola no período de celebração da Consciência Negra, quando a turma estava programada para trabalhar com o livro *Pretinha de Ébano*, da autora Kalipsa Brito (2023). A obra, segundo a própria autora, possui profundo valor identitário, conforme descrito na sinopse do livro: “Pretinha de Ébano é a forma carinhosa com a qual a mãe da personagem Luíza Mahim a apelidou. Pretinha assume o lugar da narrativa na história e nos revela o seu olhar acerca do seu lugar como criança negra do bairro da Liberdade na cidade de Salvador.”

No entanto, é importante ressaltar que durante todo o período em que estivemos na escola, não tivemos a oportunidade de observar a professora trabalhando efetivamente o livro

com as crianças. Essa situação se deu, em grande parte, pelo fato de que a escola se encontrava em fase final de reforma e, na semana em que seria comemorada a Consciência Negra, a instituição permaneceu fechada por quatro dias, o que impactou diretamente o planejamento escolar e provocou mudanças na execução das atividades previstas. Dessa forma, embora o acervo possuísse títulos com forte potencial contextualizado e identitário, o contato das crianças com essas obras acabou sendo limitado pelo contexto externo, reforçando a necessidade de pensar estratégias que garantam o acesso, e o trabalho com livros contextualizados, mesmo em situações adversas.

Durante a análise dos livros, observamos que a estante possuía diversos livros clássicos da literatura infantil, de autores consagrados e obras tradicionalmente reconhecidas no ensino fundamental. Títulos como esses cumprem um papel importante ao apresentar narrativas estruturadas, personagens arquetípicos e linguagens consagradas, contribuindo para o desenvolvimento da leitura e da imaginação das crianças. No entanto, verificamos que havia uma escassez de obras que abordassem culturas diversas, diferentes identidades e contextos próximos à realidade sociocultural dos alunos, como a vida no Semiárido, ou, outras experiências negras, indígenas ou regionais.

Essa necessidade de um olhar mais contextualizado é reforçada por Carvalho (2014), quando nos diz que:

A rica diversidade histórica, cultural, econômica, social, política e ambiental do sertão semiárido tem sido destacada apenas pela negatividade. A interação do sertanejo com a Caatinga tem recebido uma interpretação preconceituosa, na qual a particularidade da existência e da organização socioeconômica do sertanejo com seu meio físico e simbólico, suas singularidades e potencialidades (Carvalho, 2014, p. 116).

Essa predominância de livros clássicos e de autores tradicionais, embora relevante para o repertório literário, limita as possibilidades de identificação das crianças com os personagens e cenários, restringindo a formação de uma autoimagem positiva e diversificada. A literatura, quando contextualizada, possibilita às crianças verem refletidas suas próprias culturas, histórias familiares e experiências cotidianas, o que contribui significativamente para o fortalecimento da Identidade Cultural e do Protagonismo Infantil.

Portanto, ainda que o acervo de livros presente na escola apresente elementos fundamentais para a alfabetização literária, a ausência de obras que contemplem diferentes realidades e representações evidencia a necessidade de ampliação e diversificação das narrativas. Isso reforça a importância de iniciativas que complementem a oferta física de livros, garantindo que as crianças tenham oportunidades de acessar histórias que dialoguem com suas vivências, promovam o reconhecimento de suas culturas e estimulem uma participação mais ativa e reflexiva nas práticas de leitura.

Mesmo diante dessas limitações, observamos que a escola possuía algumas obras que buscavam aproximar as crianças de suas próprias histórias e culturas. A presença de títulos como Pretinha de Ébano ilustra o potencial transformador da literatura contextualizada, capaz de resgatar memórias, valorizar identidades e promover uma autoimagem positiva, especialmente em contextos historicamente marginalizados. Contudo, como já mencionado, durante nosso período de observação, não tivemos a oportunidade de acompanhar o trabalho direto com esses livros devido a fatores externos, como a reforma da escola e o fechamento de quatro dias durante a semana da Consciência Negra, o que impactou o planejamento pedagógico e atrasou a execução das atividades previstas.

Diante desse cenário, tornou-se evidente que o acesso a livros contextualizados não se resume à presença física das obras, mas exige mediação, planejamento e estratégias pedagógicas que aproximem as crianças das histórias, promovam discussões e despertem o interesse pelas narrativas que reflitam suas próprias experiências. Essa constatação nos motivou a propor oficinas de leitura e produção textual e artística, nas quais os livros contextualizados se tornaram o ponto de partida para a criação de novas histórias pelas próprias crianças, resgatando elementos de sua identidade cultural e estimulando o protagonismo no processo de aprendizagem.

Reforçamos aqui novamente que, apesar de que durante a nossa pesquisa de campo não tivemos a oportunidade de observar que forma o livro Pretinha de Ébano e outros livros estavam sendo trabalhados, isso não significa que, ao longo do ano letivo, os estudantes não tenham tido contato com outras obras que também possuam caráter contextualizado. Nosso período de observação foi relativamente curto, o que limita a generalização das conclusões sobre todas as práticas de leitura da escola. Dessa forma, o que foi registrado reflete uma fotografia parcial do

cotidiano escolar, apontando tendências, oportunidades e desafios, mas sem abranger integralmente a experiência completa das crianças ao longo do ano letivo.

Essa limitação reforça a importância de interpretação cuidadosa dos dados, considerando que a interação com livros contextualizados pode ocorrer em diferentes momentos, projetos ou atividades que não coincidiram com nossa presença na escola. Ainda assim, as observações realizadas permitem identificar potencialidades e lacunas, especialmente no que se refere à mediação da leitura, à diversidade cultural das obras e ao fortalecimento da Identidade Cultural e do Protagonismo Infantil das crianças pesquisadas.

4.4 O despertar da Identidade Cultural e o Protagonismo Infantil

Daremos continuidade ao percurso a partir do terceiro objetivo específico que busca *“Verificar se os livros infantis que as crianças acessam são contextualizados, e se estes contribuem para formação de sua Identidade Cultural e Protagonismo Infantil.”*

Durante o período de pesquisa, não observamos que a leitura em si, de forma isolada, estimulasse diretamente o protagonismo, ou, a construção da identidade cultural das crianças. No entanto, a professora da turma exercia estratégias importantes de promoção do protagonismo infantil por meio das atividades em sala. Era comum que solicitasse aos estudantes que lessem em voz alta as questões dos exercícios ou textos, permitindo que cada criança assumisse um papel ativo na condução do próprio aprendizado.

Vale destacar que uma das pesquisadoras já havia acompanhado essa turma no ano de 2024, quando os estudantes estavam no 3º ano do Ensino Fundamental. Naquele período, percebemos que a leitura em voz alta ainda era motivo de timidez: muitos estudantes se mostravam envergonhados e tinham receio de ler diante de toda a turma. Ao retornarmos este ano, constatamos uma clara evolução: a maioria lê com facilidade, participa de forma espontânea e, em alguns casos, se oferece para realizar a leitura. Esse avanço, embora simples,

constitui uma forma concreta de valorizar o protagonismo infantil, pois permite que as crianças assumam maior confiança e participação na sala de aula.

Conforme observa Friedmann:

Oferecer oportunidades para as crianças manifestarem seu protagonismo não é necessariamente sinônimo de ‘caos’ ou ‘falta de controle’ por parte dos adultos, como muitos podem pensar. É um caminho importantíssimo para possibilitar que as crianças dos mais variados contextos e grupos socioeconômicos e culturais exerçam seus direitos de serem quem efetivamente são, descobrirem o mundo ao seu redor, aprenderem a conhecer e conviver com outras crianças, jovens e adultos e descobrirem e desenvolverem seus potenciais (Friedmann, 2017, p. 4).

Essa reflexão se mostra extremamente pertinente ao contexto da nossa pesquisa, pois evidencia que a promoção do Protagonismo Infantil vai além de permitir que as crianças falem ou realizem tarefas em sala de aula. Trata-se de criar condições intencionais para que elas se expressem, participem ativamente do processo de aprendizagem e se reconheçam como agentes de suas próprias experiências. No caso da turma observada, a prática da professora ao solicitar que os estudantes lessem em voz alta, assim como a participação em atividades coletivas, configura uma estratégia concreta de valorização do protagonismo, permitindo que cada criança se sinta responsável e parte integrante do próprio aprendizado.

Além do protagonismo, a Identidade Cultural das crianças também se mostrou um aspecto importante a ser considerado na mediação da nossa pesquisa. Durante uma aula de Geografia, por exemplo, os estudantes exploraram elementos da cultura local de Juazeiro, assistindo a vídeos sobre a cidade, seus pontos turísticos, a história e aspectos do cotidiano da comunidade. Essa experiência permitiu que as crianças comesçassem a reconhecer e valorizar elementos de sua própria cultura, aproximando o aprendizado da realidade em que vivem e fortalecendo o vínculo com o território que habitam.

No entanto, observamos que, embora essas práticas representassem passos importantes, o acesso aos livros por si só não garantia automaticamente experiências que favorecessem o Protagonismo Infantil ou a construção da Identidade Cultural. Diante disso, estruturamos oficinas de leitura, produção textual e produções artísticas como uma estratégia de mediação intencional. O objetivo dessas oficinas foi aproximar as crianças das narrativas

contextualizadas, permitindo que elas se tornassem protagonistas na interpretação, recriação e produção de histórias, ao mesmo tempo em que refletissem sobre aspectos de sua identidade cultural.

4.5 Lendas que nos revelam: a construção de um *e-book* a partir das experiências das crianças

Como já explicitado no capítulo destinado a metodologia, trabalhamos as Lendas de Juazeiro por meio de oficinas de contação de histórias, e de produções textuais e artísticas das crianças. Para estruturar essas atividades, tivemos como base os livros do contador de histórias Will (2023), artista da própria região, cujas obras serviram como referência para aproximar os estudantes das narrativas locais, valorizando a cultura e a memória da cidade. A partir desse contato, cada criança pôde recriar, reinterpretar e produzir suas próprias versões das lendas, registrando sentimentos, percepções e interpretações pessoais.

Sendo assim, os objetivos específicos abordados nesse subtópico vinculou-se ao quarto e quinto objetivo específico desta pesquisa, sendo eles: “Realizar oficinas de leitura de livros infantis contextualizados com as crianças, estimulando a produção textual e artística de histórias e “Produzir um *e-book* com as produções textuais e artísticas criadas pelas crianças”. A proposta do *e-book* surgiu como uma estratégia de registrar de maneira concreta as narrativas, produções textuais e criações artísticas das crianças, transformando o que foi construído durante as oficinas em um material que pudesse ser compartilhado com a comunidade escolar, famílias e professores.

O *e-book*, intitulado como “Lendas que nos revelam: Imaginação, Protagonismo Infantil e Identidade Cultural na Infância”, reuniu as produções das crianças a partir das Lendas de Juazeiro, permitindo que cada estudante se tornasse protagonista da própria história. Ao transformar suas criações em um registro digital, conseguimos valorizar a autoria, incentivando a participação ativa e fortalecendo a Identidade Cultural, reforçando o potencial da literatura

contextualizada como ferramenta de aprendizagem significativa e espaço de expressão individual e coletiva.

O *e-book* produzido no âmbito desta pesquisa foi elaborado de forma simples, artesanal e inteiramente pelas autoras, utilizando recursos acessíveis e organização caseira, mas carregado de significados. Sua construção buscou preservar a autenticidade das produções das crianças mantendo os desenhos, recontos e escritas exatamente como foram criados pelas mesmas durante as oficinas. A proposta não teve como foco a estética profissional, e sim a valorização da autoria infantil e do percurso vivido na escola. Assim, o *e-book* tornou-se não apenas um produto final da pesquisa, mas um registro sensível e legítimo do processo de criação coletiva, reunindo cores, traços, palavras e imaginação dos estudantes, que são os verdadeiros protagonistas dessa experiência.

As produções que compõem o *e-book* resultaram das quatro oficinas realizadas com a turma, nas quais trabalhamos lendas tradicionais da cidade de Juazeiro. Cada encontro explorou uma narrativa distinta: 1 – Lenda da Carranca; 2 – Nego d'Água; 3 – Serpente da Ilha do Fogo e 4 – Nossa Senhora da Rapadura, por meio de atividades que envolveram contação de histórias, diálogo, expressão artística e produção textual. Ao longo dessas oficinas, as crianças foram convidadas a recriar e ressignificar as lendas com base em suas vivências, sentimentos e percepções, o que resultou em desenhos, pinturas, modelagens e textos que expressaram tanto a Identidade Cultural quanto o protagonismo de cada estudante. Esse conjunto de produções, tecido no cotidiano da sala de aula, foi o que deu vida ao *e-book*, evidenciando o potencial criativo das crianças quando têm espaço para imaginar e se expressar.

A seguir, relataremos como foi cada oficina, descrevendo o processo vivido com as crianças, as dinâmicas propostas, os materiais utilizados e as interpretações que surgiram em cada encontro. Cada lenda foi trabalhada a partir de uma abordagem metodológica específica, que combinava contação, diálogo, criação e experimentação, permitindo que as crianças mergulhassem nas histórias e as reconstruíssem à sua maneira. Ao detalhar cada oficina, buscamos evidenciar como a literatura contextualizada, aliada à participação ativa, fortaleceu a relação das crianças com sua cultura local e ampliou suas possibilidades de expressão artística, oral e escrita.

1. Lenda da Carranca

Figura 2: Telas pintadas pelas crianças



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na oficina destinada à contação de história da lenda da Carranca, trabalhamos a expressividade e os símbolos culturais da região. Após ouvirem a história, as crianças criaram suas próprias versões da lenda na pintura em tela, explorando traços fortes, formas exageradas e cores marcantes. Conversamos sobre proteção, e medo, e as crianças produziram recontos em que a carranca não era apenas figura de defesa, mas também personagem que dialogava, cuidava e se relacionava com o seu território.

Convidamo-las a nomear suas carrancas e a refletirem sobre o que cada uma delas protegia. Surgiram, então, lindas produções textuais, repletas de significado: carrancas que protegiam a família, zelavam pelas professoras, a diretora, guardavam o lar e os espaços da escola. Cada criação se transformou em uma expressão da imaginação, e do cuidado das crianças, revelando não apenas a relação com o imaginário local, mas também seus sentimentos, valores e modos de se conectar com o mundo ao redor.

Assim, a carranca deixou de ser apenas um símbolo da tradição e tornou-se um reflexo vivo do olhar das crianças sobre proteção, afeto e pertencimento. Foi prazeroso perceber a participação das crianças durante a contação: elas interrompiam a todo momento, empolgadas,

sugerindo desfechos, perguntando sobre detalhes da carranca, imaginando histórias paralelas e criando diálogos próprios entre os personagens. Cada intervenção revelou não apenas a curiosidade, mas também a capacidade de se apropriar da narrativa, reinventando-a a partir de suas vivências e percepções.

Nas pinturas e recontos, os traços, as cores e as palavras se entrelaçam, transformando a lenda em um espaço de expressão, de brincadeira e de reflexão sobre proteção, medo e cuidado com o espaço em que vivem. Dessa forma, a carranca deixou de ser apenas um símbolo tradicional e passou a ser vivida, sentida e recriada pelas crianças, fortalecendo o vínculo com sua cultura e sua própria identidade.

2. Lenda do Nego D'água

Figura 3: Crianças reproduzindo o Nego d'água



Fonte: Arquivo da pesquisa

A oficina do Nego d'Água foi marcada pela exploração dos medos e encantos ligados às águas, tomando a argila como material central de criação. Após ouvirem a história, convidamos as crianças a manipularem a argila, sentindo sua textura, temperatura e maleabilidade, enquanto imaginavam formas, expressões e movimentos da criatura. Nesse processo sensorial, cada criança modelou sua própria versão do Nego d'Água, dando corpo às

interpretações que carregavam em si, algumas mais assustadoras, outras mais dóceis, todas profundamente conectadas ao imaginário local.

As modelagens revelaram percepções sobre o rio, e sobre o cuidado com a natureza, mostrando que o Nego d'Água pode ser visto não apenas como guardião das águas, mas como presença viva no cotidiano delas. Durante a modelagem, as crianças foram convidadas a nomear suas criações e a imaginar histórias sobre a vida e os hábitos do Nego d'Água. Surgiram narrativas em que a criatura protegia peixes, riachos e margens, alertava sobre cuidados com a água e, ao mesmo tempo, dialogava com os habitantes da cidade. Cada detalhe acrescentado revelou criatividade, sensibilidade e consciência ambiental, mostrando que o mito se transformou em experiência concreta e viva, aproximando as crianças do imaginário local e de reflexões sobre o cuidado com o mundo que as cerca.

3. Serpente da Ilha do Fogo

Figura 4: Criança desenhando



Fonte: Arquivo da pesquisa

Na oficina da Lenda acerca da Serpente da Ilha do Fogo, convidamos as crianças a enxergarem a cidade com outros olhos: trabalhamos com o desenho de continuação a partir de imagens de pontos turísticos de Juazeiro, permitindo que cada criança construísse sua própria serpente a partir dos lugares que reconhecem e que fazem parte da sua história. As fotos da Orla, do Rio São Francisco, da Ilha do Fogo, do Vaporzinho, Museu Regional do São Francisco,

entre outras, serviram como janelas abertas, e foi sobre essas paisagens que as serpentes começaram a surgir: longas, coloridas, onduladas, atravessando o rio, escondendo-se entre as embarcações ou descansando às margens iluminadas pelo sol.

Enquanto desenhavam, as crianças misturaram o real e o imaginário, o que veem todos os dias e o que sonharam quando escutaram a lenda. Cada serpente carregou um pouco da cidade e um pouco de quem a desenhou. A oficina ganhou força justamente por essa conexão com o território: ao trabalharmos com imagens de pontos turísticos de Juazeiro, oferecemos às crianças a oportunidade de relacionar o imaginário da lenda, com lugares concretos que faziam parte de sua vivência cotidiana. A serpente não foi apenas uma criatura fantástica; ela se tornou parte da cidade que elas conheciam.

Essa contextualização permitiu que as crianças percebessem a lenda como algo vivo e próximo, fortalecendo o vínculo entre sua Identidade Cultural, o espaço em que habitam e a narrativa que estavam recriando. Desse modo, o exercício de desenhar a serpente tornou-se, além de uma atividade artística, um gesto de reconhecimento e valorização do seu próprio lugar no mundo.

4. Nossa Senhora da Rapadura

Figura 4: Criança degustando a rapadura



Fonte: Arquivo da pesquisa

Na oficina da lenda de Nossa Senhora da Rapadura, criamos um grande painel coletivo, um espaço onde ternura, delicadeza e afeto se entrelaçaram. Após ouvirem a lenda, convidamos as crianças a escreverem orações e pedidos para a Santa. Pedidos simples, daqueles que a infância oferece com o coração inteiro. Surgiram desejos de proteção para a família, para a casa, para o coração, para os animais e para tudo aquilo que consideraram precioso. Cada pedido preencheu o painel como se fosse um fio luminoso, compondo um tecido de sentimentos, esperanças e cuidado mútuo, revelando a atmosfera afetuosa que permeou toda a oficina.

Durante essa construção, as crianças também experimentaram a rapadura. O sabor doce, forte e marcante atravessou a experiência como uma memória viva do território, aproximando-as ainda mais da narrativa que estávamos explorando. A rapadura, naquele momento, tornou-se ponte entre tradição e infância, entre passado e presente, fortalecendo o vínculo entre a cultura local e a vivência sensível das crianças. Foi um momento em que as crianças se sentiram acolhidas para expressarem seus sentimentos e desejos, compartilhando seus sonhos, medos e cuidados com o mundo ao redor.

Além de afetiva, a oficina permitiu que cada produção que dela surgiu, cada bilhetinho, pedido, oração ou simples palavra escrita, carregasse significado, cuidado, vínculo e sensibilidade. O espaço tornou-se um verdadeiro tecido de emoções e memórias, onde a afetividade e a criatividade se entrelaçaram, fortalecendo o Protagonismo Infantil, e o vínculo com a narrativa da lenda local.

Encerradas as quatro oficinas, percebemos o quanto esse percurso ultrapassou a simples execução de atividades, e se transformou em uma experiência bonita, afetiva e significativa para as crianças. As lendas, antes distantes ou desconhecidas, tornaram-se presença concreta em suas mãos, em suas falas, em seus traços e em seus olhares curiosos. Em cada encontro, as crianças não apenas ouviram as histórias, mas as habitavam, reinventavam e ressignificavam a partir de suas próprias vivências, fortalecendo seu protagonismo e sua relação com a Identidade Cultural local.

Durante a oficina do Nego d'Água, por exemplo, ao manusear a argila ainda úmida e fria, uma criança comentou com espontaneidade: “Tia, meu Nego d'Água não é bravo não... ele só fica triste quando sujam o rio!” A fala provocou risos e diálogos entre os colegas, que

passaram a justificar as formas que criavam: “O meu tá rindo, ó! Ele gosta de tomar banho de rio”. Momentos como esses, revelaram não apenas imaginação, mas consciência ambiental e sensibilidade social, mostrando que as narrativas ecoaram muito além da lenda em si.

Na oficina da Carranca, enquanto produziam seus textos, outra criança afirmou: “Minha carranca vai proteger minha mãe quando ela vai trabalhar”. Logo em seguida, um colega completou: “A minha vai ficar na porta da sala para cuidar da gente”. Pequenas falas, carregadas de afetividade, mostraram o quanto as crianças atribuíam sentido às próprias criações, transformando a carranca em símbolo de cuidado, proteção e pertencimento.

A oficina de Nossa Senhora da Rapadura foi, sem dúvida, uma das experiências mais sensíveis e emocionantes de todo o percurso. Ao convidarmos as crianças a escreverem seus pedidos e orações para compor o grande painel coletivo, emergiram palavras que carregavam o peso suave da infância: delicadas, sinceras e tocantes. Não se tratou de falas espontâneas, mas de escritas produzidas pelas próprias crianças, cada uma revelou um universo íntimo de afetos, medos e esperanças que dificilmente emergiriam em outro contexto.

Entre os bilhetes colados no painel, destacou-se pedidos que expressaram saudade, desejo de proteção e cuidado com aqueles que amam. Em meio às frases curtas e letras ainda inseguras, surgiram mensagens como: “Eu quero que minha vó esteja bem lá no céu”, escrita com a seriedade de quem sabe que o amor ultrapassa a ausência; ou então, “eu quero que meus pais nunca se separem”, revelando o desejo de estabilidade e segurança emocional. Cada palavra escrita ali foi um gesto de ternura.

A culminância das oficinas ocorreu no último dia de nossa presença na escola e representou um momento de grande significado para as crianças e para nós, pesquisadoras. Organizamos uma exposição na entrada da sala de aula, onde todos os trabalhos produzidos ao longo das quatro oficinas foram cuidadosamente dispostos: telas da Carranca, esculturas de argila do Nego d'Água, continuações ilustradas da Serpente da Ilha do Fogo e o painel coletivo de Nossa Senhora da Rapadura, repleto de pedidos, desejos e delicadezas da infância. A ambientação transformou o espaço em uma pequena galeria, na qual cada produção ganhou valor, visibilidade e pertencimento.

As crianças, ao chegarem e se depararem com a exposição, imediatamente começaram a procurar seus trabalhos, apontando, rindo, chamando colegas e reconhecendo suas próprias criações e as dos amigos. Algumas comentavam orgulhosas: “Olha, esse aqui é o meu!”; outras, encantadas, revisavam cada produção como se estivessem vendo pela primeira vez aquilo que elas mesmas haviam feito. Esse movimento espontâneo de reconhecimento revelou o quanto o processo artístico, cultural e narrativo desenvolvido nas oficinas contribuiu para fortalecer o Protagonismo Infantil, uma vez que elas se viam como autoras, criadoras e personagens ativas de uma experiência construída coletivamente.

A culminância, portanto, não foi apenas uma exposição de trabalhos, mas um momento de celebração da criatividade, da Identidade cultural e da autonomia das crianças. Representou o fechamento de um percurso marcado pela escuta, pela imaginação e pelo vínculo, reafirmando que quando a escola abre espaço para que a infância se expresse, o aprendizado torna-se mais vivo, mais potente e verdadeiramente transformador.

4.6 A força do acesso à literatura que valoriza a Identidade Cultural e o Protagonismo Infantil das crianças

Diante de tudo o que vivenciamos ao longo da pesquisa, percebemos que refletir sobre o acesso das crianças à literatura contextualizada tornou-se não apenas pertinente, mas necessário. Desse modo, partindo do objetivo específico que busca “Refletir sobre a importância das crianças terem acesso a leitura de livros contextualizados que estimulem sua Identidade Cultural e Protagonismo Infantil”, compreendemos que tal acesso ultrapassa a simples presença física de obras na sala de aula, pois envolve, sobretudo, garantir que essas narrativas circulem, sejam exploradas, discutidas, sentidas e apropriadas pelas crianças como espelhos de suas vivências, culturas e afetos.

Refletir sobre essa importância implica reconhecer que o livro contextualizado não é apenas um recurso, mas um território simbólico onde a criança encontra sua história, ressignifica seus saberes e se vê autorizada a ocupar o mundo com sua voz. Quando ela se

identifica com os personagens, com os cenários e com os elementos culturais narrados, fortalece-se o sentimento de pertencimento, um dos pilares da Identidade Cultural. Ao mesmo tempo, quando é convidada a interpretar, recriar, escrever, contar e transformar aquilo que lê, vivencia o Protagonismo Infantil de forma concreta, pois passa de leitora passiva a sujeito criador.

Nessa perspectiva, o acesso a obras contextualizadas se torna um gesto político e pedagógico: político, porque afirma a existência e o valor das histórias do território; pedagógico, porque amplia possibilidades de aprendizagem sensível, crítica e significativa. Mais do que garantir livros, é preciso garantir encontros: encontros entre as crianças e suas memórias, entre as páginas e suas vivências, entre a escola e o chão que a sustenta.

Essa compreensão torna ainda mais evidente a necessidade de que as escolas situadas no Semiárido repensem suas práticas e currículos, reconhecendo que a cultura local e as vivências das crianças não podem ocupar um lugar periférico na educação. Como afirmam Souza, Cavalcanti e Reis (2022, p. 15), “as escolas do Semiárido precisam refletir em ofertar uma educação pautada nas vivências da região, reconhecendo os ditames sociais e culturais, reafirmando sua identidade; só assim a produção do conhecimento se faz de maneira eficaz”. Essa afirmação dialoga diretamente com o que observamos na pesquisa: quando as crianças são convidadas a mergulharem em histórias que dialogam com seus territórios afetivos, ampliam sua compreensão de si e do mundo, valendo-se de referências que reconhecem e celebram quem são.

Assim, refletir sobre a importância do acesso a livros contextualizados é também defender uma educação que não distancia as crianças do seu próprio chão, mas que afirma, valoriza e potencializa suas identidades. É reafirmar que toda criança tem o direito de se ver nas páginas que lê, de ouvir o som de sua terra nas histórias que escuta, e de criar, com liberdade e potência, novas narrativas sobre si e sobre o lugar que habita. Quando isso acontece, a leitura deixa de ser apenas um conteúdo escolar e se torna um ato de pertencimento, resistência e invenção do futuro.

Retomar essa discussão também nos faz voltar à nossa própria infância, quando percebemos que os livros aos quais tínhamos acesso eram, em grande parte, obras que pouco

ou nada dialogavam com nossas vivências. Eram histórias distantes do nosso território, dos nossos modos de existir, da nossa fala, da nossa paisagem e das nossas referências culturais. Crescemos lendo mundos que não se pareciam com o nosso, e por isso, demoramos a compreender que nossas histórias também eram dignas de serem contadas. Essa ausência de representação marcou o modo como nos víamos enquanto crianças leitoras: sempre como espectadoras, quase nunca como protagonistas.

É justamente por reconhecer esse vazio vivido na infância que compreendemos, com ainda mais força, a urgência de oferecer às crianças do presente aquilo que nos faltou no passado: livros que as representem, que iluminem suas experiências e reafirmem que suas vidas, culturas e afetos também são matéria literária. Ao observarmos nossos estudantes reagindo às lendas locais, criando, desenhando, recontando e se apropriando das narrativas, percebemos que o que nos faltou na infância é exatamente o que hoje as fortalece: a possibilidade de se reconhecerem nas histórias e de ocuparem um lugar ativo dentro delas.

Assim, refletir sobre a importância do acesso à literatura contextualizada também é um gesto de reparação simbólica. É romper com uma lógica que historicamente silenciou vozes, territórios e culturas, e abrir caminhos para que as crianças cresçam sabendo que suas vivências importam e que podem, sim, ser protagonistas de suas narrativas, dentro e fora dos livros literários.

Deste modo, mediante ao que foi proposto, apresentado, vivenciado e sentido, respondemos nossa problemática de pesquisa, afirmando que sim, os livros literários contextualizados contribuem para o desenvolvimento da Identidade Cultural e Protagonismo Infantil das crianças, mas, que, somente sua presença no contexto escolar, quando tem a oportunidade de se fazerem presentes nas estantes da sala de aula, por si só, não promovem o desenvolvimento dos conceitos-chave desta pesquisa nas crianças. Pois, a literatura infantil contextualizada só fará sentido, e contribuirá verdadeiramente para os protagonistas dessa pesquisa, quando as práticas curriculares e pedagógicas forem reformuladas, e abrangerem o chão do contexto em que estão inseridas.

A oferta por si só dos livros, sem incentivo, levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, discussão, reflexão e promoção de consciência crítica e de pertencimento, apenas

farão parte de mais um quantitativo empoeirado nas estantes das salas de aulas, que não chamam a atenção dos estudantes, e não os convidam para adentrarem no universo da contextualização, do empoderamento, e de autores de suas próprias histórias.

5 REFLEXÕES DE UM CAMINHO TECIDO ENTRE DESAFIOS, APRENDIZAGENS E ESPERANÇAS

Refletir sobre essa pesquisa é revisitar caminhos. Caminhos que começaram tímidos, movidos por inquietações que nos atravessaram ainda na infância, quando percebíamos que os livros que chegavam às nossas mãos pouco dialogavam com quem éramos, de onde vínhamos ou com o chão que sustentava nossas histórias. Caminhos que, agora, foram revisitados com outros olhares, os olhares de futuras Pedagogas que desejam que outras infâncias tenham acesso àquilo que nos faltou. Foi nesse movimento de retorno e reinvenção que nossa caminhada se deu: entre perguntas, inquietações e a esperança que costurou todos os dias do processo.

Como toda jornada que busca sentido, encontramos desafios. E foram muitos. Uma das primeiras dificuldades enfrentadas foi o tempo destinado à pesquisa de campo, que nos pediu mais do que simples organização: exigiu renúncias, flexibilidade e uma constante reinvenção de caminhos. O cronograma planejado por nós precisou ser refeito quando a escola entrou em fase final de reforma, ocasionando suspensão temporária das aulas e adiando atividades que já estavam estruturadas. Esse atraso nos obrigou a redistribuir oficinas, condensar etapas, adaptar abordagens e repensar estratégias para que o desenvolvimento da pesquisa não fosse comprometido.

Somou-se a isso o desafio de conciliar nossa rotina cotidiana, o Estágio Supervisionado Obrigatório, as demandas do trabalho, as atividades dos outros componentes curriculares, as

leituras, as produções acadêmicas e a própria escrita desse Trabalho de Conclusão de Curso, tudo caminhando lado a lado, exigindo de nós uma disciplina constante.

A escrita avançava entre madrugadas acordadas, prazos sendo estreitados, e a sensação constante de que era preciso continuar, mesmo quando o corpo pedia pausa. Foi no entrelaçar dessas exigências e limites que a pesquisa tomou forma: não através de um percurso linear, mas por meio de insistências, recomeços, e da certeza de que, apesar das dificuldades, havia sentido o caminho que estávamos traçando.

No percurso teórico, ao contrário do que vivenciamos na etapa da pesquisa de campo, não encontramos grandes dificuldades em nos debruçar sobre os estudos que fundamentaram esta pesquisa, afinal, tratou-se de um tema que nos atravessou, nos moveu e com o qual nos identificamos. Quando a leitura nos convocou pela afinidade, o caminho se tornou mais leve, quase sempre prazeroso.

Entretanto, mesmo diante desse envolvimento, enfrentamos um desafio: a escassez de textos, artigos e pesquisas que dialogassem de forma direta com a Identidade Cultural e o Protagonismo Infantil articulados à literatura contextualizada. Havia autores que tangenciavam o tema, outros que iluminavam partes do percurso, mas poucos que realmente se debruçaram sobre a combinação específica que compõe nosso estudo. Assim, fomos convidadas a construir pontes onde não haviam caminhos claros, a aproximarmos teorias dispersas, a costurar sentidos entre as brechas encontradas. Esse movimento, embora exigente, reafirmou a importância e a urgência da pesquisa que desenvolvemos: se poucos dizem sobre o que vemos e acreditamos, então é preciso dizer, registrar e propor, para que outras vozes, estudos e práticas possam ecoar depois de nós.

Por isso, essa pesquisa também é um convite: um chamado aberto a outros educadores, pesquisadores e estudantes para que ampliem essa discussão, que investiguem, escrevam, experimentem e pensem, com a seriedade e a sensibilidade que o tema exige, as infâncias que habitam o presente e o futuro. Sabemos que há um campo vasto esperando para ser cuidado.

A construção do produto final da pesquisa, o *e-book*, também apresentou desafios que exigiram de nós criatividade, persistência e disposição para aprender fazendo. Diante da dificuldade de encontrar um *design* que pudesse produzir o material de forma profissional e do

tempo curto que tínhamos até a conclusão do trabalho, assumimos a tarefa de elaborar o *e-book* de maneira totalmente autoral e caseira. Apesar das limitações técnicas e do cansaço que acompanhou esse processo, transformá-lo em realidade foi, ao mesmo tempo, exigente e prazeroso. Ver as produções das crianças ganhando forma, página por página, e reconhecer nelas a potência de suas vozes e imaginações, fez com que cada esforço valesse a pena, reafirmando o sentido maior de nossa pesquisa.

Apesar das limitações, a pesquisa nos permitiu constatar aspectos fundamentais que dialogaram diretamente com a problemática central que nos guiou desde o início: “Como os livros infantis contextualizados contribuem para a formação da Identidade Cultural e Protagonismo Infantil das crianças do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA?”

Ao longo da investigação, observamos que os livros acessados pelos estudantes ainda não garantiam, de maneira contínua e intencional, experiências de leitura que afirmassem suas raízes, valorizassem seus modos de viver e convocassem suas vozes como parte ativa do processo educativo. Percebemos que, embora existam obras contextualizadas disponíveis, seu uso não se efetiva plenamente como prática pedagógica capaz de provocar identificação, pertencimento e autoria.

Ao mesmo tempo, identificamos movimentos importantes na prática docente, especialmente no incentivo à leitura compartilhada das atividades de sala. Quando a professora convidava os estudantes a lerem as questões em voz alta, a explicarem suas respostas ou a conduzirem pequenos trechos das tarefas, ela instaurou uma dinâmica que, ainda que simples, afirmava o lugar de fala da criança.

E isso não é pouco: assumir a leitura diante dos colegas, ocupar o espaço da palavra, sustentar a própria voz, tudo isso constitui um exercício de Protagonismo Infantil. Para além do texto escrito, percebemos crescimento, confiança e presença nas crianças, sobretudo quando lembramos que, no ano anterior, muitas delas demonstravam timidez, medo e receio de errar. Agora, no 4º ano, vimos olhos que pediam a vez, mãos que se levantavam antes mesmo do convite, leituras fluidas, corajosas, inteiras.

Contudo, quando pensamos na Identidade cultural, ponto vital para a formação integral e crítica das crianças, percebemos que grande parte dessas vivências ainda se apoia mais na iniciativa espontânea de algumas professoras e em momentos isolados do que em um projeto de leitura estruturado, contínuo e comprometido com a cultura do território.

O que nossa pesquisa revela, portanto, é um cenário de avanços e lacunas: há sementes lançadas, mas ainda não há solo suficiente para que floresçam plenamente. Por isso, reafirmamos que o acesso a livros infantis contextualizados, aliado à mediação pedagógica intencional, não apenas contribui, mas é essencial para fortalecer a Identidade Cultural e ampliar o Protagonismo Infantil das crianças do 4º ano, e de tantas outras espalhadas pelas escolas do Semiárido.

Terminamos esta caminhada com cansaço, sim, noites sem dormir, tarefas acumuladas, prazos apertados. Mas terminamos, sobretudo, com esperança. A esperança Freiriana que não é espera, mas movimento, que não é suposição ingênua, mas construção possível, que não é luxo, mas sobrevivência.

Esperança de que as próximas infâncias encontrem livros que as represente, que avancem para uma educação que reconheça e valorize suas vivências, modos de vida e identidades. Esperança de que nós, professoras em formação, continuemos abrindo caminhos, mesmo quando o chão é estreito.

E, acima de tudo, esperança de que esta pesquisa, nascida da leitura, do afeto e do chão da escola, possa inspirar outras caminhadas, outros olhares e outras histórias que, como as lendas trabalhadas com as crianças, sigam revelando a força, a beleza e a potência de existir no mundo com sentido, pertencimento e dignidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 01, p. 39-52, abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442010000100004&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 12 de out de 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARROS, Nayrla Vieira Leopoldo de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): com vistas às identidades. In: X WORKSHOP NACIONAL E I INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO, 2021, Juazeiro-BA. **Anais do X Workshop Nacional e I Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. Educação Contextualizada, diálogos e conflitos interculturais: entre o local e o global [recurso eletrônico], Juazeiro-BA:UNEB/DCHIII/PPGESA, 2022. Disponível em: <<https://xwecsab.wixsite.com/unebdch3>>. Acesso em: 03 de out. de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. Brasil: IBGE, 2025. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>> . Acesso em: 21 de out. de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMPANA, Adriana Maria Santos de Almeida; TELES, Edilane Carvalho. Atos de leitura e vivências na educação infantil com o livro de imagem. In: REIS, Edmerson dos Santos; RAMOS, Eveli Rayane da Silva; SOARES, Josias Willams dos Santos (orgs.). **Anais do VI Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & III Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia, PPGESA, 2016.

CAMPANA, Adriana Maria Santos de Almeida; VASCONCELOS, Flavia Maria de Brito Pedrosa. Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido: Chapeuzinho caminhando pelo Semiárido nordestino – arte/educação contextualizada na educação infantil. In: **VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco: Anais “Diálogos entre**

saberes: Rupturas Epistemológicas na Pesquisa em Educação” [Recurso Eletrônico]. Recife: Brasil, 2018.

CARVALHO, Luzineide Dourado. Desvelando imagens de um sertão ‘seco e da fome’ e ressignificando saberes: a proposta da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido brasileiro. **Revista Pontos de Interrogação**, Alagoinhas-BA, v. 4, n. 1, p.113-127 –, jan./jun. 2014. Disponível em:<
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/1780>>. Acesso em:15 de out. de 2025.

COELHO, Nelly Novaes. **Teoria, análise e didática da literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANÇA, Adson Cardoso de; FRANÇA, Lucas Belfort de; RODRIGUES, Sheina Campos. Práticas literárias no processo de formação leitora em escola pública no sertão da Bahia. In: PAIVA, Carla Conceição da Silva; REIS, Edmerson dos Santos; MARTINS, Josemar da Silva (orgs.). **Anais do VIII Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Dimensões políticas pedagógicas da contextualização**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia, PPGESA, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo Infantil. In: Lovato, A; Yirula, C. P.; Franzim, R. (orgs.). **Protagonismo Infantil – a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017, p. 40-45.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.14135/2142>. Acesso em: 20 de out. de 2025.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LINS, Cláudia Maísa Antunes. **Conhecendo o semiárido 1 e 2: narrativas de uma experiência**. Salvador, 2010.

MACIEL, Patrícia da Silva. Letramento e identidade: possibilidades através da contação de histórias. In: REIS, Edmerson dos Santos; RAMOS, Eveli Rayane da Silva; SOARES, Josias Willams dos Santos (orgs.). **Anais do VII Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & IV Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia, PPGESA, 2017.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a Convivência com o Semi-Árido: Reflexões Teórico-Práticas**. Juazeiro, BA: RESAB, 2006.

MASSENA, Renata da Silva; BASTOS, Maria de Fátima Sudré de Andrade. **Memórias de formação: a fotografia como instrumento de investigação-formação dos professores da EJA**. 2014.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes**. Disponível em: <<https://irpaa.org/artigos/curriculo-contextualizacao-e-complexidade-espaco-de-interlocucao-de-diferentes-saberes/>>. 2011. Acesso em: 22 de out. de 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NERI, Ângelo Custódio; SILVA, Eliene Rodrigues; SOUZA, Ivânia Paula Freitas de; ARAÚJO, Lucineide Martins. Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação para a convivência com o Semi-árido. In: REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (RESAB) (Org.). **Educação para a convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas**. 3. ed. Juazeiro, BA: Secretaria Executiva da RESAB, Selo Editorial RESAB, 2006.

OLIVEIRA, A. M. de; GEREVINI, A. M.; STROHSCHOEN, A. A. G. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos**

e **Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 22, p. 119–132, 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6429> > Acesso em: 22 de out. de 2025.

PEDONE, Aurilene Barboza de Souza; VITA, Lucivania Sousa Silva; BARROS, Nayrla Vieira Leopoldo de. Contextualizando o ensino para construção de uma aprendizagem significativa: conhecendo suas raízes e o seu espaço no mundo. In: REIS, Edmerson dos Santos; RAMOS, Eveli Rayane da Silva; SOARES, Josias Willams dos Santos (orgs.). **Anais do VI Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & III Colóquio de Pós- Graduação do Vale do São Francisco**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia, PPGESA, 2016.

PEDONE, Aurilene Barboza de Souza; FARIAS, Cláudia Letícia Nunes. Desmitificando padrões sociais construídos desde a infância a partir da literatura infantil. In: REIS, Edmerson dos Santos; RAMOS, Eveli Rayane da Silva; SOARES, Josias Willams dos Santos (orgs.). **Anais do VII Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & IV Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia, PPGESA, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez. 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções**. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagogia e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p133-152>

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, Edmerson dos Santos; PEREIRA, Vanderléa Andrade. Educar no semiárido brasileiro: continuidades da construção em rede. In: REIS, Edmerson dos Santos; VIEIRA, Josenilton Nunes; BORGES, João José de Santana (orgs.). **O paradigma cultural IV: desafios contemporâneos à educação no século XXI**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo ‘estado da arte’ em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: < <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176> >. Acesso em: 25 de out.2025.

SAMPAIO, Isabel da Nóbrega Araújo; CARVALHO, Maria Eduarda. Os desafios do PIBID com a literatura no cotidiano da escola. In: REIS, Edmerson dos Santos; AZEVEDO, Jackeline Maciel de; LIMA, Rafaela da Silva (orgs.). **Anais do XII Workshop Nacional e III Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro – ‘Do presente ao porvir: desafios éticos, contextualização dos saberes e**

atravessamentos tecnológicos'. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia, PPGESA, 2023.

SANTOS, Jaiane Ricardo dos; TELES, Edilane Carvalho. A leitura em voz alta e a conexão com o desenvolvimento infantil. In: REIS, Edmerson dos Santos; AZEVEDO, Jackeline Maciel de; LIMA, Rafaela da Silva. (Org.). **Anais do XIII Workshop Nacional e IV Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, 2024: 10 anos do PPGESA: Desafios dos ensinamentos e da contextualização dos saberes na promoção das aprendizagens**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA, 2025.

SANTOS, Luciana Dias dos; SILVA, Paulo Nascimento. As contribuições da literatura infantil para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar reflexivo. In: TORRES, Mônica Moreira de Oliveira; SANTOS, Marcolino Sampaio dos; OLIVEIRA, Ronilda, Rodrigues da Silva. **15 anos PARFOR UNEB: reflexões sobre práticas de ensinar e aprender**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

SANTOS, Marcos Vinícius Cavalcante dos; RAMOS, Vera Camila Santos; LINS, Cláudia Maísa Antunes. Quando se lê para uma criança: experiência literária na educação infantil. In: REIS, Edmerson dos Santos; AZEVEDO, Jackeline Maciel de; LIMA, Rafaela da Silva (orgs.). **Anais do XII Workshop Nacional e III Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro – ‘Do presente ao porvir: desafios éticos, contextualização dos saberes e atravessamentos tecnológicos**'. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia, PPGESA, 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Raphaela Ramos da; CUSTODIO, Patrícia da Silva. A defasagem da leitura na infância: uma discussão com alunos do terceiro ano da Escola Municipal Profa Guiomar Lustosa Rodrigues, em Juazeiro-BA. In: PAIVA, Carla Conceição da Silva; REIS, Edmerson dos Santos; MARTINS, Josemar da Silva (orgs.). **Anais do VIII Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Dimensões políticas pedagógicas da contextualização**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia, PPGESA, 2018.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set-dez, 2020. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452>>. Acesso em: 25 de set. de 2025.

SILVA, Marizilda Araújo da. O protagonismo infantil na educação infantil: a escuta atenta como caminho para a construção do conhecimento. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 11, n.8, ago. 2025. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20612>> . Acesso em: 15 de out. de 2025.

SOUZA Batista, RAYLANE Nayara; CAVALCANTI, Bárbara Elisa de Souza Rolim; REIS, Edmerson dos Santos. Entre nós e linhas: tecituras curriculares sob uma abordagem contextualizada e decolonial. **Revista Interterritórios**, Caruaru, Brasil, v. 8, p. 1-17, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/254789>>. Acesso em: 20 de nov. de 2025.

VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa. **Narrativas no ensino de artes visuais em Juazeiro-BA e Petrolina-PE**. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

VAZ, Yhasmin Saliba; SANTOS, Aline Ramalho dos. Histórias da nossa terra: a construção de identidades culturais na educação infantil através das lendas regionais. In: REIS, Edmerson dos Santos; AZEVEDO, Jackeline Maciel de; LIMA, Rafaela da Silva. (Org.). **Anais do XIII Workshop Nacional e IV Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, 2024: 10 anos do PPGESA: Desafios dos ensinos e da contextualização dos saberes na promoção das aprendizagens**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA, 2025.

VIANA, Terezinha Pereira de Souza; MAIA, Lidiane da Cruz; SILVA, Míria de Souza. PIBID: Perspectivas de práticas de Educação Contextualizada na Escola Judite Leal Costa. In: REIS, Edmerson dos Santos; RAMOS, Eveli Rayane da Silva; SOARES, Josias Willams dos Santos (orgs.). **Anais do VI Workshop Nacional Em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & III Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WILL. **A turma do contador de histórias. v. 2: Águas mágicas, parte 1: Juazeiro, terra das carrancas**. 1. ed. Juazeiro, BA, 2023.

WILL. **A turma do contador de histórias. v. 2: Águas mágicas, parte 1: Nego d'água**. 1. ed. Juazeiro, BA, 2023.

WILL. **A turma do contador de histórias. v. 2: Águas mágicas, parte 1: Nossa Senhora da Rapadura**. 1. ed. Juazeiro, BA, 2023.

WILL. **A turma do contador de histórias. v. 2: Águas mágicas, parte 1: Serpente encantada da Ilha do Fogo**. 1. ed. Juazeiro, BA, 2023.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.